



Thèse

POUR OBTENIR LE DIPLOME DE
Doctorat 3ème Cycle

Filière : Français.

Spécialité : Didactique du FLE.

Thème :

**La formation initiale des PEM stagiaires de FLE à
Tébessa : Entre discours officiels, représentations et
pratiques de terrain.**

Présenté Par :
CHABOU Sarra

Thèse soutenue le 19/ 05 /2024 devant le jury composé de :

N°	Nom et prénom	Grade	Etablissement	Qualité
01	HADJAR Sabrina	MCA	Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi	Président
02	DAKHIA Abdelouahab	Prof.	Université Mohamed Khider -Biskra	Rapporteur
03	AZIZI Sarra	MCA	Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi	Examineur
04	HARKOU Lilia	MCA	Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi	Examineur
05	AMEUR Azzeddine	MCA	Université Mohamed Bouadiaf - M'sila	Examineur
06	KHELLAF Zoheir	MCA	Université Abbès Laghrour -Khenchela	Examineur



Thèse

POUR OBTENIR LE DIPLOME DE
Doctorat 3ème Cycle

Filière : Français.

Spécialité : Didactique du FLE.

Thème :

**La formation initiale des PEM stagiaires de FLE à
Tébessa : Entre discours officiels, représentations et
pratiques de terrain.**

Présenté Par :
CHABOU Sarra

Thèse soutenue le 19/ 05/ 2024 devant le jury composé de :

N°	Nom et prénom	Grade	Etablissement	Qualité
01	HADJAR Sabrina	MCA	Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi	Président
02	DAKHIA Abdelouahab	Prof.	Université Mohamed Khider -Biskra	Rapporteur
03	AZIZI Sarra	MCA	Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi	Examineur
04	HARKOU Lilia	MCA	Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi	Examineur
05	AMEUR Azzeddine	MCA	Université Mohamed Bouadiaf - M'sila	Examineur
06	KHELLAF Zoheir	MCA	Université Abbès Laghrour - Khenchela	Examineur

REMERCIEMENTS

Conclure cette thèse marque la fin d'un voyage semé d'embûches, d'un défi ardu, mais instructif dans le domaine de la recherche scientifique en formation des enseignants en Algérie.

Il n'est jamais facile d'analyser la dette intellectuelle contractée auprès des uns et des autres, voilà pourquoi je remercie avant tout Allah, le Clément et le Miséricordieux de m'avoir donné la force, le courage et la volonté de mener à terme ce modeste travail de recherche.

Ma profonde gratitude va à mon directeur de recherche le Pr. DAKHIA Abdelouahab dont la patience et les encouragements m'ont donné l'énergie d'accomplir ce qui semblait parfois être un objectif irréalisable. Je tiens à le remercier pour ses précieux conseils, pour son écoute active et sa disponibilité tout au long de cette étude.

Mes sincères remerciements et ma gratitude vont également aux membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer cette thèse.

Par ailleurs, l'encouragement du D. Siad et son suivi m'ont profondément touchée. L'aboutissement de ce travail me donne l'occasion de lui exprimer ma très sincère reconnaissance.

De surcroît, je ne peux oublier l'apport des inspecteurs chargés du FLE au moyen à Tébessa, notamment M. Chabi et M. Ramdhani (paix à son âme), sans qui l'investigation de terrain aurait été impossible.

Enfin, cette liste ne saurait être close sans la citation des membres du laboratoire DÉCLIC et l'ensemble du département de français de l'université pour avoir contribué d'une manière ou d'une autre à l'accomplissement de ce travail.

DÉDICACE

Rendons à César ce qui lui appartient.

Je dédie ce travail à mon père, cet homme ingénieux qui a consacré sa vie à l'Éducation, mais aussi à mon éducation.

Je le dédie aussi à ma mère, cette femme consciencieuse et optimiste à qui j'aimerai ressembler.

Je n'oublierai pas à mes frères et sœurs : Mouna et Amna qui m'ont beaucoup épaulée, Inès qui avec affection et bienveillance a toujours su me réconforter et mes frères cadets, qui ont relayé mon fardeau.

Une dernière attention va à ma fille et surtout à mon mari qui m'a aidé avec le langage Latex avec tout l'altruisme dont il est capable.

Enfin, j'espère que cette thèse aura du sens pour ceux qui participent à la formation initiale des enseignants et qu'elle trouvera un écho auprès des enseignants en exercice.

Liste des tableaux

7.1	Nombre de stagiaires de FLE recrutés à Tébessa au moyen de 2014 à 2020 répartis par vagues de recrutements	226
7.2	Extrait de la table d'estimation de l'échantillon proposé par Dépelteau (2000)	227
7.3	l'échantillon stratifié régionalement des entretiens collectifs.	229
7.4	Conventions de transcription inspirée de (Mangenot, Saadane et Beneah- med, 2015, p.96.	232
8.1	Répartition des candidats admis, recrutés et susceptibles d'être recrutés de 2017 à 2019 à Tébessa	240
8.2	Nombre de PEM stagiaires recrutés à Tébessa de 2014 à 2020	240
8.3	Distribution des pourcentages de l'autoévaluation par rapport aux critères de compétence.	250
8.4	Légende de lecture de la figure 18	262
8.5	Correction modèle du tableau proposé aux stagiaires	273
8.6	Pourcentage des réponses proposées par l'échantillon.	274
8.7	Détection de l'erreur et pertinence de la correction.	274
8.8	Synthèse des corrections apportées.	275
8.9	Pourcentage d'estimation de la gravité des erreurs.	278
9.1	Calendrier des rencontres tel que mentionné dans le document d'accompa- gnement.	289
9.2	Intitulés et thèmes des séances selon le document d'accompagnement. . . .	290

9.3	Transcription du code de l'échelle d'appréciation selon le document d'accompagnement.	317
9.4	Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière d'objectifs sur une échelle d'appréciation.	319
9.5	Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de procédure d'enseignement-apprentissage sur une échelle d'appréciation. .	321
9.6	Tableau : Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de gestion du temps sur une échelle d'appréciation.	322
9.7	Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière d'environnement physique et de ressources pédagogiques sur une échelle d'appréciation.	324
9.8	Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de gestion des matières, savoirs et programmes sur une échelle d'appréciation.	325
9.9	Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de gestion de la dynamique relationnelle du groupe sur une échelle d'appréciation.	326
9.10	Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de procédure d'évaluation et d'apprentissage sur une échelle d'appréciation.	327
9.11	Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de facteurs motivationnels sur une échelle d'appréciation.	328
9.12	Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de caractéristiques individuelles des apprenants sur une échelle d'appréciation.	329
9.13	Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de caractéristiques individuelles de l'enseignant sur une échelle d'appréciation.	330
9.14	Distribution des pourcentages de la maîtrise de l'organisation et de la planification des situations d'enseignement/apprentissage.	333
9.15	Distribution des pourcentages de la maîtrise de l'organisation du travail de classe.	334

9.16	Distribution des pourcentages de la maîtrise de l'évaluation du travail de classe.	336
9.17	Distribution des pourcentages de la maîtrise de la gestion de l'autoformation et de la formation continue.	336
11.1	Compétences propres à la gestion des situations d'enseignement-apprentissage	425
11.2	Compétences propres à la planification et progression des apprentissages .	427
11.3	Compétences propres à la gestion des conflits par l'enseignant	430
11.4	Compétences propres à l'autoformation et relations dans l'environnement professionnel	432
11.5	Compétences propres à la performance des enseignants dans l'évaluation des apprenants.	434

Table des figures

1.1	Considérer la compétence professionnelle comme « <i>produit</i> » et « <i>processus</i> » (cachet, 2007)	53
5.1	Le regard psychosocial selon Moscovici : Objet-Alter-Ego.	158
5.2	Du passage des représentations sociales aux représentations professionnelles d'après Piaser & Bataille (2011)	170
5.3	Coexistence de deux ordres de représentations - D'après Piaser & Bataille (2011).	172
6.1	Intersection des trois compétences primaires des enseignants (disciplinaire, pédagogique et technologique).	186
7.1	Démarche de recherche séquentielle explicative.	215
8.1	Capture d'écran de la base de données des données sociodémographiques de l'échantillon	238
8.2	Répartition de l'échantillon par genre	242
8.3	Répartition de l'échantillon par âge	242
8.4	Répartition de l'échantillon selon la région de la wilaya.	243
8.5	Répartition du diplôme universitaire obtenu par les interrogés.	244
8.6	Répartition de l'année d'obtention du diplôme universitaire de l'échantillon.	244
8.7	Répartition des établissements de formation universitaire de l'échantillon.	245
8.8	Pourcentage des enseignants ayant été certifiés linguistiquement.	246
8.9	Pourcentages du niveau d'instruction du père des interrogés	247

8.10	Pourcentages du niveau d’instruction de la mère des interrogés	247
8.11	Pourcentages des répondants ayant (ou pas) rencontré d’autres difficultés que celles des situations proposées.	255
8.12	Stratégies pour dépasser les difficultés rencontrées.	256
8.13	Motivation du choix de la profession.	257
8.14	Regret du choix de la profession.	258
8.15	Aspiration de changement de profession.	259
8.16	Langue(s) de communication à domicile.	260
8.17	Fréquence d’utilisation du français dans les loisirs et passe-temps.	261
8.18	Classement des langues selon leur utilisation à l’école.	263
8.19	Fréquence d’interaction en français.	264
8.20	Échelle d’autoévaluation de la compétence communicative.	266
8.21	Suffisance de sa compétence langagière pour enseigner.	267
8.22	Acceptabilité des erreurs en français pour un enseignant de français.	269
8.23	Prise de parole spontanée (ou pas) lors de l’événement de formation.	270
8.24	Estimation du taux de participation sur une échelle de 1 à 10.	272
8.25	Les classes sociales susceptibles de parler en français selon les interrogés. . .	280
8.26	Les qualifiants associés au français selon les interrogés.	281
8.27	Estimation de la fierté quant à l’enseignement du français.	282
8.28	Changement de matière d’enseignement (voire de métier) en cas de possibilité.	283
11.1	Comparaison entre l’évaluation des niveaux de performances positives entre formateurs (en cours/vers la fin) et les stagiaires.	436
11.2	Comparaison entre l’évaluation des niveaux de performances négatives entre formateurs (en cours/vers la fin) et les stagiaires	438
11.3	Processus pour repenser la formation initiale.	439

Liste des abréviations

PEM Professeur de l'enseignement moyen

ITE Institut technologique de l'enseignement

ENS Ecole normale supérieure

CNRSE Commission nationale de la réforme des systèmes
éducatifs

Sommaire

Remerciements	3
Dédicace	4
Liste des tableaux	5
Table des figures	8
Liste des abréviations	10
Sommaire	11
INTRODUCTION	16
 Chapitre 1: APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FOR- MATION	 32
1.1 Le cadre conceptuel de la didactique professionnelle	34
1.2 Implication conceptuelle et méthodologique de la didactique professionnelle	42
1.3 Implication méthodologique de la didactique professionnelle	49
 Chapitre 2: LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO- HISTORIQUE ALGERIEN	 60
2.1 Les grandes lignes de l'éducation en Algérie	61
2.2 De la formation professionnelle des enseignants.	73
2.3 Le modèle algérien : Soixante ans de formation des enseignants.	84
 Chapitre 3: LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN	 91
3.1 Formation initiale d'un PEM de FLE et contexte de formation et d'insertion.	92
3.2 Le volet pratique en formation	104

3.3	Réflexions sur la notion de l'accompagnement	110
Chapitre 4: DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES		
ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE		124
4.1	Certifier la formation initiale : tournant de la carrière enseignante	125
4.2	Perfectionnement et apprentissage des enseignants	130
4.3	L'Identité professionnelle : sa configuration dans l'enseignement	139
Chapitre 5: LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES RE-		
PRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES		154
5.1	L'apport de la psychologie sociale.	155
5.2	Les représentations sociales.	160
5.3	Impact des représentations sur la professionnalisation de l'enseignant . . .	167
Chapitre 6: DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSION-		
NALISATION DE L'ENSEIGNEMENT		178
6.1	Revisiter la nomenclature autour de la professionnalisation.	178
6.2	L'acception sociologique de profession.	183
6.3	De l'abandon de l'usage de « profession » pour « professionnalisation ». .	192
Chapitre 7: CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE		
		200
7.1	Conception globale de l'étude	201
7.2	Philosophie de la recherche.	204
7.3	De la position pragmatique à l'approche mixte.	208
7.4	Du choix méthodologique aux méthodes de recueil des données.	214
7.5	Outils de collecte de données	214
7.6	Critères et contraintes dans la sélection du public de l'enquête	225
7.7	Procédure de collecte des données	229
7.8	Implications éthiques.	233

Chapitre 8: PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE	236
8.1 Description du questionnaire.	237
8.2 Informations générales	238
8.3 La contribution de la formation au développement des compétences pratiques des PEM stagiaires de FLE à Tébessa.	248
8.4 Le rapport du PEM avec le FLE	259
Chapitre 9: LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT	286
9.1 Modalités pratiques de l'accompagnement	287
9.2 Analyse des fiches d'accompagnement du stagiaire	291
9.3 Grille d'évaluation de la performance du stagiaire	318
9.4 Fiche d'évaluation du professeur stagiaire	331
Chapitre 10:ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF	340
10.1 Le stagiaire face aux réalités de l'insertion professionnelle	342
10.2 Le rôle de l'accompagnement dans l'insertion professionnelle	363
10.3 La formation de l'identité professionnelle de l'enseignant à travers les représentations et les pratiques.	385
Chapitre 11:INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	400
11.1 Représentations des enseignants débutants.	400
11.2 Difficultés rencontrées par les enseignants novices de FLE.	414
11.3 Comparaison entre l'autoévaluation du stagiaire des compétences et celle du formateur en cours et à la fin de la formation.	423
11.4 Recommandations pour repenser la formation initiale en service.	439
Conclusion	453

Sommaire

Bibliographie	465
Table des matières	498
Annexes	507

INTRODUCTION

Introduction

Joseph Joubert a eu le nez fin quand il a pointé du doigt l'essence même de l'enseignement dans l'expression : « *Enseigner, c'est apprendre deux fois* » (1862, p.245). Cette citation de l'essayiste français met en lumière l'idée que l'enseignement ne consiste pas seulement à transmettre des savoirs, mais qu'il implique également un double processus d'apprentissage pour l'enseignant lui-même. En effet, outre la nécessité de maîtriser un ensemble de savoirs d'ordre disciplinaires et didactiques en perpétuel développement, la pratique effective du métier requiert surtout un « *savoir-agir professionnel* » (Piot, 2006).

En formation des enseignants, l'articulation entre les savoirs issus de la recherche dits « *épistémiques* » et ceux issus de l'expérience ou « *pragmatiques* » n'est pas une question récente (Perrenoud, Lessard, Paquay, et Altet, 2008). Toutefois, en ce qui concerne « *la place des savoirs savants et de la pratique et l'importance accordée aux concepts* » (Vergnaud, 1996 a, p.43) la didactique disciplinaire touche à sa limite et c'est la didactique professionnelle qui prend le relai. Ses orientations apportent une perspective singulière sur le développement des compétences professionnelles.

C'est en s'inscrivant dans ce domaine, que cette thèse intitulée : « *La formation initiale*

des PEM stagiaires de FLE à Tébessa : Entre discours officiels, représentations et pratiques de terrain. » a été conçue. La recherche que recèlent ses pages nous transporte au cœur de la formation des enseignants de FLE et de leur apprentissage du métier en relation directe avec l'activité / la pratique enseignante.

Elle émerge après un contexte de pandémie où l'on a tenté de faire apprendre les enfants à domicile et où il est devenu clair que *« tout le monde ne peut pas enseigner »*. À ce contexte s'ajoutent le besoin de développement et de progrès de la société algérienne ainsi que l'ouverture sur le monde par la technologie moderne, obligés par la mondialisation. Pour y accéder, l'apprentissage des langues étrangères est une condition essentielle.

En ce sens, en tant que première langue étrangère du pays, le français contribue au développement de la conscience interculturelle et au respect des diversités pour réussir dans une entreprise compétitive, mondiale, moderne, dynamique et en évolution rapide. Il est donc primordial de promouvoir et de faciliter les compétences communicatives en FLE des élèves des cycles fondamentaux. En plus de son enracinement social, cette langue est, jusqu'à preuve du contraire, l'outil linguistique premier de l'accès au savoir universitaire. En effet,

« l'université algérienne offre une panoplie de formations en français assez importante aux étudiants ayant accès au supérieur, comme les sciences médicales (pharmacie, médecine, etc.) ou encore les filières techniques (informatique, architecture, etc.). Le français a donc le statut de véhicule d'enseignement à travers les cours EN français. ». (Boukhannouche, 2016, p.04).

En symbiose avec ce contexte, les autorités sont exhortées à définir de nouvelles stratégies de développement à long terme. L'institution scolaire, étant politiquement perçue comme un outil de promotion nationale dans le domaine de l'économie du savoir, est amenée à s'aligner derrière certains canevas et modèles scolaires réformistes. Ces derniers convergent en dépit des histoires socioculturelles différentes et des traditions éducatives locales extrêmement variées.

Les palmarès mondiaux ont déjà obligé en 2015 une nouvelle réforme des programmes de deuxième génération. Afin de stabiliser sa mise en œuvre, un recrutement massif d'enseignants a été entrepris par le ministère de l'Éducation nationale. Ayant pour tâche de rehausser les compétences des apprenants, les enseignants sont considérés comme le corps personnel pilier de l'institution scolaire. Il est exigé d'eux d'avoir des compétences didactiques et professionnelles qui nécessitent une formation professionnelle.

Une formation initiale aspire à des objectifs ponctuels, car elle permet aux enseignants une meilleure adaptation ainsi que l'acquisition des compétences nécessaires pour enseigner efficacement. Toutefois, elle est surtout nécessaire pour engager l'école algérienne dans la voie de la professionnalisation.

« Si toutes les sociétés montent depuis 30 ans dans le train en marche de la professionnalisation c'est dans le but de former une jeune main-d'œuvre performante, souple, innovatrice, peu contestataire du système économique en place et désireuse avant tout de travailler » (Tardif, Robichaud et Morales-Perlaza, 2015, p.3).

Cependant, une fois que l'on met de côté les discours officiels, il devient difficile de saisir clairement les aléas de la formation des enseignants professionnels, même après 61 ans d'indépendance (1962-2023), qui auraient dû logiquement aboutir à un modèle de formation bien établi. Cette période est donc assez longue pour dresser un bilan critique de la situation.

C'est d'ailleurs ce que l'on observe ces dernières années. En passant en revue les travaux de recherche dans ce domaine, nous remarquerons qu'il en existe de nombreux sur la formation initiale des enseignants normaliens, ou diplômé de l'École Normale Supérieure (ENS). Boucheloukh (2011) s'est intéressé aux principes de la didactique professionnelle et de professionnalisation guidant le programme de formation des normaliens. Ghezal et Bensekat (2017) analysent les bénéfices et les différentes approches d'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation initiale des

enseignants de français, et identifient leurs perspectives et leurs attentes à l'égard de cette formation. Boulkour (2013) et Rebahi-Senouci (2014) se sont intéressés à l'importance de l'alternance en formation, c'est-à-dire à l'articulation entre la dimension académique et la dimension professionnelle de la formation des enseignants. En ce qui concerne les compétences scripturales des diplômés de ces écoles, Aissi (2018) propose une évaluation en vue de l'importance de ces compétences dans l'activité enseignante.

Cependant, bien que ces travaux portent sur des aspects différents de la formation, ils semblent tous avoir le même angle d'attaque. Ils ne s'intéressent qu'aux normaliens. De fait, la loi d'orientation n° 08-04 du 23 janvier 2008, article 77, précise que « *les personnels d'enseignement reçoivent une formation ayant pour but de leur faire acquérir des connaissances et les savoir-faire nécessaires à l'exercice de leur métier* ». La même loi stipule que « *la formation initiale des différents corps d'enseignement est une formation universitaire.* » Il a été ensuite convenu que ce seraient les écoles normales supérieures (ENS) qui se chargeaient de cette formation. Toutefois, ces écoles ne peuvent répondre à la totalité du besoin national en recrutement.

Cette considération implique que le secteur éducatif se rabatte sur les nouveaux diplômés de l'université. Ayant été formés de manière académique, les diplômés universitaires ne sont pas préparés au métier d'enseignant. Dès leur recrutement et avant leur affectation, ils reçoivent une formation initiale après-insertion. C'est une session censée les préparer au métier. Elle est centrée sur l'acquisition des compétences relatives à l'enseignement. Elle a pour objectif d'amortir les difficultés des enseignants stagiaires.

Toutefois, force est de constater le nombre très réduit de recherches portant sur la formation initiale et l'insertion des diplômés de l'université qui reste méconnue. Le peu de travaux publiés aborde le gouffre que laisse la formation universitaire à la formation après-insertion et les limites de cette dernière. Houcini et Kerrouzi (2020) se sont concentrés sur l'écart qui existe entre la formation académique et le milieu professionnel de l'enseignement et souligne l'importance que pourrait avoir l'université en s'ouvrant sur le

secteur de l'éducation pour « *mieux former* » l'enseignant en le dotant de compétences spécifiques. Dahoua (2020), explore l'inadéquation et les limites de la formation initiale actuelle qui néglige l'apport des TICE, ce qui amène les stagiaires à se rabattre sur une autoformation, et à se libérer des enseignements ponctuels. Bouadjenek et Mezroua (2013) dans une « *étude Historique sur le métier d'enseignant en Algérie* » proposent d'aborder l'état ambigu de l'enseignement aujourd'hui en raison du fossé qui se creuse séparant la réalité de la pratique de classe et la formation théorique de l'enseignement. Missoum et Benziane (2020) en intéressant à ce point, se sont attelés à voir à travers sa conception si la formation des enseignants de FLE spécifiquement se fonde sur les principes mêmes de la réforme et s'il a été procédé à la prise en compte des besoins et des représentations des enseignants novices au regard de l'enseignement plurilingue.

Pourtant , les chiffres indiquent que la majorité des enseignants recrutés sont des diplômés de l'université. D'après l'allocution de l'ex-directeur de l'éducation de Tébessa Abdelmajid Menacer, publié le 30 décembre 2020 sur la page officielle de la direction de l'éducation nationale de Tébessa, dans la wilaya rien qu'en 2020, dernière année de l'exploitation des listes de réserve pour le recrutement des enseignants en vigueur depuis 2017, 327 enseignants de FLE diplômés de l'université ont été insérés pour seulement 84 normaliens dans les trois cycles confondus.

Si des enseignants stagiaires diplômés de l'université font aussi leur entrée dans le monde de l'enseignement du FLE alors que leur formation universitaire ne leur procure pas de réelle aptitude à enseigner, ils font tout de même face aux les réalités de la classe.

DAKHIA explique dans sa thèse que ces derniers lors de leurs cursus « *[sont] condamné[s] à entasser un savoir dépouillé de sa dimension pragmatique* » (Dakhia, 2005, p.85). En plus de gérer la complexité de l'univers de l'enseignement/apprentissage à laquelle ils n'ont parfois jamais été confrontés, ils devront aussi répondre aux exigences socio-éducatives. Ils seront de même amenés à se faire leurs propres représentations par rapport aux discours officiels encadrant les pratiques de classe et ceux des enseignants aguerris qui les

accompagnent en formation initiale.

Des études menées à l'échelle internationale ont depuis longtemps souligné l'importance de l'entrée dans le métier. Cette étape est souvent qualifiée de « *choc de la réalité* » (Hubermann, 1989), d'« *épreuve de la souffrance* » (Baillauquès, 1991) ou encore d'« *expérience critique* » (Hétu, 1999). Bien que les termes utilisés pour la décrire puissent varier, il est indéniable que les débuts dans la carrière enseignante sont souvent difficiles, voire traumatisants pour certains. Ces expériences conduisent les enseignants à remettre en question la pertinence de leur formation initiale, les conditions d'exercice de leur métier et parfois même leur engagement professionnel.

À travers la présente étude, nous cherchons à trouver des réponses à cette question de l'adéquation et l'efficience des programmes de formation des enseignants à répondre aux attentes et besoins des novices diplômés de l'université. Le taux de recrutement de ces derniers est très important au vu de la carence qu'a connue le secteur en matière d'effectif enseignant ces dernières années. Il s'avère donc important de s'interroger sur leurs pratiques du fait qu'ils n'ont pas forcément été formés lors de leurs cursus à enseigner, mais ayant tout de même été recruté.

Nous essayons d'explorer le développement des compétences des stagiaires et ainsi avoir un point de vue réel sur leur aptitude à enseigner. En effet, nous proposons d'interroger l'impact de la formation initiale avec ses deux volets (théorique et pratique) sur la formation de l'identité professionnelle des enseignants. Dans cette optique, et dans le but de participer à la réflexion sur l'identité professionnelle, nous nous concentrerons dans cette étude à essayer de saisir la mesure de la formation professionnelle initiale à contribuer à forger cette identité d'enseignant à travers la dynamique relationnelle que l'enseignant stagiaire doit avoir avec ses élèves, leurs parents, ses formateurs, ses collègues et ses supérieurs. Cette étude se fera donc en contraste avec tout discours officiel et avec les représentations transparaissant dans les pratiques et les discours de leurs pairs plus aguerris.

Nous visons aussi à faire le tour des multiples dimensions de son insertion profession-

nelle (de la pratique de la classe aux relations avec les collègues et les parents) et d'identifier les difficultés qu'ils vivent en tant qu'enseignants de français.

Enfin, nous tenterons de clarifier l'impact de la formation initiale sur les pratiques de classe de ces professeurs stagiaires. Par conséquent, la présente étude nous a semblé opportune et adaptée à la situation actuelle puisqu'elle vise à contribuer, bien que de manière modeste, à l'achèvement d'un puzzle plus vaste sur l'éducation en Algérie en répondant à la problématique : Quel éthos la formation des enseignants contribue-t-elle à construire chez l'enseignant stagiaire ?

Dès lors qu'il est possible de cerner la conjoncture contextuelle, il devient possible d'émettre que cette problématique s'articule autour de trois interrogations :

- Comment la formation initiale et ses acteurs influencent-ils le développement les compétences des enseignants stagiaires de FLE acquises avant- insertion ou après-insertion ?
- Comment la formation initiale et ses acteurs influencent-ils le vécu et les difficultés des enseignants stagiaires en insertion professionnelle de notre étude ?
- Comment la formation initiale et ses acteurs influencent-ils les représentations, l'identité professionnelle et les pratiques des enseignants novices de cette étude ?

Ces interrogations devraient nous guider vers des propositions de réflexion qui pourraient aider à mieux appréhender l'activité d'enseignement et à dégager des conséquences pratiques pour la formation et le développement professionnel des enseignants.

Nous supposons qu'il y aurait une rupture : celle de la formation universitaire des recrutés avec le monde de l'école et le climat de la classe. Aussi, l'enseignant stagiaire pourrait laisser paraître des lacunes linguistiques, paralinguistiques ou culturelles, ce qui ne favoriserait pas une gestion de la complexité des pratiques de classe.

En outre, suivre l'amorce du processus identitaire des futurs enseignants dans les milieux de formation est une nécessité en vue de la perspective de notre problématique. En effet, ce processus émerge via les représentations que se font les futurs enseignants du mé-

tier auquel ils se préparent et que nous voulons décrire. Partant du postulat que « *l'identité professionnelle se construit sur l'image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur la manière particulière d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a, dans sa propre vie, le fait d'être enseignant* ». (Gohier, Anadon et Chevrier, 2001 : 14), nous supposons que c'est lors de l'accompagnement pratique que surviennent des modifications dans les représentations que le futur enseignant a du métier auquel il se forme. En effet, une analyse des représentations avant et après le stage pratique est menée pour saisir les représentations liées à la conception du métier chez le groupe d'enseignants stagiaires de FLE à Tébessa inscrit dans notre étude. Nous supposons aussi que l'accompagnement des stagiaires par des formateurs est soumis aux représentations de ces derniers. Les représentations sociales et professionnelles jouent un rôle crucial dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants novices de français langue étrangère (FLE). En effet, l'identité professionnelle de ces enseignants est en grande partie influencée par leur expérience professionnelle, leur formation, mais aussi par les représentations sociales puis professionnelles liées à leur profession.

Les professeurs formateurs peuvent eux-mêmes ne pas appliquer les discours officiels qu'ils peuvent d'ailleurs émettre en situation présenteielle avec un supérieur hiérarchique. Ainsi, ils contribuent à une rupture entre les représentations des enseignants stagiaires sur le français langue étrangère et son enseignement. Le nombre d'apprenants en classe, le niveau des apprenants, mais aussi leurs comportements vis-à-vis de la discipline dans une région comme celle de Tébessa, tant de contraintes qui ne peuvent ne pas favoriser le travail interactif au cycle moyen.

Ainsi, le stagiaire aurait donc des besoins. Ces besoins peuvent ne pas être assouvis lors de la formation initiale qu'elle soit théorique ou sous forme d'accompagnement. Ce dernier, en vue de ce contexte, pourrait déboucher sur un certain échec.

Nous pouvons définir la méthodologie dans notre domaine comme étant la réflexion

INTRODUCTION

sur les principes, les dispositifs et les procédures utilisés pour collecter, regrouper, décrire, analyser et interpréter les informations, les éléments et les phénomènes observés dans le but de produire une connaissance scientifique. La méthode consiste en un ensemble de principes qui doivent être adaptés aux différents contextes, enjeux, objectifs et contenus de la recherche menée.

Ce faisant, aborder cette thématique sous les rouages de la didactique professionnelle c'est prendre en compte les trois orientations qui guident la discipline (Pastré, Mayen & Vergnaud ,2006, p. 145). La première relève de l'analyse des apprentissages professionnels qui sont indissociables de l'analyse de la pratique des acteurs eux-mêmes. La deuxième s'intéresse à l'analyse de la formation professionnelle, ou la formation de « *compétences professionnelles* » dont l'observation s'établit non seulement dans les écoles, mais aussi dans le contexte du travail lui-même. Enfin, la troisième orientation implique l'articulation entre la pratique et son apprentissage dans un contexte de performance professionnelle et de progression dans le temps. C'est dans cette troisième orientation que s'inscrit notre travail.

Aussi, pour appréhender cette articulation entre la pratique et son apprentissage et leur impact sur la construction de l'identité professionnelle et le développement professionnel des intéressés, une méthode mixte a été adoptée. Ceci permet d'accorder la possibilité au stagiaire de commenter sa pratique et d'aborder ses représentations sans nous ôter la possibilité de quantifier nous-mêmes l'évolution de ses compétences professionnelles.

Nous soumettrons les stagiaires à un questionnaire permettant de recenser l'échantillon de manière socio-démographique, de recenser sa propre représentation de la maîtrise des compétences nécessaires en classe et l'impact de la formation sur leurs développements, leurs compétences disciplinaires et linguistiques en comparaison avec l'offre de formation universitaire à laquelle ils ont été soumis.

Nous procéderons également par analyse des entretiens collectifs menés avec des professeurs stagiaires. L'analyse de ce corpus permettra surtout de dégager les représentations

INTRODUCTION

des stagiaires vis-à-vis des pratiques, à la fois sur ce qui se fait, mais aussi sur ce qui devrait se faire. Cette méthode nous permettra de cerner les difficultés et le vécu des interviewés.

Cet entretien sera pour nous l'occasion de vérifier chez le stagiaire si les objectifs du dispositif de formation ont été atteints et si la formation aura répondu à leurs attentes. Nous chercherons à savoir aussi si cette formation leur a été bénéfique dans la gestion de leur classe ou dans l'affermissement de leur position de pédagogue.

Dans la mesure où nous n'intégrons pas les enseignants formateurs et les inspecteurs de l'éducation dans notre recherche, il nous a semblé pertinent de rendre compte des rapports rédigés de ces derniers sur la performance des stagiaires pendant l'accompagnement. Cette analyse du contenu du document d'accompagnement fera office de l'analyse du travail pour décrire les pratiques dans lesquelles peut transparaître la bonne gestion de classe tout au long de la période de formation.

La présente thèse ne prétend pas embrasser la complexité de la formation des enseignants de français nouvellement recruté au moyen, elle se limite aux quelques aspects pouvant apporter de la lumière autour de la dynamique des représentations et des pratiques qu'elle engendre.

Le premier chapitre prépare le terrain de la recherche. Il propose une introduction et un aperçu de l'apport de la didactique professionnelle dans le développement des compétences professionnelles en formation. On débutera par présenter les enjeux de la didactique professionnelle et par expliquer son cadre conceptuel qui est basé sur la psychologie du développement, la psychologie cognitive ergonomique et la didactique disciplinaire. La section suivante, quant à elle, traite de l'implication conceptuelle et méthodologique de la didactique professionnelle, en mettant en avant les objectifs et orientations de cette dernière ainsi que l'importance de la compétence dans l'analyse de l'activité. La troisième section est consacrée à l'implication méthodologique de la didactique professionnelle, avec des explications sur l'analyse de l'activité en formation et l'agir professionnel, ainsi que des détails sur la méthodologie d'identification d'une activité et la formation à partir

d'activités de travail destinées à d'autres personnes.

Le deuxième chapitre porte sur la complexité des situations d'éducation et de formation en Algérie, en se basant sur le contexte politico-historique de ce pays. Il présente les enjeux liés à l'éducation en Algérie, tandis que la section suivante aborde les grandes lignes de l'éducation dans ce pays, notamment l'éducation et l'instruction ainsi que l'enseignement/apprentissage. La section historique de l'éducation algérienne présente l'évolution de l'éducation en Algérie depuis 1830 jusqu'à l'indépendance. La dernière partie de ce chapitre présente le modèle algérien de formation des enseignants depuis soixante ans, avec un accent particulier sur la politique nationale, l'éducation et l'arabisation, ainsi que les réformes en cours depuis 2004.

Le troisième chapitre traite des enjeux de la formation des enseignants de français en contexte algérien. Il examine certains points tournants dans la formation (des enseignants), pour explorer comment nous en sommes arrivés à voir l'éducation et les éducateurs de la façon dont nous le faisons. Il s'agit surtout de l'étude du contexte algérien, mais aussi de s'inspirer des résultats et des tendances actuelles au niveau international. La première section de ce chapitre aborde la formation initiale d'un professeur d'enseignement moyen (PEM) de français langue étrangère (FLE) ainsi que le contexte de sa formation et d'insertion professionnelle. La deuxième section présente l'importance de la formation pratique en alternance pour les enseignants de FLE, tandis que la troisième et dernière section porte sur la réflexion sur la notion d'accompagnement, avec une tentative de définition de ce terme, une explication de son rôle en ressources humaines, ainsi que son importance dans la formation professionnelle des enseignants.

Le chapitre quatre aborde le développement des compétences enseignantes et la formation de l'identité professionnelle. Il est question de la certification de la formation initiale, notamment le certificat d'aptitude à l'enseignement. La formation continue et le développement professionnel des enseignants sont également abordés, ainsi que la progression de leur développement. Les compétences pédagogiques fondamentales des enseignants, le

processus d'expertise et les étapes pour développer l'expertise sont également explorés. L'identité professionnelle est définie, en mettant en évidence l'histoire personnelle, l'identité négociée dans un environnement social et la conception culturelle de cette identité. Le lien entre la formation initiale et l'identité professionnelle est également examiné, tout comme l'identité professionnelle des enseignants en formation, de l'élève-enseignant à l'enseignant d'élèves, en passant par une identité plurielle.

Le chapitre cinq se concentre sur la psychologie sociale aux origines des représentations sociales. On y explore l'apport de la psychologie sociale, en examinant l'origine et la définition de cette discipline, ainsi que des expériences célèbres en psychologie sociale. Les représentations sociales sont également abordées, notamment leur origine, leur définition et les processus générateurs de ces représentations. L'impact des représentations sur la professionnalisation de l'enseignant est également exploré, en mettant en évidence la transition des représentations sociales aux représentations professionnelles, les fonctions de ces dernières, ainsi que les approches des représentations professionnelles. Les représentations sociolinguistiques des enseignants de FLE en début de carrière sont également examinées.

Le chapitre six explore la dynamique des représentations et la professionnalisation de l'enseignement. Les aspects conceptuels de la professionnalisation sont abordés, notamment la nomenclature professionnelle qui revisite le travail, le poste de travail, l'occupation, la vocation, le métier et la profession. L'acception sociologique de la profession est également explorée, en examinant si l'enseignement peut être considéré comme une profession. Le lien entre les représentations professionnelles, la professionnalisation et l'identité professionnelle est également mis en évidence, tout comme l'importance de la professionnalisation par la formation dans la voie de la professionnalisation de l'enseignement.

À la fois pertinente, critique et épistémique, des études sur le sujet, ainsi que de leurs orientations et de leurs perspectives, nous amène à repenser les méthodologies de recherche, leurs présupposés théoriques et leurs objectifs. Dans un septième chapitre, nous exposerons notre méthodologie de recherche : notre choix de corpus et outils de recueil,

mais aussi la façon dont nous avons mené nos enquêtes. Intitulé «Cadre Méthodologique de la Recherche», il présente la méthodologie utilisée dans l'étude de manière détaillée. Tout d'abord, il décrit la conception globale de l'étude, fournissant des informations sur la portée, l'objectif et la structure générale de la recherche. Ensuite, il discute de la philosophie de la recherche, en mentionnant trois approches principales : le positivisme, le constructivisme et le pragmatisme, expliquant ainsi les fondements théoriques qui sous-tendent l'étude. Le texte évolue vers une discussion sur la position pragmatique adoptée et comment elle se traduit en une approche mixte de la recherche. Il aborde également les différents aspects de la recherche mixte, notamment les recherches mixtes simultanées et les devis séquentiels. La section suivante explore la transition du choix méthodologique aux méthodes de collecte de données, soulignant ainsi la pertinence des approches méthodologiques précédemment évoquées. Ensuite, dans la section d'après, nous présentons les outils de collecte de données qui seront utilisés, tels que le questionnaire, l'analyse de contenu du document d'accompagnement et l'entretien collectif. Nous nous y attardons également sur les critères et les contraintes qui ont influencé la sélection du public de l'enquête, expliquant ainsi comment les participants ont été choisis pour représenter l'échantillon de la recherche. Enfin, nous détaillons la procédure de collecte des données, y compris l'administration des questionnaires, la collecte de documents d'accompagnement, le déroulement de l'entretien, et la transcription de l'entretien de groupe et les implications éthiques.

Dans un chapitre huit, nous nous consacrerons à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus à partir du questionnaire. Tout d'abord, nous décrirons en détail le questionnaire lui-même. Ensuite, nous fournirons des informations sociodémographiques générales des répondants. Par la suite, nous nous pencherons sur la contribution de la formation au développement des compétences pratiques des stagiaires en enseignement du français langue étrangère (FLE) à Tébessa. Cette section se subdivise en plusieurs sous-sections, notamment l'autoévaluation des compétences par rapport aux critères établis, la description des difficultés rencontrées et des stratégies de dépassement, ainsi que les motivations, aspirations et regrets liés au choix de cette profession.

La relation entre les participants et le français en tant que langue étrangère est aussi explorée dans ce chapitre, où nous abordons la place du français dans leurs interactions quotidiennes et professionnelles ainsi que leurs représentations et attitudes envers leurs propres erreurs en français. De plus, nous utilisons un test de compétence linguistique pour évaluer l'échantillon en ce qui concerne la détection des erreurs dans la langue française. Enfin, nous examinons les représentations sociolinguistiques du français parmi les participants.

Le neuvième chapitre du document se concentre sur la lecture et l'analyse du document d'accompagnement, en détaillant les différentes étapes et aspects de cet accompagnement. Il se penche sur l'analyse des fiches d'accompagnement du stagiaire, couvrant divers aspects tels que l'utilisation des documents de l'enseignant, la préparation pédagogique, les observations de classe, la présentation de cours par le stagiaire, l'évaluation, la remédiation pédagogique, et l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la classe de FLE. Il propose l'analyse d'une grille d'évaluation de la performance du stagiaire ainsi qu'une fiche d'évaluation du professeur stagiaire.

L'analyse thématique de l'entretien collectif proposée dans le chapitre dix se divise en trois grandes sections. La première explore le parcours du stagiaire lors de sa première année d'exercice, mettant en lumière les défis et les difficultés rencontrées lors de cette période, ainsi que la gestion des comportements perturbateurs qui peuvent surgir. La deuxième section se penche sur l'importance de l'accompagnement par des enseignants plus expérimentés et examine l'impact de l'attitude des collègues et de l'environnement professionnel sur l'insertion. De plus, elle examine les comportements éthiques marquants et les émotions ressenties par rapport à cette phase cruciale. Enfin, la troisième section se concentre sur la manière dont l'identité professionnelle de l'enseignant se construit au fil du temps. Elle explore notamment l'utilisation de la langue arabe dans l'enseignement, les représentations sur la profession enseignante et l'impact de ces facteurs sur le développement de l'identité professionnelle.

Dans le onzième et dernier chapitre, nous allons interpréter et discuter les résultats obtenus dans notre étude. Tout d'abord, nous nous pencherons sur les représentations des enseignants débutants. Dans ce contexte, nous aborderons le décalage entre la théorie et la pratique, soulignant l'importance de faire appel à la didactique professionnelle. Nous examinerons également le manque d'expérience sur le terrain ainsi que les environnements défavorables auxquels ces enseignants sont confrontés. Ensuite, nous nous concentrerons sur les difficultés rencontrées par les enseignants novices en français langue étrangère (FLE). Nous explorerons les défis liés à la gestion des salles de classe et à la surcharge de travail, à la planification des apprentissages de FLE, à l'évaluation et à la notation, à la gestion de la charge de travail et de l'horaire, ainsi qu'à la gestion de la dynamique sociolinguistique du FLE. Enfin, nous analyserons la comparaison entre l'autoévaluation des compétences des stagiaires et celle des formateurs, à la fois en cours de formation et à la fin de celle-ci. Dans ce cadre, nous examinerons en particulier la gestion des situations d'enseignement-apprentissage.

**CHAPITRE 1 : APPORT DE LA
DIDACTIQUE
PROFESSIONNELLE DANS LE
DEVELOPPEMENT DES
COMPETENCES EN FORMATION**

CHAPITRE 1

APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FORMATION

Être enseignant débutant est la période la plus difficile de la carrière d'un enseignant. Une fois embauchés, les enseignants débutants sont confrontés à la tâche exigeante et ardue de devenir enseignants titulaires. Ils doivent mettre en place une salle de classe qui influence positivement le rendement des élèves. Pendant cette période, ils ont du mal à trouver leur propre voie en tant que professionnels alors qu'ils s'efforcent de concilier leurs attitudes, représentations et valeurs personnelles avec la réalité de l'enseignement. Le savoir disciplinaire de l'enseignant moderne n'est pas suffisant ; il doit également posséder un ensemble de compétences professionnelles lui permettant de résoudre les difficultés d'apprentissage des apprenants, de créer des supports et des outils pédagogiques, de motiver les apprenants, de les encourager à participer activement à la vie de la classe, de maîtriser les

Chapitre 1. APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FORMATION

nouvelles technologies, d'améliorer en permanence le processus d'évaluation et de guider le travail collaboratif.

Ainsi, malgré la nécessaire reconnaissance de l'apport de la recherche dans le domaine de la didactique du français langue étrangère pour surmonter les obstacles dans ce domaine, une dimension méconnue réside précisément dans le caractère de la compétence professionnelle et de l'efficacité dans la bonne exécution des tâches, dans l'environnement de travail. Ainsi, dans ce chapitre, nous soulignons les recherches récentes développées, autour de l'utilisation de la didactique professionnelle. Cette discipline, dont l'origine peut être observée dans les années 90, en France, constitue un champ d'études issu, initialement, de la formation des adultes, au confluent de trois branches d'études, à savoir : la psychologie française du travail, ergonomie et didactique.

La didactique professionnelle offre un point de vue complémentaire et nécessaire, puisque toutes les activités pratiques et tâches développées par l'enseignant de français ne peuvent être aperçues de manière fractionnée ou séparée.

Ainsi, Alves (2016) pense que lorsque nous parlons de compétence professionnelle, nous devons considérer l'éventail des compétences employées par l'enseignant, tant dans la classe que dans le contexte de travail, c'est-à-dire dans le contexte scolaire.

En outre, un point de vue restreint est celui qui cherche à interpréter l'activité (les pratiques) de l'enseignant du français, en prenant comme référence uniquement les éléments conditionnés de la connaissance disciplinaire médiatisée, nécessaires à son enseignement. Ainsi, une autre perspective d'appréciation consiste à considérer le processus d'apprentissage dans et du travail, c'est-à-dire le processus d'acquisition et d'évolution des capacités de l'enseignant qui doivent irrémédiablement constituer progressivement sa compétence professionnelle.

Par ailleurs, la didactique professionnelle est marquée par un souci des relations entre formation et situations de travail, comme un point structurant de ce champ. C'est-à-dire que l'analyse du travail, visant la formation des professionnels et, en particulier, la for-

mation des enseignants, implique aussi une analyse de la conception de la formation, et la nécessaire réflexion sur le travail et la formation des adultes. En effet, une formation spécialisée sur le terrain a pour utilité l'explicitation théorique. Dans ce contexte, nous aborderons quelques notions fondamentales pour la didactique professionnelle, issues d'une perspective d'application au domaine de la formation des enseignants de français ainsi que certains éléments qui semblent constituer une plus grande répercussion pour une conception de la formation et du développement professionnel .

1.1 Le cadre conceptuel de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle est un courant de recherche (Pastré, 2011) en éducation des adultes. Elle vise à comprendre comment se développent les apprentissages des adultes en situation de travail. Elle prend naissance en France dans les années 90 par la confluence des champs d'études suivants : l'ingénierie de la formation, la psychologie ergonomique, la psychologie du développement et la didactique des disciplines. Tout comme la didactique générale, elle se donne pour tâche d'étudier le processus de transmission et d'appropriation, non pas des savoirs, mais de l'activité.

C'est une formalisation théorique récente de la formation des adultes, dont les origines se trouvent dans un contexte de crise économique et sociale, qui a vu le déclin de la société industrielle et l'émergence, en occident, d'une société de services au cours des 30 dernières années. L'adaptation d'un grand nombre de travailleurs adultes à de nouveaux emplois pose de manière frontale la question de leur formation. Les connaissances acquises dans le monde de l'enseignement et de la formation professionnelle initiale n'étaient pas suffisantes pour répondre aux défis rencontrés. L'expérience acquise par l'adulte, soit dans son milieu professionnel, soit dans sa vie privée (par exemple, à travers des engagements, des responsabilités et des pratiques communautaires), son parcours personnel et social, et

le fait que la formation ait souvent eu lieu en milieu de travail, sont autant d'éléments qui indiquent l'importance de comprendre comment se construit l'apprentissage professionnel dans un contexte de transformation économique et sociale rapide.

1.1.1 Psychologie du développement

Très tôt, les praticiens de la formation des adultes ont rêvé de conserver l'aspect intégrateur et développemental de l'œuvre de Piaget et la théorie cognitiviste de l'apprentissage fonctionnel par l'action. En d'autres termes, « *ils cherchaient à combiner développement cognitif et apprentissage fonctionnel* » (Haboub et all., 2012, p.17). C'est le cadre général dans lequel doit se situer la didactique professionnelle (Pastré, 1992b). Pendant longtemps, la théorie du développement cognitif s'est réduite à la compréhension de l'évolution des enfants et du processus commun grâce auquel ils rencontrent des problèmes et apprennent progressivement à les résoudre et à s'adapter. Une réflexion similaire peut être envisagée dans le domaine des adultes. En effet, « *on peut observer des épisodes dans le domaine des adultes, au cours de leur vie, autour de la confrontation aux problèmes qu'ils vivent dans leur domaine de travail* » (Pastré, 2011, p. 85). Ainsi, la professionnalisation ne constitue pas un processus indépendant du développement cognitif de l'adulte et, dans l'intérêt de la compréhension des phénomènes en cause, la didactique professionnelle est, du point de vue fonctionnel, une sorte de « *Pédagogie des situations professionnelles* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p.186).

L'une des autres sources théoriques dont la didactique professionnelle puise est la théorie de la conceptualisation en action de Piaget, reprise par Vergnaud d'abord pour l'étude du développement des concepts mathématiques, puis, avec Pastré et Mayen, dans l'étude du développement professionnel.

Elle considère que lorsqu'il est en situation professionnelle, l'acteur a la capacité de guider ses actions selon deux registres distincts. Tout d'abord, il peut choisir de suivre un registre pragmatique pour effectuer une transformation du réel, que ce soit à travers

une transformation matérielle, symbolique ou sociale. Ce mode d’agir est souvent le premier auquel on pense lorsqu’on imagine une situation professionnelle : l’acteur « *fait son travail* ». Ensuite, il peut également adopter un registre épistémique pour explorer les propriétés du réel et enrichir ses connaissances. Il se renseigne, collecte des informations, expérimente différentes combinaisons et façons de faire, ce qui lui permet de conceptualiser et d’acquérir de nouvelles connaissances.

Les connaissances opératoires, qui sont en lien avec le registre pragmatique, guident l’acteur dans la réalisation de ses tâches en lui indiquant « *comment faire* » dans une situation donnée, tandis que les connaissances prédicatives, liées au registre épistémique, permettent à l’acteur d’identifier les causalités, les hasards et les propriétés du réel, qu’il pourra utiliser pour ses futures activités. Ces connaissances justifient l’action et répondent à la question du « *pourquoi je fais ainsi* ». Les connaissances prédicatives sont principalement acquises lorsque l’acteur engage son activité dans un registre épistémique. Ces deux types de connaissances sont intimement liés et coexistent dans toutes les activités humaines.

En concevant une situation de formation, il est important pour un didacticien de comprendre que l’apprentissage ne se limite pas à l’acquisition de l’une ou l’autre forme de connaissance, contrairement à ce que préconise une approche traditionnelle qui oppose souvent théorie et pratique. La didactique professionnelle met en avant le fait qu’un apprentissage réussi est celui qui permet à l’acteur de combiner les connaissances opératoires et prédicatives. En effet, l’expertise se traduit non seulement par la capacité de l’acteur à effectuer correctement des actions connues et répétées, mais également par sa capacité à s’adapter à des situations nouvelles ou inhabituelles.

1.1.2 Psychologie cognitive ergonomique

L’ergonomie est l’étude rationnelle du travail. Au début du XXe siècle, l’Américain Frederick Taylor utilise des principes ergonomiques afin d’améliorer l’efficacité et la fluidité

Chapitre 1. APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FORMATION

des chaînes de montage industrielles. Jusque dans les années 1970, l'ergonomie se concentrait principalement sur l'interface entre l'homme et la machine, sa préoccupation première étant d'améliorer la productivité dans le domaine industriel tout en répondant aux besoins des opérateurs humains. L'approche dominante était une approche comportementale.

Au cours de la seconde moitié du XXe siècle, l'ergonomie se complexifie, distinguant la tâche prescrite (c'est-à-dire ce qu'il faut faire) et l'activité, c'est-à-dire ce que le travailleur fait réellement pour accomplir la tâche. Cette distinction est utile à la didactique professionnelle pour mener une analyse plus fine du travail, lorsqu'il ne s'agit pas de transformer des situations stables et répétitives, mais de résoudre des problèmes plus ou moins significatifs dans des situations non standard. Pastré distingue et articule ce qui, dans un contexte de travail, est lié à la tâche prescrite et à l'activité. Il soutient qu'« *il y a toujours plus dans le travail proprement dit que dans la tâche prescrite* » (2004 a, p.11).

Dans les années 1980, l'activité était analysée comme une situation complexe, dont les aspects comportementaux étaient vus comme la résultante. Au cœur de cette complexité réside la dimension cognitive de l'activité : quelles informations l'individu exerçant l'activité sélectionne-t-il en situation de travail, comment organise-t-il l'information pour lui donner du sens, comment interprète-t-il et traite-t-il l'information ? comment arbitrent-ils entre différentes solutions possibles et comment prennent-ils des décisions avant d'agir ?

La dimension cognitive de l'activité peut alors être considérée comme sous-jacente au comportement, mais elle-même invisible. Avec la psychologie du travail francophone, la didactique professionnelle s'est enrichie des « *techniques et méthodes d'analyse du travail*. Surtout que cette analyse du travail a fourni à la didactique professionnelle une étude de la dimension cognitive de l'activité professionnelle » (Pastré, 2002, p. 11)

Elle existe évidemment dans certains secteurs comme le journalisme, les travaux scientifiques, les services de soins, l'enseignement et l'éducation des adultes, mais elle se retrouve également dans les tâches moins qualifiées. Lorsqu'ils nettoient un bureau, par exemple, les travailleurs disent qu'ils tiennent compte du degré de propreté du bureau, de son ordre

Chapitre 1. APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FORMATION

ou désordre, du temps dont ils disposent, de leur fatigue, de la quantité de travail qu'ils estiment devoir terminer avant la fin de leur journée de travail, l'état des outils avec lesquels ils doivent travailler, etc.

La notion d'image opératoire développée par Ochanine (1978) apporte une contribution importante à la psychologie ergonomique et à la manière dont se construisent les ressources professionnelles, entre capitalisation organisée de l'expérience, construction d'instincts et de gestes professionnels automatiques, et ressources professionnelles. Ochanine a comparé l'expertise professionnelle de médecins débutants et expérimentés concernant le diagnostic de l'hyperthyroïdie (à une époque, dans les années 1950, où l'imagerie médicale était pratiquement inexistante). Il a noté que les jeunes médecins récemment diplômés avaient une bonne connaissance théorique de la maladie et qu'ils savaient décrire ses origines et son évolution du point de vue du déséquilibre hormonal supposé être la cause de la maladie. Autrement dit, la fonction cognitive de leurs représentations mentales était satisfaisante du point de vue de leurs connaissances formelles, tandis que les médecins expérimentés peinaient à apporter les bonnes réponses à cet égard. Là où ces derniers s'en sortent nettement mieux que leurs plus jeunes confrères, c'est toutefois dans la fonction opératoire de leur représentation, qui régit la pratique : la plupart du temps, leurs diagnostics sur un panel de patients sont corrects, et en tout cas plus précis que ceux des autres jeunes médecins. L'image opératoire d'un individu se rapporte à la connaissance en action et se construit par l'action et pour l'action. Il leur permet de mener l'action de manière appropriée en fonction de leur accumulation d'expérience et de son organisation. Pour le sujet, elle correspond à la structure dynamique de l'action/situation.

La psychologie ergonomique crée un lien entre la situation de travail, la cognition du sujet et l'activité, et prend en compte les connaissances en action, construites dans le temps par l'expérience, qui permettent au sujet d'exercer l'activité à condition qu'elle appartienne à un type de situation qui leur est familière.

La compréhension de la notion de compétence professionnelle joue aussi un rôle essentiel

et prépondérant au sein de la discipline. En effet, Leplat (2008, p. 143) en rappelant l'utilité du regard ergonomique explique que « *la notion de compétence se retrouve dans plusieurs disciplines différentes et, en particulier, celles qui se spécialisent dans le travail, comme la psychologie du travail et la sociologie des organisations du travail* ». D'après Pastré (1997), on parle là d'une analyse du travail basée sur les compétences (Pastré, 1997).

L'activité est analysée en fonction de son déroulement (Leplat, Hoc, 1983). Ainsi, dans le souci d'analyser sur l'axe diachronique, la didactique professionnelle complète la psychologie cognitive ergonomique, car elle va au-delà de l'identification des compétences mises en œuvre à travers et dans une tâche il est nécessaire d'analyser ces compétences d'un point de vue développemental afin de passer d'une analyse du travail axée sur la « tâche-activité » à une analyse axée sur la « *compétence* » (Leplat, 1991, 1997). D'où l'importance qu'accorde la discipline aux situations où les compétences ne sont pas utilisées de manière optimale, c'est-à-dire aux situations où des ruptures dans l'utilisation des compétences se produisent. En effet, c'est cela qui permet d'identifier des indicateurs d'évolution (Pastré, 1997).

1.1.3 Didactique disciplinaire

Le troisième domaine de référence auquel fait appel la didactique professionnelle est celui de la didactique disciplinaire. La didactique disciplinaire étudie les questions soulevées par l'enseignement et l'acquisition des savoirs dans diverses disciplines scolaires (mathématiques, biologie, géographie, éducation physique, etc.). Elle se penche en particulier sur la transposition didactique par rapport aux savoirs, de ce qui est déjà connu à ce qui doit être enseigné et enfin à ce qui est effectivement enseigné dans la pratique. Elle se distingue de la pédagogie par le rôle central joué par les contenus propre à la discipline concernée et par sa dimension épistémologique, c'est-à-dire la nature et l'organisation des connaissances à enseigner. La didactique professionnelle emprunte à la didactique disciplinaire deux notions majeures.

Chapitre 1. APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FORMATION

D'une part, elle lui emprunte la notion de « *situation didactique* » qui renvoie désormais à des situations professionnelles sur lesquelles le sujet peut s'appuyer pour construire de nouveaux savoirs. La situation de travail est didactique dans la mesure où elle représente un tout complexe, à partir duquel il est possible de développer une intelligence situationnelle. La plupart des formations professionnelles s'appuient sur des situations de travail emblématiques ou caractéristiques, c'est-à-dire celles qui sont souvent rencontrées par les sujets au cours de leurs expériences professionnelles ou lors de stages. La situation didactique combine quatre étapes interconnectées : en premier lieu, elle permet d'agir sur la situation et de construire une question. Ensuite, elle donne lieu à la validation des hypothèses sur les liens logiques entre les interactions puis à la validation de la nature et l'organisation de ces relations par une expérimentation logique. En dernier lieu, elle permet de formuler une valeur ajoutée en termes de connaissances et/ou de règles d'action.

D'autre part, elle lui emprunte la notion de « *contrat didactique* » qui porte sur le cadre de communication de la situation d'enseignement et d'apprentissage, et pose à la fois aux formateurs et aux apprenants une question qui, selon nous, est trop souvent oubliée ou considérée comme dénuée de sens : de quoi parle-t-on ensemble en situation de formation ? Et quel objectif les gens essaient-ils d'atteindre ?

Bien qu'il ne soit le plus souvent qu'implicite, le contrat didactique sous-tend et organise en réalité la situation de formation. S'il n'y a pas de contrat explicite entre les parties, il y a un risque que la formation n'ait aucun sens pour la personne qui la reçoit, entraînant un manque d'attention sur le plan cognitif et un manque d'implication ou de motivation sur le plan affectif.

Si la relation entre didactique professionnelle et didactique disciplinaire se caractérise par certains éléments qui rapprochent les deux domaines, elle soulève également un certain nombre de divergences.

Dans le souci de concilier les deux, Samurçay et Rogalski (1998) avancent que la didactique professionnelle est parallèle à la didactique disciplinaire dans la mesure où « *le*

Chapitre 1. APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FORMATION

processus de transposition et la gestion de la situation didactique sont deux concepts clés de l'analyse pédagogique. L'analyse épistémologique des savoirs en jeu est ici remplacée par l'analyse des tâches et des activités professionnelles » (Samurçay, Rogalski, 1998, p.340).

Toutefois, il existe deux différences entre les deux champs : « *la place des savoirs savants et de la pratique et l'importance accordée aux concepts* » (Vergnaud, 1996 a, p.43).

D'abord, en ce qui concerne la didactique professionnelle, l'apprentissage est lié à des situations dans un objectif pratique de maîtrise. La didactique disciplinaire, quant à elle, consiste à transposer des savoirs « *dans un objectif épistémique de compréhension* » (Pastré, 2004 a, 5). Or, le même auteur nuance cette opposition, car maîtriser la situation professionnelle implique de mobiliser de divers savoirs opérationnels pour l'action tel que les savoirs professionnels, scientifiques et techniques, etc. En effet, « *pour apprendre des situations, il est nécessaire d'avoir accès au savoir, même si l'assimilation de ce savoir est une condition nécessaire, mais insuffisante de la maîtrise des situations* » (Ibid, p.5)

Autrement dit, « *les didactiques disciplinaires, totalement centrées sur l'acquisition, la construction et la transmission de savoirs, ont du mal à saisir le sujet dans son activité ; et quand elles y parviennent, le sujet dont il est question est un sujet épistémique, qui sait dire "je sais" (ou "je ne sais pas"), mais qui ne sait pas dire "je peux" (ou "je ne peux pas"). [...] le concept 'Pouvoir d'agir', caractéristique d'un 'sujet capable' [...] qui n'est pas réductible à un sujet connaissant* » (Pastré, 2011, p. 19).

De plus, Samurçay et Pastré (1998) affirment que la didactique disciplinaire ne peut être évoquée sans tenir compte de certaines limites. L'une d'entre elles concerne la notion d'activité, dont la place et la fonction sont opposées dans les deux domaines. Autrement dit, ce qui caractérise la didactique professionnelle, c'est qu'elle s'intéresse au développement des compétences professionnelles en action et fait moins appel à la disciplinarité, qu'aux pratiques professionnelles.

1.2 Implication conceptuelle et méthodologique de la didactique professionnelle

1.2.1 Objectifs et orientations de la didactique professionnelle.

L'objectif pratique de la didactique professionnelle est de contribuer à l'ingénierie pédagogique, qui permet le développement effectif des compétences professionnelles des adultes, tout en permettant le développement d'une identité professionnelle au sein des organisations et à travers des situations de travail épanouissantes et instructives.

Comme le souligne Pastré (1999a), l'ingénierie didactique professionnelle représente tout ce qui est « *relatif à la production de ressources pédagogiques, utilisant ou non les nouvelles technologies, et fondée sur des situations de travail qui fournissent des bases de formation et de développement de compétences professionnelles* » (Pastré, 1999 a, 403). Autrement dit, pour concevoir et assurer la formation, la didactique professionnelle considère l'analyse du travail comme une tâche primordiale. Pour ce faire, elle se base sur les situations, qui sont considérées comme le support idéal de la formation.

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 145) dégagent trois orientations auxquelles s'intéresse la discipline, les deux premiers sont pratiques et le troisième, théorique. La première orientation renvoie au fait qu'analyser ce qui est appris ne peut être dissocié de l'analyse de l'activité des acteurs eux-mêmes. En effet, si l'on prend au sérieux une perspective de développement, il faut reconnaître le caractère irréductible entre agir et apprendre en situation d'activité.

La deuxième orientation repose sur le fait qu'il faut analyser la formation professionnelle, ou la formation de compétences professionnelles. Leur observation devrait s'établir non seulement dans les écoles, mais aussi de manière élargie dans le contexte du travail lui-même.

Enfin, la troisième orientation, qui, selon les auteurs, implique la nécessaire compréhension de l'articulation de l'activité et de l'apprentissage dans un contexte de performance professionnelle et de progression dans le temps.

1.2.2 La compétence professionnelle au cœur de la discipline.

D'après Thierry Piot (2012, p.04), « *la didactique professionnelle a pour objectif d'expliquer la genèse et le développement des compétences professionnelles* ». Présentée comme une approche récente (Pastré, 2004b), la didactique professionnelle place la formation aux compétences au centre de ses préoccupations en considérant la dimension temporelle du développement et en adoptant une perspective de développement des compétences. Ladite notion a été examinée dans de nombreuses recherches en éducation des adultes. Elle peut être définie comme « *le savoir-agir fonctionnel, contextualisé et évaluable d'une personne ou d'un groupe de personnes.* » (Piot, 2012, p. 55)

La notion de savoir-agir concerne un acteur qui analyse sa situation particulière de travail pour lui donner un sens, prendre des décisions et agir pour la transformer. Elle est donc plus appropriée que la notion de savoir-faire, qui relève davantage de l'exécution d'un travail et de la mise en œuvre de procédures stables, où l'initiative est quelque peu limitée.

Le terme fonctionnel fait référence à la relation entre la compétence et l'activité. La compétence n'est pas simplement une capacité ou une aptitude potentielle. Concrètement, la capacité est confirmée par la réalisation d'une activité particulière dans un contexte donné, qui peut être clairement décrit. La compétence est fonctionnelle dans le sens où elle n'est pas virtuelle. Elle n'est pas déclarée, mais peut être déduite des performances. Les compétences sont donc une ressource efficace, à la disposition d'un acteur (individuel ou collectif) pour réaliser une action particulière, c'est-à-dire un résultat évaluable, à travers son activité professionnelle.

Dans cette définition, le terme contextualisé fait référence à la dimension située de

toute activité de travail. D'une part, il désigne au sens large l'environnement de travail à travers les ressources et les contraintes, qu'elles soient technologiques, instrumentales, réglementaires ou humaines. D'autre part, il renvoie à l'organisation du travail.

Le terme évaluable fait référence au fait que le savoir-agir, basé sur la compétence, contribue à produire un résultat qui peut être évalué, comparé et mesuré sur le long terme. Dans ce cas, la notion d'évaluation prend en compte la possibilité d'un classement (comme dans le cas d'un concours de recrutement par exemple) ou d'une certification. Le savoir-agir ne consiste pas seulement à atteindre un résultat. Il est difficile, par exemple, d'exiger d'un médecin qu'il guérisse systématiquement un patient, surtout lorsqu'il s'agit d'une maladie grave ou qu'il ne sait pas soigner. Cependant, il peut désigner également un processus plus ou moins précis, qui peut lui-même faire l'objet de normes spécifiques. Pour reprendre l'exemple du médecin, la qualité de son diagnostic et de ses prescriptions peut être appréciée au regard des pratiques médicales, des options technologiques et des connaissances scientifiques à un moment et dans un contexte donné.

1.2.3 Apports de la didactique professionnelle à la formation initiale des enseignants.

En didactique professionnelle, la recherche s'inscrit dans un contexte problématique lié à l'amélioration des programmes de formation initiale des enseignants. Dans ce cadre, selon Haboub (2018) des institutions françaises et belges ont recours à la didactique professionnelle dans le but de l'élaboration de dispositifs de formation qui permettent de mieux cerner le métier d'enseignant. Habboub a démontré que la didactique professionnelle est en mesure de fournir des éléments clés pour développer la professionnalisation des enseignants et pour aider les futurs enseignants à mieux comprendre leur métier. Nous nous intéressons ici à ce que nous considérons comme des apports de la didactique professionnelle à la formation initiale des enseignants. Nous n'en présenterons que quatre, proposés par communément par Haboub (2018) et Piot (2012) et les décrirons chacun succinctement

sans prétendre à l'exhaustivité et encore moins à une hiérarchisation de leur importance.

D'abord, l'éducation dans le monde se donne pour objectif de développer chez les futurs enseignants leurs compétences professionnelles et leur efficacité pour exécuter leurs tâches enseignantes. De nos jours, il y a une attention grandissante pour comprendre l'acte d'enseigner par le biais de l'analyse du travail enseignant. De même que pour les novices en formation, la didactique disciplinaire n'est pas considérée comme une approche pour les former au métier, mais plutôt comme des disciplines objet de connaissance. Lenoir (2008) affirme que « *la didactique professionnelle... a le double avantage de se centrer sur la situation réelle dans sa complexité, et sur le déroulement de l'activité dans un sens différent de celui de la didactique disciplinaire* » (Lenoir, 2008, p. 313). La didactique professionnelle s'inscrit dans ce mouvement de revalorisation du champ des métiers progressivement disqualifiés (Lenoir, 2008, p. 311). Le fait que l'université détient le pouvoir sur les processus de formation conduit à « *la dévalorisation des savoirs directement issus ou associés à l'exercice effectif du métier* » (Lenoir, Larose, Dirand, 2006, p. 18) et à « *une subordination et un asservissement du système des professions à celui des disciplines* » (Ibid.).

Cela impose, selon nous, la nécessité de penser la professionnalisation de la formation des enseignants selon une approche que nous qualifions de circumdisciplinaire, qui dépasse la perspective interdisciplinaire (Lenoir, 2000 a ; Lenoir, Larose, Dirand, 2006). Formé à partir de la préposition latine circum, « *autour* » « *cercle* », la circondisciplinarité cherche à exprimer le fait que la formation professionnelle renvoie non seulement à des savoirs disciplinaires et autres savoirs avalisés, mais aussi à des pratiques sociales de référence, savoirs nécessaires à l'action, utilisée dans le cadre de formation. Ainsi, il n'est pas question d'aborder la formation professionnelle en la considérant comme transversale entre deux ou plusieurs disciplines scientifiques ou académiques, ni de dépasser la discipline et donc de fusionner divers programmes et pratiques comme un tout.

Deuxièmement, l'accent mis sur la nécessité d'aborder la formation sous l'angle d'un acte professionnel impose un recentrage sur la pratique enseignante en lien direct et étroit

avec la conceptualisation. Cela vient appuyer la position de Pastré (2006) selon laquelle il existe une tension entre l'expérience de l'acteur en situation professionnelle et les connaissances acquises dans un contexte d'enseignement/apprentissage qui « *s'exprime selon deux registres de conceptualisation, à savoir un registre pragmatique et un registre épistémique* » (Pastré, 2006, p. 315-316). Cette tension peut être vue comme l'opposition entre le modèle opérationnel, qui est lié à l'expérience pratique et l'expertise, et le modèle cognitif, qui est lié aux connaissances théoriques.

La didactique professionnelle souligne donc l'inséparabilité de la théorie et de la pratique.

Pastré (2006) précise notamment que

« tout ne s'apprend pas par l'action. Beaucoup de choses ne s'apprennent que par analyse rétrospective. . . La didactisation consiste donc essentiellement à combiner apprentissage par la pratique de l'activité et apprentissage par analyse de cette activité. L'action et la réflexion sont également indispensables. . . L'analyse de l'activité après coup est probablement la principale voie menant au niveau de la conceptualisation. Tout ne s'apprend pas sur le terrain. Non seulement des fautes durables peuvent s'y acquérir, mais on constate que certaines erreurs liées sont persistantes et résistent à la correction » (Ibid, 340-341).

Vanhulle (2008) signale avec justesse un certain nombre de difficultés soulevées par la mise en place du processus de professionnalisation qui doit allier savoirs, compétences et expériences en situation réelle. Plus précisément, la didactique professionnelle met en avant l'importance de l'expérience et des éléments implicites et tacites dans l'action professionnelle de manière générale. Une formation des enseignants qui se professionnalise devrait favoriser la deuxième possibilité, celle offerte par la didactique professionnelle.

Par ailleurs, comme le soulignent Bouillier, Asloum et Veyrac (2008), « *la didactique professionnelle peut constituer un cadre de référence pertinent pour la didactisation de ce que Pastré (1994) appelle le "vivant" des situations professionnelles qui conduit à une*

adaptation à la singularité et complexité des situations de travail » (p.190). La didactique professionnelle souligne l'intérêt de l'expérience, à la fois comme « *but de l'activité et concept de l'activité* » (Mayen, 2008, 58), comme « *elle occupe une place et exerce une fonction active dans les systèmes de représentation, positionnement, réflexion et action pour tous les acteurs* » (Ibid, 59). Il ne faut pas oublier que les enseignants novices ont déjà l'expérience relative aux processus scolaires et d'enseignement/apprentissage, en plus de celle des stages. Cette expérience doit être explicitée, formalisée, débattue en fonction de leurs activités.

Troisièmement, nous nous penchons sur la problématique de l'élaboration des dispositifs de formation. L'inscription de la discipline dans une perspective développementale met la formation aux compétences en priorité des préoccupations de la didactique professionnelle avec l'analyse du travail comme démarche principale. En effet, les situations y sont considérées comme le support. Ceci met en exergue le fait que, dans un processus de formation ou d'éducation, plutôt que ce soit l'élève, le formateur/enseignant ou le savoir qui se trouvent au centre de l'intérêt c'est la situation qui l'est.

Dans cette perspective, la poursuite d'une démarche de professionnalisation résulterait avant tout d'une analyse de situation. La didactique professionnelle considère que la situation et l'activité sont plus importantes que la place et la fonction du savoir dans le développement des compétences. Cette forme de didactique offre une logique différente pour concevoir les apprentissages. Comme le note Pastré (2004a), il y a deux possibilités : soit

« la logique de construction de la formation consiste... à construire un type d'apprentissage permettant l'assimilation des savoirs, allant du simple au complexe des concepts aux applications et aux inférences qui en découlent » (Pastré, 2004 a, 6), ou

« la formation peut s'organiser autour de situations représentatives d'un métier. Dans ce cas, c'est la situation qui est l'organisatrice principale et qui conduit — selon les attentes et donc de manière assez opportuniste — à puiser dans des informations appartenant à

Chapitre 1. APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FORMATION

diverses disciplines, et qui ne mobilise pas nécessairement l'ensemble de chaque type de savoir disciplinaire. » (ibid)

Quatrièmement, Haboub (2018, p.116) affirme que le concept d'activité revêt une grande importance dans le domaine de la formation des enseignants. Néanmoins, dans la formation initiale des enseignants qui ne fait pas appel à la didactique professionnelle, on utilise souvent la notion de pratique. Inscrire une recherche en didactique professionnelle engendrerait plutôt de faire appel au concept d'« *activité* » pour deux raisons essentielles.

D'une part, selon Altet (2002), le terme « *pratique* » peut contextuellement revêtir plusieurs sens. D'autre part, il peut être utilisé comme terme générique qui rend compte de plusieurs phénomènes en classe. En effet, elle est définie « *tantôt comme la mise en œuvre d'une intention, tantôt comme un algorithme d'opérations à suivre pour obtenir un résultat, tantôt comme une accoutumance* » (Blanchard-Laville et Fablet, 2000, p. 40). Pour lever cette ambiguïté liée à son emploi, Bressoux (2001) et Altet (2002), ont recouru à l'« *activité* » du domaine de la psychologie du travail. Leur définition des pratiques les considère comme un ensemble complexe et enchevêtré de discours et d'activités opératoires. En tant que telle, l'activité enseignante est une « *activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel* » (Altet, 2002, p. 86). En effet, d'après Masselot et Robert (2007), le concept se rapporte à la description de situations particulières du travail de l'enseignant, telles que les activités en classe ou les activités de préparation, et concerne des moments bien précis de ces pratiques. Alors que la « *pratique* » : « *est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe* » (Vinatier & Pastré, 2007, p. 97).

1.3 Implication méthodologique de la didactique professionnelle

1.3.1 Activité en formation et son analyse.

En somme, ces éléments précédemment présentés justifient l'importance et surtout ce qu'apporte la didactique professionnelle à la formation initiale des enseignants. Le concept d'activité en formation entraîne deux types d'implications : la première théorique et la seconde méthodologique.

Au niveau théorique, le lien établi par la didactique professionnelle entre l'activité et la tâche donne à cette dernière un sens plus global. En effet, le métier est conçu par Pastré et al. (2006) comme étant une « *activité particulièrement difficile à analyser : la place des savoirs à transmettre y occupe une place importante* » (p.182). On parle aussi de métier empirique, « *où la tâche prescrite reste très générale et où beaucoup de compétences mobilisées sont acquises sur le tas* » (Pastré et al., p.182). Enfin, l'enseignement c'est également « *un processus de prise de décision en situation qui suit la formation d'un jugement porté sur cette situation en fonction des buts à atteindre* » (Bressoux, 2002, p. 11). Ainsi, la formation initiale des enseignants les prépare à une activité d'enseignement orientée vers l'objectif que se fixe le sujet en fonction de la tâche prescrite. Dans ce cadre, il est crucial de comprendre les liens entre la tâche et l'activité, car c'est l'objectif qui différencie l'automatisme d'une activité réfléchie.

D'un point de vue méthodologique, l'emploi du concept d'activité en formation initiale est lié à l'importance de l'analyse de l'activité dans le cadre d'une formation se situant dans la didactique professionnelle. En plus des aspects évoqués précédemment en lien avec le concept d'activité, son analyse dans le contexte de la formation est particulièrement importante. De fait, ce n'est pas l'activité, « *mais l'analyse de l'activité qui exerce une influence déterminante dans le développement cognitif d'un sujet apprenant* » (Mayen,

Chapitre 1. APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FORMATION

1999, p.23). Ceci explique l'intérêt d'analyser l'activité en cours de formation initiale des enseignants.

D'après Wittorski (2005), il est important de rappeler que l'analyse de l'activité est considérée comme la démarche essentielle de la didactique professionnelle. Cependant, dans les dispositifs à base disciplinaire, les analyses se concentrent sur les savoirs à enseigner et les modèles qui permettent de le faire. Dans ce cas, le dispositif de formation adopte une perspective de formation professionnelle considérant que la pratique est basée sur des savoirs théoriques et didactiques. Cependant, ce que propose la didactique professionnelle c'est de se concentrer sur la construction d'activités de formation à partir d'analyses continues du quotidien, afin d'observer et analyser le développement des compétences professionnelles. Recourir à l'analyse de l'activité de la didactique en formation initiale, vise à élaborer des modèles de formation (Mayen, 2003) ou de situations qui visent à développer les compétences professionnelles (Pastré, 2002).

L'analyse de l'activité vise à identifier les différentes composantes de la situation de formation, telles que les acteurs, les dispositifs et les objets concernés. Elle permet également de positionner sur une échelle le niveau de développement des compétences des enseignants en cours de formation, en distinguant les apprentissages disciplinaires de ceux liés à l'enseignement. Ensuite, elle facilite l'opérationnalisation de règles d'intervention, d'action et de valeurs, dans le cadre d'un processus de conceptualisation. Enfin, elle permet une explicitation de la manière dont le savoir pratique peut être appuyé pour le faire évoluer vers une conceptualisation plus rigide.

En somme, parmi les objectifs liés à l'analyse de l'activité (pouvant être considérés comme des objectifs de la formation initiale), on peut citer : l'identification des facteurs qui déterminent comment l'on organise l'activité du novice, la compréhension du raisonnement sous-jacent à son activité dans une situation particulière, ainsi que la capacité à observer et comprendre comment sont articulés de différents éléments. En outre, bien que l'analyse de l'activité soit un concept clé pour la didactique professionnelle en formation initiale,

les concepts de situation et de savoir revêtent également une importance capitale pour la formation. Ainsi, ces trois concepts (activité, savoir, situation) constituent des modalités essentielles d'opérationnalisation de la didactique professionnelle en formation.

1.3.2 Activité professionnelle et agir professionnel.

Agir au niveau professionnel, c'est-à-dire réaliser une activité pour accomplir une tâche prescrite, devient non seulement un processus complexe, mais aussi un processus obscur, dès lors que l'on tient compte non seulement du comportement des personnes, mais aussi de leur activité cognitive.

Toute activité humaine doit être comprise comme un entrelacement de motifs, de possibilités, de compréhension, de conceptualisations, d'expériences et de comportements instinctifs. Piot (2012, p.11) la définit en contexte professionnel comme ce que *« fait un individu dans une situation de travail pour atteindre les résultats exigés par son employeur. Une activité est composée de deux aspects hétérogènes et complémentaires : le comportement est la partie visible de l'activité, tandis que le traitement de l'information (perception, interprétation et prise de décision) est la partie invisible. »*

On peut identifier trois composantes qui, ensemble, constituent le cadre générique de toute activité (Le Boterf, 2005 ; Piot, 2006,) : *« le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes [...] ; le vouloir-agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le pouvoir agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail »* (Le Boterf, 2005, p. 60)

Les savoirs — agir renvoient d'une part à un ensemble de connaissances épistémiques, le plus souvent acquises lors de la formation initiale, et d'autre part, des formes plus pragmatiques de connaissance de l'action orientées vers la réussite de l'action. Il en résulte une solution efficace dans un type de situation donnée.

Chapitre 1. APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FORMATION

Le vouloir-agir renvoie à la motivation et à l'engagement du professionnel, qui sont liés au sens perçu de l'activité, à ce qu'il considère comme sa capacité réelle à agir efficacement en situation de travail et à la valeur qu'il attribue à son activité. La motivation, centrale du vouloir-agir, a une dimension interne au sujet et concerne le mobile de l'activité, c'est-à-dire son désir d'agir. Elle a aussi une dimension externe, qui tient à la finalité : pour le sujet, ce sont les raisons qu'il se donne pour agir ou qui l'obligent à agir.

Le pouvoir-agir renvoie au contexte de l'activité du sujet et aux éléments interactifs qui ouvrent plus ou moins le champ des possibles pour l'activité concernée. Dans toute situation de travail, en effet, il y a des actions possibles et impossibles et des exemples rationnels ou irrationnels de résistance, qui encouragent, rendent possible ou empêchent l'activité, même si l'on veut et sait la réaliser. Le contexte est composé d'éléments objectifs (technologies, outils et instruments), d'une organisation du travail (y compris des normes et des procédures définies), d'une communauté de travail (avec ses habitudes, son rapport à la hiérarchie et ses pratiques dominantes) et un niveau individuel.

Le schéma suivant représente « *une conceptualisation dynamique de l'agir* » (Cachet, 2009) dans laquelle les trois pôles (savoir — agir, vouloir-agir et pouvoir-agir) permettent de faire émerger une activité enseignante. L'auteur affirme que « *La possibilité, la volonté et la capacité d'un enseignant à mobiliser et à combiner ses ressources internes et des ressources externes pour agir de la façon la plus adéquate possible dans une situation donnée d'enseignement d'une langue — culture, ainsi que la possibilité, la volonté et la capacité d'un enseignant d'avoir un regard distancié et critique sur ces mêmes actions d'enseignement* » (Cachet, 2007, p. 26).

Enfin, l'action compétente peut également avoir un effet de rétroaction sur les pôles qui influencent sa production. Cette rétroaction entre l'action compétente et le « *savoir-agir* » est un élément clé de la conception de la compétence dans le modèle de « *praticien réflexif* » (Wallace, 1991). Ce modèle implique un rapport dialectique entre la pratique et la réflexion.

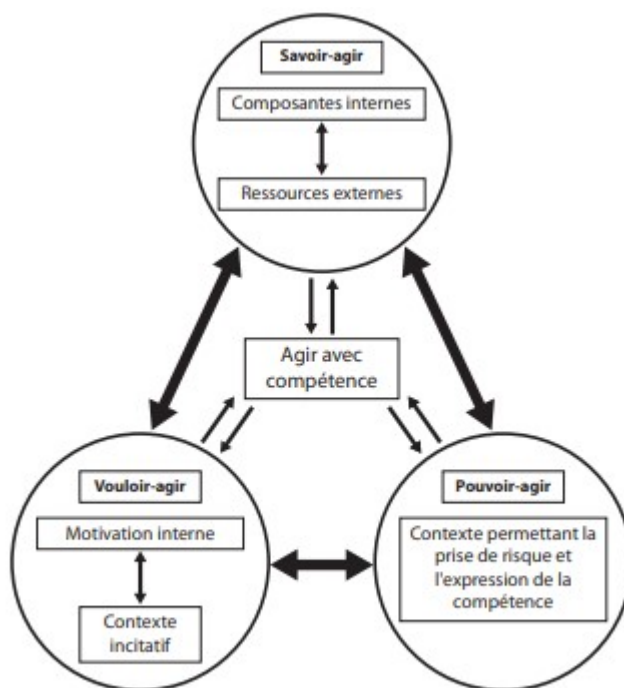


FIG. 1.1 – Considérer la compétence professionnelle comme « *produit* » et « *processus* » (cachet, 2007)

Une activité est donc une entité complexe reliant un ensemble d'éléments interactifs hétérogènes. Dans les situations d'éducation des adultes, il appartient au formateur, qui construit et anime des situations d'apprentissage et évalue les résultats des apprentissages, d'être vigilant et de ne pas réduire la formation à l'utilisation d'outils, de cadres ou de procédures techniques.

1.3.3 Méthodologie d'identification d'une activité

La didactique professionnelle se concentre sur l'analyse des activités afin de caractériser les ressources nécessaires au développement des compétences professionnelles et ainsi construire une structure efficace pour l'éducation des adultes. Il est important de questionner dès le départ les représentations que les individus se font d'une activité professionnelle.

La première phase consiste à observer formellement l'activité professionnelle afin de comprendre comment un professionnel transforme sa situation de travail, en notant les gestes élémentaires, la fréquence et la durée de l'activité, ou les gestes qui composent l'activité, les outils nécessaires, des exemples de la coopération et l'interaction avec d'autres personnes, telles que la hiérarchie, les collègues, les utilisateurs ou les clients et les partenaires. Ces observations permettent de recueillir des informations objectives, qui peuvent ensuite être organisées. De plus en plus, les enregistrements vidéo numériques sont utilisés pour confirmer et reconstituer de manière plus fiable le comportement des personnes dans le cadre de leur activité professionnelle.

La deuxième phase « *Verbaliser l'activité cognitive invisible* » complète la première, car dans de nombreux métiers, le comportement n'est que la manifestation visible et ultime de l'activité. La médiation linguistique est utilisée, et le professionnel est invité à commenter ses actions au fur et à mesure de son travail afin de comprendre les origines et les véritables finalités de leur comportement. Si le fait de commenter les actions au fur et à mesure qu'elles se déroulent peut apporter une certaine visibilité en complément de l'observation des comportements, cela n'est pas toujours suffisant, car les commentaires

sont parfois superficiels et ne donnent pas au sujet commentateur l'occasion d'expliquer les ressources qu'ils utilisent ou les images opératoires sur lesquelles ils s'appuient. Des informations plus détaillées peuvent être obtenues en utilisant l'autoconfrontation : le professionnel voit un enregistrement vidéo de sa propre activité et est invité à fournir un commentaire, en s'arrêtant sur des images particulières ou en répondant aux questions d'un chercheur. L'autoconfrontation, qui est aussi une méthode possible d'analyse des pratiques de formation, permet d'interroger le professionnel une fois son activité terminée et d'accéder, à partir de ses propos, à la dimension cognitive cachée de l'activité. Les commentaires que le professionnel fournit sur son travail sont un moyen d'identifier les types d'informations qu'il utilise et celles qu'il ignore. Il permet au travailleur d'expliquer ce qu'il fait et cette explication peut ensuite être utilisée pour déterminer les objectifs réels qu'il s'est fixés (qui peuvent ne pas systématiquement correspondre aux objectifs prescrits), comment il organise son travail, les images opératoires qu'ils utilisent, les contrôles qu'ils effectuent, les connaissances et les démarches explicatives sur lesquelles ils s'appuient pour analyser les paramètres qu'ils retiennent de leur situation de travail, etc. L'ensemble de ces éléments constitue la structure cognitive de l'activité qui apparaît comme une ressource importante pour anticiper, orienter, réaliser et réguler son activité.

1.3.4 Former à partir d'activités de travail « destinées à d'autres personnes »

Les activités de services professionnels destinées à d'autres personnes sont des emplois impliquant une interaction humaine. Le travail a pour but d'opérer un changement chez l'autre, comme c'est le cas dans l'enseignement, les soins et les services d'accompagnement, l'assistance, l'intégration, la facilitation, le conseil, etc., ainsi que l'éducation des adultes.

La plupart du temps, ces activités sont exercées dans des communautés de travail hétérogènes, dans un environnement institutionnel et un contexte organisationnel parfois paradoxaux, combinant à la fois des niveaux de rationalité élevés et faibles. La première

Chapitre 1. APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FORMATION

s'exprime dans des normes, des règles et des prescriptions génériques, généralement dominées par une approche bureaucratique ; le faible niveau de rationalité révèle la possibilité d'investir dans des environnements de travail où le professionnel est capable d'analyser la spécificité de certaines situations dans lesquelles il est appelé à agir et à mettre en œuvre les méthodes et les moyens dont il dispose sans contrôles stricts.

Ces activités sont menées en coordonnant deux types de compétences : les compétences et l'expertise sur l'objet du service (le cursus scolaire pour les enseignants) et les compétences communicatives et relationnelles. Dans tous les cas, le bénéficiaire est un acteur clé et sa coopération et son implication sont essentielles pour que le professionnel puisse exercer son activité. Les échanges linguistiques sont le fil conducteur d'une activité interactive partagée impliquant à la fois le professionnel et le bénéficiaire, mais à des degrés différents.

Nous avons déjà noté que dans les travaux qui s'adressent à d'autres personnes, les connaissances académiques, bien qu'elles soient une ressource essentielle, ne suffisent pas pour agir. L'expérience acquise au cours du traitement des situations professionnelles dans les pratiques peut servir de base à de nouveaux apprentissages, qui viendront enrichir les ressources personnelles du professionnel. Cette approche critique et réflexive, prônée d'abord par Socrate et plus récemment par Dewey (1938) et Schön (1983) est une approche par problèmes : comment penser les situations professionnelles destinées à d'autres personnes et comment conceptualiser notre activité professionnelle ? Comment rendre les situations de travail plus intelligibles pour les professionnels exerçant des métiers destinés aux autres ? Il s'agit d'un enjeu important, dans la mesure où il concerne le développement professionnel, c'est-à-dire la consolidation à la fois de l'identité professionnelle et des compétences professionnelles. Sur la base des connaissances qu'il a acquises et de l'expérience qu'il a accumulée, le professionnel est pratiquement obligé, pour rester « en alerte », de réussir à mobiliser et à réorganiser ses ressources afin de résoudre les problèmes tant nouveaux que récurrents dans, par, et pour l'action. L'apprentissage des situations de travail demande un double effort :

- Construire une intrigue pour éclairer la question du sens de l'activité du professionnel et éclairer le rapport subjectif et intersubjectif du professionnel à l'activité, qui renvoie à la construction de l'identité professionnelle.

- Mener une enquête rationnelle pour problématiser la situation de travail à partir de ce qui est déjà connu (l'approche épistémique) par l'étude ou l'expérience (l'approche pragmatique), car la plupart du temps, relativement automatiques, les routines génériques rendent difficile l'action dans une situation non standard.

Du point de vue de la didactique professionnelle, il s'agit de créer un réseau plus dense de schèmes, qui constituent des unités cognitives et pragmatiques servant à organiser une action particulière.

Chacune de ces unités est composée de quatre composantes fonctionnelles, qui relèvent de quatre fonctions complémentaires : (1) une finalité pour donner un sens à l'action ; (2) une catégorie de situation stable pour permettre d'anticiper l'action ; (3) un schéma opératoire qui permet de réaliser et de régler l'action ; (4) des connexions logiques avec d'autres unités qui relient les unités pour former un tout (dimension holistique) et permettent de le gérer à un niveau global.

Les unités d'organisation de l'action sont développées à l'interface entre deux approches principales — l'opérationnalisation et la conceptualisation —

Selon Samurçay et Rabardel (2004), la didactique professionnelle apporte une distinction importante pour problématiser une activité, c'est-à-dire pour aider le professionnel à penser son activité. Les auteurs distinguent l'activité productive de l'activité constructive : la première consiste à transformer concrètement une situation de travail en tenant compte des prescriptions associées à la tâche par une activité basée sur la mobilisation de toutes ses ressources.

L'activité constructive consiste à construire de nouvelles ressources afin d'agir en tant qu'acteur conscient pendant ou après l'activité productive. Il s'agit d'un processus intentionnel, qui permet d'enrichir (la dimension quantitative), de réorganiser (la dimension

qualitative) et de mettre à l'épreuve, de manière continue, les véritables problèmes professionnels auxquels est confronté le professionnel (la dimension dynamique et la dimension opératoire) afin de rendre fluides et pertinentes les actions du formateur professionnel d'adultes. C'est une approche basée sur une analyse de la pratique, qui s'inscrit bien à la fois dans une démarche d'amélioration continue de la qualité du service rendu (approche du cycle de Deming) et dans une démarche réflexive et critique qui porte sur les limites de la formation : la diminution du sens de l'activité, inconfort au travail et sentiment de manque de capacité ou d'inutilité.

Les formateurs d'adultes sont donc impliqués de deux manières : d'une part, cette distinction peut les aider à développer des formations attractives et efficaces basées sur l'expérience acquise par leurs stagiaires. En revanche, cela peut les affecter, car ils auront besoin de développer leurs compétences en fonction de leur activité.

Les référentiels sont des instruments symboliques qui permettent au formateur d'assigner un objectif, de mettre en œuvre et d'évaluer son activité : par exemple, les référentiels d'activités, les référentiels de compétences, les référentiels de formation et les référentiels de certification. Leur principal avantage est d'offrir aux stagiaires, formateurs et porteurs de formation un outil partagé et transparent, qui permet à chacun d'assumer ses responsabilités dans le processus de formation, qui reste un processus interactif. Comme tout autre outil, cependant, le cadre a un certain nombre de faiblesses ; s'il peut présenter les compétences de manière objective et analytique, il n'est pas conçu pour prendre en compte les aspects subjectifs et identitaires, notamment dans les métiers destinés aux autres (tels que la formation, l'enseignement, le soin, l'accompagnement, l'animation), ni garantir mécaniquement au stagiaire l'accès à une compréhension globale des situations de travail. Les cadres de formation de ce type doivent être utilisés avec d'autres outils plus personnalisés, comme le portfolio.

**CHAPITRE 2 : LA COMPLEXITE
DES SITUATIONS D'EDUCATION
ET DE FORMATION AU PRISME
DU CONTEXTE
POLITICO-HISTORIQUE
ALGERIEN**

CHAPITRE 2

LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

Avant de discuter les concepts représentant les situations éducatives à savoir : « *Éducation, enseignement, formation et apprentissage* » eux-mêmes, il convient de préciser rapidement deux points. Les termes : formation, éducation, instruction et apprentissage peuvent souvent être utilisés indifféremment en dehors de leurs contextes, mais ils peuvent aussi avoir de différentes significations dans le domaine éducatif. Il est donc nécessaire de les définir et les délimiter. La formation, en particulier, est associée aux compétences acquises en cours d'emploi pour un rôle particulier, tandis que l'éducation est considérée comme liée à une formation plus formelle. Cependant, dans des organisations de plus en plus complexes, on peut soutenir que certains aspects de chacun sont nécessaires pour assurer le plein potentiel des employés. Nous avons dans notre approche tenté de partir de l'essence de chaque

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

terme, des conditions nécessaires et suffisantes pour qu'il soit appliqué.

L'éducation est un pilier sur lequel se dresse toute société. Elle est nécessaire pour apporter des changements positifs dans la vie sociale, politique, économique et culturelle. L'ensemble du processus donne de l'importance à l'enseignant qui y joue un rôle central. Sa préparation à la profession est politiquement conçue comme une priorité des plus élevée, car cette profession est considérée comme difficile et critique, et peut conduire à l'essor et au progrès de l'Algérie dans les différents domaines. Voilà pourquoi, il est toujours urgent que les enseignants reçoivent une formation pédagogique et professionnelle adéquate pour acquérir les connaissances et les compétences pédagogiques adéquates et être en mesure de se consacrer à la profession enseignante.

Au fur et à mesure que les siècles défilent, des idées, des pensées et des conceptions sont façonnées, développées et même changées dans tous les domaines. Ceci peut avoir une répercussion significative sur l'éducation et donc sur l'exercice de l'enseignement.

Ainsi, ce chapitre vise à détailler les concepts en rapport avec la formation du personnel enseignant tout en passant en revue l'ensemble des situations relevant de l'éducation en Algérie, leurs caractéristiques, leurs implications et les contraintes contextuelles qu'ils connaissent. Nous entendons également éclaircir les principes historiques fondamentaux qui sous-tendent l'éducation et la formation des enseignants de français, en particulier au moyen.

2.1 Les grandes lignes de l'éducation en Algérie

2.1.1 L'éducation et l'instruction

Dans l'ancien français « *educare* » signifiait « *prendre soin de* » et comme « *nourrir* » avait pour nuance d'exprimer élever un enfant, un enfant éduqué était littéralement « *nourri de bons principes* ». Ainsi, l'enseignant et les parents pour éduquer leurs enfants avaient

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

pour tâche de les nourrir, de les soigner et de l'accompagner.

Le latin « *educere* » signifiant « *faire sortir, conduire loin de* » exprime le fait d'être le sujet de sa propre éducation. Celui qui apprend n'est plus l'objet d'une éducation qu'on lui inculque, car il agit lui-même pour apprendre. En d'autres termes, la tâche des parents et enseignants est cette fois-ci de l'aider et de le guider pour faire ressortir des facultés dont il est déjà en possession.

L'éducation est définie au sens large comme toute activité visant à développer les savoirs, les compétences, les valeurs morales et la compréhension requise dans tous les aspects de la vie plutôt que les connaissances et compétences d'un domaine d'activité en particulier. Durkheim nous explique que :

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » (Durkheim, 1911, p. 49)

Éduquer, c'est donc instruire, personnaliser, socialiser et apprendre la valeur morale non plus, exclusivement, à un enfant, mais à tout individu tout au long de son existence. Jungmann, JA (1939, p. 20) dit qu'éduquer c'est « *l'introduction de l'homme dans la réalité totale* ». L'éducation, car elle est à la fois transcendante et immanente : elle apprend à vivre, mais aussi à se poser des questions sur le sens de la vie.

Cela dit, il faut clarifier qu'est éduquer n'est pas instruire. Selon Flahault, si l'instruction se résume à l'action de faire acquérir des « *connaissances grâce à l'enseignement*. *L'éducation, c'est le développement de la capacité à être soi tout en étant avec les autres, à ménager ses relations avec eux, à participer à la vie sociale, à intérioriser la culture commune.* » (Flahault, 2006, p. 296). Il se peut que l'on soit éduqué et parfaitement sociable et socialisé sans pour autant avoir été instruit.

Cela pourrait sembler s'imposer naturellement et logiquement à la raison humaine, mais des convictions sociales vont dans le sens opposé. En effet, une idée prévaut selon laquelle « *maîtriser des savoirs savants améliorerait les savoir-être et le comportement social de la personne* ». En d'autres termes, il est plus facile d'adhérer aux mœurs sociales, car l'on est instruit. Or, si instruire se limite à la transmission, des techniques ou théories scientifiques, alors « éduquer » amènera la personne à être capable d'agir et de confronter les nouvelles situations socioculturelles.

2.1.2 L'enseignement/apprentissage

Que l'on parle de l'action d'éduquer ou d'instruire, on ne peut passer outre celle d'« *enseigner* » : du substantif « *enseignement* ». Ce concept implique l'« *apprentissage* », car qui dit enseignant dit apprenant. Les deux actions seraient complémentaires dans une relation de cause à effet.

Le verbe dérivé du latin « *in-signare* » signifie « *pointer* » ou « *signaler qqch.* » et donc le fait d'enseigner serait employé pour « *signaler un contenu* » à l'apprenant pour que ce dernier l'assimile. Le dictionnaire Larousse donne la définition suivante au verbe enseigner : « *faire apprendre une science, un art, une discipline, à quelqu'un à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons. L'enseignement est une action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances.* » (Larousse, 2020) Alors que le Petit Robert, donne celle-ci « *enseigner signifie transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances). Alors que l'enseignement est l'action, art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève.* »

L'enseignement est donc ce processus de transmission de savoirs d'un individu à un autre, en utilisant des moyens et outils facilitant cette tâche et s'identifiant à la maîtrise de savoirs, à travers lesquels l'on pourrait estimer l'apprenant capable d'acquérir aussi une culture. Selon Rajagopalan (2019, pp.6-7), l'enseignement est avant tout une interaction entre l'enseignant et les apprenants d'où la nécessité de la compétence de la communica-

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

tion. C'est un art, car il demande l'exercice du talent et de la créativité, mais implique aussi un répertoire de techniques, de procédures et de compétences qui peuvent être systématiquement étudiées, décrites et améliorées. Un bon enseignant est celui qui ajoute de la créativité et de l'inspiration au répertoire de base. Néanmoins, c'est une profession impliquant des tâches spécialisées considérées comme un ensemble de compétences constitutives pour la réalisation d'un ensemble spécifié d'objectifs pédagogiques. Il peut être observé, analysé et évalué. De plus, l'enseignement doit être bien planifié et l'enseignant doit décider des objectifs, des méthodes d'enseignement et des techniques d'évaluation. Cependant, il ne s'agit plus pour lui de dicter, mais de suggérer, car l'enseignement se doit avant tout de guider, orienter et encourager les élèves. C'est aussi une activité coopérative qui doit impliquer la réflexion de l'apprenant en développant sa stabilité émotionnelle. L'enseignement est correctif dans la mesure où l'enseignant doit résoudre les problèmes d'apprentissage des apprenants et les oriente vers l'auto-apprentissage.

Parallèlement à la notion d'« *enseignement* » qui relève de la responsabilité de l'enseignant, l'« *apprentissage* » incombe à l'apprenant. Le verbe « *Apprendre* » vient du latin « *aprehendere* », signifiant « *attraper* », « *Saisir quelque chose pour qu'il ne s'échappe pas* ». L'apprentissage relève, donc, de la responsabilité de l'apprenant. Vienneau définit le substantif comme étant un « *processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs* » (Vienneau, 2011, p. 02). C'est un processus cognitif nécessitant l'individualisation et la socialisation qui relèvent du concept « *educere* ».

En effet, à l'ère de la mondialisation où le flux d'informations est indescriptible, le savoir à l'état brut devient périssable. Par conséquent, l'apprentissage n'implique plus d'être accumulé quantitativement. En effet, traditionnellement l'apprentissage était conçu essentiellement comme une transmission passive des connaissances des adultes aux enfants, qui devaient se limiter à acquérir autant d'informations que possible.

Aujourd'hui, des méthodes éducatives actives sont en vigueur. Elles sont centrées sur

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

la participation et l'implication des enfants, qui deviennent de véritables protagonistes de leur développement. Il est question de favoriser le développement d'un éventail de compétences différentes chez les apprenants (langagières, intellectuelles, méthodologiques, transversales, disciplinaires, etc.). Ces compétences révèlent leurs capacités de raisonnement cognitif et leur intelligence émotionnelle. Par la suite, ils seront capables de mobiliser leurs acquis et compétences individuellement dans différentes situations réelles. En effet, ceci développe chez les apprenants la capacité à mobiliser des compétences et des savoirs acquis, et ce même en dehors de l'école en tant que citoyens ou professionnels. De plus, des apprentissages tenant compte de la culture se portent garants de l'assurance de la dimension axiologique. Les valeurs et attitudes qui s'en suivent évitent aux apprenants en tant que futurs citoyens d'être impuissants face à tout système idéologique, politique ou économique. Ceci est le véritable défi de l'apprentissage à l'école.

2.1.3 Historique de l'éducation algérienne.

Les enseignants ont toujours joué un rôle dans l'apprentissage humain. Dans les sociétés préhistoriques, les membres plus âgés de la famille et de la tribu ont transmis des compétences — chasse, agriculture et fabrication d'outils — à la prochaine génération. Ils ont enseigné à leurs apprentis en les aidant à faire leur travail.

Alors que les peuples anciens se rassemblaient dans les villes, l'enseignement s'est assimilé à ce qu'on appelle désormais une occupation. Les instruits, en partageant leur sagesse et leurs connaissances avec les plus jeunes, ont en fait leur gagne-pain. Imhotep, un ancien architecte égyptien, a fondé une école d'architecture. Ses élèves ont conçu certains des premiers bâtiments égyptiens connus. Dans la Grèce antique, Platon et Socrate instruisirent les étudiants grecs en philosophie.

L'un des élèves de Platon, Aristote, enseigna au futur roi, Alexandre le Grand. La Rome antique avait ses maîtres, comme en avait la Perse et l'Inde. Les dirigeants et érudits islamiques ont créé l'université de Bagdad, à l'ouest de l'Espagne et au sud de Tombouctou

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

dans le Mali d'aujourd'hui. Dans l'Europe chrétienne, l'église et le monastère sont devenus des centres d'apprentissage. Ces écoles accueillaient principalement les enfants des familles nobles et les futurs moines. Ceci changera pendant la Renaissance où, toutes les personnes, quelle que soit leur classe sociale, ont été encouragées à apprendre les savoirs considérés comme importants.

En Algérie, depuis l'avènement de l'islam, le système semble se modeler sur la formation théologique. En effet, l'éducation, ou du moins l'alphabétisation étaient l'apanage des institutions religieuses pendant de nombreux siècles à l'image des médersas dans certains pays aujourd'hui.

Avant 1830, on dénombrait près de 3000 écoles coraniques, ainsi que de nombreuses mosquées et zaouïas où était dispensé un enseignement dont l'objectif consistait à apprendre à lire et à écrire la langue arabe, notamment des versets du Coran. C'était une culture basée sur la mémoire faite de commentaires, une culture authentiquement nationale à laquelle ne manquait peut-être qu'un enseignement plus moderne de l'ensemble des sciences et des arts.

De 1830 à 1880 : les prémices d'une politique coloniale française.

Pendant la période coloniale, l'enseignement dispensé en français poursuivit un double objectif. D'une part, il voulait réaliser faussement une conquête culturelle qui s'est vue circonscrite à une minorité ; et d'autre part, faire croire à l'élévation du niveau intellectuel des masses au moyen d'une langue étrangère alors que celle-ci se voulait plutôt être un instrument de perturbation sociale et d'émancipation politique. D'où une série de mesures tendant à la fois à récupérer l'enseignement de l'arabe et à étendre l'enseignement du français tout en réglementant étroitement l'accès des élites locales à la culture française de haut niveau universitaire.

Les écoles et les mosquées qui prodiguaient l'enseignement arabe furent fermées (5 mosquées sur 112 ont subsisté à Alger). Chibane (2019, p.598) évoque cette politique

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

française, car

« parmi les premières expériences d'assimilation, on assiste à la création de collèges arabe-français d'enseignement "mutuel" en 1833 pour enseigner les enfants européens et juifs. La création des écoles arabes/juives en 1836 à Alger et à Annaba en 1837 et la création de la première école pour les filles à Alger en 1845. C'était un projet naissant d'une "francisation" qui a tenté de marginaliser les langues et la culture des autochtones. »

Jusqu'en 1860, la courbe des créations d'écoles ne s'élève guère. Une trentaine de classes nouvelles en 1864, réservées aux élèves européens. Le bilan n'est guère encourageant puisqu'à la fin de cette période, soit un demi-siècle après la conquête, on ne compte que peu d'écoles arabes françaises. L'enseignement des écoles dites « *indigènes* » était donné en arabe et en français. Il s'adressait presque exclusivement aux garçons. Les écoles réservées aux Européens n'admettaient qu'un nombre restreint d'élèves algériens. Un enseignement particulier leur était réservé dans les cours d'initiation. De toute manière, ces écoles n'étaient pas innocentes idéologiquement et les parents algériens étaient réticents à leurs égards du fait de leur manque de confiance envers les enseignants « *parmi lesquels figuraient des militaires, accusés de procéder à des lavages du cerveau, incitant de la sorte leurs élèves à renier leur origine, leur culture, leur langue* » (Zaboot, 1988, p. 58).

Trois plans de scolarisation pendant un siècle de colonisation.

D'après le rapport de l'« *Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation* », dirigé par Mélet Robert (1975), disponible en français et en anglais, dans cette période, quelques jalons sont à retenir. En premier lieu, le premier plan est caractérisé par un Cours Normal indigène qui s'est vu institué à l'école normale de Bouzaria en 1883. L'auteur explique qu'en 1889, une commission spéciale publie le plan d'études de l'enseignement des indigènes qui définit l'instituteur comme « *un agent de civilisation élémentaire plutôt qu'un maître d'école au sens ordinaire du mot* » (Mélet, 1975, p. 10).

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

La doctrine de l'assimilation limitée commençait à se préciser. De plus, et pour la première fois, en 1892, un décret définit la portée et les fins de l'enseignement donné dans les écoles indigènes et la politique de scolarisation des filles. Les réticences de la population vis-à-vis de l'école « *française* » cessent peu à peu et la fréquentation est meilleure. D'ailleurs, les notables de la ville d'Annaba réclament la création d'une école de filles. Pendant cette même année, on a recensé 12 263 élèves répartis sur 218 classes se trouvant dans 124 écoles. Enfin, en 1899, le certificat d'études primaires « *à titre indigène est instauré* ».

L'année 1903 a marqué le début du deuxième plan de scolarisation. On prévoyait la construction, de 60 écoles auxiliaires confiées à des moniteurs en supplément des 22 écoles primaires normales. D'ailleurs, le même rapport mentionne qu'en 1907, on comptait près de 272 écoles, 575 classes et 32 517 élèves, dont 2540 filles avec un taux de scolarisation de 4 %. La politique française d'assimilation avait désormais des objectifs plus ambitieux, à savoir le remplacement de l'arabe par le français. En effet, cité par Chibane (2019), Turin (2004, p.20) évoque un témoignage allant dans ce sens :

« Je regarde la prorogation de l'instruction et de notre langue comme moyen le plus efficace de faire des progrès à notre domination dans ce pays [...] le vrai prodige à opérer serait de remplacer peu à peu l'arabe par le français [...] qui ne peut manquer de s'étendre parmi les indigènes, surtout si la génération nouvelle vient en foule s'instruire dans nos écoles ».

La Première Guerre mondiale vint interrompre ce plan pourtant fort modeste. Le rythme des créations ne dépasse pas 52 classes par an au lieu des 82 prévues par premier plan d'ensemble. Beaucoup de maîtres étaient partis et 90 classes avaient fermé. La qualité de l'enseignement avait baissé, commente Mélet (1975, p.11).

Selon le même auteur, la période d'après-guerre connaît un nouveau départ très lent en termes de scolarisation, c'est le deuxième plan. En effet, seulement 48 750 élèves seulement en 1922 étaient scolarisés et l'enseignement féminin avait fait quelques progrès, car on comptait 3798 filles scolarisées en 1920 pour une évolution de 8155 en 1930. Jusqu'à la

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

fin de la guerre mondiale, le taux de scolarisation a atteint près de 4000 élèves en plus chaque année. Ceci a entraîné l'ouverture d'une cinquantaine de nouvelles classes par année environ.

Mélet, ajoute que 1941 était l'année qui a connu la création de centres sociaux d'éducation. Le programme de ces centres comprenait des notions très sommaires d'un enseignement général et professionnel pratique adapté aux diverses régions. Cette expérience fut arrêtée par le débarquement des troupes alliées en Afrique du Nord.

Pendant cette période, l'enseignement libre de la langue arabe allait connaître une grande impulsion. Des écoles libres pour l'enseignement de la langue arabe au niveau élémentaire et quelques instituts d'enseignement moyen virent le jour. Des zaouïas disposant d'autorisations spéciales continuaient à former des talebs.

Le troisième et dernier plan qui se voulait plus ambitieux que les précédents, s'étale sur 20 ans et vise à atteindre au cours de cette période la scolarisation totale. L'obligation scolaire est instituée en Algérie. L'accent fut mis sur la création des écoles de filles. Pour tenir les promesses du plan, on utilisa tous les locaux disponibles et l'on institua le mi-temps. Tous ces palliatifs, auxquels s'ajouta le handicap, dû au recrutement très hétérogène des maîtres, n'évitèrent pas de sérieux problèmes d'ordre pédagogique.

Ces années ont connu la suppression du certificat d'études primaires à titre indigène. Ces mesures n'ont pas permis pour autant la scolarisation totale des enfants algériens d'âge scolaire ni la formation plus nombreuse d'enseignants algériens. Ainsi, selon Mélet (Ibid.), le plan de scolarisation de 1944, comme les plans qui le précédèrent, ne fut pas mené au rythme prévu.

La situation scolaire au début de l'indépendance.

Les responsables de l'éducation nationale allaient être confrontés à des problèmes d'une très grande complexité : remise en état des locaux détruits pendant la guerre d'indépendance, recrutement massif de maîtres pour enseigner les deux langues « arabe et français »,

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

refonte des horaires et des programmes. Les responsables chargés de développer le système éducatif ont mis l'accent sur un certain nombre d'objectifs, parmi lesquels l'arabisation des programmes et des professeurs, l'amélioration des compétences pédagogiques à tous les niveaux et la promotion d'une classe qualifiée de travailleurs et de techniciens en mettant l'accent sur l'enseignement technique et professionnel.

Le système éducatif algérien commence alors à s'édifier. Il se fonde sur des principes de démocratisation, de la promotion d'une culture nationale et de l'enseignement scientifique et technique. C'est ainsi que l'éducation civique et religieuse fut incluse dans les programmes en vue de préparer le futur citoyen et de lui faire prendre conscience du passé et du présent culturel de l'Algérie, pays de civilisation arabo-musulmane. Les deux premières années de scolarité primaire ont été complètement arabisées, la langue française n'étant plus abordée qu'en 3e année. L'enseignement élémentaire traduit ainsi la volonté de l'Algérie d'affirmer son identité tout en demeurant au carrefour des grandes civilisations modernes.

Une réforme de l'éducation adoptée en 1971 a introduit le programme d'éducation de base de neuf ans. En 1976, d'autres réformes ont prolongé la période de scolarité obligatoire de six à 10 ans tout en garantissant que l'éducation à tous les niveaux soit dispensée gratuitement à tous. En plus de garantir la gratuité de l'enseignement, les réformes de 1976 ont imposé que l'éducation soit le domaine exclusif de l'État. En conséquence, le secteur privé a eu peu d'impact sur l'éducation et la formation en Algérie ; cependant, l'enseignement privé est offert sur une base limitée depuis le début des années 1990 et pourrait bientôt jouer un rôle plus important. Réagissant à la nécessité de réduire la charge pesant sur l'État, le gouvernement a adopté un décret exécutif en 2004 qui a modifié les réformes de 1976 et autorisé explicitement la création d'établissements d'enseignement privés en vertu de règlements bien définis. L'enseignement privé en Algérie reste cependant une industrie naissante.

La structure du système scolaire est basée sur le modèle 6+ 3+ 3 : six ans d'école

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

primaire, trois ans au moyen et trois autres années d'école secondaire. Ensemble, les neuf années d'enseignement primaire et moyen constituent la phase de l'enseignement fondamental.

À la fin de l'enseignement de base (9e année), les élèves passent l'examen national du certificat d'éducation de base. Les étudiants qui réussissent l'examen et en dernière année d'études reçoivent le Brevet d'Enseignement Fondamental (BEF), qui leur donne accès à l'une des trois filières (trons communs) de la première année d'études secondaires.

Dès l'élection du président Bouteflika, la commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) a été chargée de remettre son rapport au gouvernement. Ladite commission était chargée d'examiner les aspects concernant le diagnostic du système éducatif et les défis auxquels il devra faire face, ainsi que les deux premiers pôles de la réforme, à savoir la rénovation et la stabilisation de la formation et de perfectionnement de l'encadrement d'une part, et d'autre part, la réforme des champs disciplinaires et de leur pédagogie. Le troisième pôle de la réforme avait trait à la réorganisation générale du système éducatif. En réponse, les mesures retenues concernent trois grands axes qu'il est possible de résumer comme suit :

- a. **La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires.**
 - Réformer les programmes d'enseignement .
 - La conception de nouveaux manuels scolaires.
 - L'utilisation de la symbolique universelle dans les sciences exactes et expérimentales et l'introduction à partir du cycle moyen, de la terminologie bilingue.
 - La réhabilitation des filières d'excellence de mathématiques élémentaires, techniques, mathématiques et philosophie.
 - Le réaménagement des programmes d'éducation islamique et d'éducation civique.
 - La réhabilitation de l'enseignement de l'histoire et de la philosophie à tous les niveaux.

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

- La généralisation de l'éducation physique et sportive et la consécration de son caractère obligatoire pour l'ensemble des élèves.

- Renforcer l'enseignement de la langue arabe.
- La promotion et le développement de l'enseignement du tamazight.
- L'introduction de l'enseignement de la langue anglaise en 1re année moyenne.
- Encourager l'utilisation des NTIC.

b. La formation de l'encadrement pédagogique et administratif :

- La formation des enseignants du primaire en trois ans après le baccalauréat au niveau des instituts de formation et de perfectionnement des maîtres.

- La formation des enseignants du moyen et du secondaire général au niveau des écoles normales supérieures.

- La formation des enseignants du secondaire technologique au niveau de l'école normale supérieure d'enseignement technique.

- La réinstauration du concours de l'agrégation.

- L'élaboration d'un plan national de perfectionnement et de mise à niveau de l'encadrement.

- La réhabilitation des corps enseignants.

c. La réorganisation générale du système éducatif

- La généralisation progressive de l'éducation préscolaire pour les enfants âgés de cinq ans.

- Réduire l'enseignement primaire à 5 ans.
- Allonger celui du moyen à 4 ans.
- L'institutionnalisation des établissements privés d'enseignement.

2.2 De la formation professionnelle des enseignants.

Pour LOUART (1994, p. 130) désigne la formation professionnelle comme tout « *moyens pédagogiques offerts aux salariés pour qu'ils développent leurs compétences au travail* ». Pour lui, les activités proposées « *renforcent les aptitudes techniques et opérationnelles, elles enrichissent la personnalité en l'aidant à évoluer vers de nouveaux rôles* ». Flores, la définit comme étant « *l'ensemble des modalités d'apprentissage systématisées visant à la formation sociale du travail, pour et au travail, impliquant un niveau de qualification lors de l'introduction au monde du travail* ». (2008, p.38)

Sekiou affirme qu'il s'agit d'« *un ensemble d'actions, de moyens, de techniques et de supports planifiés à l'aide duquel les salariés sont incités à améliorer leurs connaissances, leurs comportements, leurs attitudes, leurs habiletés et leurs capacités mentales, nécessaires à la fois pour atteindre les objectifs de l'organisation et des objectifs personnels ou sociaux, pour s'adapter à leur environnement et pour accomplir de façon adéquate leurs tâches actuelles et futures* » (Sekiou, 2001, p. 339). Ce qui précède met en exergue l'objectif de toute formation professionnelle dans la mesure où il s'agit d'acquérir de nouveaux savoirs et de perfectionner ses compétences. Ceci permet d'assurer une certaine qualification professionnelle. Elle peut être entendue comme le processus par lequel on assure qu'un groupe professionnel a acquis les compétences nécessaires pour accomplir les tâches que lui impose sa profession et qui permettent la bonne exécution des tâches dans une institution.

2.2.1 L'éducation et la formation.

L'éducation et la formation sont souvent utilisées comme synonymes, mais les deux termes ne peuvent être utilisés indifféremment dans différents contextes. L'éducation est ce processus de développement des facultés physiques, intellectuelles et morales chez les jeunes en âge de développement.

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

Nous avons déjà évoqué l'étymologie du terme éducation qui vient du latin « *e-ducere* », signifiant littéralement « *sortir* ». En effet, l'éducation sert à « *faire ressortir* » de l'enfant et de l'adolescent les qualités nécessaires à la vie au sein de la société à laquelle ils appartiennent. L'individu est éduqué aux valeurs et aux règles de comportement partagées dans la famille et le groupe social auquel il appartient. Selon la culture, les valeurs et les méthodes de transmission changeront. La culture est l'héritage social des enfants qui s'en imprègnent en grandissant. C'est cela que les éduquer, c'est le fait de protéger socialement dans la citadelle civilisationnelle et de leur faire découvrir les valeurs de la société où ils sont nés. « *L'éducation est, nécessairement, une question de valeurs et de développement personnel. Je voudrais que cette phrase soit dans le bureau de tous les responsables de la politique éducative.* » (Gardner, 2008, p. 12.)

L'objectif étant de former « *le citoyen universel* » (Morin, E.2006, p. 42) et le leader social sensible aux questions environnementales, capables de promouvoir l'exercice de la liberté et de rendre possible le développement social et national dans tous domaines. Bref, l'éducation est complète, autorégulée et engagée. Elle se trouve impliquée dans les savoirs et dans toutes manifestations humaines.

C'est la cohésion des savoirs, savoir-faire, savoir-vivre et savoir-être qui crée une expérience signifiante de la vie. L'éducation est socialement vitale ; « *Éduquer par la vie et pour la vie* », car c'est le développement personnel et humain qu'elle recherche. Au contraire de la formation qui revêt une valeur de l'instruction et implique le processus d'enseignement/apprentissage. Elle rechercherait la formation d'un technicien, un scientifique, un homme de lettres, etc.

La consultation du dictionnaire Larousse (1995, p.678) à l'entrée « formation » nous informe sur douze définitions dont nous avons sélectionné les suivantes :

« -1. Action de former ; manière dont qqch. se forme, apparaît. La formation d'une équipe. La formation d'un mot.

-3. Éducation intellectuelle ou morale ; instruction : La formation des es-

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

prits. La formation des cadres.

-4. *Ensemble des connaissances dans un domaine déterminé : Formation littéraire (syn. culture). //n'a aucune formation (syn. savoir, connaissances). [...]*

-10. *Formation permanente ou continue, formation professionnelle destinée aux salariés des entreprises. [...]*

-12. *Formation professionnelle, ensemble des mesures adoptées pour la formation des travailleurs, prises en charge par l'État et les employeurs. »*

La première définition tire son origine du latin « *formatio* » ou « *confection, forme* », lui-même dérivé de « *formare* » qui signifie former « *former* ». La formation est donc l'action « *former et de reformer* », mais c'est aussi le « *résultat de cette action* ». La deuxième définition fait référence à l'« *Éducation intellectuelle et morale*. » La troisième la définit comme étant un « *Ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans un domaine déterminé* ».

Ces acceptions seront prises en compte, car « *la formation* » ne peut négliger aucun de ces sens en éducation. En effet, emprunté du concept latin évoqué par Aristote « *forma* », il rappelle que les objets réels ne sont en définitive qu'une matière et une forme. C'est donc en grec l'« *eidos* » qui distingue l'aspect d'un objet des autres formes. En ce qui concerne l'« *eidos* » humain, de la personne c'est tout ce qui n'est pas de la matière ou de chair en elle, c'est son caractère, son essence, son intellect, sa spiritualité et sa conscience au prisme de la culture il se développe. C'est donc ce qui caractérise un individu dans le domaine existentialiste de la philosophie, en termes de savoir-vivre, de compréhension de la vie et de positionnement dans le monde, etc.

C'est là qu'on évoque cette fonction de la formation qui le forge intellectuellement ou moralement. Quelle que soit la méthode utilisée, la formation ne se limite pas à transmettre simplement des connaissances, c'est plutôt un processus essentiel tout au long de la vie humaine. C'est le processus de perfectionnement de certaines compétences et capacités

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

destinées aux adultes, largement utilisées sur le lieu de travail.

Elle sert au développement de nouvelles compétences et capacités chez la personne adulte. En particulier sur le lieu de travail où une augmentation de la demande de programmes de formation se fait graduellement sentir pour faire acquérir au travailleur des spécificités professionnelles. Dans ce contexte, la formation devient un véritable investissement dans le « capital humain », dont les fruits sont visibles à la fois à court terme, comme une augmentation de la productivité, et à long terme, comme un développement du potentiel.

Un autre exemple de formation qui implique activement les participants est la formation en service : l'objectif est de stimuler un processus d'apprentissage dans des situations inhabituelles pour le sujet et, dans certains cas, extrêmes. Les problèmes réels sont assignés afin que le sujet développe la capacité d'activer toutes ses ressources pour débloquer les modèles d'apprentissage qui ont été consolidés pendant des années.

La formation relève donc du processus développemental holistique d'un individu dans un contexte généralement professionnel ou culturel donné. En somme, l'éducation englobe l'enseignement, l'apprentissage et la formation et doit s'accompagner de l'humanisation, la socialisation, l'individualisation, l'interculturalité.

2.2.2 La formation professionnelle d'un enseignant.

L'avenir de toute nation dépend de la qualité de l'enseignement qui dépend en définitive de la qualité des enseignants. Les enseignants jouent un rôle essentiel dans l'éducation et les préparer à la profession enseignante est une priorité compte tenu de la nature complexe et exigeante de la tâche.

La formation est donc un intrant important dans la préparation professionnelle et la formation des enseignants compétents. Les enseignants devraient recevoir une éducation et une formation professionnelle adéquates pour acquérir les savoirs et les compétences

requis pour pouvoir se consacrer à l'enseignement et répondre aux demandes sociétales.

Nous donnons, dans ce qui suit, un aperçu de la formation et du développement des enseignants en général et en Algérie en particulier. Les différentes phases et les modèles de formation des enseignants seront abordés. Puis seront décrites les principales caractéristiques du perfectionnement professionnel des enseignants. Enfin, nous y présenterons les systèmes de formation et de développement des enseignants de français langue étrangère en contexte algérien avant et après les réformes qui ont été initiées.

2.2.3 Principes de base.

L'enseignement implique que ses acteurs soient amenés à se développer professionnellement, ce qui ne peut se faire sans formation. En effet, *« les enseignants s'engagent dans leur formation et leur développement professionnel tout au long de la carrière, les besoins spécifiques et les modalités d'exercice de la pratique varieront selon les circonstances, les histoires personnelles et professionnelles et les dispositions du moment »* (Guerrero, 2010, p. 21).

Tout au long de sa carrière, l'enseignant se développe professionnellement. C'est la formation qui lui permet d'évoluer, de se perfectionner et de s'adapter aux réalités de la classe. La formation doit être continue et doit accompagner la carrière professionnelle. Ainsi, la formation initiale n'est que la première étape du parcours de formation. Son rôle est primordial, car elle permet de préparer pour l'ensemble les enseignants à la profession.

La palette des connaissances théoriques dont doit disposer l'enseignant doit être large et doit toucher à beaucoup de domaines comme la discipline en elle-même, sa didactique, la psychopédagogie, etc. De plus, il devra se positionner socio-culturellement et s'adapter à l'hétérogénéité de ses élèves. La formation des enseignants a donc beaucoup de défis à relever. Pour se faire, le modèle adopté doit répondre à plusieurs principes.

Premièrement, elle doit reposer sur l'éthique, la didactique et la pédagogie, quel que soit

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

le niveau ou le cycle d'enseignement ou même la phase du développement professionnel de l'enseignant. En effet, bien que le processus soit complexe et composé de plusieurs axes, il n'en demeure pas moins que la formation a la même finalité chaque fois. Elle est nécessaire de nos jours, principalement en raison du fait que les apprenants de la génération actuelle ne peuvent plus acquérir des compétences par les méthodes d'enseignement traditionnelles. En d'autres termes, nous ne pouvons pas enseigner aux apprenants d'aujourd'hui, des compétences que la société moderne implique avec les méthodes d'hier. Ils ont besoin que l'enseignement soit plus tolérant et individuel. Chaque apprenant est unique à bien des égards, y compris dans sa façon de penser, d'analyser, de comprendre et de mener ses activités académiques. Il est donc important que notre système actuel apporte ce changement. Former les enseignants à savoir comment considérer leurs apprenants comme des individus uniques avec des styles d'apprentissage différents change la donne. Une fois que les enseignants comprendront cela et sauront comment répondre aux différents styles d'apprentissage, ils auront un impact positif sur des centaines et des milliers d'élèves.

En outre, un changement social est accompagné d'un changement éducatif qui va de pair avec l'actualisation de la formation. Autrement dit, la conception de la formation doit être mise en relation avec d'une part la réforme, les développements curriculaires et les besoins des enseignants.

De plus, il devient nécessaire de mettre en relation la formation des enseignants avec leurs attentes. Elle doit s'adapter à leur environnement de travail et encourager leur participation et leur réflexion. Cette une perspective de développement professionnel est organisationnelle, car le centre de formation théorique assigne un contexte propice pour que les enseignants apprennent et expriment leurs attentes puis les prennent en compte.

De même qu'elle doit fusionner les contenus académiques et disciplinaires de la formation en pré-service à la formation en service d'ordre plus didactique et pédagogique. Les compétences didactiques et les savoir-faire pédagogiques ont de l'importance, car ils rendent comptent de la structuration de la réflexivité et de la pensée de l'enseignant.

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

Par ailleurs, la pratique enseignante doit être prise en compte par la formation des enseignants, quel que soit sa forme ou son type. En effet, ces deux aspects à savoir pratique et théorique doivent être joints dans un programme de formation, idéalement orienté vers l'action.

Enfin, un programme de formation des enseignants efficient prend en compte la réglementation, les méthodes d'enseignement en vigueur et doit être en accord avec le contexte politique, économique, culturel et social du pays.

Bref, en l'absence d'une formation appropriée des enseignants, l'expérimentation de méthodes d'enseignement pratiques en milieu scolaire peut être risquée, car les élèves peuvent avoir des difficultés à comprendre les concepts et ne pas atteindre les niveaux de compétences souhaités. Une formation adéquate permettrait aux enseignants de se familiariser avec les dernières méthodes d'enseignement en classe, qui sont de plus en plus axées sur l'apprentissage pratique plutôt que la mémorisation et l'apprentissage théorique traditionnels. Les établissements éducatifs adoptent également les dernières technologies pour les cours en classe, tandis que le traitement des apprenants a évolué vers des approches plus inclusives et différenciées. Les enseignants doivent être en mesure de maîtriser ces différentes approches pour pouvoir les utiliser efficacement en classe en fonction des besoins des élèves. En somme, une formation adéquate des enseignants est essentielle pour leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires à l'utilisation efficace de différentes approches d'enseignement et à la création d'alternatives au cas où l'on ne parviendrait pas à produire les résultats souhaités.

L'enseignant doit amener l'apprenant à se disposer des compétences nécessaires pour devenir un citoyen autonome et rentable dans la société. Voilà pourquoi, il doit lui-même veiller à faire preuve d'engagement lors de son apprentissage et sa formation continue. Cette dernière est obligatoire pour l'enseignant pour renouveler ses savoirs et développer ses compétences. L'expérience pratique sur le tas ne suffit pas, car beaucoup de variables et de critères contextuels entrent en jeu. Les salles de classe sont faites d'apprenants, des

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

individus humains ayant leurs spécificités motivationnelles et leurs capacités différentes pour apprendre. Par conséquent, le processus d'enseigner est complexe.

Le poste d'enseignant exige une formation continue puisqu'il est directement lié au capital humain. La qualité des éducateurs a besoin qu'ils aient les savoirs et les compétences dans le domaine qu'ils enseignent. Les éducateurs acquièrent ces compétences au cours de leur programme de formation : c'est ce que l'on appelle le développement professionnel.

Le développement professionnel de l'enseignant est lié à sa formation, à ses savoir-faire pédagogiques et à ses besoins personnels et professionnels, car ceci ne peut s'effectuer passivement. L'école dépend de la qualité des enseignants par conséquent la planification et le soutien de la formation des enseignants initiale et continue sont garants d'une école de qualité.

2.2.4 La formation des enseignants : Modèles et points de vue.

Les programmes de formation des enseignants ont été élaborés afin d'améliorer leur processus. Ils sont élaborés à partir de l'exploration des approches possibles et bien qu'ils existent depuis longtemps, la formation des enseignants est en développement. De nombreux théoriciens et praticiens de l'éducation ont exprimé des opinions différentes sur les modèles possibles de formation des enseignants.

Nous n'avons pas retenu la typologie de C. Lessard, L. Lahaye, et M. Tardif (1988), car elle se base sur l'approche sociologique des dispositifs de « *fabrication d'une identité professionnelle* » ce qui exclut la formation des enseignants en tant que critère en soi. La typologie de R. Bourdoncle (1994b) croise les modèles de formation avec la conception sociologique des professions et des fondements des savoirs professionnels.

Celle de S. Feiman-Nemser (1990) repose sur le croisement de la conception de la nature, de l'acte éducatif et de sa finalité. L. Paquay (1994) allant dans le même sens parle de la place des différents types d'enseignants dans la division sociale du travail, pour

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

en déduire des modèles de formation. Gilles Ferry (1991), évoque aussi trois modèles, le premier axé sur les acquisitions, le deuxième sur le processus et le troisième sur l'analyse.

Les derniers modèles de formation des enseignants ont été proposés par Michael J. Wallace en 1991. Un modèle d'artisanat par lequel les enseignants moins expérimentés apprennent à travers l'observation de ceux qui ont plus d'expérience, un deuxième modèle de science appliquée ou de théorie à la pratique par lequel les connaissances sont apprises par des experts puis appliquées dans des contextes réels. Enfin, le dernier modèle est réflexif. Il permet à l'enseignant de réfléchir, d'évaluer et d'adapter sa propre pratique.

Le modèle des sciences appliquées est le modèle traditionnel et peut-être encore le plus répandu. Il permet aux enseignants d'apprendre à être des enseignants en apprenant des théories fondées sur la recherche. Ces théories ne sont transmises aux enseignants débutants que par ceux qui sont considérés comme les experts dans le domaine particulier. On dit que les enseignants sont éduqués lorsqu'ils deviennent suffisamment compétents pour appliquer ces théories dans la pratique.

Le modèle des sciences appliquées présente moins de mérites que d'inconvénients. En effet, bien qu'il prenne en compte l'élément crucial de la prolifération explosive des connaissances scientifiques et son utilisation répandue, il présente quelques lacunes. D'abord, les changements pratiques appliqués par les praticiens ne sont pas pris en compte. Par conséquent, leur valeur est sous-estimée, créant ainsi une séparation entre la théorie et la pratique professionnelle. De plus, de nombreux chercheurs affirment que les stagiaires qui suivent des cours basés sur le modèle des sciences appliquées estiment que ces cours ne les aident pas à se développer professionnellement, c'est-à-dire que les études théoriques ne sont d'aucune aide. En outre, l'enseignant stagiaire est passif, il ne peut poser aucune question. Il suit simplement les instructions de l'expert.

Enfin, sa principale lacune est qu'il n'a pas été en mesure de fournir une solution « scientifique » pertinente aux divers dilemmes professionnels auxquels l'enseignant est confronté dans des situations réelles en classe.

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

Le modèle artisanal est la forme la plus ancienne de formation professionnelle et est encore utilisé aujourd'hui dans la formation des enseignants, bien que de manière plutôt limitée. Sa base conceptuelle, cependant, est largement utilisée dans les cours de stage dans lesquels les étudiants travaillent avec des enseignants en classe, souvent appelés enseignants-accompagnateurs. Le stagiaire est censé apprendre en imitant toutes les techniques utilisées par l'enseignant expérimenté sans s'interroger sur leur finalité profonde. Par conséquent, l'acquisition se fait à la suite de l'observation, de l'instruction et enfin de la pratique. Dans cette optique, même si le rôle de formateur d'enseignants peut s'avérer efficace dans l'enseignement, il ne laisse pas de place à la créativité et au jugement critique des débutants.

« Avec ce modèle, la relation entre les activités de formation et l'exercice du métier n'est pas de l'ordre de la demande, mais du transfert, qui s'effectue dans une pratique à l'autre, avec ou sans déviation par la théorie. C'est-à-dire que le moment théorique est à la fois formalisation de l'expérience pratique, ouverture du champ de représentations et anticipation d'autres expériences ». (Ferry, 1983, p. 156)

Enfin, le modèle réflexif est basé sur l'hypothèse que les enseignants développent des compétences professionnelles en réfléchissant à leur propre pratique. En d'autres termes, une expérience d'enseignement est rappelée et considérée comme aboutissant à une évaluation et à une contribution à la planification et à l'action futures. Pour Wallace, un cours de formation des enseignants devrait inclure deux types de connaissances pour être structuré professionnellement. D'une part, des connaissances reçues qui sont liées aux concepts et compétences nécessaires et d'autre part, des connaissances expérientielles qui sont développées par les stagiaires tout au long de leur pratique d'enseignement.

Le modèle réflexif de Wallace s'applique à la fois à la formation initiale et à la formation continue. En effet, la personne qui a décidé de se lancer dans une formation professionnelle n'entre pas dans le programme l'esprit vide. Elle a, au moins, quelques connaissances préalables à l'enseignement. Ensuite, grâce à la formation, elle entre dans l'étape du développe-

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

ment professionnel par la théorie et la pratique. Enfin vient la compétence professionnelle, car le but ultime de ce modèle est d'accroître la compétence professionnelle.

Wallace présente le modèle réflexif comme un processus cyclique dans lequel les stagiaires sont impliqués tout au long de leur expérience d'enseignement. Un tel cycle vise l'amélioration continue et le développement de théories personnelles de l'action. On suppose que les élèves enseignants ont déjà certaines connaissances qu'ils ont acquises en tant qu'étudiants. Une fois que les stagiaires ont la possibilité d'entrer dans l'environnement de la classe, ils découvrent le cadre réel de l'enseignement et prennent conscience des différentes situations de classe. Ainsi, ils commencent à se rappeler leur performance pendant la pratique de l'enseignement, comment certains enseignants expérimentés gèrent ces situations, et aussi, comment ils pourraient eux-mêmes les gérer. Ainsi, ils prennent des décisions et réfléchissent aux actions possibles qu'ils pourraient appliquer à leur contexte. Ou parfois, ils réfléchissent simplement à leurs activités en classe pour évaluer leur performance professionnelle. Une telle étude les aide à comprendre à la fois le côté positif et le côté négatif de leur stratégie d'enseignement. Cela signifie que la réflexion les aide à éviter divers dilemmes professionnels futurs en se rappelant et en évaluant les expériences passées.

La pratique réflexive est évidemment valable, mais il convient de noter que ce type de pratique pour la formation professionnelle comporte certains inconvénients :

Le principal inconvénient est que l'expérience est privée, pas partagée. Le deuxième inconvénient est le manque potentiel de concentration dans la discussion. Le troisième problème pourrait bien être le manque de structure dans le mode d'articulation de la réflexion. Enfin, sa flexibilité et l'accent mis sur l'initiative et la contribution des participants peuvent entraîner un manque d'organisation et une mise en commun de l'ignorance, au détriment d'un véritable progrès professionnel ou personnel.

L'enseignement réflexif est très bénéfique pour le développement des enseignants. Il offre plus d'avantages que d'inconvénients. La pratique réflexive aide les enseignants débu-

tants à devenir plus conscients des processus de prise de décision pour les aider à déterminer l'effet de leurs décisions dans le contexte dans lequel elles sont mises en œuvre. Le modèle a une large portée, car il permet aux enseignants d'étudier et de clarifier leurs propres processus en classe et leurs théories individuelles de l'enseignement et de l'apprentissage, au lieu de s'appuyer sur une méthode d'enseignement spécifique. Par ailleurs, la pratique réflexive offre à l'enseignant l'occasion de trouver une solution à un problème particulier de la classe. À cet effet, contrairement aux autres modèles de formation à l'enseignement, le modèle réflexif ne traite pas le stagiaire passivement. Ici, il travaille avec son éducateur en tant que co-participant.

2.3 Le modèle algérien : Soixante ans de formation des enseignants.

Au lendemain de l'indépendance, l'une des priorités de l'État algérien était de démocratiser d'arabiser et d'algérianiser le secteur de l'éducation. Voilà pourquoi il était nécessaire de recruter des enseignants adoptant le même crédo.

Sauf que si la politique de démocratisation voulant scolariser les enfants ayant moins de dix-huit ans était ambitieuse, elle était aussi difficile à appliquer. En effet, il n'était plus question de « *former de bons enseignants, mais assez d'enseignants* » (CHABOU et DAKHIA, 2020, p. 583).

Ainsi, la mise en place du système éducatif s'est tournée vers des enseignants d'origine d'arabe plutôt que française. Au cours de l'année scolaire 1962/1963, ils étaient environ 20 000 enseignants étrangers. En attendant, un plan du système de formation d'enseignants algériens par différentes phases entre en vigueur et peut être résumé comme suit :

Dans une première phase (de 1962 à 1970), le cycle moyen et primaire a posé problème vu le nombre d'élèves inscrits. Malgré le recours précédemment cité aux enseignants

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

étrangers, une pénurie du personnel considérable estimée à seulement quinze pour cent de couverture des cycles éducatifs. La politique du recrutement s'est résignée à combler ce manque par l'insertion directe des diplômés de l'école primaire n'ayant pas de certification ou formation admise par les normes. En ce sens, *« l'enseignement primaire a été assuré par des moniteurs dont le niveau n'excédait pas le certificat d'études primaires »* (Benziane & Senouci, 2007, p. 62).

À la fin de cette décennie, 1969, les centres technologiques de l'éducation (1970) ont été créés pour les enseignants du primaire et du collège. Cet établissement *« fonctionnait comme un lycée où la priorité était donnée aux matières à enseigner et non aux matières pour enseigner. La formation pédagogique se résumait souvent à des cours de psychologie. On comptait sur les stages dans les classes pour aider le futur enseignant, et le futur enseignant était placé en situation d'observation passive et d'imitation d'un autre enseignant, plus formé que lui et qu'il devait prendre comme modèle. »* (Senouci, 2012, p. 141)

Les instructeurs y accèdent avec un niveau de quatrième année moyenne et les instituteurs avec un niveau terminal. Benziane et Senouci, décrivent cette catégorie d'enseignants comme ceux qui ont échoué dans leur scolarité, et dont la formation à l'ITE est chargée de *« pallier les lacunes disciplinaires plus qu'elle ne préparait au futur métier »* (Ibid.)

Plus tard, il y avait deux types de formation, la première, dite formation exceptionnelle, se déroule dans des centres de formation culturelle et professionnelle pendant quinze jours à un mois pour familiariser les enseignants nouvellement recrutés avec le métier d'enseignant et améliorer leur niveau scolaire et professionnel. Ils devaient aussi appliquer à la lettre des fiches pédagogiques unifiées, éditées par l'institut pédagogique national, car *« la plupart des enseignants n'étaient pas en mesure de construire eux-mêmes leurs leçons à partir de leurs connaissances personnelles ou d'un manuel et des instructions officielles »*. (ibid)

Cette période a vu apparaître la première école normale supérieure (ENS). La préparation et la formation des enseignants du secondaire s'y déroulaient en plus de l'être aussi sans les universités après l'obtention d'un baccalauréat (Messaour, 2016, p. 35).

2.3.1 Politique nationale, éducation et arabisation :

Selon Taleb Ibrahim, à partir de l'année 1970, le domaine éducatif a connu deux changements importants : *« l'affiliation d'un ministère de l'enseignement fondamental et secondaire d'une part. D'autre part, la concrétisation des trois principes politiques démocratisation, arabisation, algérianisation »* (Taleb Ibrahim, 2013). En application du plan quadriennal, l'état entreprend de construire de nouvelles infrastructures.

Néanmoins, cela ne suffit pas, car le nombre d'élèves du moyen ne cesse de s'accroître, ce qui implique une demande de recruter toujours et encore plus d'enseignants en urgence. Ce système de formation et recrutement des cadres de l'enseignement dans les années soixante-dix était essentiellement quantitatif. (Haddab, 1979, p. 30). Le nombre des moniteurs (ceux n'ayant pas excédé le niveau du certificat d'études primaire) a baissé, car le certificat de culture générale et professionnelle a contribué à leurs promotions en instructeurs et aussi en instituteurs soit par titularisation soit par ancienneté de cinq ans.

Après 1962, les nationalistes algériens ont commencé à soutenir l'arabisation ; favoriser l'arabe standard au lieu du français dans les écoles et les bureaux (Sharkey, 2014, p. 319 dans Boubekur, 2021, p.386). Il existe deux principales politiques linguistiques en Algérie ; la première est la politique d'arabisation entre 1962 et 1999, et une autre fait référence à la politique de réforme de l'éducation en 2000 (Chemami, 2011, p. 229). La première réforme a été introduite après 1962 pour essayer de se débarrasser de toutes les traces françaises qui ont duré plus d'un siècle en Algérie, a déclaré Benrabah :

« À partir de 1962, le gouvernement algérien qui a hérité des vestiges d'un système éducatif axé sur le contenu européen et dispensé dans une langue étrangère par des enseignants étrangers a cherché à augmenter progressivement les sessions d'arabe à tous les niveaux et toutes les matières étaient enseignées en arabe et il y avait une diminution du temps consacré à l'enseignement du français. » (cité dans Rezig, 2011, p. 1329)

L'arabisation a été régie dans presque la totalité des textes de loi et a été appliquée

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

ensuite dans les différents secteurs étatiques : *« ouverture à la faculté de droit d'une filière en langue arabe en 1967 ; promulgation de l'ordonnance de 1968 qui rend obligatoire la connaissance de la langue arabe pour tous les fonctionnaires. En 1971, les enseignements d'histoire et de philosophie dans les filières littéraires au lycée sont complètement arabisés... »* (Taleb Ibrahim, 2013).

Pendant des années, la politique se poursuit, mais de manière lente. L'utilisation du français perdure dans les décrets et les circulaires administratives officielles où l'emploi de la langue arabe relève plus de la traduction. De même que les enseignements techniques, scientifiques au secondaire et au supérieur sont assurés en français.

2.3.2 Les instituts de technologies de l'éducation.

De 1970 à 1994, le gouvernement met en place une procédure de formation accélérée des enseignants pour répondre à l'augmentation du nombre d'élèves. Cette demande amène les autorités à se résigner à appliquer le décret 70-115 du 1er août 1970 qui stipule de convertir les ENS en ITE en vue de former les enseignants sans condition de recrutement qualifiée. Cette période s'est caractérisée par l'amélioration de la qualité des enseignants en allongeant la période de la formation des enseignants du moyen d'un an à deux ans ainsi que celle du secondaire de trois à quatre ans. De manière générale, il y a eu des réformes en termes de contenu, de durée et de programmes.

En 1985, on en comptait déjà 61 réparties dans tout le pays. Néanmoins, depuis 1990, l'instabilité financière en Algérie a poussé à l'arrêt provisoire des recrutements et donc beaucoup d'instituts ont fermé leurs portes. *« Selon les statistiques de l'ONS, en cinq ans, le nombre d'ITE est passé de 51 en 1991-92 à 35 en 1996-97. Au cours de l'année académique 1991-92, les 51 ITE en activité ont accueilli 12 570 enseignants (3729 maîtres de l'Enseignement Fondamental [MEF] et 8841 professeurs de l'Enseignement Fondamental [PEF]) un nombre qui n'a cessé de croître depuis 1970, cependant, au cours de leur dernière année de formation en 1996-97, les 35 ITE encore en activité n'ont reçu que 4265*

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

enseignants (56 PEM et 4209 PEF). » (Chabou & Dakhia, 2021) Au cours de l'année scolaire 1995-1996, le ministère s'est lentement dirigé vers le recrutement des diplômés de l'université.

2.3.3 Depuis la réforme de 2004.

Le secteur éducatif est réformé en 2004 et en ce qui concerne la formation des enseignants, l'adoption de la notion de professionnalisation a fait son entrée.

« La professionnalisation réclame une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la formation à l'enseignement. Essentiellement, elle amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau, à l'instar des professions libérales, qui reposent sur une solide base de connaissances, elles-mêmes fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles ». (Tardif, et al., 1998, p. 28).

L'enseignant n'est pas une tâche commode, élémentaire et aisée. Les deux ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur institueront les écoles normales supérieures qui prendront en charge la formation des enseignants des trois paliers pendant trois à quatre ans et cinq ans pour le primaire, le moyen et le lycée respectivement. Dans ces écoles, où l'accès nécessite au moins un bac avec mention bien, la formation touche à la fois aux apports théoriques, disciplinaires ou didactiques et pédagogiques. En effet, *« les directives nationales stipulent que 15,5 heures d'une semaine de 28 heures doivent être attribuées aux modules théoriques suivants : psychologie et pédagogie générale, pédagogie spécialisée et la législation sur l'éducation. Par conséquent, au moins la moitié du temps consacré à la formation des enseignants est consacrée à l'étude théorique, mais cette proportion peut atteindre 85 % selon la faculté qui propose le cours »* (Chabou & Dakhia, 2021).

La dernière année de formation, les étudiants sont amenés à effectuer des stages d'initiation à l'enseignement, d'une demi-journée par semaine pendant 6 mois. Le septième, le stage sera plus intensif dans la mesure où l'étudiant stagiaire passera d'une observation à

Chapitre 2. LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO-HISTORIQUE ALGERIEN

temps partiel à une présentation des leçons à temps plein.

Chacun d'entre eux sera chapeauté durant cette période par un enseignant formateur ayant pour rôle de le positionner en tant qu'enseignant. À l'issue de ce stage, l'apprenant stagiaire sera amené à être capable de définir des objectifs d'apprentissage, à concevoir des contenus pédagogiques en conséquence et enfin à suivre la maîtrise et l'acquisition des compétences dans une classe tout en sachant la gérer. Il sera ainsi mis sur les rails du métier.

Les diplômés de l'université peuvent aussi être recrutés par voie de concours national. Après le recrutement et dans les deux cas, ils seront formés en alternance. Comme stipulé dans l'arrêté ministériel du 25/08/2015, les stagiaires devront alterner leur emploi avec une formation pratique de quinze séances avec un enseignant accompagnateur « *tuteur* ». L'arrêté n° 295/0.0.5/2015 du 25 octobre organise quant à lui la formation théorique qui se sera répartie sur sept semaines sous la direction, l'encadrement et l'accompagnement de cadres expérimentés dans le secteur à savoir les inspecteurs, des enseignants expérimentés et des directeurs d'établissements. Les modules d'enseignement suivant seront pris en charge : « *Sciences de l'éducation et psychologie. (20 heures)* », « *Techniques de gestion de la classe. (10 heures)* », « *Médiation scolaire. (10 h)* », « *Didactique de la matière de spécialité et des méthodes d'enseignement. (40 heures)* », « *Évaluation pédagogique et remédiation. (25 heures)* », « *Système éducatif algérien et curriculum d'enseignement. (20 heures)* », « *Éthiques et déontologie. (10 heures)* », « *Ingénierie de la formation et de la pédagogie. (10 heures)* », « *Législation scolaire. (20 heures)* » et enfin « *Informatique et technologie de l'information et de la communication. (25 heures)* »

CHAPITRE 3 : LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

CHAPITRE 3

LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

*« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes
s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde »*

—Paolo Freire, (1967,62)

De nos jours, il ne suffit plus, pour l'enseignant, de transmettre des savoirs qu'il aurait lui-même déjà acquis de la même manière. Voilà pourquoi, la qualité du personnel enseignant devient une condition sine qua non de l'aboutissement des objectifs d'enseignement/apprentissage.

Le développement professionnel des enseignants est un processus tout au long de la vie qui commence dès la formation initiale des enseignants et se termine à la retraite. Ce processus tout au long de la vie est divisé en trois étapes, à savoir la formation initiale, la formation suivant l'insertion professionnelle et la formation continue.

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

C'est ainsi que se fait sentir le besoin de considérer la prise en charge de la formation initiale. La formation initiale consiste en un mélange de connaissances théoriques sur l'enseignement et une expérience pratique sur le terrain qui permettent aux enseignants d'acquérir les connaissances de base (contenu disciplinaire et stratégies pédagogiques), les compétences et les attitudes avant d'entrer dans le métier. La phase d'insertion implique des conseils et un soutien systématiques fournis par des enseignants tuteurs pour assurer une transition et une acculturation en douceur des novices enseignants vers la profession enseignante.

De plus, lorsque nous prenons comme référence la formation initiale des enseignants, nous constatons la nécessité de revenir au milieu de formation académique d'origine, préparée et structurée par une perspective disciplinaire qui, d'une certaine manière, est distancée et sans rapport avec les problèmes réels de l'école ou, encore moins, avec le fonctionnement réel de la classe.

Nous examinons également dans notre étude comment l'accompagnement peut contribuer à élaborer une méthode d'apprentissage spécifique, qui peut être employée pour encourager le développement des enseignants de demain en tant qu'apprenants de leur propre profession. Nous percevons l'environnement de formation des enseignants comme un endroit où les outils pédagogiques sont encouragés.

3.1 Formation initiale d'un PEM de FLE et contexte de formation et d'insertion.

Généralement, la formation des enseignants reflète le processus réel consistant à fournir aux futurs enseignants ou aux enseignants en exercice non certifiés les savoirs disciplinaires et certaines méthodes pédagogiques. Elle peut être divisée en trois phases : formation avant-emploi, ou formation de base, l'insertion professionnelle ou la formation sur le tas et la socialisation dans les premières années d'exercice et enfin la formation continue

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

ou le développement professionnel. Ces phases font partie d'un processus continu qui se poursuit tout au long de la carrière professionnelle des enseignants. La formation de base consiste à fournir aux futurs enseignants ou aux enseignants en exercice non certifiés les savoirs disciplinaires et certaines méthodes pédagogiques. La formation continue se déroule parallèlement à la pratique professionnelle. Dans cette section, nous allons décrire ces phases qui sont effectivement en vigueur en Algérie.

3.1.1 Formation « universitaire » en préservice.

Bien qu'il soit de notoriété que cette préparation représente ce que les enseignants recevront tout au long de leur carrière, il n'en demeure pas moins qu'elle ne constitue que la première étape d'un long processus de développement professionnel. Elle fait référence à l'éducation que les enseignants reçoivent avant d'être autorisés à enseigner. Freeman (1989, p. 39) la définit comme une stratégie pour une intervention directe qui vise généralement à préparer les enseignants à la pratique en classe. En d'autres termes, c'est la formation des enseignants avant leur entrée en service. Cette formation initiale des enseignants varie considérablement à travers le monde en termes de contexte institutionnel, de domaine de contenu, de temps, de répartition et d'expériences pratiques.

En Algérie comme dans la majorité des pays, la formation initiale ou préalable à l'emploi varie selon le cycle que l'enseignant enseignera après l'obtention du diplôme. La manière traditionnelle est que les enseignants sont formés dans des établissements d'enseignement supérieur pendant cinq ans pour obtenir un master, tandis que les enseignants préparés pour les écoles primaires et le moyen nécessitent un niveau d'instruction inférieur. En d'autres termes qu'ils soient seulement licenciés. Cependant, une nouvelle tendance a été mise en place dans une majorité de pays pour imposer le même niveau de préparation à tous enseignants, quel que soit le niveau auquel ils enseigneront. Des exemples récents sont les cas du Venezuela (Villegas-Reimers, 1998) et la France (Bourdoncle et Robert, 2000), où les réformes ont été mises en œuvre avec une certaine insatisfaction des enseignants

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

(Villegas-Reimers, 2003).

Contrairement aux enseignants normaliens, diplômés de l'école normale supérieure (ENS), les diplômés de l'université ont reçu une formation qui n'est pas forcément basée sur les connaissances et les compétences qui doivent être pratiquées et maîtrisées comme condition préalable à la qualification des enseignants. En effet, après un baccalauréat séries lettres ou sciences, adhérer à la formation « lettre et langues étrangères option français » c'est suivre un programme de licence s'étalant sur six semestres et obéissant à des objectifs bien soulignés.

La formation que l'on dispense à l'université de Tébessa, comme dans toutes les facultés du pays, a pour but de développer les compétences communicatives en français. Suivant le schéma d'organisation LMD, les inscrits seront au bout de trois ans aptes à postuler au concours de professeurs de l'enseignement primaire et moyen (PEP et PEM).

Chaque année de formation s'étale sur deux semestres (à raison de 30 crédits chacun) et chaque semestre s'étend à 15 semaines avec une fourchette de 22 h à 24 h. Les enseignements comptent en moyenne 12 heures de cours, et 10 h 30 de travaux dirigés par semaine. La formation de ce domaine est donc exempte de tous travaux pratiques.

Ces mêmes enseignements sont organisés en six unités d'enseignement, dont trois fondamentales, une méthodologique, une unité transversale, et une unité d'enseignement découverte. Les modules au sein d'une unité d'enseignement disposent en parallèle de leurs coefficients et de leurs crédits obtenus après la validation post-évaluative. Les unités fondamentales tirent leur nomination du fait de l'importance des modules qui les constituent. Elles ont à elles seules la part du lion en termes de volume horaire et par conséquent de coefficient et de crédit.

De fait, nous remarquons que les deux modules « *Compréhension et expression écrite* » et « *Compréhension et expression orale* » composent à eux seuls la première unité fondamentale pendant les quatre premiers semestres ainsi que les deux modules « *Grammaire de la langue d'étude* » et « *Phonétique corrective et articulatoire* » qui appartiennent aussi à

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

la deuxième unité fondamentale jusqu'au quatrième semestre. Ceci démontre l'importance que donne la formation au développement de la maîtrise langagière pour les licenciés qui leur permettra de lire, de comprendre et d'analyser différents types de textes grâce aux éléments d'analyse que véhiculent les modules « *Initiation à la linguistique (concept) 1 et 2* » puis « *Introduction à la linguistique 1 et 2* ». Ils seront en mesure d'utiliser le français en cours d'interactions selon les contextes. De même qu'ils seront amenés à maîtriser les différentes techniques de synthèse documentaire (résumés, commentaires, comptes rendus, etc.) et à assimiler les techniques rédactionnelles et d'expression orale.

Dans la troisième unité fondamentale, se répètent plutôt des modules d'ordre littéraire, culturel et civilisationnel « *Culture(s)/ Civilisation de la langue 1, 2, 3 et 4* » et le module « *Initiation aux textes littéraires* » pendant le premier semestre seulement puis celui de « *Littératures de la langue d'étude 1,2 et 3* » jusqu'au quatrième semestre. Le cinquième et sixième semestre connaîtrons une réorganisation des modules au sein des unités fondamentales et aussi un changement d'importance par rapport à leurs classements.

La réorganisation est constatée à travers l'importance donnée à la « *linguistique 1 et 2* », l'« *Étude de textes littéraires 1 et 2* » et l'« *Étude de textes de civilisation 1 et 2* » dans la première unité fondamentale. La deuxième unité rassemblera les modules de « *Compréhension et production écrite 1 et 2* », de « *Compréhension et production écrite 1 et 2* » et enfin « *Traduction et interprétariat 1 et 2* ». Néanmoins, une « *Introduction à la didactique* » n'est adopté que dans les cinquième et sixième semestres dans la troisième unité fondamentale aux côtés du module « *Introduction aux langues de spécialité* », ce qui est insuffisant par rapport au débouché des étudiants de langue majoritairement vers l'enseignement dans la wilaya surtout au regard de l'absence de stage au terme de la licence.

En ce qui concerne les unités méthodologiques (avec le module « *Techniques du travail universitaire* » et transversal [avec le module « *Langue étrangère* »], le contenu demeure le même du premier au sixième semestre à l'exception de l'intégration du module « *techniques*

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

de l'information et la communication » dans l'unité transversale seulement dans le quatrième semestre. Quant à l'unité découverte, elle fera découvrir à l'étudiant en première année une « *Initiation à la traduction 1 et 2* » puis en deuxième année un cours relatif aux « *Sciences sociales et humaines 1 et 2* » et enfin en troisième année un dernier cours de « *Psychologie cognitive/Sciences de la communication 1 et 2* ».

Les enseignements dispensés engloberont des domaines de connaissances historiques, techniques, voire critiques, et feront figure d'initiation aux théories analytiques. Quel que soit le domaine du module, il permettra à l'étudiant de stimuler sa créativité et son initiative dans la production de travaux personnels. Un Master et un Doctorat dans cette formation assureront la spécialisation plus précise au niveau professionnel ou de la recherche.

La formation vise à développer des compétences étendues et solides en français. Ainsi, au terme de leur cursus, les étudiants sauront acquérir les principes méthodologiques dans le domaine de la recherche ; sélectionner des informations de manière pertinente ; découvrir la culture de l'autre ; maîtriser l'analyse sémiotique et sémiologique des codes linguistiques et des messages iconiques ;

Dans le domaine de l'enseignement, le licencié dans le domaine de français langue étrangère pourra observer des enseignants en classe et prendre note de leur pratique tout en ayant conscience des méthodes et stratégies employées. Ainsi, il pourra à son tour, élaborer des fiches pédagogiques et assurer des cours. Enfin, après cette formation, il est censé avoir des connaissances et des savoir-faire de l'information et de la communication et utiliser ces compétences dans le domaine de l'enseignement.

3.1.2 Insertion professionnelle dans les collèges de l'enseignement moyen.

La formation initiale des enseignants ne fait pas uniquement référence à l'éducation que les enseignants reçoivent avant d'être autorisés à enseigner, car cette désignation concerne les enseignants confrontés à leurs premières expériences après avoir été diplômé de l'université. Cette insertion constitue la deuxième étape de la formation initiale. C'est un élément essentiel de l'acculturation des enseignants dans la profession enseignante. En effet, elle constitue un processus impliquant une orientation ainsi qu'un soutien des enseignants débutants durant leurs premières entrées dans la classe. Wong (2004) suggère que c'est ce « *qui se poursuit pendant deux à trois ans, en s'intégrant parfaitement au programme de développement professionnel* ». (p. 42) Il s'agit donc de la phase primaire du continuum de développement professionnel menant à la pleine intégration de l'enseignant dans une communauté de pratique professionnelle. En d'autres termes, l'insertion des enseignants débutants est une transition de l'état de novice à celui de professionnel pour la réussite des enseignants débutants dans leurs premières années dans la profession.

En outre, en Algérie, le programme de la formation initiale typique des enseignants comprend deux volets principaux : des cours formels et des expériences sur le terrain appelé aussi « formation pratique » (Anderson, 1995, p. 571). Au cours de cette période de la formation des enseignants, la pratique de l'enseignement va de pair, tandis qu'ils acquièrent des connaissances sur les articles théoriques.

Les enseignants sont accompagnés durant cette phase pour se défaire de la peau d'apprenant et revêtir celle d'enseignant. Ils feront face au doute, au stress et à l'insécurité qui accompagne tout début. Ils apprendront intensivement les aléas du métier dans lequel ils débutent et acquerront les compétences professionnelles. Veenman (1984), évoque le concept de « *choc de la réalité* » qui résume justement cette situation d'anxiété des débuts d'un métier. Selon le même auteur, la première année se base sur des essais et

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

des erreurs et cela met à rude épreuve l'équilibre personnel de l'enseignant. Ce dernier essaye d'appliquer des stéréotypes rencontrés durant sa formation, tout en ne sachant pas quand doivent entrer en jeu ses convictions et ses qualités personnelles. Cette idéalisation provoque généralement la déception de l'enseignant.

Le statut du français langue étrangère

L'Algérie, dont le nom n'a d'égal que son histoire, a connu d'innombrables civilisations. Chacune d'entre elles a laissé son empreinte qui demeure aujourd'hui encrée dans l'identité collective algérienne. En effet, l'Algérie a été au carrefour de plusieurs civilisations, *« partant [de] la civilisation phénicienne, puis carthaginoise, namibienne ensuite romaine en arrivant au Ve siècle aux Vandales et celle de Byzance aux VIe et VIIe siècles tout en faisant un passage obligatoire de la civilisation arabe, puis celle des Fatimides, jusqu'à la civilisation andalouse et enfin l'arrivée des Français. »* (Iddou-Allam, 2012, p. 33) Ceci ne fut en rien gratuit. En effet, chacune de ces civilisations a marqué sa trace non seulement en donnant un nouveau tournant à l'histoire de nos coutumes, mais aussi en forgeant notre identité nationale.

La situation culturelle est donc si complexe que la recherche sociologique ne voit pas la fin des questions qui peuvent conduire à une description précise des phénomènes ethnologiques du pays. Et comme l'identité culturelle ne peut être repérable qu'à travers des critères et des caractérisations, il se trouve justement que la langue en fait partie. Aussi variées sont les cultures en Algérie, aussi variée est la langue. La situation linguistique en Algérie est donc *« particulière et elle se caractérise par la coexistence de plusieurs langues qui sont : la langue amazighe, l'arabe algérien (dialectal), l'arabe standard et le français. »* (Ibid.)

Mis à part le caractère muable de la langue, une variété observable de langues au sein d'un même pays fait de l'Algérie un cas particulier de la recherche sociolinguistique. En effet, le paysage linguistique algérien subit encore des changements importants. Caracté-

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

risé par « *une configuration linguistique quadridimensionnelle* », il se compose de : l'arabe algérien, langue de la majorité, de l'arabe standard et récemment de la langue tamazight en tant que langues officielles du pays et enfin de la langue française en tant que première langue étrangère. Bref, comme le résume si bien IDDOU-ALLAM l'ambiguïté de la situation linguistique algérienne est le fruit d'inépuisables interrogations et de recherches.

IDDOU-ALLAM catégorise les locuteurs francophones algériens en francophones réels, occasionnels, et passifs. Les premiers utilisent la langue dans leurs quotidiens, les seconds l'utilisent, mais seulement dans des situations particulières de communication et il y'a ceux qui comprennent un tant soit peu la langue, mais n'interagissent pas avec.

Jusque-là, le français avait un statut particulier dans le système scolaire et sa place dans la réalité linguistique algérienne, est justifié par des données historiques et politiques. Aujourd'hui, la décision politique d'intégrer l'anglais (marqué par la sphère scientifique) à l'école primaire bouleversera peut-être la donne.

Dans l'enseignement supérieur, l'enseignement des spécialités dites scientifiques et techniques se fait majoritairement en français. Il en est de même pour l'accès à la documentation scientifique et technique. Mais, il est important de faire remarquer que si dans le secteur éducatif, notamment dans le primaire, le moyen et le secondaire, l'arabe est la langue de l'enseignement de toutes les matières alors qu'à l'université c'est le français qui prévaut. Ceci a entraîné un malaise chez les apprenants qui ont disposé pendant après douze ans d'enseignement/apprentissage en arabe, se trouvent à l'université à suivre des cours et à composer en français.

Le statut qu'occupe cette langue dans la réalité algérienne est tout aussi ambigu et complexe. En effet, le français au centre d'un hiatus et social tel que l'évoquait Taleb Ibrahim a deux statuts : le premier qui est formel et le deuxième qui est informel. Le premier renvoie à la législation politique algérienne qui attribue au français le statut de langue étrangère (charte nationale, 1976). Le second est un statut qui pose le plus de questions sur la valeur et la place du français en Algérie. Le statut informel transparait à travers les

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

représentations collectives et individuelles dans la société algérienne. Il s'agit en fait d'un statut complexe. L. DABENE le définit comme « *un ensemble de représentations qu'une communauté attache à une langue donnée* » (Dabène, 1994, p. 50). Le statut informel est dû à l'aire d'expansion de la langue française en Algérie par la colonisation.

En classe de langue, c'est à travers les représentations que l'on détermine ce statut, autrement dit la perception de cette langue par les acteurs éducatifs. On parlera ici de représentation : « *langue étrangère* », « *langue étrangère à statut particulier* », « *langue scientifique et technique* » ou même « *langue fonctionnelle* ». Cette diversité terminologique ainsi que les hésitations et contradictions qu'elle traduit, rend compte d'une difficulté à donner au français « *un statut bien défini, et à déterminer la place qu'il occupe dans la réalité linguistique algérienne.* » (DJOUDI, 2007, p. 39)

Bien que le statut formel du français laisse croire que la langue n'a pas de rôle social et/ou institutionnel en Algérie, cela ne s'applique nullement au vécu quotidien des Algériens. Or le français, intervient de façon non négligeable dans les pratiques linguistiques quotidiennes des Algériens. Une autre forme particulièrement caractéristique de cette intervention et qui doit être prise en considération si l'on veut définir de manière rigoureuse et exhaustive le statut de la langue française en Algérie est le fait qu'il constitue une des composantes de la situation de plurilinguisme ou de bilinguisme que vit l'Algérie.

Organisation du FLE au moyen

La loi d'Orientation sur l'éducation nationale (n° 8-04 du 23 janvier 2008) présente les finalités de l'éducation comme suit : « *L'école a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* » chapitre I, art. 2.

Le moyen ne doit pas être seulement estimé comme étant le cycle préparant l'apprenant aux enseignements du secondaire. Au contraire, cet enseignement « *vise la maîtrise, par*

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

chaque élève, d'un socle de connaissances et de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification » (Benbouzid, 2009, p. 189), car le cycle moyen parachève le fondamental et peut préparer le collégien à la vie active.

Dans l'enseignement moyen, trois paliers englobent les quatre années d'études. Le premier d'« *homogénéisation et d'adaptation* » dure une année dans laquelle on amène les élèves à consolider leurs acquis, mais surtout à faire leur entrée et s'adapter à une nouvelle organisation. En effet, la transition primaire-moyen constitue pour l'élève un changement radical en termes de méthodes de travail, horaires et multiplicités des professeurs. En enseignement du français, l'objectif est de s'appuyer sur les compétences acquises à l'école primaire pour créer des situations de communication plus diversifiées. Ils seront amenés à comprendre et produire des textes de type explicatif et prescriptif.

Le deuxième palier « *de renforcement et d'approfondissement* » dure deux années, soit la deuxième et la troisième année. Ce palier est essentiel pour acquérir et développer des compétences disciplinaires et transversales. Dans les apprentissages en classe ; l'élève fait face à diverses situations de communication relevant du texte narratif.

Le troisième d'« *approfondissement et d'orientation* » dure une année, soit, la quatrième. Outre l'approfondissement et le développement des compétences dans les disciplines, la quatrième année prépare les étudiants à l'examen de fin de cycle (BEM). Ce diplôme sanctionne la fin de la scolarité dans l'enseignement moyen. Il valide l'ensemble des acquisitions, des connaissances et des compétences à l'issue du cycle. L'examen du brevet se déroule en une seule session et le français en tant que première langue étrangère a trois pour coefficient. Les candidats composent en français dans cette matière.

En ce qui concerne la finalité de l'enseignement du français, elle ne diffère pas de celle l'enseignement des langues étrangères qui « *doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures* » (Référentiel général des programmes, 2016, p. 83). En tant qu'outil de communication, les langues étrangères permettent d'accéder à l'universalité et à l'interculturalité. Elles contribuent

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

à la formation *« intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique »* (Ibid.).

Comme l'enseignement de toutes autres langues, celui de français s'occupe de revendiquer les valeurs *« identitaires », « intellectuelles », « esthétiques »* tout en mettant en avant des thèmes d'un ordre national et universel. À l'issue du moyen, dans le respect de ces valeurs, et par la mise en œuvre de compétences transversales d'ordre intellectuelles, personnelles, sociales, méthodologiques et de la communication, l'élève sera *« capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits, relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. »* (Programme de 4e année moyen)

Le programme du cycle moyen se base sur les travaux du socioconstructivisme et s'inscrit dans la théorie de l'approche par les compétences. D'après le référentiel général des programmes *« 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 »*. (Référentiel général des programmes, 2016, p. 28) En effet, les compétences sont les savoirs, les aptitudes, les capacités et les comportements qui contribuent à la performance individuelle et organisationnelle. Les savoirs sont développés ou appris par processus d'enseignement/apprentissage par l'expérience ou par la recherche. La compétence est le résultat de l'application, l'intégration et la transversalité de ces savoirs. Le niveau d'acquisition de la compétence variera en fonction de l'activité de classe, de la personne et des besoins situationnels.

Parler de *« compétences »* dans le milieu éducatif, c'est mettre en avant un développement social et personnel des apprenants. L'entrée par les compétences dans les programmes s'impose comme une évidence. Voilà pourquoi, les textes en rapport avec l'organisation des compétences dans le programme sont proposés selon l'agencement suivant :

Compétence globale $\Longleftrightarrow$ compétence terminale $\Longleftrightarrow$ niveau de compétence.

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

Dans le guide méthodologique d'élaboration des programmes (2016, p.12), la compétence globale que « *l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J-M. De Ketele et repris par X., Rogiers.* ». Dans cette optique, « *cursus* », réfère à un cycle, un palier de ce cycle ou à une année. Elle est composée de compétences terminales, qui décrivent son degré d'acquisition en d'autres termes : la compétence terminale constitue un moment de passage obligé pour maîtriser la compétence globale. Elle constituera ensuite le socle validé sur lequel se construira une autre compétence. Enfin, le « *niveau de compétence* » qui est pour la « *compétence terminale* » ce qu'est la « *compétence terminale* » pour la « *globale* ».

Quant à l'aspect didactique, on y préconise l'apprentissage par la démarche de résolution de situation problème. Le guide méthodologique d'élaboration des programmes émet qu'« *omniprésente dans toutes les sphères de l'activité humaine, la démarche de résolution de problèmes est appelée à jouer un rôle particulièrement important dans l'apprentissage.* » (Ibid.)

La situation problème c'est avant tout une situation d'apprentissage, qui sert à créer une réflexion autour d'un problème à résoudre ce qui permettra à l'apprenant d'acquérir des compétences à travers la mobilisation des ressources à sa disposition (des savoirs déclaratifs, procéduraux, conditionnels, des attitudes, des conduites et des comportements). Elle le déstabilise, mais suite à la mobilisation de ses ressources, voire une recherche, il pourra la surmonter.

Elle est composée d'abord d'un support, ensuite d'une tâche et enfin d'une consigne. Elle doit avoir du sens pour les apprenants et être liée au réel et à un obstacle repéré faisant émerger les représentations mentales des apprenants. Ainsi, elle les amènerait à s'interroger et à créer des ruptures qui les conduiraient à déconstruire le modèle initial grâce à différentes réponses acceptables et stratégies utilisables.

Pour mettre en œuvre cette démarche, l'application de la pédagogie du projet prend

tout son sens. En effet, en tant qu'objet pédagogique véhiculant une situation complexe, le projet permet l'intégration et la mobilisation de plusieurs ressources afin de résoudre des situations problèmes et d'acquérir une à une les compétences aux programmes. Ceci donne du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

3.2 Le volet pratique en formation

La formation des enseignants en Algérie a été un défi depuis l'indépendance du pays. Afin de former des enseignants capables de dispenser un enseignement efficace et de qualité supérieure, il est indispensable de tenir compte des spécificités de la société, de son histoire, de sa politique et des pratiques éducatives actuellement en vigueur. Ces dernières années, la formation des enseignants en Algérie a évolué vers une plus grande importance accordée à la pratique et à l'implication des futurs enseignants dans le processus de formation.

Les personnes chargées de former les enseignants doivent relever divers défis, dont celui de guider les débutants à devenir confiants, réflexifs et aptes à poursuivre leur apprentissage en matière d'enseignement de manière autonome. Les formateurs responsables de la formation initiale doivent veiller à la qualité et à l'efficacité de cette dernière, mais les approches pédagogiques qu'ils emploient restent encore peu connues. C'est pourquoi il est important de repenser les curricula spécifiques à chaque discipline en se concentrant sur les compétences à développer chez les stagiaires en enseignement.

En Algérie, l'amélioration de la qualité de l'enseignement est devenue une préoccupation nationale, ce qui a conduit à l'adoption d'un modèle de compétences pour les enseignants. Cette évolution dans la conception du rôle de l'enseignant en classe suscite de l'anxiété chez les futurs enseignants. Le maintien en poste à long terme des enseignants débutants, notamment dans des contextes d'enseignement difficiles, est un autre défi de taille pour les formateurs. En effet, un nombre non négligeable d'enseignants débutants quittent prématurément la profession, ce qui entraîne des niveaux de stress élevés et un mal-être

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

ressenti, en particulier dans les écoles rurales et éloignées. (Ghelit, 2019 ; Bouguessa, 2019)

Les défis liés à l'enseignement en début de carrière sont bien connus et documentés, notamment l'isolement social ressenti par les enseignants (Maache, 2006), les émotions vécues par les enseignants (Yahiaoui, 2012), le développement professionnel, les difficultés rencontrées dans la mise en pratique des connaissances face aux exigences du travail (Zaatar et Gerenai, 2018) et la gestion de classe.

L'un des principaux défis auxquels sont confrontés les enseignants c'est le manque d'encadrement et d'accompagnement durant leur stage. Au cours de leur formation, les enseignants acquièrent des croyances sur leur métier qui peuvent être modifiées à différents degrés en fonction de leur programme d'études. Ceci contribue fortement à la formation de leur identité professionnelle et altère directement les pratiques de classe.

3.2.1 L'alternance en formation

À l'heure actuelle, la formation initiale des enseignants soulève d'intenses questions, en termes de l'absence des outils nécessaires pour faire face aux demandes découlant des contextes scolaires et des transformations socioculturelles. Ces questions finissent par installer des discours qui, situés à partir du devoir d'être ou à partir d'approches normatives et idéales, contribuent à peine à dévoiler la complexité du travail de formation et d'enseignement pour ceux qui l'exercent, en rendant leur harmonie éloignée des exigences de la salle de classe.

Gardons à l'esprit que l'enseignant est, « *avant tout, un professionnel de l'articulation du processus d'enseignement-apprentissage en situation ; un professionnel de l'interaction des significations partagées* » (Altet, 2010, p. 38), ce qui montre que la profession enseignante exige une certaine spécificité sur laquelle la formation initiale devrait miser. Elle oblige l'intégration de la pratique des éléments théoriques qui y sont liés.

Dans le contexte éducatif, la théorie est comprise comme ce savoir-savant produit sur

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

l'éducation en tant que discipline et sa pratique d'enseignement qui se déroule en classe. On évoque souvent la distance voire le lien entre théorie et pratique en référence au lien que les enseignants établissent entre la pédagogie et le contexte de l'école (Perrenoud, 2001). En effet, en éducation *« les rapports entre théorie et pratique sont des rapports complexes. Déjà complexes dans les pratiques techniques et économiques, ils le sont plus encore dans les pratiques humaines, les praxis, d'autant que celles-ci mettent en jeu non seulement des valeurs d'efficacité, mais aussi des valeurs éthiques et politiques »* (Mosconi, cité par Blanchard-Laville, 2013, p.8)

Le défi de trouver un équilibre entre la théorie et la pratique peut également être considéré comme une question de proportion, ce qui implique de déterminer la part respective de chacune dans la formation initiale et, par conséquent, dans les décisions qui doivent être prises. La théorie est inspirée des pratiques qu'elle reflète, tandis que la pratique est fondée sur la théorie et les enseignements qu'elle apporte. Il est vain d'essayer de donner la priorité à l'un par rapport l'autre, car ils font partie de deux mondes indépendants qui doivent être liés. Ainsi, on procède à la vérification de la théorie en éducation grâce à l'exploration et la description des réalités de la pratique.

En effet, ces deux aspects de la formation contribuent ensemble à aider les enseignants à comprendre et analyser la complexité de la réalité éducative, ainsi qu'à développer des méthodes d'action fondées sur cette réalité. Il est crucial que les connaissances théoriques soient mises en pratique, et que les expériences pratiques soient transformées en connaissances théoriques.

« L'apprentissage d'un métier complexe tel que l'enseignement doit englober une théorie associée à la pratique et une pratique qui découle de cette théorie. Lier l'un et l'autre implique... que chaque formateur, dans son propre contexte, élève l'approche des aspects théoriques en les articulant avec les problèmes que vit l'étudiant. » (Bélair, 2010, p. 105)

Dans la réalisation d'un tel apprentissage et la reconnaissance de son caractère procédural, le corps étudiant dans la pratique, face au territoire de la classe, à partir de

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

certaines projecteurs conceptuels qui le dotent d'une perception partielle de la réalité qui conditionne sa maîtrise des situations, note que très peu de phénomènes sont prévus. Faisant désormais face à une réalité flexible et changeante, le stagiaire se rend compte que l'explication théorique omnisciente ne lui sert pas. « *Une formation professionnelle qui s'articule, dans un premier temps, autour de la compréhension théorique et de l'analyse de l'intervention contribue à retarder l'appréhension de l'économie pédagogique par le fait qu'elle favorise une lecture fragmentaire des situations* » (Carbonneau et Hétu 2010, p. 128).

L'école d'aujourd'hui requiert que les élèves apprennent à apprendre et à comprendre ce qu'ils apprennent. Ces exigences ne s'appliquent pas seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants. Pour ces derniers, ceci nécessite d'établir des liens entre leur manière d'analyser, de réfléchir et d'apprendre de la réalité de la pratique et les connaissances théoriques élaborées et acquises.

Il est important de noter que la conception d'une formation des enseignants implique d'analyser toutes les dimensions impliquées dans l'exercice du rôle et, à partir de là, de décider des questions à couvrir dans la formation, si ce qui est destiné est de promouvoir son développement. Les propositions de formation ne sont pas toujours cohérentes avec la diversité des rôles associés à l'enseignement.

Dans un scénario préoccupant pour la formation initiale des enseignants, l'attention portée au type de connaissances qui articule le parcours de formation est compréhensible. Il en est de même pour les contextes dans lesquels ce processus devient efficace et les acteurs qui le mettent en œuvre. À partir de ces trois axes, les propositions de formation initiale ont supposé, au fil du temps, des rationalités différentes.

À la base de la discussion autour d'une formation adéquate des enseignants se trouvent les relations toujours complexes entre la théorie et la pratique. Et le défi qui se dégage est d'équilibrer une pratique non réductible à un ensemble de dispositifs techniques, mais aussi non pas en proie à une surprise permanente.

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

C'est la question centrale, tant dans la tâche d'enseignement que dans leur formation, puisqu'il s'agit de préciser dans quelle mesure la performance du personnel enseignant est éclairée par des connaissances théoriques, mais régie par des schémas qui dépassent complètement ces connaissances. On insiste sur le fait que « *la transformation des connaissances prévues par la théorie en connaissances utiles à l'action n'est pas un processus d'application, mais de reconstruction situationnelle* » (Diker et Terigi, 1997, p. 118). Par conséquent, le problème formateur est de savoir quel type d'équilibre est établi entre la théorie et la pratique dans la formation, compte tenu de leur relation complexe dans la tâche d'enseignement. La réponse à cette situation est conditionnée par les modèles de formation en alternance.

Selon Terigi (1995), cité dans Diker et Terigi (1997), il s'agirait de trouver des moyens d'organiser correctement le processus de formation avec une rationalité qui évite de tomber dans « *la tendance applicationniste (la pratique comme application des fondements théoriques) ou la tendance illustratrice (la théorie comme explication ultérieure de la pratique)* » (p. 122).

En gardant à l'esprit que l'on ne peut pas tout aborder en formation initiale à un futur enseignant, il est clair qu'il n'est pas possible d'agir sans un cadre conceptuel épistémologique et pédagogique, qui contribue à renforcer la réflexion qui doit être faite par les enseignants en formation dans le développement de leur apprentissage. Cela impose un style de travail commun, entre formateur et enseignant novice, pour la compréhension et l'exercice du travail d'enseignement.

3.2.2 Importance de la formation pratique

L'enseignant arrive à l'école avec un profil de sortie universitaire assez avantageux. En raison de sa longue expérience en tant qu'étudiant, en général, il considère qu'il en sait assez pour enseigner. Il conçoit l'enseignement de manière très simple et est optimiste quant à ses capacités. Voilà pourquoi les diplômés de l'université, futurs enseignants, doivent

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

être formés aux connaissances et aux compétences professionnelles qui leur permettront d'affronter adéquatement les problèmes pratiques qu'ils pourraient rencontrer dans leur activité professionnelle en tant qu'enseignants. C'est dans cette optique que nous soulignons l'importance de la formation initiale de l'enseignant.

La formation des enseignants met fortement l'accent sur l'expérience pratique en situation réelle d'enseignement dans les écoles. Dans le but de déboucher sur l'interprétation et l'intervention éducative à travers l'analyse et la réflexion, celle-ci permet de faire face à l'accumulation d'informations théoriques et génère ce que l'on appelle le « *Choc de la réalité* » (Veenman, 1988). Blanchard-Laville considère que le « *constat de la difficulté pour un praticien de s'emparer des connaissances, les plus savamment enseignées soient-elles, reste pertinent, quel que soit le contexte social de la pratique en question. Cette difficulté a sûrement à voir avec le lien spécifique qui relie les savoirs d'action aux savoirs théoriques ou encore avec la complexité particulière du rapport "théorie-pratique" dans le champ des sciences humaines* » (2013, p.8).

En effet, la pratique éducative ne se limite pas à l'observation en classe. Elle englobe un ensemble complexe de relations et de dimensions, tel que :

1. La dimension personnelle, qui inclut la réflexion de l'enseignant sur son travail quotidien et comment cela influence la classe, ainsi que les circonstances qui ont conduit à son choix de carrière, les projets réalisés, les réussites et les échecs passés, les attentes futures, et les expériences les plus marquantes.
2. La dimension institutionnelle, qui se concentre sur la relation entre le travail individuel de chaque enseignant et l'institution scolaire, y compris les comportements et les communications entre collègues, les styles de gestion et les modèles relationnels.
3. La dimension interpersonnelle, qui est basée sur les relations entre toutes les personnes impliquées dans le processus éducatif, y compris les élèves, les enseignants et les familles.
4. La dimension sociale, qui prend en compte l'environnement historique, politique,

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

social, culturel et économique spécifique dans lequel l'enseignement a lieu.

5. La dimension didactique considère l'enseignant comme un acteur clé dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. En effet, la planification et la mise en pratique de chaque enseignant ont un impact déterminant sur la nature de son travail, qui peut se limiter à une simple transmission d'informations ou bien se transformer en une expérience constructive pour les apprenants.

6. La dimension idéologique, qui reconnaît que le processus éducatif n'est jamais neutre et véhicule un ensemble de valeurs.

La phase pratique est donc cruciale pour la formation initiale des enseignants, car elle leur permet de prendre contact avec la réalité de la classe et d'aborder les processus interactifs. Cela leur permet de faire face à des expériences de classe émotionnelles, telles que la joie, la peur et l'échec, et de gérer les processus d'apprentissage et les comportements des étudiants. Un modèle d'entraînement réflexif est donc nécessaire pour permettre aux enseignants de réfléchir sur leur pratique éducative et de s'améliorer constamment (Perrenoud, 2001).

3.3 Réflexions sur la notion de l'accompagnement

Il est vrai que l'« *accompagnement* » est souvent utilisé dans différentes situations sans que l'on en comprenne toujours pleinement le sens. En général, l'accompagnement fait référence à une action de soutien, d'aide ou de guidance qui vise à faciliter ou à rendre plus agréable une situation donnée.

Si l'on se réfère à l'étymologie du terme, « *accompagner* » qui indique une dimension temporelle et relationnelle ainsi qu'un partage d'espace. Le verbe « *accompagner* » vient du latin « *ad* » signifiant « *vers* » indiquant la direction vers un lieu ou une personne tandis que « *companionem* » signifiant compagnon ou « *celui qui partage le pain* ». En effet, « — *pagn* » dérive du latin « *panis* » signifiant « pain » et de « *pascere* » qui signifie

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

(nourrir) et qui implique l'idée de nourrir, combler ou pourvoir quelqu'un de moyens de subsistance pour survivre. Littéralement, le mot évoque littéralement « *le fait d'aller vers... avec* ». Ainsi, accompagner implique de suivre quelqu'un dans un mouvement commun, en partageant avec lui une certaine proximité et une action commune.

Effectivement, dans une situation d'accompagnement, il y a une réciprocité dans l'engagement et la participation de chacun des acteurs impliqués. L'accompagnement se définit comme un processus relationnel entre deux ou plusieurs personnes qui s'engagent dans un projet commun, dans lequel l'accompagnateur apporte son soutien et son expertise pour aider l'accompagné à atteindre ses objectifs personnels ou professionnels. Cette démarche vise à favoriser l'autonomie et le développement de la personne accompagnée, en prenant en compte ses besoins, ses ressources et ses limites.

Bref, cet arrêt étymologique nous renseigne sur trois dimensions de la notion : la dimension relationnelle qui implique une connexion ou une jonction entre deux personnes, la dimension temporelle qui suppose une synchronisation entre les deux personnes, et la dimension spatiale qui implique un déplacement commun vers un endroit donné. C'est cette combinaison de dimensions qui rend l'accompagnement si important dans de nombreux contextes, tels que l'éducation, les soins de santé, les relations professionnelles, etc. En effet, l'accompagnement permet d'établir une relation de confiance et de respect mutuel entre les personnes impliquées, tout en offrant une aide concrète et une orientation dans un contexte donné.

Les dictionnaires de la langue courante soulignent que le mot « *accompagnement* » tire sa signification de son sens figuré et de ses usages spécifiques. Le premier usage particulier du terme a émergé dans le domaine de la musique, où il désigne l'acte de jouer une partie de soutien en complément de la partie principale. Les synonymes qui en découlent sont des termes comme harmonie, harmonisation, accord, qui résultent d'un assemblage de sons. Le deuxième usage spécifique réfère à un usage militaire qui a développé l'idée de soutien dans l'intention de renforcement ou de protection. Les synonymes qui en découlent sont

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

des termes tels que : bataillon, compagnie, convoi, cortège, entourage, équipage, escorte, etc. qui renvoient à l'idée de « *faire route ensemble* » et « *s'acheminer vers la même direction* ».

L'accompagnement a évolué au fil des siècles dans différents domaines tels que l'apprentissage, la spiritualité, le soin médical et le travail social. D'abord, dans le domaine médical, l'accompagnement est passé d'une simple assistance (fin du XIXe) à une pratique holistique qui prend en compte les besoins physiques, psychologiques et sociaux des patients (début du XXe).

Dans le cas de l'accompagnement culinaire, il s'agit d'ajouter un élément à un plat principal pour le rendre plus savoureux. Dans le domaine de la musique, l'accompagnement peut désigner la partie instrumentale qui soutient la mélodie. L'accompagnement scolaire quant à lui désigne l'aide apportée à des élèves en difficulté pour les aider à mieux comprendre et assimiler les connaissances. Enfin, l'accompagnement de la fin de vie correspond à l'assistance et au soutien apportés aux personnes en fin de vie ainsi qu'à leur entourage.

L'accompagnement est également présent dans le domaine spirituel, où il est souvent associé à la figure du maître spirituel ou du guide. Les chercheurs de vérité cherchent à atteindre un état de conscience supérieur ou à se connecter avec une force divine, et l'accompagnement est utilisé pour les aider dans cette quête. Les maîtres spirituels offrent une guidance et un soutien personnalisé pour éclairer le chemin à suivre, fournir des conseils pratiques pour surmonter les obstacles et corriger les erreurs qui pourraient entraver la progression spirituelle.

Le mot « *accompagnateur* » n'a pris son sens actuel de « *personne qui accompagne et guide un groupe* » ou de « *personne qui accompagne temporairement ou occasionnellement une autre personne ou un groupe de personnes en déplacement* » que dans le courant du 20e siècle. En somme, l'accompagnement peut prendre différentes formes selon le contexte dans lequel il est employé, mais il a toujours pour objectif de faciliter, de soutenir et

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

d'améliorer une situation donnée.

Le but de l'accompagnement est d'être présent et de se joindre à quelqu'un pour le soutenir dans son cheminement, que ce soit sur le plan matériel, émotionnel ou intellectuel. Cela implique une écoute attentive, une compréhension empathique et une disposition à aider, tout en respectant l'autonomie de la personne accompagnée. En somme, l'accompagnement est une démarche de collaboration et de co-création qui peut aboutir à une croissance personnelle pour les deux parties impliquées.

Effectivement, être compagnons implique une relation plus profonde et durable que le simple fait d'être accompagnant et accompagné. Être compagnons implique un partage plus intime de la vie, des occupations, des sentiments et des épreuves, tandis que l'accompagnant intervient de manière plus ponctuelle pour aider à franchir une étape. La notion de compagnonnage implique une proximité et une solidarité plus grandes que la simple relation d'accompagnement. Cependant, il est possible que la notion d'accompagnement puisse également impliquer une proximité et une solidarité, en fonction du contexte et de la relation entre les personnes impliquées.

Circonscrire la notion en sciences humaines n'est pas élémentaire en raison de ses caractéristiques qui appartiennent « à un registre de pratiques humaines qui ne relèvent pas d'une science ou d'une théorie appliquée » (Paul, 2003, p. 122). L'accompagnement ne peut être réduit à une seule profession ou à un seul domaine d'activité. Il est présent dans de nombreux secteurs tels que la santé, l'éducation, la culture, le social, le sport, etc. Cependant, il ne peut pas non plus être compris uniquement en termes d'objectifs sociaux ou de techniques utilisées, car il est avant tout une pratique relationnelle qui implique une interaction entre les personnes. De fait, l'accompagnement « ne manifeste pas ouvertement ce qu'il est. Il ne se montre pas au grand jour de la pensée, dans la clarté qui permettrait de le définir. Il apparaît plus ou moins "en creux" immergé dans une pratique qui ne s'est longtemps pas souciée d'explicitement sa nature : il a sûrement été avant d'être... » (Ibid.) En effet, l'accompagnement ne se montre pas toujours de manière explicite, mais il est

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

présent dans la pratique et s'exprime à travers les attitudes, les comportements, les gestes et les paroles de ceux qui l'effectuent. Il peut être vu comme un processus qui évolue au fil du temps en fonction des besoins et des attentes de la personne accompagnée, ainsi que des circonstances de la situation :

« si vaste que soit le domaine où s'exerce l'accompagnement, sauf à le définir comme "prestation" ou nouveau "service", il ne manifeste pas ouvertement ce qu'il est. Il ne se montre pas au grand jour de la pensée, dans la clarté qui permettrait de le définir. Il apparaît plus ou moins "en creux" immergé dans une pratique qui ne s'est longtemps pas soucieuse d'explicitier sa nature : il a sûrement été avant d'être... » (Ibid.)

L'accompagnement est donc une pratique complexe et multifacette qui consiste à aider, à soutenir et à accompagner les personnes dans différents contextes de vie, en utilisant une variété de méthodes et de techniques, tout en se basant sur une relation de confiance et de respect mutuel entre les personnes impliquées.

3.3.1 L'accompagnement en ressources humaines.

Aujourd'hui, l'accompagnement est considéré en ressources humaines comme une pratique professionnelle à part entière, nécessitant des compétences et des formations spécifiques. Il n'est pas simplement une question de bienveillance ou d'empathie, mais plutôt une nouvelle pratique sociale qui implique un nouveau mode de régulation sociale. Les institutions qui proposent un service d'accompagnement doivent être soutenues par des orientations politiques adaptées et confier la mise en œuvre à des professionnels rompant avec les anciennes postures de prise en charge. Cette approche est centrée sur la personne et a une forte dimension pédagogique. Selon PAUL (2018), l'accompagnement se définit à partir de la socialisation, de l'autonomisation et de l'individualisation. Il s'agit d'une nouvelle logique sociale qui consiste à travailler avec la personne plutôt que pour elle ou sur elle. Ces concepts sont étroitement liés, mais nous allons les aborder individuellement pour mieux comprendre comment leur prise en compte affecte le champ de l'accompagnement.

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

La socialisation en accompagnement fait référence au processus par lequel une personne apprend et intériorise les normes, les valeurs et les comportements de la société dans laquelle elle évolue, tout en développant une conscience de soi et une identité personnelle. Dans le cadre de l'accompagnement, la socialisation implique de reconnaître les contextes sociaux, culturels et familiaux de la personne accompagnée, ainsi que ses expériences passées et actuelles. Les professionnels de l'accompagnement doivent donc être sensibles aux différences culturelles et aux pratiques sociales de la personne accompagnée, afin de l'aider à naviguer dans son environnement de manière efficace et autonome. Cela peut nécessiter un ajustement de leur propre comportement et de leur propre communication pour s'adapter aux besoins et aux préférences de la personne accompagnée. Les conséquences méthodologiques de la prise en compte de la socialisation en accompagnement incluent une approche personnalisée et adaptée à chaque individu, ainsi qu'une compréhension approfondie des contextes sociaux et culturels dans lesquels ils évoluent.

L'autonomisation en accompagnement se réfère à la capacité des personnes accompagnées à prendre des décisions et à agir de manière autonome. L'objectif de l'accompagnement est de permettre aux personnes accompagnées de développer leurs propres compétences, de renforcer leur estime de soi et de favoriser leur autonomie. Les professionnels de l'accompagnement doivent donc travailler en partenariat avec les personnes accompagnées et leur permettre de jouer un rôle actif dans le processus d'accompagnement.

Cela implique également de reconnaître que chaque personne a ses propres besoins, ses propres ressources et ses propres limites, et que l'accompagnement doit être adapté à chaque situation individuelle. Les professionnels doivent être conscients de leur propre rôle et de leurs propres limites, et veiller à ne pas empiéter sur l'autonomie des personnes accompagnées.

L'individualisation en accompagnement se réfère à l'approche personnalisée que les professionnels de l'accompagnement adoptent pour répondre aux besoins uniques de chaque personne qu'ils accompagnent. Cela implique de considérer les différences individuelles en

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

termes de personnalité, d'expériences passées, de compétences, de croyances et de valeurs pour adapter les stratégies d'accompagnement en fonction des besoins et des objectifs de chaque personne. L'individualisation en accompagnement peut se faire à différents niveaux, notamment :

- La planification : définir des objectifs et des stratégies d'accompagnement en fonction des besoins spécifiques de chaque personne.
- La communication : utiliser un langage et des méthodes qui conviennent à chaque personne pour favoriser une compréhension et une implication meilleures.
- L'adaptation : ajuster les stratégies d'accompagnement en fonction des réactions et des progrès de chaque personne.
- Le suivi : évaluer régulièrement les résultats et l'efficacité des stratégies d'accompagnement pour s'assurer qu'elles répondent aux besoins de chaque personne.

L'individualisation en accompagnement est particulièrement importante dans les domaines tels que la thérapie, l'éducation, la formation professionnelle et le coaching, où les objectifs et les besoins des personnes sont souvent très différents. Elle permet aux professionnels de l'accompagnement de créer un environnement favorable à la réussite de chaque personne, en leur offrant un soutien personnalisé et adapté à leurs besoins individuels.

Paul montre aussi la « nébuleuse » sémantique de différents termes qui renvoient à la notion d'accompagnement, ce qui peut créer une confusion ou une difficulté à comprendre les nuances entre ces termes.

D'abord, le counselling et le conseil sont deux formes d'accompagnement qui partagent des similarités, mais qui diffèrent également par leur approche et leur orientation. Le counselling met l'accent sur la relation d'aide et de soutien, avec une approche souvent non directive, tandis que le conseil prodigue des conseils et des solutions concrètes pour aider la personne à résoudre ses problèmes. Cependant, il est important de noter que ces deux formes d'accompagnement peuvent également inclure des aspects de l'autre approche,

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

en fonction des besoins et des préférences de chaque personne.

Ensuite, il y'a le « *sponsoring* » ou l'idée du parrainage. De nos jours, le terme « *sponsoring* » est devenu synonyme de parrainage. Ce mot anglais a une origine latine double : le premier sens de « sponsor » était celui de répondant ou de caution, tandis que le second sens venait du latin religieux et signifiait « *parrain d'un néophyte* ». En tant que dérivé du premier sens, « *sponsor* » signifiait « *promesse verbale et réciproque entre deux parties concernant le paiement d'une caution* », puis a pris le sens d'engagement ou de promesse réciproques. Le second sens a donné l'idée du parrain qui accompagne un enfant dans sa vie religieuse et éducative, et qui préside à son introduction dans un cercle social. Par analogie, le parrain est celui qui favorise l'intégration dans un groupe social ou professionnel. Il est important de souligner le rôle de l'imaginaire dans cette notion, notamment à travers les contes de fées où la marraine est présentée comme un « *souffleur de dons* » et un « *passeur* ».

Aujourd'hui, le terme « *sponsoring* » est utilisé à la fois pour désigner la fonction de mécène qui soutient une entreprise artistique ou sportive, ainsi que pour décrire la fonction de parrainage qui consiste à accompagner des jeunes en recherche d'emploi et dépourvus de réseau personnel de relations professionnelles. Dans ce dernier cas, le « *sponsoring* » a une fonction de médiation et d'accompagnement vers l'insertion professionnelle.

Le coaching est un terme utilisé à l'origine pour désigner l'entraînement sportif ou les cours particuliers. Le mot « *coach* » vient du hongrois « *kocsi* », qui signifie « *conducteur de voitures hippomobiles transportant des personnes* », et renvoie donc au domaine de la conduite. Aujourd'hui, le coaching est également utilisé dans le domaine professionnel pour développer les compétences et le potentiel des individus au sein des entreprises. Le coach est considéré comme un « *catalyseur* », un « *donneur de souffle* » ou encore un « *développeur de potentiels* ». Cependant, le coaching est souvent associé à l'idée de performance.

Par ailleurs, le compagnonnage est une pratique qui consiste à rassembler des personnes d'un même métier pour transmettre la technique et les valeurs traditionnelles de ce métier. Cette pratique est également basée sur l'idée de respect de la vocation de l'homme et de

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

la relation entre les gestes (producteurs d'œuvres) et le sacré. L'idéal compagnonnique repose sur l'idée de « *ne pas séparer* » les différentes dimensions de l'être humain : la tête, le cœur et les mains. Il s'agit donc de « *ne pas séparer l'héritage transmis, la communauté de vie et les œuvres produites. La formation du compagnon associe l'enracinement dans le métier et l'itinérance, les qualités techniques et humaines, le geste et la pensée* » (Paul, 2016, p. 12). Lorsque le compagnon a atteint la fin de sa formation, il est appelé à son tour à transmettre son savoir-faire et ses valeurs. Le compagnonnage implique donc un déplacement, une transformation et un changement de position, passant de la position d'apprenti à celle de compagnon, fonction de transmission dans laquelle l'accent est mis sur l'accompagnement plutôt que sur l'enseignement.

Le tutorat est une pratique éducative qui vise à accompagner un apprenant dans son parcours de formation ou d'intégration professionnelle. Contrairement à la tutelle, qui implique une relation de subordination, le tutorat se fonde sur une relation d'accompagnement et de collaboration entre le tuteur et l'apprenant.

Le tuteur a pour mission de transmettre ses savoirs et ses compétences à l'apprenant, mais aussi de le guider dans son apprentissage et de le soutenir dans son développement professionnel et personnel. Il joue donc un rôle clé dans la socialisation de l'apprenant, en l'aidant à s'adapter aux normes et aux valeurs de son environnement professionnel.

Le tutorat s'inscrit ainsi dans une longue tradition de transmission des savoirs et des savoir-faire par les pairs. C'est une pratique qui est largement utilisée dans l'enseignement, la formation professionnelle, mais aussi dans le monde du travail, où elle permet d'accompagner les nouveaux employés dans leur intégration à l'entreprise.

En outre, le terme mentoring, qui est apparu en anglais au début du 18^e siècle, tire son origine de « Mentor », le guide et conseiller d'Ulysse dans l'œuvre d'Homère, ainsi que dans celle de Fénelon. Le mot « *mentor* » était utilisé pour décrire une personne sage et expérimentée qui servait de conseiller, en particulier pour la personne qui s'occupait de l'éducation d'un jeune homme, comme l'a décrit Saint-Simon. Le terme « *précepteur* »,

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

qui signifiait « *celui qui enseigne et qui est chargé de l'éducation d'un enfant* » au 15^e siècle, puis « *personne qui instruit les hommes, leur apprend à mieux vivre* » au 16^e siècle, était un terme équivalent. Bien que le terme « *mentoring* » soit principalement utilisé en Amérique du Nord aujourd'hui, il a probablement toujours désigné la fonction de conseiller, de modèle, de directeur de conscience, de maître spirituel ou de pédagogue que certaines personnes exercent auprès d'autres.

Des auteurs comme Houdé (1996) soutiennent que la différence entre le tutorat et le mentorat vient de leurs rôles respectifs. L'auteur attribue au mentorat l'indice de person-nification

« faisant montre d'expertise, de compétence et de doigté : manifestement, il s'agit de personnes qui possèdent une certaine maturité personnelle et qui sont capables de maturité relationnelle [...] tuteur est le plus souvent employé [...] pour désigner une personne (rarement choisie par l'intéressé) qui a pour tâche d'accompagner l'étudiant au cours de son cheminement et de sa formation ; généralement, le tuteur connaît bien le programme d'étude dans lequel est inscrit l'étudiant, et il le conseille et le guide dans son cheminement » (Houdé, 1996, p. 111, cité par Baudrit, p.7).

En résumé, le mentorat se concentre sur le développement personnel et social, tandis que le tutorat est davantage axé sur l'enseignement et l'apprentissage technique. Bien qu'ils aient des objectifs différents, les deux pratiques peuvent être complémentaires et contribuer à l'accompagnement et à la réussite des apprenants.

3.3.2 L'accompagnement en formation professionnelle des ensei-gnants.

En Algérie, après avoir obtenu leur licence, les étudiants de l'université algérienne ne peuvent accéder au poste d'enseignant dans l'éducation nationale sans avoir réussi le

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

concours organisé par le ministère responsable du secteur. Ce concours est basé sur certains critères, ainsi que des examens écrits puis oraux.

Après l'insertion, les modalités de la formation, sa durée et le contenu des programmes sont réglementés par l'arrêté ministériel du 24 août 2015. Selon cet arrêté, la formation des stagiaires est alternée : elle a un volet pratique et un autre théorique. L'arrêté n° 295/0.0.5/2015 du 25 octobre précise que la formation dure sept semaines avec un total de 190 heures. Elle se déroule dans les établissements vides du secteur de l'éducation (en raison de vacances ainsi que le samedi et le mardi). Les inspecteurs et les professeurs formateurs sont responsables de la bonne organisation et de l'encadrement de la formation.

À l'issue de la formation alternée, les enseignants sont amenés à soumettre un rapport qui décrit le contenu de la formation qu'ils ont suivie pendant les sept semaines. Ils doivent également passer un examen final évaluant leurs connaissances théoriques, dont la note sera prise en compte pour l'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Moyen (CAPEM). Sans ces deux éléments, le stagiaire ne sera pas autorisé à passer l'examen du CAPEM.

En 2014, l'accompagnement est devenu la deuxième composante de cette formation en alternance. Il s'agit d'une méthode d'insertion et d'accompagnement qui vient compléter la formation théorique. Pour cela, le stagiaire, à l'instar des autres issus de différentes disciplines et cycles, a quinze séances en compagnie d'un enseignant formateur-accompagnateur, conformément au plan établi dans le document officiel. L'inspecteur responsable est chargé de réunir l'accompagnateur et l'accompagné. L'accompagnateur a pour mission de développer les compétences professionnelles du stagiaire et de prendre connaissance de tous les documents pédagogiques nécessaires pour préparer les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Dakhia et Chabou (2022) décrivent ce document comme suit. Après la page de garde, le document d'accompagnement commence par un préambule conçu pour répondre aux préoccupations des formateurs et qui sert de guide et de journal de bord pour faciliter

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

leur tâche. Ensuite, les pages 3 à 5 présentent des informations sur le processus d'accompagnement, notamment des notions définitoires, ses finalités et les missions. Le document spécifie aussi le rôle des accompagnateurs, le lieu où il se déroule, ses dimensions formatives et ses modalités pratiques. La troisième section du document, intitulée « *documents de travail* », est divisée en plusieurs parties :

Le premier document présenté dans le document d'accompagnement (page 7) est un « *calendrier des rencontres* » de l'accompagné avec son accompagnant. Ce calendrier est prévu par les deux enseignants en collaboration puis visé par les chefs d'établissement où ils exercent. Les dates sont fixées dès la première réunion qui les rassemble l'inspecteur tuteur. Cette réunion est programmée généralement en octobre.

Le deuxième document (pages 7 à 12) consiste en des « *fiches d'accompagnement* » pour le professeur stagiaire, qui sont distribuées sur quinze séances. Le formateur a, à sa portée l'intitulé et l'objectif de la séance et à son terme, il est amené à noter la date et l'horaire de déroulement ainsi que ses observations. Les séances traitent des documents pédagogiques et de la manière de les exploiter pour préparer un cours, de la préparation des fiches, des observations de classe, de présentations de leçons par le stagiaire et enfin d'approfondissement sur les notions d'évaluation, de remédiation puis de l'intégration des TICE avec des applications pratiques dans les classes.

Le troisième document (pages 13 à 15) est une « grille d'évaluation de la performance du stagiaire » utilisant une échelle d'appréciation. Les compétences évaluées incluent : « *la formulation d'objectifs* », « *la connaissance des procédures d'enseignement/apprentissage* », « *la gestion du temps* », « *l'utilisation de ressources pédagogiques* », « *la gestion des matières, savoirs et programmes* », « *la gestion de la dynamique relationnelle du groupe* », « *les procédures d'évaluation des apprentissages* », « *les facteurs motivationnels* », « *la gestion des caractéristiques individuelles des apprenants* » et « *les caractéristiques individuelles de l'enseignant* ».

Enfin, le quatrième et dernier document (page 16) est une « *fiche d'évaluation du*

Chapitre 3. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN

professeur stagiaire » basée sur quatre grands domaines de compétences, accompagnés d'indicateurs de compétences. Ces domaines incluent : « *l'organisation et la planification des situations d'enseignement/apprentissage* » en premier lieu, suivie de « *l'organisation du travail de classe* », « *l'évaluation du travail des élèves* » en troisième lieu, et enfin « *la gestion de sa propre auto-formation et la formation continue* ».

**CHAPITRE 4 :
DEVELOPPEMENT DES
COMPETENCES ENSEIGNANTES
ET FORMATION DE L'IDENTITE
PROFESSIONNELLE**

CHAPITRE 4

DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

Récemment, une tendance consistant à considérer la formation des enseignants comme un processus de développement de leur identité professionnelle a été adoptée. Dans ce contexte, l'objectif de la revue de littérature présentée ici est, d'une part, de clarifier la pluralité de significations du concept d'identité professionnelle pour dissiper les malentendus pouvant découler de son utilisation de plus en plus répandue. D'un autre côté, il convient également de remettre en question la pertinence de cette approche. En effet, quelle est la relation entre cette notion d'identité professionnelle et les concepts d'acquisition de « *compétences* », de « *formation* » au métier d'enseignant ou de « *développement professionnel* » ? Il est légitime de se poser cette question face à une prolifération de termes qui peut parfois ressembler à une simple mode. Il est important de se demander si

l'approche identitaire offre une compréhension plus approfondie de l'entrée dans le métier des enseignants et si elle constitue une approche heuristique qui permet de dégager de nouvelles conceptions et de nouveaux outils. Par ailleurs, une distinction entre novice et professeur expert ainsi que les phases d'enseignement par lesquelles passe le novice seront abordées.

4.1 Certifier la formation initiale : tournant de la carrière enseignante

4.1.1 Le certificat d'aptitude à l'enseignement : fin de la formation initiale

Le Capem, qui signifie Certificat d'aptitude professionnelle de l'enseignement moyen, est un certificat qui comporte trois épreuves visant à évaluer les compétences pratiques et les connaissances professionnelles des candidats. Les professeurs stagiaires admis à l'examen de titularisation sont ceux ayant obtenu une moyenne égale ou supérieure à 30/60 conformément aux dispositions de l'article 8 de l'arrêté du 17 Dhou El Kaada 1431 correspondant au 25 octobre 2010.

Les stagiaires doivent passer un examen à la fin de leur formation, qui comprend des épreuves orales et écrites ainsi qu'un rapport de stage final. Les épreuves sont notées en fonction de la moyenne du contrôle pédagogique continu (coefficient 2), la note du rapport de fin de formation (coefficient 1) et la note de l'examen final (coefficient 3). Les stagiaires ayant une moyenne d'au moins 10 sur 20 sont admis et peuvent se préparer à être titularisés dès leur première année d'exercice.

En effet, le stagiaire sera amené à présenter une leçon obligatoire et une autre au choix. La première qui est obligatoire varie selon les directives de l'inspecteur ou des inspecteurs en charge. Parfois, il s'agit de la présentation obligatoire d'un compte rendu de l'expression

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

écrite et tantôt c'est la compréhension de l'écrit qui l'est. Quant à la deuxième, elle est généralement soumise au choix et à la préférence des stagiaires. Quoique ceux-ci ont une nette préférence pour la compréhension de l'oral et/ou pour les quatre points de langue dans la séquence, à savoir le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.

La compréhension de l'écrit et le compte rendu sont des séances clés dans la séquence. Savoir tracer leurs objectifs et les mener à bien est un grand pas dans la réussite de la séquence.

Dans ces deux épreuves, ce ne sont pas seulement les pratiques qui seront observées et évaluées, mais aussi les documents pédagogiques du stagiaire ou de l'enseignant novice. Il devra présenter à son jury composé de l'inspecteur chargé en plus de deux enseignants experts choisis par l'inspecteur, ses deux fiches du jour, les copies d'élève corrigées et la grille d'évaluation de la production écrite, le cahier de textes de la classe, le cahier journal, ses fiches pédagogiques de l'année bien organisées, sa progression des apprentissages et le plan de répartition.

Les connaissances professionnelles se diversifieront de la psychopédagogie, à la didactique du fle en contexte algérien et de la législation scolaire.

4.1.2 Formation continue et développement professionnel.

La formation continue des enseignants peut être définie comme les cours et les activités dans lesquels un enseignant en activité peut participer pour mettre à jour ses connaissances professionnelles. Dans le même sillage, Vaillant (2009, p.54) la définit comme étant des « *activités formant l'enseignant après sa pratique initiale afin d'améliorer ses connaissances, ses compétences et les activités professionnelles* ».

Par conséquent, il englobe toutes les formes de formation dispensée à un enseignant déjà en poste. Elle vise à mettre à jour les connaissances des enseignants et à combler les insuffisances professionnelles des enseignants en service. Pour les enseignants, la formation

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

continue ne représente pas un choix facultatif, mais plutôt une responsabilité morale en tant que professionnels impliqués dans la transmission du savoir. Il est impératif de faire un effort plus important afin d'améliorer la qualité du contenu des leçons, en essayant de répondre aux exigences résultant de la pratique professionnelle quotidienne.

L'enseignement de qualité n'est plus un besoin, mais une condition nécessaire dans le domaine éducatif actuel. La société change et l'éducation suit. Les enseignants doivent donc s'ajuster aux contenus nouveaux, maîtriser la manipulation de nouveaux outils, disposer des compétences et des stratégies d'enseignement en vigueur, etc. À cet égard, qu'ils soient novices ou expérimentés, les enseignants pourraient avoir besoin d'une formation professionnelle continue pour les aider à construire et s'améliorer dans leurs domaines de spécialisation respectifs. Par conséquent, la formation des enseignants et les programmes de développement professionnel devraient être des aspects centraux des réformes éducatives.

Le ministère de l'Éducation chapeaute l'organisation des journées et des séminaires en cours d'emploi, sous la direction des inspecteurs spécialisés et des directions des wilayas, pour répondre aux demandes des nouveaux programmes. Ainsi, les enseignants sont en mesure de développer les compétences nécessaires afin d'assurer un enseignement et un apprentissage de qualité. Même si de telles pratiques peuvent aider les enseignants algériens à acquérir plus de connaissances, elles restent encore limitées, pour ne pas dire inefficaces.

4.1.3 Progression du développement des enseignants

Comme le développement de l'enfant, les enseignants, se développent cognitivement et affectivement au fil du temps. Un nombre de modèles et de théories ont été proposés pour décrire ces étapes de du développement l'enseignement. Un modèle a mis l'accent sur l'aspect scénique du développement et de là il est possible de proposer que les enseignants progressent à travers une série d'étapes au cours de leur carrière.

L'un des premiers à proposer une théorie des étapes fut Francis Fuller (1969). Ses re-

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

cherches ont identifié trois étapes progressives. La première étape, elle a appelé l'étape de survie, quand les enseignants débutants se concentrent principalement sur eux-mêmes et sur leur enseignement. À ce stade, ils se préoccupent de l'adéquation interpersonnelle, de savoir si les élèves les aiment et de leur contrôle de la classe. Dans la deuxième étape, appelée étape de la situation d'enseignement, les enseignants commencent à se concentrer sur la situation d'enseignement elle-même et à se préoccuper de la disponibilité du temps, de leur ressource et de leur propre manque d'un répertoire de pratiques pédagogiques efficaces. D'ailleurs, les enseignants trouvent des moyens de faire face aux problèmes de survie et à leurs situations d'enseignement ; les fondamentaux de certains aspects de l'enseignement et de la gestion de classe deviennent routiniers.

C'est au cours d'une troisième étape de développement, étiquetée résultats des élèves et étape de maîtrise, que les enseignants se préoccupent davantage des élèves, et l'apprentissage et le bien-être des élèves. Ils commencent à stimuler leurs décisions de planification et d'instruction. Les trois étapes initialement identifiées et observées par Fuller ont fait l'objet de recherches sur le perfectionnement des enseignants pendant un bon nombre d'années. En 1999, Nault distingue cinq phases : « (i) *une socialisation informelle (avant la formation initiale d'enseignant)* ; (ii) *une socialisation formelle (pendant la formation initiale à l'enseignement)* ; (iii) *l'insertion professionnelle (l'entrée dans le métier)* ; (iv) *une socialisation personnalisée (style professionnel stabilisé)* ; (v) *une socialisation de rayonnement* » (Nault, 1999, cité par De Ketele, et al, p. 179). Le passage de la socialisation formelle vers l'insertion est décrit en « *trois étapes : l'euphorie anticipatrice, le choc de la réalité et la consolidation des acquis* ». (Nault, 2005)

Joyce et Showers (2002) ont fourni un cadre légèrement différent pour considérer le développement et l'apprentissage des enseignants, en particulier les stratégies d'apprentissage des novices. Dans leurs efforts pour aider les enseignants à apprendre des modèles particuliers d'enseignement, ils ont conclu que l'apprentissage de nouvelles compétences pédagogiques prend du temps et comprend plusieurs processus : l'apprentissage initial des compétences impliquées ; l'expérimentation ; l'entraînement ; et la réflexivité. Au cours

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

de l'apprentissage initial, les enseignants apprennent de nouvelles stratégies ou des compétences de manière théorique. Cet apprentissage nécessite de l'expérimenter en classe. Cela signifie pratiquer la stratégie dans un cadre collégial et avec le soutien d'un coach compétent, ainsi que des opportunités de dialogue personnel et une réflexion.

Fessler (1992) suggère de répartir les phases du développement comme suit : « *formation initiale, entrée dans la profession, consolidation des compétences, enthousiasme, frustration, stabilité, désengagement et départ de la profession* » (Fessler, 1992, cité par Brodeur, Deaudelin et Bru, p.6). Day (1999) en donne une définition professionnalisante dans une perspective d'apprentissage du métier en formation. Il suggère que c'est un :

« processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle » (Day, 1999, p. 4)

Récemment, les auteurs, Martineau, et Mukamurera (2014) affirment qu'ils considèrent le développement professionnel comme :

« un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (Portelance et al. 2014, p.12)

En adoptant cette perspective, les enseignants sont actifs et ont la capacité d'introduire des innovations tant au niveau du système éducatif qu'à celui de leurs pratiques personnelles. Il est clair que l'enseignant joue un rôle crucial dans son propre dévelop-

pement professionnel en utilisant divers moyens pour apprendre et maîtriser son métier, notamment en analysant des situations pratiques et en participant à des activités variées. Cela exige son engagement personnel ainsi qu'un intérêt pour le sujet, permettant ainsi l'acquisition progressive de connaissances nécessaires à sa profession.

4.2 Perfectionnement et apprentissage des enseignants

Les écoles du XXI^e siècle ont changé notre façon de travailler et d'apprendre. Un nouvel apprentissage contextualisé où les enseignants peuvent développer leurs compétences et l'expertise et apprendre de nouvelles pratiques d'enseignement avec des collègues et au sein d'écoles et de salles de classe, est nécessaire. Dans cette partie, nous proposons des perspectives sur le développement des enseignants et nous introduisons des idées sur la façon dont les enseignants passent de novice à statut d'expert.

4.2.1 Les compétences pédagogiques fondamentales de l'enseignant.

Il est clair que la formation des enseignants doit intégrer à la fois les aspects pédagogiques et disciplinaires. Cependant, la question qui se pose est de savoir comment équilibrer la charge de travail relative aux matières générales et pédagogiques par rapport à celles spécifiques à la discipline enseignée. Il est indéniable qu'un enseignant doit posséder une maîtrise de la matière qu'il enseigne, que ce soit pour les enseignants de primaire, de collège ou de lycée.

En premier lieu, les enseignants doivent être compétents à la fois dans leur propre domaine disciplinaire et dans les aspects pédagogiques de leur métier. Cependant, « *la théorie a tendance à avoir une mauvaise affiche dans la formation des enseignants, car cela est considéré comme une perte de temps partielle. Les futurs enseignants ressentent*

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

un plus grand intérêt pour des pratiques qu'en écoutant des discours ». (Sutherland, 1985, p51)

Il est crucial que les enseignants reçoivent une formation pédagogique adéquate, qui englobe à la fois tous les aspects de la situation d'enseignement/apprentissage. « *Il est évident qu'ils doivent posséder les savoirs en rapport avec le contenu de la discipline à enseigner, en plus des compétences et des attitudes qui leur permettent de comprendre des situations d'enseignement complexes* » (Marcelo, 1995, p.89). De même que la compréhension, les caractéristiques des apprenants avec lesquels ils travailleront, y compris leur développement psychologique, leurs relations avec leurs pairs et leur famille, leurs motivations et leurs intérêts sont cruciales. En outre, il est important qu'ils soient au fait des théories de l'apprentissage et de l'enseignement.

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'éducation est une tâche complexe qui ne peut être régie par une série de directives comportementales préétablies. Il est essentiel que chaque éducateur développe sa propre vision de ce qui définit une pratique pédagogique efficace, tout en étant formé aux valeurs du respect et de la tolérance.

Perrenoud (2004) a identifié dix compétences pour considérer le métier d'enseignant. Il les a classés en deux : d'une part, celles qui sont techniques et didactiques qui permettent à l'enseignant d'assurer la planification de son enseignement, et d'autre part, les compétences relationnelles et pédagogiques qui lui permettent de gérer la classe et interagir avec les apprenants. « *et de s'adapter aux situations.* » (Perrenoud, 1996, p.16).

Pour répondre aux exigences de l'éducation du futur, il est crucial de mettre en place de nouveaux programmes de formation ou de mise à jour pour les enseignants. Ces programmes de formation doivent se concentrer sur le développement des compétences clés (ci) suivantes dans le domaine de l'éducation :

C1 : « *Organiser et animer des situations d'apprentissage* ». En plus de la maîtrise d'une discipline et de planifier son enseignement, l'enseignant doit savoir créer des situations d'apprentissage ouvertes qui impliquent les apprenants dans des processus d'appren-

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

tissage par résolution de problèmes.

C2 : « *Gérer la progression des apprentissages* ». En plus de suivre la progression des apprentissages avec des exercices standardisés et des évaluations formatives, l'enseignant doit utiliser une « pédagogie de résolution de problèmes » pour gérer la progression des apprentissages. Comme les situations sont ouvertes, l'enseignant doit être capable de les réguler et de s'adapter aux possibilités du groupe.

C3 : « *Développer et faire évoluer des dispositifs de différenciation* ». Face à l'hétérogénéité du groupe, l'enseignant doit être capable de créer des conditions nécessaires de coopération et de différenciation pour les élèves.

C4 : « *Impliquer les élèves dans leur apprentissage et dans leur travail* ». L'enseignant doit susciter le désir d'apprendre, expliquer le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'apprenant. De plus, il doit être capable de créer et de faire fonctionner un conseil des élèves et de négocier avec eux divers types de règles et de contrats.

C5 : « *Travailler en équipe* ». Il est essentiel que tous les enseignants soient capables de collaborer en équipe pour développer des projets. Pour cela, ils doivent être compétents dans l'organisation et la participation à des groupes de travail. Cela inclut la capacité de prendre le rôle de leader pour diriger les réunions, ainsi que de promouvoir et maintenir une dynamique d'équipe positive.

C6 : « *Participer à la gestion de l'école* ». L'enseignant doit être capable d'élaborer et de négocier un projet d'établissement, de gérer les ressources de l'école, de coordonner, d'animer une école avec tous les partenaires, ainsi que d'organiser et de faire évoluer la participation des apprenants au sein de l'école.

C7 : « *Informier et impliquer les parents* ». L'enseignant doit aller au-delà du dialogue traditionnel avec les parents et proposer une véritable implication des parents dans l'école.

C8 : « *Utiliser les nouvelles technologies* ». L'enseignant doit savoir utiliser les pro-

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

grammes d'édition de documents et les ressources didactiques des programmes informatiques et multimédias pour intégrer les outils technologiques dans la classe.

C9 : « *Faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession* ». L'enseignant doit être capable de prévenir la violence à l'école en enseignant des valeurs qui contredisent la réalité sociale et de faire face aux dilemmes éthiques de la profession.

C10 : « *Organiser son autoformation* ». L'organisation de sa propre formation continue est en effet une compétence importante dans le monde actuel du travail et de l'éducation, car les compétences nécessaires pour réussir changent constamment. Être capable de s'organiser et de choisir la formation la plus appropriée pour répondre à ses besoins de développement professionnel est un atout précieux pour rester pertinent et compétitif sur le marché du travail. Cette compétence implique également la capacité de planifier et de gérer son temps efficacement, ainsi que de trouver des ressources utiles pour apprendre de manière autonome.

Alain Boissinot (2008), divise les compétences que doit maîtriser un enseignant en trois axes afin qu'il puisse exercer correctement son métier et atteindre les objectifs qui lui sont assignés. Tout d'abord, il doit assumer sa responsabilité en tant que fonctionnaire d'État de manière éthique et responsable au sein du système éducatif, de l'établissement et dans la classe. Selon l'auteur, le second axe concerne les compétences disciplinaires et méthodologiques, et il est divisé en trois sous-thèmes. : le premier est lié à la discipline et exige que l'enseignant maîtrise cette dernière ainsi qu'une culture générale. La professionnalisation de l'enseignant repose sur trois axes, à savoir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Le premier axe implique que l'enseignant maîtrise la langue d'enseignement et de communication et qu'il soit innovant dans sa pratique. Le deuxième axe concerne la conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation adéquate des apprenants et la maîtrise des technologies de l'information et de la communication. Le troisième axe est lié au savoir-être et à la capacité à travailler en équipe et à coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.

En fin de compte, la formation spécialisée ou didactique est cruciale pour les enseignants. En effet, il ne suffit pas de maîtriser le sujet que l'on enseigne, il est également important de savoir comment l'enseigner. La formation théorique des enseignants doit couvrir à la fois les aspects généraux liés aux processus d'enseignement/apprentissage et les aspects techniques et relationnels. Cela implique de définir une identité professionnelle adéquate qui permet de prendre conscience des difficultés rencontrées afin d'élaborer une base de formation solide pour les enseignants. Ainsi, il est nécessaire que les programmes de formation initiale des enseignants prennent en compte les nouvelles exigences de la profession en incluant des enseignements psychopédagogiques appropriés.

4.2.2 Le processus d'expertise des enseignants

Certains éducateurs ont abordé l'apprentissage et le développement des enseignants du point de vue de la façon dont les enseignants pensent (Berliner, 1994, 2001). Ils se sont particulièrement intéressés par les différences trouvées dans les processus de réflexion des enseignants novices et experts. L'objectif pour un enseignant professionnel accompli de ce point de vue est d'acquérir ce que l'on appelle l'expertise des enseignants. Il existe différentes façons de décrire les enseignants qui sont considérés comme étant les meilleurs professionnellement. Plusieurs termes peuvent être utilisés pour les qualifier de compétents : experts (Piéron, 1982), efficaces/moins efficaces (Phillips & Carlisle, 1983), expérimentés et débutants (Faucette et Patterson, 1990 ; Sarmiento & Piéron, 1998).

Cet objectif d'expertise est très important dans un monde où le changement est la norme et où les attentes des enseignants sont constamment en expansion. Voici quelques éléments que les chercheurs (Berliner, 1987, 1994, 2001 ; Glaser, 1987, 1990) ont décrits concernant ce que les enseignants experts peuvent faire par rapport aux novices enseignants.

- Les experts sont capables d'effectuer un certain nombre de tâches automatiquement sans avoir à s'arrêter et réfléchir à la façon de les faire. Des enseignants experts

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

gèrent les salles de classe et la salle de classe de routines de manière efficace et efficiente. Les enseignants débutants doivent s'arrêter et réfléchir avant de prendre part.

- Les experts comprennent les problèmes plus profondément que les novices. Les enseignants experts ont une étendue de compréhension qui leur permet d'appliquer rapidement les principes pertinents. Les enseignants novices n'ont qu'une compréhension superficielle qu'ils mettent lentement en pratique des problèmes.

- Les enseignants experts sont plus flexibles dans leur enseignement que les novices. Des enseignants experts peuvent rapidement faire des ajustements pédagogiques. Les enseignants débutants trouvent difficile de le faire et sont plus susceptibles de s'en tenir à leurs plans initiaux, que ces plans fonctionnent ou non.

- Les enseignants experts ont plus confiance en leurs capacités pédagogiques que les novices. L'expérience et l'étendue de leurs connaissances rendent les enseignants experts plus sûrs sur les actions qu'ils entreprennent. Les enseignants novices font souvent preuve d'hésitation.

- Les experts font beaucoup plus d'inférences à partir du contexte que les novices. Ils peuvent ignorer ou influencer le déroulement des événements en classe. Les enseignants débutants, eux, permettent souvent au flux des événements de les influencer et de les submerger.

4.2.3 Développer une expertise

Dans divers secteurs d'activité, il est couramment admis que certaines personnes se distinguent des autres grâce à des qualités particulières qui leur permettent de réaliser des performances supérieures. Pour diverses raisons, ces individus se situent au-dessus du lot.

Les enseignants, les pédagogues et les chercheurs se sont intéressés à la définition de l'expertise en raison de leur souci de la qualité de l'enseignement. Le concept d'efficacité, qui implique la recherche de résultats concrets de l'enseignement, est étroitement lié à cette

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

préoccupation. Par conséquent, une question connexe est de savoir comment un enseignant en formation ou déjà formé peut acquérir ou améliorer les compétences nécessaires pour devenir un expert.

Il y'a toujours une confusion entre efficacité et expertise des enseignants. Les chercheurs considèrent cette efficacité comme étant liée aux comportements de l'enseignant qui favorisent l'apprentissage des élèves. À l'inverse, ils cherchent à identifier les comportements qui nuisent aux apprentissages cognitifs et moteurs des élèves. Lorsque l'on parle d'efficacité, on prend en compte non seulement le comportement de l'enseignant et tous les éléments qui y contribuent, mais aussi ses valeurs, ses modes de pensée et de prise de décision. Dans cette perspective, Piéron et al. assurent que :

« souvent, il est difficile de distinguer expertise, expérience et efficacité. L'expertise exige à la fois de l'expérience et de l'efficacité. Si l'expérience paraît nécessaire à l'expertise, cette condition n'est pas suffisante. On veillera à ne pas confondre expérience et ancienneté, celle-ci pouvant être la simple installation d'un enseignant dans une pratique routinière. » (Piéron et al., 2000, p.174)

En outre, les enseignants développent deux types différents d'expertise : « *experts de routine* » et « *experts adaptatifs* » (Hammerness et al., 2005, p. 49). Les experts de routine développent un ensemble de compétences de base qu'ils appliquent tout au long de leur vit avec une efficacité de plus en plus grande. En revanche, les experts en adaptation sont beaucoup plus susceptibles de changer leurs compétences de base et d'élargir continuellement l'étendue et la profondeur de leur expertise.

Ils rapportent également que chaque type d'expertise a deux dimensions : l'efficacité et l'innovation. La dimension d'efficacité implique la capacité d'un enseignant à récupérer et à appliquer avec précision les connaissances et les compétences à des situations d'enseignement spécifiques. Par exemple, les enseignants de routine avec une grande efficacité peuvent posséder un riche répertoire d'enseignement pratique, savoir quand il est approprié d'utiliser une pratique particulière. Ces mêmes enseignants peuvent ne pas posséder

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

les capacités de changer leurs pratiques existantes en adoptant des façons de faire nouvelles et différentes des choses.

La dimension « *innovation* », quant à elle, concerne la capacité d'un enseignant à évoluer au-delà des approches et des routines connues, de repenser ce qu'ils font et d'être ouvert à l'acquisition de nouvelles stratégies et compétences. Un exemple d'innovation serait lorsqu'un enseignant adopte une nouvelle approche pour enseigner la lecture après avoir conclu que les précédentes approches ont échoué, ou trouve une façon différente de travailler avec un nouvel élève qui a des besoins d'apprentissage différents par rapport à la plupart des élèves de l'école.

Les enseignants accomplis possédant une expertise adaptative ont appris à équilibrer à la fois les dimensions de l'efficacité et de l'innovation. Ils peuvent effectuer de nombreuses pratiques d'enseignement de routine avec automatisme et efficacité, mais ils ont également la capacité d'adopter de nouvelles pratiques lorsque les anciennes façons de faire échouent.

Comme pour d'autres aspects de l'enseignement, les enseignants semblent développer une expertise adaptative en progressant à travers un ensemble d'étapes ou de niveaux allant de novice à expert. Berliner (2001) a observé que les enseignants se développent jusqu'au niveau compétent sur une période de cinq à sept ans, mais seuls quelques-uns deviennent compétents et atteignent des niveaux d'experts.

Dreyfus et Dreyfus (1986) ont identifié cinq niveaux, résumés comme suit :

Étape 1 : niveau novice

- Le novice est impulsif.
- Le comportement du novice est généralement rationnel et relativement rigide.
- Le novice se conforme à un ensemble de règles et de procédures.
- Les enseignants stagiaires et les enseignants de première année peuvent être considérés comme des novices.

Étape 2 : niveau débutant avancé

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

- Les débutants avancés sont perspicaces.
- Ils peuvent reconnaître les similitudes entre les contextes.
- Ils savent quand ignorer les règles et quand les suivre.
- Les débutants avancés peuvent encore ne pas comprendre ce qui est important.
- De nombreux enseignants de deuxième et troisième années sont susceptibles d'être des débutants avancés.

Étape 3 : niveau de compétence

- Ce sont des enseignants compétents .
- Ils font des choix conscients, ils fixent des priorités et décident des plans.
- Ils déterminent ce qui est important et ce qui n'est pas important — à quoi s'occuper et quoi ignorer.
- Ils ne sont pas encore rapides, fluides ou flexibles.

Étape 4 : niveau avancé

- Ce sont des enseignants intuitifs.
- Les individus compétents ont une façon holistique de voir les situations.
- Ils peuvent prédire les événements avec plus de précision.
- Les individus compétents sont toujours susceptibles d'être analytiques et délibératifs pour décider.
- Vers la cinquième année, un nombre modeste d'enseignants peut passer au niveau compétent.

Étape 5 : niveau expert

- Les experts sont rationnels.
- Ils ont une compréhension intuitive des situations et des moyens non délibératifs d'y répondre.

- Ils montrent des performances fluides.
- Ils savent où être et quoi faire au bon moment.
- Les experts agissent sans effort et avec fluidité.

4.3 L'Identité professionnelle : sa configuration dans l'enseignement

Dans la revue qui suit, nous présenterons et discuterons les travaux récents portant sur la formation de l'identité professionnelle des enseignants, afin d'en extraire les résultats les plus pertinents. Dans un deuxième temps, nous mettrons en perspective quatre conceptions théoriques différentes faisant appel au concept d'identité professionnelle, afin de mettre en évidence les différences et les similitudes entre ces approches. En conclusion, nous interrogerons la pertinence de ce concept et proposerons une définition qui vise à clarifier les éventuels malentendus.

4.3.1 Définir l'identité professionnelle

Les recherches en sciences de l'éducation qui utilisent le concept de façonnage identitaire pour étudier le développement professionnel des enseignants sont basées sur différentes conceptions théoriques. Cela crée une confusion sémantique, car le terme d'identité professionnelle est utilisé à la fois dans le monde professionnel et scientifique, avec plusieurs définitions issues de différents cadres théoriques.

En effet, l'identité est un concept complexe qui a été étudié à partir de diverses perspectives théoriques mettant l'accent sur certaines de ses multiples dimensions : personnelle, sociale, culturelle, professionnelle. Pour clarifier cette situation, nous présentons quatre définitions d'IP provenant de cadres théoriques distincts.

Histoire personnelle et identité professionnelle

Les principales sources de construction de l'identité professionnelle pour les enseignants débutants sont leur expérience familiale d'enfance et leur souvenir de soi en tant qu'élève. De nombreux travaux s'intéressent à l'identité dans le domaine de la psychanalyse, comme le décrit Blanchard-Laville (2001) en soulignant les processus psychiques majoritairement inconscients. Selon cette auteure, l'enseignant en formation est confronté à deux pôles lors des situations professionnelles : le « *soi-élève* » et le « *soi — enseignant* », même si le premier est parfois étouffé, il continue d'agir chez l'enseignant. Dans ses débuts, l'enseignant peut être confronté à des expériences traumatisantes vécues dans l'enfance, créant ainsi une crise identitaire, une « *adolescence professionnelle* » (Blanchard-Laville et Nadot, 2000, Bossard, 2001). Les changements liés à son nouveau métier, aux relations qu'il implique et son positionnement de ce tout complexe sont également sources de déséquilibre et d'incertitude. La découverte d'une école différente de celle idéalisée peut entraîner une perte de repères identificatoires chez l'enseignant stagiaire, qui se retrouve dans un temps de transition conflictuelle. Au fil des ans, les enseignants novices élaborent des modèles de comportement qui représentent pour eux des concessions acceptables.

Cette première approche souligne comment chaque individu, dans sa singularité, négocie entre son expérience personnelle et les normes sociales. Mosconi (1990) et Nault (1999) affirment que le processus de formation de l'identité est vu comme une série de connexions et de ruptures qui articulent des éléments biographiques, des représentations et des pratiques. En formation initiale, les novices de l'enseignement sont confrontés à des aspects du métier insoupçonnés : l'environnement institutionnel, la psychologie sociale des apprenants et de leurs parents, la tâche d'enseignement en tant que telle, et les interactions qui y sont liées.

En outre, les influences personnelles ont plus d'impact que les influences professionnelles sur l'identité de l'enseignant. L'attrait d'une position personnelle ou de croyances personnelles est souvent plus fort que celui de la formation initiale lorsque ces deux sources

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

d'identité de l'enseignant sont en conflit. Olsen note que dans presque tous les cas où les croyances personnelles et antérieures étaient en conflit, les nouveaux enseignants avaient tendance à maintenir leurs croyances initiales. Cependant, les enseignants ciblés ont montré divers niveaux d'inconfort dans cette pratique, reconnaissant parfois qu'ils devraient probablement enseigner d'une manière différente et faisant référence à des idées de leurs programmes de formation.

Selon Giust-Desprairies (1996), la période de transition de l'identité professionnelle de l'enseignant en formation à celle en situation de travail est complexe et requiert des ajustements et des changements importants. Les enseignants débutants peuvent se sentir désorientés, ce qui peut avoir pour conséquence une identité en constante reconstitution. « *L'enseignant peut alors être déçu par l'élève réel qui ne répond pas à l'image idéale qu'il s'est faite de lui* » (Giust-Desprairies, 1996, p.67). D'après ce modèle, l'identité est construite de manière souple, se situant à la jonction entre le psychologique et le social. Bien que l'accent soit principalement mis sur la personne et sa subjectivité, cette construction prend en compte les traces inconscientes de son enfance et de son passé en tant qu'apprenant.

Identité négociée dans un environnement social.

Les recherches de Gohier et al. (1997) et de Maheu et Robitaille (1991) considèrent le concept d'identité professionnelle socialement. Selon cette perspective, le concept est compris comme « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, 1996, p.111).

Selon ce modèle, les formes identitaires sont exprimées par des processus d'identification dans le domaine professionnel et sont liées à la manière dont les autres nous perçoivent et à la manière dont nous nous percevons par rapport aux autres. Ces formes identitaires sont appréhendées en tant que moyen de définition et d'identification dans le domaine

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

professionnel. Cette dynamique identitaire repose sur deux phénomènes opposés : l'identification, qui reconnaît la singularité de chaque individu, et l'identification, qui reconnaît les similitudes entre les individus. Pour éviter de considérer les identités sociales comme des données déterminées de l'extérieur, l'identité professionnelle est présentée comme un construit élaboré par les professionnels eux-mêmes, en tant qu'acteurs actifs capables de justifier leurs pratiques.

Ce postulat est basé sur le modèle interactionnel de Mead (1934), qui souligne que l'identité n'est pas simplement la résultante d'une socialisation passive, mais plutôt un processus dynamique façonné par les interactions négociées dans les situations sociales et par les rôles sociaux assumés par les individus. Cette conception met en évidence le travail d'ajustement de l'acteur social à ses différents environnements grâce à des interactions négociées (Moos 1987). En conséquence, l'identité professionnelle est une construction dynamique et instable, impliquant « *un sens subjectif de la continuité et de la ressemblance* » (Erikson, 1968, p. 19).

Elle se forme à partir d'une « *répudiation sélective et d'une assimilation des identifications de l'enfance* » (Zimmermann, 2013, p.40), et dépend du processus par lequel une communauté identifie, reconnaît et considère un individu, qui est influencé à la fois par des dimensions psychologiques et sociales, ainsi que par des dimensions liées au groupe professionnel. De nombreuses études soulignent l'importance du regard de l'autre et de la reconnaissance pour la construction identitaire du sujet. Ainsi, pour acquérir une identité socialement légitime, il est nécessaire que la personne reconnaisse l'importance de l'acceptation venant des autres. La construction identitaire se développe lorsqu'il y'a « *saisie et reconnaissance, par le sujet et par d'autres acteurs sociaux, de sa trajectoire individuelle et sociale* » (Riopel, 2006, p.107).

La conception culturelle de l'identité professionnelle

Selon la psychologie culturaliste, la formation de la personne se déroule en deux étapes : l'apprentissage suivi du développement. Cette théorie suggère que les individus s'approprient les signes culturels, les outils, le langage et les techniques dans leurs interactions avec les autres. Ensuite, ces signes culturels sont intégrés progressivement chez l'individu et deviennent des instruments pour sa propre pensée. Ainsi, le processus de formation des enseignants ne se fait pas seul, mais à travers des relations d'apprentissage dissymétriques qui conduisent finalement à leur usage autonome et à l'émancipation de l'individu vis-à-vis des autres. À ce niveau, la psychologie culturaliste est en accord avec l'approche sociale, dans la mesure où le développement y est conçu grâce aux « *formes variées de la pratique sociale internalisées* » (Vygotski, *ibid.* : 116).

Le concept de « *sens* » de la deuxième génération du courant théorique de l'identité professionnelle prend en compte la dimension subjective et personnelle. L'activité de travail de l'individu a un sens lorsqu'elle est en lien avec ses motifs. L'auteur différencie les « *motifs seulement compris* » de ceux « *réellement agissants* ». Pour illustrer ce point, il donne l'exemple suivant : « *Imaginons un élève lisant un ouvrage scientifique qui lui a été recommandé [...]. Si le motif consiste à préparer le lecteur à sa future profession, la lecture aura un sens. Si, en revanche, il s'agit pour le lecteur de réussir des examens, qui ne sont qu'une simple formalité, le sens de sa lecture sera autre, il lira l'ouvrage avec d'autres yeux ; il l'assimilera de façon différente* » (Leontiev, 1975, p. 89) le formateur doit chercher à construire conjointement avec le formé une compréhension commune du sens. Il existe une différence entre la signification, qui est influencée socialement, et le sens, qui est propre à chaque individu.

L'appropriation d'une signification sociale par un individu, que ce soit en termes de langage, de connaissances ou de compétences professionnelles, nécessite qu'il lui donne sa propre interprétation subjective. La théorie de l'activité intègre la question de l'identité en introduisant le concept d'agentivité des acteurs au sein des systèmes. Cette approche

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

complète le modèle culturaliste en incluant des éléments tels que les règles, la division du travail et la participation à la communauté, qui font partie de l'infrastructure socio-institutionnelle de l'activité. Selon cette perspective, l'identité est envisagée comme une possibilité culturelle à réaliser, et la participation aux pratiques est considérée comme cruciale pour construire son identité. De plus, l'appropriation des formes d'activité dépend à la fois de la façon dont l'enseignant stagiaire les interprète et de sa maîtrise des outils, des savoir-faire et des caractéristiques propres à la profession. L'évolution de ce lien entre l'interprétation et la maîtrise des compétences est une étape importante pour renforcer le pouvoir d'agir et la professionnalisation de l'enseignant en formation. En résumé, le façonnage de l'identité professionnelle enseignante peut être résumé par la phrase : « *on est ce que l'on fait* »

Formation initiale et identité professionnelle

Il est possible d'étudier les différentes relations qu'un professionnel entretient avec les prescriptions pour comprendre la formation de son identité professionnelle. Selon Daniellou (2002, p.11), ces prescriptions peuvent être considérées comme des « *pressions diverses exercées sur l'activité d'autrui, de nature à en modifier l'orientation* », en fonction des contraintes contextuelles de la tâche, notamment les interactions avec les élèves et les parents. Dans cette perspective ergonomique de l'identité professionnelle, un enseignant en formation peut « renormaliser » les prescriptions professionnelles en opérant des « *ajustements humains [qui] s'efforcent de rendre vivable l'invivable normalisation des temps et des mouvements* » (Schwartz, 2000, p.612).

Dans le cadre de la formation des enseignants, la construction de leur identité professionnelle ne serait pas seulement basée sur l'adhésion aux normes prescrites ou aux modèles proposés par les enseignants expérimentés, mais aussi sur les écarts avec ces normes, même s'ils sont considérés comme des prises de risque. Les auteurs soulignent que dans la réalité de l'activité professionnelle, les actions réalisées et celles qui ne sont pas réalisées, mais qui

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

sont envisagées coexistent. Ainsi, l'évaluation d'un écart par rapport à la norme ou d'un rapport à la normalité inhérent au contexte et à la culture contribuerait au développement de l'identité professionnelle.

Cependant, la plupart des auteurs constatent une surprescription des objectifs à atteindre et une sous-prescription des moyens pour les atteindre dans les métiers de l'enseignement. Les enseignants doivent donc constamment inventer des moyens pour atteindre des objectifs intenables. Dans ce contexte, l'identité professionnelle se construit à travers les compromis opérés entre les exigences du métier et les propres attentes du sujet. Les enseignants en formation chercheraient à se conformer au métier pour partager des normes, des règles et des techniques conduisant à la reconnaissance, tout en se construisant en référence à leur propre histoire personnelle. En s'adaptant aux caractéristiques de la situation, les enseignants exprimeraient leur singularité et développeraient leur propre style. La reconnaissance dans le métier repose sur un jugement d'utilité et de beauté formulé par la hiérarchie, les subordonnés et les pairs. Le jugement esthétique implique une double exigence : la conformité aux règles de l'art et à l'appartenance à la communauté de métier d'une part, et l'originalité qui distingue le travail d'un individu de celui de ses pairs d'autre part.

4.3.2 L'identité professionnelle des enseignants en formation

De l'élève enseignant à l'enseignant d'élèves

Comme nous l'avons abordé précédemment, la formation initiale des enseignants est traditionnellement divisée en deux contextes distincts : des cours dispensés à l'université et des expériences pratiques dans les écoles. D'après (Zimmermann, Flavier et Méard, 2012), cette organisation en deux temps requiert des enseignants stagiaires une transformation de leur relation avec les savoirs académiques et leur mise en pratique opérationnelle. Lors de la formation initiale des enseignants, le développement de leur identité professionnelle

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

est étroitement lié aux conditions particulières de l'alternance. Les enseignants stagiaires doivent fréquemment renoncer à leur identité d'étudiant pour adopter une identité d'enseignant qu'ils pensent connaître, mais qu'ils n'ont vue que d'un point de vue extérieur. Cette transformation majeure entraîne un nouveau type de renoncement. Les nouveaux enseignants sont confrontés à la transition de leur rôle d'étudiant à celui d'enseignant, ce qui peut provoquer un conflit identitaire. Ils ne se considèrent plus entièrement comme des élèves, mais ne se voient pas encore comme des enseignants expérimentés. (Durand, 2000).

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, une particularité réside dans le fait que ces derniers doivent simultanément enseigner lors de leurs stages en responsabilité et apprendre à enseigner lorsqu'ils suivent des actions de formation. Selon Smith et Ingersoll (2004), cette alternance constante entre le rôle d'« *élève enseignant* » et celui d'« *enseignant d'élèves* » a des conséquences significatives sur leur identité professionnelle, entraînant des changements importants au fil du temps. En effet, lorsqu'ils commencent à travailler dans les écoles, ils sont confrontés à des normes et à des comportements différents de ce qu'ils ont connu auparavant, ce qui les amène à prendre conscience des exigences plus élevées de leur métier. En prenant conscience de l'écart entre leurs connaissances acquises et la complexité réelle du métier, les enseignants stagiaires se rendent compte de l'inadéquation de leur application, ce qui les amène à traverser des moments d'inconfort, voire de « *survie* », démontrée par plusieurs auteurs comme Dugal (2003) et (Roux-Perez 2003).

D'après Tardif et Lessard (1999), les contraintes qui pèsent sur les enseignants novices à ce stade engendrent plusieurs dilemmes tels que la nécessité de travailler de manière autonome ou en collaboration, de suivre ou d'aller à l'encontre des prescriptions institutionnelles, de contrôler ou de laisser plus de liberté aux élèves, de donner une éducation ou une instruction. Ces tensions créent des pressions et peuvent parfois donner lieu à un sentiment d'impuissance face aux exigences du métier. Le changement de statut de l'enseignant débutant, passant d'étudiant à professionnel, peut causer un sentiment d'incompétence et

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

une instabilité professionnelle liée aux difficultés pédagogiques (préparation de cours, gestion de la classe) et professionnelles (relations avec les collègues et les parents). Cette situation peut renforcer les doutes identitaires des enseignants débutants (Martineau et Presseau 2007, Ria 2009). Certains auteurs soutiennent que ces caractéristiques créent une logique distincte chez les enseignants débutants par rapport à celle des enseignants expérimentés (Roustan et Saujat 2008).

D'une multiplicité de rôles à une identité plurielle

La seconde particularité du développement identitaire de l'enseignant en formation réside dans sa recherche de compromis pour faire face aux obstacles rencontrés, notamment en jonglant entre les contraintes du contexte de classe, les exigences d'examens ou de concours, ainsi que les multiples directives institutionnelles (Anadon et al. 2001, Saujat 2004). En raison de ces préoccupations multiples, l'enseignant en formation doit assumer des rôles instables qui évoluent en fonction de l'acquisition de ses compétences professionnelles, comme le soulignent Barbier (1996), Dugal (2003) et Wittorski (2005). La littérature met en avant que cette diversité de rôles est un élément important pour la construction de l'identité de l'enseignant en formation, en lien avec son sentiment de compétence (Costalat-Founeau 2008) et son impression d'efficacité (Gu et Day 2007, Zimmermann et Flavier 2010). La succession d'images de soi concurrentes que l'enseignant en formation doit affronter est instable et entraîne une confusion de rôles au cours des stages. Ce processus est lié à la recherche de l'unité et de la continuité de son identité, ainsi qu'à sa similitude et sa différence par rapport aux autres (Barbier et al. 2006). Une telle succession d'identifications est influencée par l'environnement scolaire dans lequel l'enseignant en formation évolue (Kherroubi 1997, Lasky 2005), et sa compréhension de cet environnement, y compris l'organisation de la vie scolaire.

Plusieurs auteurs comme Tardif et Lessard (2004) ont souligné l'influence des interactions sur l'efficacité de l'enseignant stagiaire. Ces interactions visent à gérer les tensions

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

identitaires en faveur d'une intégration accrue, mais cela peut être difficile pour l'enseignant en formation qui doit jongler entre différents rôles en fonction de ses interlocuteurs. Les exigences des usagers, tels que les parents, peuvent également être considérées comme des prescriptions supplémentaires, ajoutant à la difficulté du jeu d'identité. La construction du sentiment d'être enseignant se fait donc lors des interactions avec d'autres enseignants, les membres du personnel scolaire, les parents et les élèves. Les enseignants débutants rencontrent souvent des difficultés à faire reconnaître leurs compétences par les professionnels et les usagers, ce qui renforce leurs doutes identitaires. Dans ce contexte, la reconnaissance devient un élément crucial du développement identitaire, étant même considérée comme une composante essentielle de l'identité professionnelle, précédant la compétence. Ces différents environnements influencent le processus de formation initiale en favorisant le développement d'une identité plurielle.

Ce processus de construction identitaire ne se limite pas à la période de formation initiale. Selon Derouet (1988, p.62), l'identité professionnelle de l'enseignant est un « montage composite » qui exige des postures, des attitudes, des compétences et des connaissances différentes en fonction de son rapport à l'objet du travail, aux objectifs et aux résultats. Ainsi, plusieurs auteurs ont identifié des sous-identités qui composent l'identité professionnelle de l'enseignant et qui peuvent être en harmonie ou en tension les unes avec les autres. Pendant la formation initiale, ces sous-identités peuvent se révéler incompatibles entre elles, ce qui peut causer des tensions. De nombreux chercheurs conviennent que l'identité professionnelle de l'enseignant est un processus constamment évolutif, qui reste toujours provisoire et est influencé par diverses sous-identités en jeu. En fin de compte, la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant ne se limite pas aux premières années de sa carrière, mais est un processus continu qui se poursuit tout au long de la vie.

Penser la formation des enseignants en termes de construction d'identité professionnelle

Quatre modèles ont été choisis pour examiner les similitudes et les différences entre les conceptions de la formation et de l'identité professionnelle des enseignants. L'objectif est de clarifier les ambiguïtés et d'évaluer l'efficacité de cette approche dans le contexte de la formation des enseignants. L'identité professionnelle de l'enseignant est considérée comme un processus non linéaire plutôt qu'un état, qui est marqué par des difficultés et lié à l'appropriation des savoir-faire professionnels. « *Ce processus est également caractérisé par des contradictions qui produisent des tensions, de l'inconfort et des doutes* » (Zimmerman, Flavier et Méard, 2012, p.43). L'identité professionnelle est influencée à la fois par des facteurs sociaux et par l'investissement individuel et subjectif de l'enseignant en formation. Enfin, l'identité professionnelle repose sur un principe de reconnaissance.

De plus, l'identité professionnelle, tout comme l'identité personnelle, a deux dimensions distinctes, mais interdépendantes : les constructions ou représentations d'autrui concernant le sujet et les constructions que le sujet effectue sur lui-même. Lorsqu'un enseignant déclare « *Je suis enseignant* », cela établit une identité qui se définit en relation avec un groupe de référence et varie en fonction de plusieurs dimensions telles que le prestige, les attributions d'autrui et les modèles sociaux. Ces conditions objectives sont élaborées par le sujet dans un processus complexe qui prend en compte les identifications, les projets identitaires, les pratiques développées pendant la formation et les expériences professionnelles, ainsi que la représentation sociale et l'idéologie du métier. En fin de compte, « *l'identité enseignante est une construction dynamique et continue, à la fois sociale et individuelle, résultant de processus de socialisation* » (Cattonar, 2001, p.29) liés à un contexte sociohistorique et professionnel spécifique.

Dans la même veine, Vaillant (2007, p. 12) définit l'identité enseignante comme « *Une construction dynamique et continue, à la fois sociale et individuelle, résultat de divers processus de socialisation entendue comme des processus biographiques et relationnels,*

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

liés à un contexte (sociohistorique et professionnel) particulier dans lequel ces processus s'inscrivent ».

L'identité des enseignants a des caractéristiques communes, mais elle est également influencée par leur histoire personnelle et sociale, ainsi que par les domaines dans lesquels ils travaillent. Cette identité professionnelle commence à se former dès la scolarisation de l'étudiant, se consolide en formation initiale, et se développe tout au long de sa pratique professionnelle. Le passage de l'état d'étudiant à celui de professionnel se produit généralement lors de contacts avec des formateurs et des professeurs d'orientation en exercice, ainsi que pendant les stages. Les étudiants reçoivent des informations et des modèles de performance, ainsi que des expériences qui leur fournissent des outils pour construire leur identité professionnelle, qui sera ensuite modifiée ou renforcée tout au long de leur professionnalisation. En conséquence, la construction et la modélisation de l'identité professionnelle nécessitent une démarche individuelle et collective complexe et dynamique, qui conduit à la configuration des représentations subjectives de la profession enseignante. Vers la fin de leur premier cycle d'études, les étudiants construisent provisoirement leur identité professionnelle, résultant d'une transaction entre leurs fantasmes, attentes et projets, et les perceptions et représentations qu'ils ont du monde du travail, dans un contexte idéologique particulier.

Les recherches récentes sur l'identité des enseignants se basent sur la théorie relationnelle de C. Dubar (1991), qui met en avant les liens entre les sujets et les institutions sociales comme étant au centre de la discussion sur la construction d'identités. L'identité est donc considérée comme un processus d'interaction complexe qui implique une construction non pas individuelle, mais en interaction avec d'autres signifiants dans des contextes historiques et socialement structurés. Dubar propose trois hypothèses sur l'identité des enseignants et la façon dont elle est construite.

La première hypothèse est que l'identité des enseignants est spécifique au domaine de l'enseignement et est en partie commune à tous les enseignants. Cette partie commune de

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

l'identité implique un processus de socialisation professionnelle qui inclut l'apprentissage de la culture de l'enseignement, c'est-à-dire l'appropriation de normes, de règles et de valeurs professionnelles propres au groupe, ainsi que l'acquisition d'un univers symbolique défini en référence au domaine de l'enseignement. Cet apprentissage ne concerne pas uniquement l'aspect intellectuel, mais inclut également la formation dans une dynamique de développement personnel, ce qui renvoie également à la sphère affective.

Selon la deuxième hypothèse de Dubar, l'identité professionnelle des enseignants est une construction unique, propre à chaque individu, qui est influencée par son histoire personnelle et ses multiples appartenances sociales, qu'elles soient familiales, éducatives ou professionnelles, passées et présentes. Ainsi, la construction de l'identité est un processus continu, et l'identité biographique d'un enseignant peut-être considérée comme le résultat d'une négociation entre une identité héritée du passé et une identité façonnée par l'individu lui-même ou imposée par la situation présente.

Selon la troisième hypothèse de Dubar, la construction de l'identité est un processus relationnel qui implique une relation avec soi-même et avec les autres. Cette relation implique à la fois une identification et une différenciation par rapport aux autres personnes avec qui l'individu interagit, telle que les étudiants, les enseignants, les co-formateurs et les formateurs. Le résultat de cette négociation entre l'identité définie par l'individu lui-même et l'identité externe jugée par les autres, contribue à la construction de l'identité de l'individu.

Il convient de prendre en compte que l'identité professionnelle des enseignants est une construction en constante évolution, à la fois individuelle et sociale, résultant d'un processus de socialisation biographique et relationnel ancré dans des contextes particuliers. Cette construction suppose l'appropriation de modèles culturels proposés et l'interaction avec autrui. Par ailleurs, l'identité professionnelle personnelle implique deux dimensions différentes, mais liées : les représentations d'autrui par rapport au sujet et les représentations que le sujet se fait de lui-même. Bien que la société ait connu des changements,

Chapitre 4. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

que les enseignants aient suivi une formation continue, que les revendications sociales aient émergé et que la technologie ait eu une incidence sur l'éducation, les enseignants présentent des caractéristiques stables dans l'exercice de leur profession. Marcelo et Vaillant (2009) soutiennent que l'identité professionnelle est une « *auto-construction* » qui évolue tout au long de la carrière et qui peut être conditionnée par l'école, les réformes et le contexte politique. Cette autoconstruction comprend l'engagement personnel, la volonté d'apprendre à enseigner, les croyances, les valeurs, les connaissances sur les sujets à enseigner ainsi que l'enseignement, les expériences passées (biographie de l'école), ainsi que la vulnérabilité professionnelle. Ainsi, l'identité des enseignants présente des caractéristiques communes à tous, mais est également le produit de l'histoire personnelle et sociale, influencée par les contextes dans lesquels ils travaillent.

CHAPITRE 5 : LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

L'une des principales perspectives de ce chapitre est l'application de la théorie des représentations sociales dans le domaine de la recherche en éducation et en formation professionnelle. Ladite théorie est couramment utilisée dans le domaine et cela ne relève pas du hasard. En effet, l'éducation transcende à la fois une dimension sociale et une autre psychologique. Les spécialistes de la théorie des représentations sociales la considèrent comme un domaine de recherche privilégié, car elle offre de nombreux phénomènes différents liés à l'éducation elle-même ou aux processus d'apprentissage et de formation qu'il est extrêmement important d'aborder sous l'angle des représentations sociales. D'ailleurs, Moscovici lui-même a commencé sa carrière de chercheur en étudiant l'éducation des adultes dans les années 1960 en France.

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

Lorsque l'on étudie des phénomènes liés à l'éducation et aux représentations sociales, il peut être utile de faire la distinction entre les représentations sociales du système éducatif et les représentations sociales dans le système éducatif. Le premier comprend des idées et des conceptions du rôle de l'éducation dans une société. Le second concerne les représentations sociales dans l'éducation. Ce domaine de recherche est, à ce jour, beaucoup plus élaboré que le premier surtout en ce qui concerne l'enseignant et la profession enseignante.

5.1 L'apport de la psychologie sociale.

Vu que notre recherche relève « *d'une part du psychologique, de l'individuel et d'autre part du collectif* » (Netto, 2011, p.65), il est essentiel de faire une escale sur les travaux qui relèvent de la psychologie sociale. En effet, les êtres humains sont essentiellement des êtres sociaux dans la mesure où leurs comportements, actions, pensées et sentiments affectent et sont affectés par la présence des autres. C'est ce que tente justement de comprendre cette discipline. La théorie des représentations sociales joue un rôle fondateur en psychologie sociale et, en même temps, la théorie elle-même est un concept clé dans le domaine.

Tout comme la psychologie et en comparaison avec les mathématiques, cette science est « *jeune* ». Effectivement, dans le premier manuel de la discipline de Mac-Dougall (1908), « *Introduction to Social Psychology* », seulement moins de deux cents références bibliographiques faisant référence à ce domaine, figurent. Aujourd'hui, son champ de recherche est large et ne cesse de s'élargir vers la compréhension : de la cognition sociale, des représentations et attitudes sociales, des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination, des relations interpersonnelles, de l'attraction, des relations proches, de l'influence sociale, de l'agressivité, du groupe et des individus... etc. Ce domaine a pour ambition d'étudier les phénomènes sociaux et les relations culturelles qui à la fois façonnent et, à leur tour, sont façonnés par les perceptions individuelles à collectives voire par les représentations sociales.

5.1.1 Origine et définition de la psychologie sociale.

La psychologie sociale moderne a une histoire intéressante qui en a fait la science relevant du domaine du social « *expérimental* » que l'on connaît aujourd'hui. Cela remonte à 1895 lorsque Le Bon a théorisé le comportement des foules puis à l'expérience de Triplett (1897) sur les effets de la « facilitation sociale » ainsi qu'au premier manuel de psychologie sociale de Ross et McDougall (1908).

La Seconde Guerre mondiale a été un événement majeur dans l'histoire de la psychologie sociale. De nombreux psychologues sociaux ont fui l'Europe vers les États-Unis. Ils ont commencé à travailler dans une atmosphère de financement propice. Les sujets qu'ils ont choisis étaient liés aux problèmes américains. Dans la décennie des années 1960, les stéréotypes et les préjugés, la ségrégation scolaire, l'agression, l'altruisme, l'intervention de spectateurs, les relations interpersonnelles ainsi que l'attirance sont devenus des sujets de recherche moderne. Il existe de nombreuses autres disciplines qui ont émergé dans la psychologie sociale. La psychologie sociale évolutive, la perspective des neurosciences en psychologie sociale, les études sur les processus implicites, la recherche interculturelle sont les sous-disciplines qui conduisent au développement de la psychologie sociale moderne.

Ainsi, définir ce domaine est ambiguë. Myers et Spencer (2006) définissent la psychologie sociale comme étant « *l'étude scientifique de la façon dont les gens pensent, s'influencent et interagissent les uns avec les autres* ». Baron, Byrne & Suls (1989, p.6) la définissent comme « *le domaine scientifique qui cherche à comprendre la nature et la cause du comportement et de la pensée individuels dans des situations sociales* ».

Selon Gordon Allport (1954, p.4), ce serait la discipline qui utilise des méthodes scientifiques pour « *tenter de comprendre et d'expliquer comment la pensée, le sentiment et le comportement des individus sont influencés par la présence réelle, imaginaire ou implicite d'autres êtres humains* ». Dans cette définition, « *scientifique* », fait référence à la méthode de recherche empirique. Pour comprendre la nature scientifique de la psycholo-

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

gie sociale, il est nécessaire de cerner la notion de « *science* ». En effet, il ne s'agit pas d'une étiquette que l'on donne à certains domaines d'études avancées. Une science a un ensemble de valeurs et de méthodologie. Précision, objectivité, scepticisme et ouverture d'esprit sont les valeurs de la science. La collecte de données, l'analyse et les inférences sont tirées de la manière la plus exempte d'erreurs. La collecte des données et leur interprétation sont aussi libres que possible des préjugés humains. Seules sont acceptées les conclusions scientifiques qui ont été prouvées maintes et maintes fois. Les points de vue sont ouverts au changement, quelle que soit leur force. Les principes déterminants de la science sont : l'empirisme ; l'objectivité ; la parcimonie ; et les preuves convergentes.

Les trois substantifs de « *pensées* », « *sentiments* » et « *comportements* » sont des domaines d'étude en plein essor de la psychologie de l'être humain. Quant à la partie qui évoque l'influence des autres qui peut être « *imaginé* » ou « *implicite* », elle signifie qu'une personne est sujette à l'influence sociale même sans contact direct, comme lorsque l'on regarde la télévision.

5.1.2 Le point de vue psychosocial.

Les pensées et les actions sociales sont prises en compte à travers les individus. Ces derniers pourraient être influencés par la société. La relation entre l'individu, le groupe et l'objet social est essentielle au cœur même de la psychologie sociale. Au lieu de définir un objet d'étude au champ de la psychologie sociale, Moscovici (1984) a suggéré que la marque de fabrique de la discipline soit donnée par un regard ternaire.

En effet, selon lui, la dimension sociale de la discipline doit être conçue comme un triangle reliant trois instances de phénomènes : le sujet individuel, l'Ego ; le sujet social « *Alter* » et l'objet « *l'Objet* » social. Les trois sommets d'un tel triangle doivent toujours être pris en compte, car ils se déterminent et sont tous déterminés les uns par les autres. Un phénomène psychosocial impliquerait la prise en compte des trois instances. Selon les termes de Doise (1982), une analyse psychologique sociale devrait impliquer l'articulation

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

de différents niveaux d'explication des phénomènes dans le continuum individu-collectif. La définition classique de la psychologie sociale précédemment citée d'Allport (1954, p.4) est compatible avec ce que propose Moscovici. La définition d'Allport peut alors situer l'instance Alter du triangle en déclarant qu'une telle présence implicite concerne la position d'un individu dans la structure sociale et son appartenance à un groupe culturel. Selon cette perspective, le trait central de tout projet psychologique social est l'échange réciproque entre un individu et un ou plusieurs groupes, instances collectives auxquelles cette personne appartient.

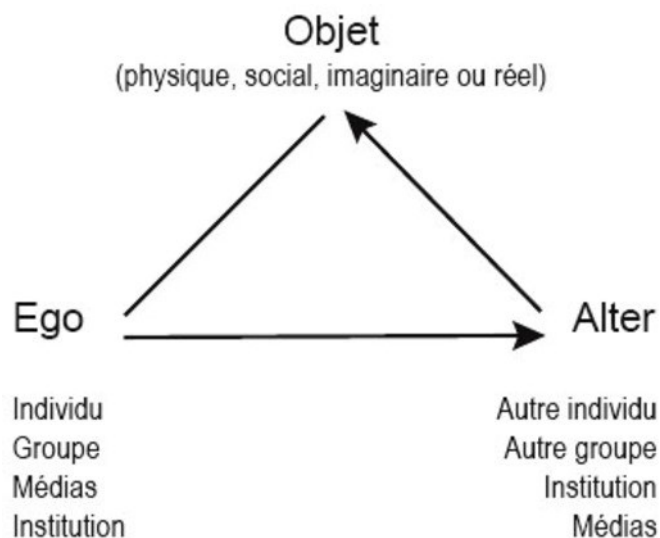


FIG. 5.1 – Le regard psychosocial selon Moscovici : Objet-Alter-Ego.

5.1.3 Expériences célèbres en psychologie sociale.

L'expérience de Milgram : Pendant la Seconde Guerre mondiale, à la suite des événements de l'Holocauste, Stanley Milgram a conclu que les gens obéissent aux instructions de ceux qu'ils considéraient comme des figures d'autorité légitimes, même si leurs instructions impliquaient des actions nuisant à une autre personne. De cela, il ajoute que la socialisation incite les gens à suivre des ordres immoraux ou illégaux.

Dans cette expérience, deux participants se voient attribuer « *faussetment au hasard* »

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

l'un le rôle d'enseignant et l'autre celui d'apprenant. Mais en réalité, l'apprenant est un complice, on attribuera toujours le rôle d'enseignant au véritable participant. L'enseignant lit à l'apprenant une série de paires de mots, puis teste son rappel. L'apprenant, qui était positionné dans une pièce adjacente, indique son choix à l'aide d'un système de lumières. L'enseignant a reçu l'instruction d'administrer une décharge électrique à chaque fois que l'apprenant faisait une erreur et d'augmenter la tension après chaque erreur. L'expérience s'est poursuivie jusqu'à ce que l'enseignant refuse de continuer, ou que les 450 volts soient atteints. Si l'enseignant essayait d'arrêter l'expérience, l'expérimentateur l'incitait avec des expressions comme : « *L'expérience exige que vous continuiez.* »

La dissonance cognitive de Festinger : Dans cette expérience de Leon Festinger, on a invité les participants à effectuer une tâche ennuyeuse. À la fin de l'étude, après avoir été divisés en deux groupes, les participants ont reçu deux échelles salariales différentes pour dire le même mensonge. En effet, certains participants ont été payés un dollar pour dire qu'ils ont aimé la tâche et d'autres vingt dollars. Le premier groupe ayant été payé un dollar a déclaré mieux aimer la tâche que le deuxième groupe.

On expliquerait ce phénomène par des dissonances cognitives notables dans le cas des personnes devant mentir pour un dollar. Ces sujets avaient dû se persuader eux-mêmes qu'ils s'étaient amusés pendant l'expérience afin d'atténuer le conflit sous prétexte que la récompense ne suffisait pas pour être à l'aise en mentant.

L'expérience Hawthorne : Elle a eu lieu en 1924 dans la ville de Chicago. Au cours de l'expérience, les travailleurs ont été séparés en deux groupes pour étudier les effets de différentes incitations sur leur productivité. Différentes variations ont été testées, telles que la modification des niveaux de lumière dans les pièces. D'autres incitations plus évidentes, telles que les incitations monétaires et les pauses de repos, ont également été testées et ont semblé donner des résultats positifs. Plusieurs conclusions ont été tirées, après la fin des expériences, d'abord, lorsque les employés avaient plus de liberté pour choisir leurs propres conditions et normes de production, leur productivité augmentait. Ensuite, l'interaction

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

sociale a joué un rôle important dans la création d'un niveau élevé de cohésion de groupe. Enfin, les gens ont tendance à faire plus d'efforts lorsqu'ils sentent leur valeur et coopèrent les uns avec les autres.

La conformité de Ash : Cette expérience a eu lieu en 1951. Solomon Asch l'a menée pour étudier dans quelle mesure la pression sociale d'un groupe majoritaire pouvait affecter une personne. Asch a emmené cinquante personnes du collège pour participer à un test de vision. Ils ont été jumelés à sept autres personnes faisant plutôt partie d'un groupe témoin qui choisirait les mêmes réponses. Le vrai participant donnerait ses réponses en dernier. Sur les dix-huit essais, le groupe a donné les mauvaises réponses douze fois. 75 % des participants se sont conformés une ou plusieurs fois, et les 25 % restants ne se sont jamais conformés aux mauvaises réponses du groupe. Les participants ont été interrogés après l'expérience, et bien qu'ils sachent que les réponses étaient fausses, ils se sont conformés pour ne pas être ridiculisés par le groupe. Quelques personnes ont dit qu'elles pensaient que les réponses du groupe étaient correctes. Asch a conclu que les gens se conformaient parce qu'ils voulaient s'intégrer.

5.2 Les représentations sociales.

Nous allons développer les concepts ayant trait aux représentations sociales qu'il est possible de mobiliser pour répondre à notre problématique. Nous avons déjà mentionné que la réalité n'est rien d'autre qu'un partage réciproque entre l'ego et l'alter. Plus encore, « *il existe une correspondance continue* » (Berger & Luckmann, 1996, p. 37) entre les significations d'une personne et/ou d'un groupe de personnes dans ce monde. En d'autres termes, nous partageons le sens commun de la réalité. En effet, les individus construisent des représentations collectivement sur des objets composant leur vie quotidienne pour se saisir du monde. Toute société se représente c'est-à-dire « *construit de manière spécifique, en vue de se l'approprier dans tous les sens du terme, la réalité qu'elle éprouve, pour*

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

l'affronter, la dominer ou s'en accommoder » (Flament & Rouquette, 2003, p. 12).

En bref, les représentations sociales concernent des processus de fabrication du sens collectif résultant en des cognitions communes qui produisent des liens sociaux unissant des sociétés, des organisations et des groupes. Elles mettent l'accent sur des phénomènes qui font l'objet de débats, de sentiments forts, de conflits et de luttes idéologiques, et modifient la pensée collective dans la société.

5.2.1 Origine des représentations sociales

Le premier concept sur les représentations collectives a été inventé par Émile Durkheim qui a différencié le collectif de l'individuel, délimitant les champs de sociologie et psychologie : « *Les représentations collectives sont des représentations de groupe qui sont exécutées par des hommes d'une certaine époque et appartenant à l'espace social face à la nécessité d'ordonner le monde et de le rendre intelligible* » (Durkheim, 1975). Il les a aussi légitimées comme objets d'étude « *puisque l'observation révèle l'existence d'un ordre de phénomènes appelés représentations, qui se distinguent par des caractères particuliers des autres phénomènes de la nature, il est contraire à toute méthode de les traiter comme s'ils n'étaient pas* » (Durkheim, 1989, p. 275).

Après Durkheim, seuls quelques travaux des historiens des mentalités ont pris le relais, car le domaine n'a pas suscité un très grand intérêt scientifique. En 1960, ce courant de pensée exploite les attitudes reposant sur des représentations collectives. Il traite de tout objet socialement construit comme les attitudes envers la vie, la mort, la famille, les enfants. etc. En somme, il s'agit de « *reconstituer des systèmes de croyances et de représentations* » (Vovelle, 1993, p. 27).

Travaillant sur le jugement moral de l'enfant, J. Piaget s'est aussi questionné sur les représentations du monde. Pour lui, l'évolution des idées que les enfants se font de notions comme la discipline, de règles et du devoir, etc. est due à une représentation mentale. C'est le milieu social, en d'autres termes, la famille et l'école, qui leur transmettent ces

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

« *représentations sociales* » susceptibles de régir l'ordre de la vie avec les leurs. Il s'y intéresse, car elles sont en étroite relation avec la formation d'une « *grille d'appréhension logique* » de la réalité chez l'enfant.

Quant à l'anthropologie, c'est par l'étude des croyances qu'elle a apporté sa pierre à l'édifice. Lévy-Bruhl (1927, p.20), en parlant des représentations collectives, insiste sur la présence « *d'un mécanisme psychologique et logique : toujours le même* » à leur origine. De même qu'il pointe du doigt le « *totalitarisme* » exercé par le système de représentation qui prévaut socialement sur chaque individu.

En ce qui concerne la psychologie sociale, elle est à la racine de l'appréhension des représentations sociales actuelles. La Psychanalyse et son Public (1961), étude princeps de S. Moscovici, a le mérite d'avoir démontré le rôle des représentations sociales dans les consensus sociaux. Puis plusieurs auteurs ont contribué au murissement de la notion. Jodelet a par exemple démontré que

« *le concept de représentations sociales désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal* » (1984 p. 361).

Le concept de représentation sociale désigne une forme de savoir, le savoir de sens commun, dont « *les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale* » (Jodelet, 1997, p.365). Dans cette optique, les représentations sont étudiées soit comme des contenus soit comme des structures de savoirs organisateurs de significations. C'est Jean-Claude Abric qui s'interroge sur la structure des représentations sociales : un noyau central, et des éléments périphériques.

L'objectif des représentations sociales est de nous garder dans le circuit social, de

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

communiquer et d'essayer de comprendre et donner des explications aux réalités. Ceci permet aux membres d'un même groupe de « *parler la même langue, c'est-à-dire de recourir au même capital cognitif (et linguistique) favorisant les échanges entre les acteurs sociaux et régulant leurs rapports* » *Ibid*).

Pour fermer cette parenthèse « *historique* », nous citons Jodelet pour qui la représentation sociale est « *une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet. [...] La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de symbolisation, elle en tient lieu, et d'interprétation, elle lui confère des significations [...]. Forme de savoir, la représentation se présentera comme une mobilisation de l'objet.* » (Jodelet 1989, p. 43). Elle ajoute qu'elle a une part de lion dans l'ajustement et l'adaptation du sujet à son entourage et à son environnement social ce qui permet de la « *qualifier par certains de compromis psychosocial.* » (*Ibid.*). Enfin en guise de synthèse, elle précise que la représentation « *est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (*Ibid*, 1991, p. 36).

5.2.2 Définition des représentations sociales.

Les représentations sociales prennent forme et se transforment grâce à la participation des groupes sociaux concernés. En d'autres termes, leur aspect social naît de l'échange et de l'interaction impliqués dans une communauté. Elles « *peuvent être considérées comme des théories, des réseaux d'idées, métaphores et images qui incluent des émotions, des attitudes et des jugements* » (Moscovici, 1988, p. 235). Il n'y a pas une définition de référence que l'on peut citer et Moscovici lui-même en donne un certain nombre :

« *Une représentation sociale est un système de valeurs, d'idées et de pratiques dont la fonction est double : établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, pour faciliter ensuite la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un*

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

code pour désigner et classifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe » (Moscovici, 1973, p. 13).

« Les représentations sociales [...] concernent le contenu de la pensée quotidienne et le stock d'idées qui donnent cohérence à nos croyances religieuses, à nos idées politiques et aux connexions que nous créons aussi spontanément que nous respirons. Ils nous permettent de classer les personnes et les objets, de comparer et d'expliquer les comportements et de les objectiver dans notre cadre social. Si les représentations sont souvent à situer dans l'esprit des hommes et des femmes, elles peuvent tout aussi bien se trouver dans le monde, et comme telles, être examinées séparément. » (Moscovici 1988, p.214)

Wagner à son tour les définit comme *« un ensemble de croyances, d'images, de métaphores et des symboles partagés collectivement dans un groupe, une communauté, une société ou une culture »* (Warner, 1994, p.199). Pour sa part, Jodelet les entend comme *« des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales »* (Jodelet, 1994, p.36). Pour Abric, la représentation sociale est à la fois *« le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique »* (1987, p, 64). Comme Jodelet, il lui souligne sa relation avec la communication :

« La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements et leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de précodage de la réalité, car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes. » (Abric, 2001, p.13)

Ces définitions impliquent que, d'abord, les représentations sociales sont de nature duale, constituées d'un processus et d'un contenu. Le processus de représentation implique

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

des opérations psychologiques telles que l'exploration, la catégorisation et l'interprétation. Le contenu d'une représentation est le résultat du processus et pourrait comprendre des images ou des descriptions mentales. Face au changement, elles sont le moyen que les individus et les groupes sociaux ont de s'approprier activement et stratégiquement de nouvelles connaissances pour « *se sentir chez soi, à l'abri de tout risque de friction ou de conflit* ». (Moscovici, 1984b, p. 24).

Cela dit, elles concernent la façon dont les images mentales utilisées, par les groupes sociaux, sont générées, évoluent et sont maintenues en tant que représentations partagées. En ce sens, les représentations sociales sont utilisées par la communauté pour expliquer les objets sociaux, et pour influencer le comportement et la communication. Ils déterminent la réalité sociale et la structure sociale d'une communauté.

Les représentations sociales acquièrent leur sens par la communication, le dialogue, les débats, les discours médiatiques et les discours scientifiques. Ces sources multiples de leur (trans) formation se traduisent par des représentations multiples et des significations ambiguës d'un même objet social pouvant être utilisées à des fins différentes. La théorie des représentations sociales s'intéresse à la façon dont ces différentes significations sont établies ou contestées ; c'est-à-dire elle s'intéresse aux différentes versions du même phénomène qui coexistent et les ramifications de l'utilisation ou de la résistance à différentes significations.

5.2.3 Processus générateurs des représentations sociales

Moscovici a réussi à montrer que dans la formation et la dynamique des représentations sociales, il y a une série de transformations, de déformations et d'adaptations de l'objet de la représentation, mais aussi du social. Pour cela, Moscovici et Jodelet, proposent les notions d'objectivation et d'ancrage. « *La dynamique d'une représentation fonctionne comme un tout : les processus d'objectivation et d'ancrage se combinent dans le mouvement de l'appropriation au réel, mais ils participent également à toute évolution ou transformation des représentations.* » (Moscovici, 1976). Les deux permettent de voir comment le social

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

intervient en transformant le savoir en représentation et comment celle-ci, à son tour, modifie le social.

L'objectivation constitue un processus structurant par lequel des notions abstraites sont mises en images mentales. Ce processus comporte trois moments. D'abord la construction sélective, ou la sélection, qui consiste à tenir et à sélectionner, ou à faire un détournement significatif, une sorte de déconstruction ou de sélection des informations. Cette altération que subit l'objet, afin que l'information soit filtrée, résulte de « *l'intervention du monde de pensée, de l'idéologie, du cadre culturel, et des systèmes de valeurs de ceux (groupes et/ou individus) qui accueillent un objet ou un phénomène nouveau ou réévaluent un domaine familier.* » (Seca, 2010, p.70) Ensuite, la schématisation structurante, une fois les informations sorties de leurs contextes, le sujet se les approprie en fonction de son environnement propre. Elles sont alors ensuite « *schématisées* » pour former le noyau figuratif de la représentation sociale. En d'autres termes, l'information se rapportant au référent originel des représentations sociales est décontextualisée.

Enfin, la naturalisation, qui consiste en la tendance à ce que le concept après avoir été transformé dans l'esprit du sujet devient la réalité à partir de laquelle on agit et communique. En d'autres termes, il perd son caractère de reconstruction et est apparenté à des entités « *autonomes, naturelles et objectives* ». Ce premier processus associe une image concrète à une signification, c'est-à-dire qu'il matérialise la signification pour la naturaliser.

L'ancrage ne peut se faire sans objectivation. « *Il le prolonge dans sa finalité d'intégration de la nouveauté, d'interprétation du réel et d'orientation des conduites et des rapports sociaux* » (Ibid, p.71). Si objectiver, c'est « *résorber un excès de significations en les matérialisant* » (Moscovici, 1976), alors ancrer une représentation c'est l'enraciner dans l'espace social pour les utiliser quotidiennement. Ce processus permet d'utiliser l'objet de la représentation sociale concrètement et fonctionnellement.

« *[ainsi], la société change l'objet social en un instrument dont elle peut*

disposer, et cet objet est placé sur une échelle de préférence dans les rapports sociaux existants [...]. Le processus d'ancrage [...] transforme la science en savoir utile à tous [...]. L'objectivation transfère la science dans le domaine de l'être et l'ancrage la délimite dans celui du faire, pour contourner l'interdit de communication [...]. Par exemple, on procède par ancrage quand on prétend expliquer la diffusion de la génétique par ses rapports avec la guerre biologique ou la médecine et qu'on laisse dans l'ombre ses prolongements théoriques, avec les modifications qu'ils entraînent quant à la conception de la nature, de l'homme ou de la religion. » (Moscovici, 1976, p. 171)

5.3 Impact des représentations sur la professionnalisation de l'enseignant

Le concept de représentation sociale occupe une place transdisciplinaire, une « *position au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques.* » (Moscovici, 2010, p.39). Selon Moliner (1993a), si l'on veut qualifier un objet en tant qu'objet de représentation sociale, deux aspects doivent être considérés : en premier lieu, le caractère polymorphe de l'objet et en deuxième lieu, sa valeur d'enjeu. Ainsi, c'est ce caractère qui confère à la professionnalisation le statut d'objet social de représentation, reconstruit dans et par le social.

La seconde manière de l'appréhender n'est pas moins importante parce qu'elle permet de saisir les significations sociales construites autour d'elle par le sens commun. Cette deuxième voie d'études a fait l'objet de travaux de Netto sur la professionnalisation en tant qu'objet façonné, comme un objet réapproprié et remodelé à la lumière de l'identité et de la profession. On parlera aussi des représentations professionnelles (Bataille et al, 1997), un champ d'étude qui a nous a permis de mettre le rôle de la composante représentationnelle du processus de professionnalisation

5.3.1 Origine et définition des représentations professionnelles.

Piaser (1999) est le premier à évoquer la notion de « *représentation professionnelle* ». En effet, il relate le cadre dans lequel cette notion est apparue que l'équipe REPÈRE s'est beaucoup intéressée à ces représentations circulant dans le cercle des professionnels tels que les enseignants, infirmiers... etc. : « *Ces discussions ont fait émerger des questions relatives aux particularités des représentations sociales dans les groupes professionnels et à les spécifier dans un registre où ce mot professionnel aurait une acception limitée* » (p. 96). Pour étudier ces représentations contextualisées, Piaser propose un « *outil conceptuel plus opérant* » (Ibid., p. 96) : la notion de représentations professionnelles.

Pour mieux suivre l'émergence des différentes questions qui sont progressivement apparues avec l'usage du concept, un retour à la définition principale s'impose :

« *Les représentations professionnelles sont des représentations sociales relatives à des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par tous les membres d'une même profession. Se situant conjointement du côté du produit et du côté du processus, elles constituent un élément de référence constant, aidant les individus à opérer en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, etc. caractéristiques : les groupes de porteurs de représentation et les objets étudiés appartiennent à la même sphère professionnelle* ». (Bataille, Piaser, 2011, p 1)

Ainsi, les « *représentations professionnelles* » sont définies par trois composantes : le groupe professionnel qui les émet, les objets qu'elles concernent et leur contexte de production.

En premier lieu, les « *objets de représentation professionnelle* » ont quelques propriétés. Talbot (1997) affirme qu'ils « *sont étrangers au reste de la population tandis qu'ils sont parlants pour les professionnels* » (p. 248). Moliner (1993 a, 1996, 2002) insiste sur le fait qu'ils soient polymorphes et saillants pour le groupe professionnel durant son interaction.

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

En effet, les multiples facettes de l'objet, « *y compris relationnelles, organisationnelles, institutionnelles, sont implicites en système articulé dans une représentation efficace et utile* » (Bataille, & al., 1997, p. 63). Du reste, ce groupe doit être concerné par l'objet.

Les membres d'une communauté ayant des représentations professionnelles sont socialement considérés comme des professionnels. Bataille et al. (1997) définit cet état comme l'exercice d'.

« Une activité généralement au sein d'une organisation publique ou privée [ou associative] après avoir suivi une formation garantissant une compétence spécifique et assurant, par l'obtention d'un diplôme, l'appartenance à une identité de métier. Chaque profession désigne socialement la réalisation d'activités spécifiques non réductibles à un poste et à partir desquelles les professionnels se reconnaissent entre eux et se distinguent des autres, par-delà leurs contextes d'exercice » (p. 72).

Les membres d'un groupe ou d'une communauté de professionnels partagent des pratiques de référence les inscrivant dans l'étiquette d'une culture commune. Similaire à l'identité individuelle, l'identité professionnelle se distingue par l'identification et la différenciation avec les autres groupes professionnels.

Enfin, dans leur définition, les auteurs font référence aux contextes dans lesquels les représentations professionnelles sont produites, émises et modifiées. Ce contexte « *recouvre à la fois le cadre des activités (les structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrivent les actions et les interactions) pourvu d'une certaine autonomie, l'organisation qui régule une communauté réunissant un ensemble de personnes et de groupes en interaction et l'institution qui la fonde symboliquement* » (BATAILLE M., PIASER A., 2011, p. 77).

5.3.2 Des représentations sociales aux représentations professionnelles.

La notion de « *représentation pré-professionnelle* » (Bataille, 2007) provient sans conteste de celle créée par Fraysse (1996) : les « *représentations socio-professionnelles* ». Cette deuxième acception est perçue par Piasser et Bataille dans « *Of contextualised use of social and professional* » comme n'étant « *plus uniquement sociales, car empreintes de bon nombre d'éléments techniques appartenant à une profession, elles ne sont pas encore professionnelles, car insuffisamment constituées d'éléments expérientiels relevant de la mémoire du groupe professionnel considéré* » (cité par Netto, 2011, p. 100).

Dans la figure suivante, de la même référence, les représentations socioprofessionnelles se trouvent entre les représentations sociales et représentations professionnelles.

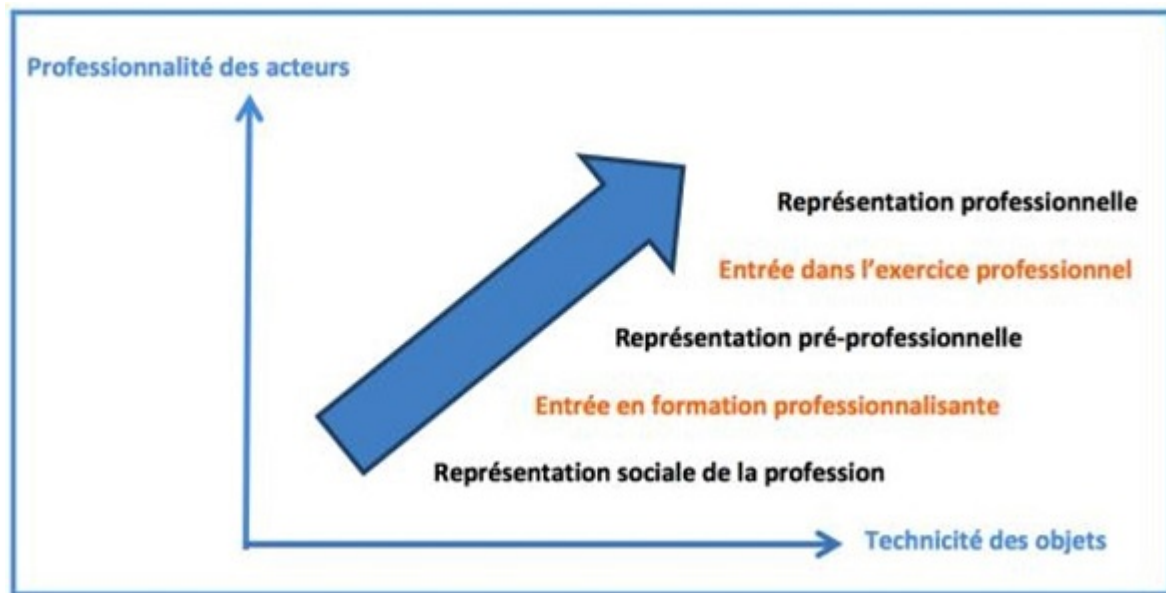


FIG. 5.2 – Du passage des représentations sociales aux représentations professionnelles d'après Piasser & Bataille (2011)

Cette représentation, est donc le résultat du processus de la professionnalisation, de « *situations relevant de l'une au moins de deux familles : la formation professionnelle et le*

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

travail en situation réelle » (Piasser & Ratinaud, 2010, p. 11).

Cette figure révèle qu'il existe une évolution des représentations lors de l'entrée en métier. En effet, le passage d'un type de représentation à l'autre se fait progressivement sur une trajectoire passant par des « *représentations socioprofessionnelles* » : elles ne sont plus seulement « *sociales* » parce qu'elles utilisent des éléments techniques propres à une profession, mais elles ne sont pas encore « *professionnelles* », car il leur manque encore la mémoire d'expérience du groupe professionnel considéré. La durée de cet état transitoire varie selon les individus et leur place dans le processus de professionnalisation : formation professionnelle, stage, nouveau professionnel. Aussi, c'est un système à sens unique : quand le cadre de référence des individus est celui des représentations professionnelles, il le reste. En d'autres termes, et pour reprendre les dires de Bataille (2007) :

« un jeune qui se projette dans un avenir professionnel a d'abord une RS du métier auquel il pourrait se destiner ; son entrée en formation initiale et le parcours qu'il y accomplit lui permettent de se forger progressivement une représentation préprofessionnelle ; la validation diplômante l'installe dans une professionnalité qui va être constamment confrontée à la réalité mouvante de l'exercice » (p. 248).

Les auteurs ont ensuite fait le lien avec la « *polyphasie cognitive* » concept introduit par Moscovici qui signifie qu'une même personne appréhenderait différemment dans une perspective moderne et traditionnelle deux objets différents. Cette personne pourrait avoir des positions scientifiques tout en continuant à pratiquer des rituels. « *Un scientifique par exemple n'est pas entièrement absorbé par la pensée scientifique. Il peut être aussi un credo religieux, consulte l'horoscope et développe une certaine idée raciste* » (Moscovici, 2013, p.251).

Cette référence à la polyphasie cognitive rappelle les travaux de Rouquette en 1973 sur l'hypothèse de porosité des frontières autour de l'univers des représentations sociales et professionnelles « *Ces considérations suggèrent plutôt d'instaurer une perspective pluraliste*

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

embrassant tous les aspects du réel en une synthèse plus large » (Rouquette, 1973, p. 327)



FIG. 5.3 – Coexistence de deux ordres de représentations - D'après Piasser & Bataille (2011).

Le fait qu'un ensemble soit inclus dans l'autre montre que les représentations professionnelles sont une partie spécifique des représentations sociales (qui sont systématiquement plus inclusives). L'absence de traits pleins dans le schéma veut montrer que les limites ne peuvent jamais être définies de manière stricte, ni entre les deux ensembles de représentations, ni entre les représentations sociales et leur « *au-delà* » : désormais, cette spécificité de la « *porosité des limites* » retiendra notre attention.

5.3.3 Fonctions des représentations professionnelles.

Les représentations professionnelles remplissent les mêmes fonctions que les représentations sociales. Dans cette optique, Herzlich (1972) croit que nous percevons une situation et donnons un sens aux événements que nous avons à vivre, à travers un modèle qui vient d'ensemble de notre univers de croyances, qui s'élabore aussi grâce aux expériences de situations analogues selon notre statut et notre rôle. La représentation intervient dans le décodage des situations (aspect cognitif) et aussi dans les résonances internes qu'elle produit (acceptation d'opinion contraire à la sienne, d'une idéologie supposée, etc.). Comme tous les participants sont impliqués dans la même situation, il y aura des distances entre les représentations de l'un et des d'autres. D'autres auteurs (Jodelet, 1986, et Pozo, 2001) soutiennent que les représentations sociales sont des constructions qui permettent

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

de comprendre et d'expliquer les réalités, guidant les comportements et les pratiques. « *Ils constituent des modalités de pensée pratique, une réflexion pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal.* » (Jodelet, 1995, p. 361)

En vertu de ce qui précède, les auteurs décrivent l'articulation des quatre fonctions de base de représentation :

- La fonction cognitive d'intégration de la nouveauté,
- La fonction d'interprétation de la réalité.
- Le rôle d'orientation des comportements et des représentations sociales
- Le maintien de l'identité sociale.

Pour Abric (2001), les représentations sociales auraient quatre fonctions liées à la pratique et aux interactions sociales. Ce sont :

a) Les fonctions de savoir : elles permettent décrire et expliquer la réalité et la communiquer. Ils constituent donc un cadre qui favorise les échanges et la communication sociale.

b) Fonctions identitaires : Les représentations sociales permettent à la fois de construire une image de soi dans le groupe et du groupe par rapport aux autres et un ensemble d'évaluations positives à ce sujet.

c) Fonctions d'orientation : Produit une anticipation qui agit comme un filtre pour l'interprétation des événements selon les représentations existantes et prescrit des pratiques dans des médias particuliers.

d) Fonctions justificatives : En plus d'opérer a priori des situations, elles agissent, aussi, après l'action afin de pérenniser la position du groupe. L'auteur exprime qu'il y a peu d'enquêtes qui tentent d'approfondir la fonction identitaire des représentations sociales.

Les fonctions décrites ci-dessus montrent comment les représentations sociales per-

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

mettent de comprendre l'origine des comportements et des pratiques sociales et en même temps en subissent l'influence. Ce travail de recherche portera sur la fonction identitaire des représentations, puisque l'objectif est de reconnaître comment les enseignants stagiaires construisent des représentations sur l'identité professionnelle des enseignants et comment ils évoluent dans le cours de formation.

5.3.4 Les approches des représentations professionnelles.

Afin de synthétiser, nous évoquons les différentes approches à partir desquelles a été abordée la construction psychosociale de la représentation sociale pour en déduire celles des représentations professionnelles qui sont au final les mêmes. En effet, comme nous l'avons explicité précédemment, la représentation socioprofessionnelle et professionnelle découle des représentations sociales et est soumise aux mêmes principes. Voici les approches de prédilection dans leur étude :

1— Approche cognitive : elle se limite à l'activité cognitive à travers laquelle le sujet construit sa représentation.

2— Approche signifiante : On considère que le sujet est un producteur de sens qui s'exprime grâce à la représentation du sens qu'il se fait du monde social. « *Le caractère social de la représentation découle de l'utilisation de systèmes de codage et d'interprétation fournis par la société ou la projection de valeurs et d'aspirations sociales* » (Jodelet, 1993 p.37). Dans ce sens, on considère la représentation comme l'expression d'une société déterminée.

3— Approche discursive : Ici la représentation révèle ses caractéristiques à partir de la pratique discursive de sujets situés dans la société. Ses propriétés sociales proviennent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets qui parlent et le but de leur discours.

4— Approche pratique sociale, dans cette perspective, la pratique sociale du sujet est

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

prise en considération . L'acteur social attaché à une position ou un lieu social produit « *une représentation qui reflète les normes institutionnelles dérivées de sa position ou des idéologies liées à la place qu'il occupe* » (Oudot, 2008, p.162).

5— Approche intergroupe, la dynamique des représentations est déterminée par le jeu des relations intergroupes. Les représentations que les sujets construisent de leur propre personne, de leur groupe, des autres groupes et de leurs membres sont modifiées par des interactions entre-groupes. Il s'agit là d'une activité représentative qui régule, anticipe et justifie les relations sociales établies.

6— Approche sociologique : dans cette dernière approche, on « *analyse le sujet comme porteur de déterminations sociales et l'activité représentative est basée sur la reproduction des schèmes de pensée socialement établis, de visions structurées par les idéologies dominantes, ou sur le redoublement analogique de rapports sociaux* » (Bourdieu [1976] et Doise [1992], cités par Jodelet, 2003).

Dans ce travail, il est clair que l'approche discursive sera prise en compte, puisqu'on tentera de décrire les représentations à partir des dires des stagiaires. Néanmoins, une description à partir de l'approche pratique sociale semble aussi pertinente, car l'étude de terrain a été réalisée pendant le processus de formation. L'approche intergroupe aussi donne des pistes intéressantes dans la mesure où il a été pris en compte comment l'intervention des formateurs d'enseignants, et des pairs a déterminé la dynamique des représentations.

5.3.5 Représentations sociolinguistiques des enseignants de FLE en début de carrière.

Selon L. Dabène (1997)

« la notion des représentations est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. On reconnaît en particulier que les représentations que les lo-

Chapitre 5. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

cuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser ».

Pour véhiculer des attitudes linguistiques qui engendrent des représentations linguistiques, l'école peut jouer un rôle central. En effet, cet établissement où des centaines et des milliers d'enfants et d'adolescents suivent des leçons pendant plus de six heures en moyenne par jour est un marché sociolinguistique par excellence. Ces enfants amenés à devenir des citoyens et joueront un rôle important dans la génération et la transmission des représentations sur les langues en présence dans la société. Ces représentations sont des affirmations personnelles sur les langues étrangères, langue nécessaire à la technologie, langue de la modernité, langue obligatoire pour la réussite professionnelle...

L.J Calvet (1998) distingue les usages des représentations linguistiques. D'après cet auteur, les représentations se forment grâce à des images mentales et des croyances que les locuteurs peuvent avoir sur les langues et les pratiques linguistiques de soi et d'autrui. Pour Calvet, les représentations concernent trois choses : — la forme des langues (comment il faut parler),

- le statut des langues (ce qu'il faut dire)
- et leur fonction identitaire (ce que la communauté parle).

Cela dit, nous pensons que, quels que soient les instruments et les objectifs de toute action sur les langues et leurs statuts, le rôle des représentations linguistiques des locuteurs est très important dans le sens où il détermine les attitudes et oriente certains comportements sociaux y compris les pratiques linguistiques, elles peuvent carrément faire tourner la boussole dans le sens inverse ; car l'image qu'a le locuteur d'une langue donnée peut être définie comme « *des conceptions que les locuteurs, ou groupe de locuteurs, ont de son rôle, de sa valeur, de ses fonctions et qui, pour être souvent non conscients, sont néanmoins, à l'origine des comportements.* » (Bautier, 1981, p.4 dans Taleb-Ibrahimi, 1995, p.89)

CHAPITRE 6 : DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

6.1 Revisiter la nomenclature autour de la professionnalisation.

Il sera question d'aborder quelques notions en rapport avec des nominations proches du substantif « profession ». Seule une partie de la problématique conceptuelle sera couverte dans cette section dans le but de les éclairer et d'éviter les ambiguïtés dans un emploi futur des substantifs proches sémantiquement de la notion de profession à savoir : le travail, l'occupation, l'emploi, le poste et la vocation.

6.1.1 Travail, poste de travail, occupation et vocation.

D'après Gilles Henry (2012, p.155), le mot travail vient du latin « *tripalium* » au XI^e siècle, qui désignait un instrument de torture à trois pieux. À ce jour, il conserve également toute sa signification dans le terme « *travail* » (les travaux, au pluriel), qui est un outil que l'on utilise pour immobiliser les animaux dans le but de les ferrer ou de les soigner. On l'utilise pour décrire la torture à laquelle est soumis un condamné ainsi que les douleurs que subissent les femmes lors de l'accouchement (qui est « *en travail* », « *en salle de travail* »). Ce renvoi sémantique à la douleur et aux supplices se retrouve dans les nuances du verbe « *travailler* » : « *cette pensée le travaille depuis bien longtemps* ». Ainsi, le sens de l'expression « *Se donner de la peine en vue d'un résultat* » a associé le terme à l'exercice d'une occupation. La mise en exergue de l'effort accompli pour effectuer ce travail n'a pas pour condition la rémunération contrairement à « *l'occupation* » qui est l'action d'occuper un poste pour recevoir un salaire. On parle là autant des ensembles des emplois à reconnaissance sociale que des emplois peu qualifiés. En effet, « *Occupation* » est un terme neutre et générique qui désigne toute activité en échange de laquelle une personne gagne de l'argent. N'importe qui, d'un balayeur de rues à un milliardaire, pourrait définir son activité principale comme son « *occupation* ».

En second lieu, le « *poste de travail* » est défini comme l'ensemble de tâches qu'une personne doit effectuer dans une organisation ou une entreprise donnée pour être rémunérée dans le cadre de son « *occupation* ». Quant à l'« *emploi* », il représente les postes semblables, exigeant les mêmes tâches voire les mêmes compétences. En bref, une personne cherchera donc un poste parmi les emplois proposés dans le marché professionnel qui représentera pour elle une occupation.

En ce qui concerne, la « *vocation* », il s'agit d'une flamme intérieure, un besoin de l'individu d'atteindre des objectifs idéalistes, qui ont souvent à voir avec l'amélioration du monde, l'innovation, la solidarité, l'aide aux autres. Ces idéaux peuvent être atteints par l'exercice de la profession et c'est alors que nous parlons de professionnels avec vocation.

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

La vocation peut aller de pair avec une profession ou non.

D'ailleurs, on a longtemps parlé de vocation avec une connotation religieuse. Dans ce contexte, l'utilisation de ce terme renvoie à une personne engagée dans sa profession. Pour sa part, Super (1979) a défini la « *vocation* » comme une occupation « *exercée avec implication, qui se distingue essentiellement par sa signification psychologique (par opposition à sa signification économique) impliquant le moi ; comme activité, elle est significative pour l'individu* » (p. 86)

6.1.2 Métier

Métier est une notion qu'il n'est pas aussi aisé à cerner que les nomenclatures précédentes. Dans le dictionnaire historique de la langue française, le substantif masculin « *métier* » est dérivé de l'ancien français « *menestier* » au neuvième siècle, « *mistier* » au dixième siècle et « *mestier* » au douzième siècle. C'est un doublet populaire de « *ministère* », car ils sont issus du latin « *ministerium* » dérivé de « *minister* » ou « *ministre* » et qui signifie « *fonction de serviteur* ». Par extension, à l'époque classique, il a désigné le service de Dieu (spirituel, liturgique, pastoral) et le « *ministère* » de ce service à l'époque chrétienne.

Polysémique, il est appliqué à des situations très diverses à partir du douzième siècle, la femme de mauvaise vie, « *femme de mestier* » ainsi qu'à « *la fonction royale* » au treizième siècle. À cause de l'influence du latin médiéval, métier a pris la valeur du « *besoin* », de l', « *utilité* » tel que dans « *avoir mester de* », « *être de métier* » signifiants « *être nécessaire* ». Par métonymie, il a désigné un objet utile qui d'ailleurs persiste dans l'expression « *métier à tisser* ». Métier entre dans plusieurs syntagmes, avec une valeur figurée dans l'expression « *mettre sur le métier* » (1640, Boileau), c'est-à-dire commencer.

C'est n'est qu'au XIIIe siècle seulement, que mestier s'est vu exprimer

« *l'exercice d'une profession, d'un art, d'abord en parlant du métier des*

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

armes (v. 1165), puis aussi d'un service procurant une rémunération (v. 1200). La locution de gens de mestiers désigne alors ceux dont le métier exige des connaissances, c'est-à-dire les lettrés (1180), avant de prendre le sens d'artisans puis d'ouvriers entre le XVe et le XVIe siècle. Le pluriel les mestiers recouvre les différentes corporations (1316 ; dès 961, en latin médiéval). Le singulier (du métier) se charge d'une valeur accessoire de savoir-faire (v. 1300), surtout vivante dans le domaine des arts et de la littérature (Diderot). » (Rey et al., 2010, p.7649)

Si, dès l'ancien français, « métier » possède déjà autant de sens dérivés de l'emploi du latin, l'usage moderne n'a introduit le terme en tant que « profession que l'on choisit » dans les articles de dictionnaires qu'à partir de 1690. Le sens actuel du terme tel qu'il figure dans les dictionnaires modernes définit le métier sur la base des sens subsistants historiquement, mais nous ne retiendrons que quatre des sens qui apparaissent dans l'article du Larousse 1995 :

« -1. Profession caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage, de l'expérience, etc., et entrant dans un cadre légal ; toute activité dont on tire des moyens d'existence : Choisir, apprendre, exercer un métier. Il est horloger de son métier. Un comédien de métier (= de profession, professionnel).

Savoir — faire, habileté technique résultant de l'expérience, d'une longue pratique : Avoir du métier (syn., expérience, qualification).

-3. Secteur professionnel : Elle a une bonne réputation dans le métier (syn. corporation)... » (Larousse, 1995, p.1014).

Du fait de cette définition, on retiendra que « métier » ne se distingue pas forcément de « profession » sur la base du travail accompli qu'il soit intellectuel ou manuel. Dans cette optique, pour parler d'un métier, trois conditions sont émises par Latreille (1980) dans son étude « *La naissance des métiers en France* » à savoir : « *existence d'une formation spécifique, reconnaissance du métier par autrui et regroupement des personnes*

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

concernées ». Le métier prendrait socialement vie quand des personnes d'un même domaine se regrouperaient pour définir des rôles, des tâches ainsi que les savoir-faire et des connaissances qui lui sont nécessaires.

6.1.3 Profession

Une profession est « 1. [une] occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence (métier, fonction, état). Quelle est votre profession ? Nom, adresse et profession. 2. [un] métier qui a un certain prestige social ou intellectuel (carrière, situation). La profession d'avocat, de professeur. Professions libérales » (Rey, 2009, p. 2035).

Le substantif tend à inclure des références à la nécessité de « *formation spéciale* », à un « *apprentissage avancé* » ou à d'un « *savoir provenant d'un département académique* ». En effet, dans un sens du terme, un « *professionnel* » est simplement toute personne qui vit d'une profession. En ce sens, on pourrait être un athlète « *professionnel* » (par opposition à « *amateur* »).

Nous nous intéressons à un sens différent, quoiqu'apparenté, du mot. En ce sens, un « *professionnel* » n'est pas une personne qui possède une compétence monnayable, mais plutôt, quelqu'un qui possède une expertise ou des connaissances sur la façon de faire, rendant service au public comme naviguer dans le système juridique, fournir un traitement médical efficace pour les maladies potentiellement mortelles, ou en veillant à ce que les plans de la construction de grands gratte-ciel soient solides d'un point de vue technique. Parce que nous n'avons pas les connaissances nécessaires pour effectuer les tâches de la vie nous-mêmes, nous retenons des professionnels pour nous fournir conseils et assistance. Le travail du professionnel est de fournir des conseils et de l'aide au client qui retient les services du professionnel, sur des questions qui relèvent du domaine d'expertise du professionnel.

Notez qu'idéalement la « *profession* » et la « *vocation* » se chevauchent et créent un lien de qualité professionnelle. La liberté, la volonté et la motivation de choix sont donc

un acquis et contribuent à démontrer des compétences. On choisit donc une profession qui convient à l'image idéale qu'on a de soi.

6.2 L'acception sociologique de profession.

Bien que les définitions du dictionnaire soient un premier point de recherche commun pour les concepts en général, elles ne vont pas nécessairement au cœur d'un concept donné. Dans une tentative de comprendre ce qu'est une profession, nous examinons dans la littérature des exemples qui cherchent à clarifier la nature d'une profession. Au sens plus étroit, le concept est plus difficile à circonscrire. En effet, certains métiers possèdent le statut de profession alors que d'autres y aspirent.

Le fonctionnaliste Lieberman (1956) dans une tentative de donner des traits communs définissant la notion, propose huit caractéristiques. En effet, une profession ne peut l'être si elle ne rend pas de « *service essentiel et unique* » pour la société ; de même qu'elle doit reposer sur des « *techniques à caractère intellectuel* » supposant une « *formation spécialisée* ». Les individus l'exerçant doivent faire preuve d'une « *grande autonomie* » et accepter l'entière « *responsabilité* » qui leur incombe ainsi que le code d'« *éthique* » et les « *normes* » qui « *certifient* » et maintiennent les standards de pratique.

Des caractéristiques de la sorte sont reprises par Greenwood (1957), faisant d'ailleurs partie de la même tradition fonctionnaliste, lorsqu'il définit la notion grâce à cinq éléments. Une profession d'après lui ne peut être appréhendée sans un atout théorique à partir duquel se fonde une pratique professionnelle lui donnant ainsi une certaine autorité décisionnelle motif de l'exercice de sa profession. La pratique de la profession doit être assurée par un code d'éthique et doit être sanctionnée socialement, garantissant ainsi un certain pouvoir privilégié à ses membres.

Plus récemment, Johnston et Cruess (2004, p. 74) offrent une définition tout aussi similaire de « *Profession* » comme suit :

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

« Une profession a pour élément central le travail basé sur la maîtrise d'un ensemble complexe de savoirs et compétences. C'est une vocation dans laquelle le savoir d'une science ou le savoir-faire ou la pratique d'un art qui s'y réfère, est utilisé au service d'autrui. Ses membres sont régis par des codes d'éthique et professent un engagement envers la compétence, l'intégrité et la moralité, l'altruisme et la promotion du bien public dans leur domaine. Cet engagement de leur part forme la base d'un contrat social entre la profession et la société, qui en retour accorde à la profession le monopole de l'utilisation de sa base de savoirs, le droit d'une autonomie considérable dans la pratique et le privilège de l'autorégulation. Professions et ceux qui l'exercent doivent rendre des comptes à ceux qui sont servis et à la société. »

Françoise Campanal (2007a) affirme que l'enseignant exerce à la fois un métier et une profession. Il exerce un métier, car il se conforme aux instructions institutionnelles officielles et certaines de ses pratiques sont limitées et standardisées par cette même institution. Il exerce aussi des tâches qui relèvent de la profession, car il doit agir « *sur autrui (...)* dans un environnement dynamique et différencié » (Campanal, 2007a ,p.2 cité par Boudechiche & Hammoudi, 2022, p.543) ; dans un sens où l'enseignant s'adresserait à des apprenants hétérogènes de par leurs niveaux leurs caractéristiques sociologiques et les différentes difficultés qu'ils éprouveraient en situation d'apprentissage. Ainsi l'auteur parlerait non pas d'une profession, mais de l'enseignement en tant que semi-profession.

Pour Goode (1957, p.195), une profession est un système caractérisé par l'expertise fermée capable de former et de certifier individuellement ses membres. Il résume les traits décrivant l'organisation d'une profession en quelques points qui sont : le lien des membres par le sentiment d'identité, le peu de mouvements de personnes en dehors de l'occupation c'est-à-dire le maintien du statut dans l'occupation, les valeurs communes à ses membres et la similitude des tâches pour ceux pour ses acteurs. Il parle aussi de la langue de spécialité spécifique, du pouvoir que la communauté peut exercer sur ses membres, des frontières

claires. Enfin, il finit par évoquer son renouvellement continu surtout par la mise en place d'un système d'insertion professionnelle pour contrôler le flux des nouveaux arrivants afin de les socialiser, la formation à long terme et l'idéal de servir la communauté.

Gohier (1999) considère que ces éléments ne sont pas forcément tributaires à la profession et ceci malgré leur présence dans la plupart des études se penchant sur la question. En effet, les professions n'en font pas l'exclusivité, car les métiers satisfont à bon nombre de ces caractéristiques. Les traits du modèle dominant et idéalisé se base sur des professions relevant de la médecine ou des juristes.

De plus, ce modèle a été critiqué, en particulier l'approche interactionniste, qui montre de grandes différences au sein d'une même profession dans la négociation continue des tâches du travail à accomplir par ses membres. L'occupation est alors vue comme un système actif en perpétuelle évolution, une construction plutôt qu'une donnée.

6.2.1 L'enseignement, une profession ?

Ainsi, une façon d'examiner le professionnalisme des enseignants est de les comparer aux professions comme les médecins ou les avocats et d'identifier les similitudes et les différences. En utilisant ces professions classiques comme exemples idéaux, des caractéristiques typiques ont été dérivées qui pourraient être utilisées pour comprendre si l'enseignement est une profession et pour identifier les similitudes ou différences avec les autres professions.

Le premier critère étant de posséder un ensemble de savoirs spécialisés. Il existe des divergences d'opinions quant à prétendre si l'enseignement répondrait à cette exigence. Néanmoins, le domaine diffère des autres professions en ce qu'il nécessite des savoirs théoriques nécessaires pour s'accomplir. La gestion de l'enseignement, en elle-même, et celle de l'apprentissage des apprenants est complexe. Leur application nécessite donc une qualification élevée. Dans l'enseignement, tant la connaissance de la matière que la connaissance de la théorie de l'éducation sont essentielles à la préparation des enseignants.

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants efficaces doivent maîtriser au moins deux ensembles de savoirs : celui de la discipline enseignée et celui de la pédagogie, ou « *savoir-faire pédagogique* ». Plus récemment, on évoque aussi l'importance des TIC comme savoir-faire nécessairement à maîtriser. Il s'agit de l'application des technologies à des fins pédagogiques, a été ajouté au mélange, aboutissant à la technologie, la pédagogie et la connaissance du contenu, ou TPACK (TPC en français) (Koehler & Mishra, 2009). Cette combinaison de contenu et de connaissances pédagogiques est sans doute l'apanage des seuls enseignants.

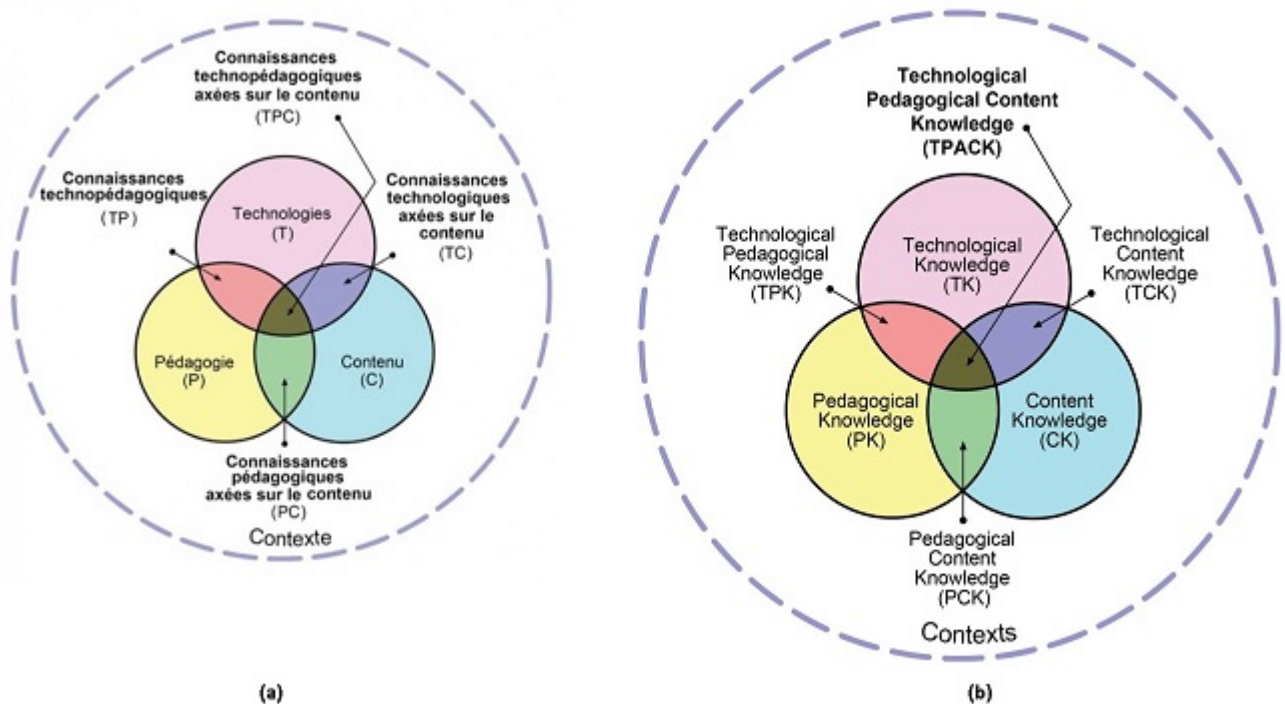


FIG. 6.1 – Intersection des trois compétences primaires des enseignants (disciplinaire, pédagogique et technologique).

Shulman (2004, p. 504) décrit l'enseignement comme « *peut-être l'activité la plus complexe, la plus difficile et la plus exigeante, subtile, nuancée et effrayante que notre espèce n'ait jamais inventée* ». Plus largement, l'enseignement est l'une des activités les plus imprévisibles qui soient. Labaree (2000, p. 228) a décrit l'enseignement comme étant extrêmement difficile tout en semblant facile.

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

En plus de rendre leur travail facile, les enseignants le rendent invisible. Ils ne montrent pas leur travail. Une grande partie du travail des enseignants, comme celui des magiciens, est invisible à un œil non averti. Une différence est que la magie des enseignants ne repose pas systématiquement sur un tour de passe-passe. Cette invisibilité s'applique particulièrement à la gestion de classe, y compris les stratégies préventives. Une partie de leur travail de gestion devient habituelle et subliminale même pour eux avec le temps. Bien entendu, le travail d'un enseignant n'est pas uniquement préventif ; il consiste également à créer des conditions pour les apprenants. Il faut mettre l'accent sur l'art d'enseigner en lui-même. Palmer (1988, p. 141) pensait ce qui suit :

« Quand j'imagine la communauté scientifique réunie autour de quelque chose de grand - de l'ADN à la Révolution française — Je me demande : les enseignants pourraient-ils se rassembler autour de la grande chose qu'est “enseigner et apprendre” et explorer ses mystères avec le même respect que nous accordons à tout sujet digne d'être connu ? »

Palmer a poursuivi en observant : *« Nous devons apprendre à le faire, car un tel rassemblement est l'un des rares moyens dont nous disposons pour devenir de meilleurs enseignants »*. Si les enseignants ont du mal à rendre leur enseignement visible à leurs propres yeux, comment les non-initiés ou les non-scolarisés parviendraient-ils à appréhender le rôle de l'enseignant et l'exigence de la tâche.

Même si les enseignants n'ont pas le monopole sur l'utilisation de sa base de savoirs, c'est là que l'enseignement et la médecine semblent se fracturer plus brutalement. Ce n'est peut-être pas une mauvaise chose, dans la mesure où l'enseignement cherche, assez naturellement, à éduquer.

Effectuer un service social essentiel est un deuxième critère et l'enseignement y répond. Le service rendu par l'éducation est essentiel à l'enfant qui ne peut pas être pleinement socialisé dans notre société moderne s'il ne reçoit pas en temps plein une éducation formelle. Il les prépare ainsi à divers rôles professionnels. Le service des autres est certainement l'essence de l'enseignement ; *« un enseignant est comme une bougie — en éclairant les*

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

autres, il se consume » - attribution inconnue.

La reconnaissance par le public est étroitement liée à la nature du service que la profession rend. Il doit être tel que cela soit très essentiel à l'humanité. Plus loin encore, les praticiens de la profession doivent avoir une haute estime de soi. Ce n'est pas le cas de la profession enseignante.

Les professions ont, aussi, généralement un code de déontologie bien défini pour réglementer la conduite de leurs pratiquants. Étant donné qu'un instituteur opère in loco parentis, à la place d'un parent, les implications éthiques sont évidentes.

De plus, l'enseignement est le secteur qui prodigue des services exaltant au-dessus des gains personnels. Bien connu, l'enseignement n'est pas le domaine où l'on est le mieux rémunéré, mais l'amour de la vocation l'emporte sur ces difficultés.

Les enseignants se classent souvent très bien dans les perceptions publiques de la fiabilité ou de la valeur de confiance. Les membres de toute profession sont censés considérer leurs services au public comme altruistes, et l'intérêt public doit passer avant les gains financiers et autres.

Enfin, une profession doit être autoréglementée et autonome. L'autonomie pour pratiquer la profession se rapporte à deux facteurs principaux qui sont interdépendants. L'autonomie de l'individu professionnel à percevoir son rôle et ses responsabilités comme il se sent le mieux dans l'intérêt de la profession et l'autonomie de la profession dans son ensemble. L'enseignement n'a pas satisfait à ce critère.

La plupart d'entre nous qui n'avons pas de formation médicale admettront que nous ne pouvons pas faire le travail d'un médecin. Pourtant, beaucoup d'entre nous, en regardant un enseignant qualifié, pourraient être bercés en pensant « *Je peux le faire* ». Cet enseignement a peu ou pas de mystique, est probablement, dans l'ensemble, positif, dans la mesure où l'enseignement, contrairement à la magie, cherche à débloquer, plutôt qu'à créer, des mystères.

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Comme indiqué ci-dessus, un bon enseignement tend à se rendre invisible à un œil inexpérimenté, ce qui aboutit au truisme que « *n'importe qui peut enseigner* ». C'est peut-être contre ce truisme que l'enseignement et les enseignants doivent se défendre et fournir des contre-épreuves.

6.2.2 Des critères absents

Selon la perspective fonctionnaliste de Peyronie (1998), il existe trois motifs pour lesquels le métier d'enseignant ne relève pas d'une « *profession* » : « *Par leurs revenus, par leur prestige et par leur pouvoir, les instituteurs n'appartiennent pas aux fractions supérieures des classes moyennes.* » (pp. 62-63). Certains auteurs (Lang, 1999 ; Tardif & Lessard, 1999) émettent l'hypothèse selon laquelle la dégradation du prestige de la profession enseignante est liée aux taux de scolarisation élevée et à la hausse du niveau culturel dans les sociétés modernes. En outre, si l'on admet que les enseignants profitent d'une certaine autonomie en classe, elle est cependant très limitée en ce qui concerne la détermination des savoirs disciplinaires qui sont fixés et légitimés institutionnellement. Les évaluations nationales sont prescrites par le système scolaire et leur construction échappe aux enseignants en exercice. Ensuite, Peyronie (1998) souligne que « *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 d'avec le monde universitaire producteur de savoir.* » (p. 61). L'éloignement du monde universitaire est particulièrement vrai pour le métier d'enseignant pour lequel les ressources de la formation académique en termes de savoirs disciplinaires sont de plus haut niveau que les nécessités de l'enseignement de base.

C'est dans ce sens, au regard de la sociologie anglo-saxonne, que le métier d'enseignant serait qualifié de « *semi — profession* », c'est-à-dire à mi-chemin entre les « *professions* » et les « *occupations* ». D'après ce courant sociologique, une « *occupation* » désigne toute activité professionnelle ne remplissant pas les trois conditions minimales reconnues aux professions à savoir la compétence exclusive de l'exécution de la tâche ; le pouvoir

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

de la communauté en matière de décision de l'habilitation des nouvelles recrues et la reconnaissance sociale des savoirs et les compétences déclarées du métier.

Quant aux nouvelles approches en sociologie des professions, nous en retenons que le courant marxiste a alimenté le débat autour de la « *prolétarianisation* » des enseignants qui s'est développée au lieu d'une « professionnalisation ». Pour les auteurs qui revendiquent leur appartenance à ce courant (Braverman, 1974 ; Oppenheimer, 1973), cela est observable à travers la nature du travail enseignant devenant institutionnellement et socialement plus contrôlé, des curricula imposés, des stratégies et des méthodes d'enseignement à suivre. De plus, selon Maroy (2006), les auteurs marxistes insistent aussi sur « *l'accroissement du travail, son intensification : classes plus chargées, tâches supplémentaires (administration, surveillance, etc.)* » (p. 129). Pourtant, pour Maroy (2006), le statut des enseignants a plutôt évolué vers une « *déqualification* » et une « déprofessionnalisation ».

Cité par Perez-Roux et Maleyrot (2015), Broise (2009) décrit ce processus comme étant une perte de repères professionnels comprenant trois aspects. Le premier renvoie au quotidien du travail et à son organisation surtout quand le fonctionnaire est obligé de « *faire des choses qu'il ne sait pas, ne veut pas, n'a pas choisies de faire* » (ibid, p. 3). Dans le deuxième aspect, on parle d'« *une déprofessionnalisation sèche* », en d'autres termes, le groupe professionnel connaît une baisse de l'autonomie au travail et réaction collective impuissante. Le dernier aspect, renvoie tout simplement à la fragilisation sociopolitique de groupes professionnels ce qui a pour conséquence d'augmenter le contrôle hiérarchique, minimisant ainsi les régulations autonomes et perturbant les capacités de résistance des acteurs.

6.2.3 Une autonomie à développer

En Algérie, l'ensemble du système éducatif public est sous la tutelle de l'institution éducative étatique. Ceci implique que les enseignants ne disposent que de peu de pouvoir de décision sur les situations d'apprentissage qu'ils sont amenés à mettre en place. L'au-

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

tonomie des professeurs est donc limitée. Le contrôle institutionnel des enseignants reste prégnant, les programmes très prescriptifs, les documents dits « *d'application* » fréquents, les inspections régulières. Comme le note Lenoir (1998), « *L'observation de l'enseignant laisse bien voir la mise en place d'une multitude de pratiques de contrôle, parfois des plus tatillonnes, auxquelles les enseignants sont assujettis, qui proviennent du ministère de l'Éducation, de leur commission scolaire et de la direction de leur école.* » (p. 61).

Dans ce contexte professionnel, Perrenoud (1994, p. 50) pense que l'enseignement peut évoluer dans deux voies différentes. Dans l'une, les enseignants appliquent des démarches et des outils imposés institutionnellement. Dans cette première position, les enseignants sont spoliés de l'essence même de leur métier : c'est une « *prolétarianisation* » de l'enseignement ou une « *dépossession de l'autonomie professionnelle* ».

Dans l'autre, les praticiens sont conduits à faire preuve d'autonomie et de réflexion dans leurs pratiques, pouvant émaner d'un travail collaboratif entre pairs pour essayer d'apporter des solutions individuelles, voire collectives, à des situations scolaires pour le moins complexes. Selon Perrenoud, cette seconde position emprunte la voie de la professionnalisation.

Il apparaît, à partir de cette revue de littérature, que l'enseignement ne possède pas tous les critères qui en font une profession. En effet, l'utilisation du terme « *profession* » est souvent suivie d'une notion dérivée, la « *professionnalisation* » ou encore le « *processus de professionnalisation* ». Cette dernière expression traduit un mouvement dynamique dont l'objectif est d'améliorer la qualité de la formation des enseignants. L'objectif de la professionnalisation des enseignants n'en reste pas moins crucial, car c'est la voie permettant aux praticiens de mieux se préparer à répondre aux défis éducatifs auxquels l'École est confrontée.

6.3 De l'abandon de l'usage de « profession » pour « professionnalisation ».

Ainsi, dans l'emploi du concept de profession, préconise l'assimilation à certains critères précédemment cités. Bien que certains auteurs continuent à utiliser le terme, cette perspective d'analyse a été abandonnée, car, d'une part, elle ne s'accorde pas sur le nombre et la nature des attributs à retenir, et, d'autre part, elle tente de « *définir un concept abstrait et idéalisé qui ne correspond pas aux situations complexes de la réalité du travail* » (Gohier, 1999, p.05). De plus, lorsque l'on considère les différentes formes de pratique professionnelle et des tâches multiples que les professionnels accomplissent, cela peut avoir un impact sur la façon d'être, la façon de penser et le comportement des membres de diverses occupations.

Par conséquent, l'un des principaux problèmes auxquels sont confrontés les chercheurs lorsqu'ils utilisent ce concept est que cette approche se concentre davantage sur le produit final que sur le processus de professionnalisation en préconisant l'identification des attributs.

Le terme « *professionnalisation* » traduit un processus ambigu qui précise l'évolution d'un métier vers plus d'acceptabilité sociale, et les stratégies assumées par cette valorisation statutaire, l'augmentation de la demande sociale envers les travailleurs chargés de responsabilités importantes, et les mutations des domaines et la façon dont ces travailleurs effectuent réellement leur travail au quotidien.

Considérant le processus de professionnalisation, deux perspectives différentes se présentent. Premièrement, le professionnalisme, centré sur les valeurs, les attitudes et le comportement personnel des membres, fait référence à la qualité de la pratique par rapport à laquelle le comportement des membres est évalué selon des critères établis. La seconde, appelée professionnalisation, porte sur le cheminement qu'un métier doit suivre pour obtenir un titre professionnel. Ces deux perspectives appellent à la prise en compte du fait

qu'il existe des individus et des métiers plus spécialisés que d'autres.

6.3.1 L'enseignement en voie de professionnalisation.

La demande sociale quant à l'efficience de l'enseignement a fait resurgir l'importance qui doit être accordée à la formation théorique et pratique du personnel du secteur. Ceci renvoie directement à la problématique de la professionnalisation des enseignants en avant-garde. Cette dernière dicte la nécessité d'un développement éthique à la fois de l'autonomie et de la responsabilité professionnelles. Dans un souci d'y remédier, de réformes algériennes de l'éducation, placent la formation des enseignants et donc la professionnalisation au centre des préoccupations de l'éducation, en s'inscrivant dans une perspective de la mondialisation. Ainsi, le secteur se préoccupant de la formation des enseignants inscrit la qualification et la professionnalisation du métier d'enseignant dans les préoccupations principales.

6.3.2 La professionnalisation par la formation.

Selon Bourdoncle (2000), l'usage du terme « *professionnalisation* » renvoie à des catégories différentes dans le domaine de l'enseignement : le groupe et son activité, les savoirs, l'individu, la formation. En premier lieu, la professionnalisation du groupe peut s'effectuer par une décision politique permettant d'obtenir l'exclusivité à exercer une activité. En second lieu, les savoirs professionnels sont structurés et validés en fonction de conditions d'efficacité et de légitimité. En troisième lieu, la professionnalisation des individus exerçant l'activité se réalise par l'assimilation de savoirs et de compétences professionnelles en situation effective. Bourdoncle nomme cette dynamique « *développement professionnel* », désignant l'accroissement des savoirs et capacités. En dernier lieu, « *la professionnalisation de la formation rend les individus capables d'exercer une activité déterminée* » (Bourdoncle, 2000, p.19).

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Lang (1999) pense que le discours officiel sur la professionnalisation recèle trois dimensions. D'abord, la professionnalisation ne peut s'accomplir sans l'appropriation de compétences d'ordre méthodologique, relationnel et communicationnel. Ensuite, elle nécessite le développement d'un nouveau métier, d'une plus grande culture professionnelle. Enfin, c'est une voie de la revalorisation sociale du métier d'enseignant.

Dans le domaine de la sociologie des professions, Dubar et Tripier (1998) estiment que la notion de professionnalisation a pour origine les théories fonctionnalistes. Dans ce courant 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.* » (p. 90). Ainsi, la professionnalisation serait un moyen d'obtenir une reconnaissance sociale. Les activités professionnelles pouvant y prétendre se réfèrent à des savoirs théoriques.

Wittorski est d'un des auteurs qui ont le plus travaillé sur la professionnalisation. Il affirme que « *le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes pour signifier des intentions variées : [...] et souhait de contribuer au développement des compétences des individus par la formation, tout en augmentant l'efficacité de l'acte de formation.* » (Wittorski, 2008 a, p.10)

En effet, il pense que la professionnalisation est comprise comme un processus continu de développement des compétences qui implique une réflexivité autour de ces compétences et de leur adéquation à la situation professionnelle.

Cependant, la notion de développement des compétences ne doit pas être réduite à un contexte d'activité ou de formation. En effet, suivant les propositions du même auteur, la formation maintient des liens étroits avec l'activité professionnelle et la réflexion autour de cette activité alimente en retour la formation.

Ainsi, la professionnalisation peut être considérée comme un processus dynamique. En réalité, la professionnalisation ne se réduit pas à la formation. La confrontation avec la situation réelle apparaît indispensable pour générer la réflexivité nécessaire à la prise de

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

recul et pour approfondir les acquis de la formation. À son tour, la formation alimentera à nouveau la situation réelle. Il s'agit donc d'un processus de développement dynamique et autoentretenu à travers confrontation et réflexion.

Par ailleurs, pour l'individu, le défi de la professionnalisation est d'être reconnu en tant que professionnel et de développer une identité professionnelle. En effet, la professionnalisation relève d'un triple enjeu en termes de développement des compétences, la création d'une identité professionnelle et la possibilité d'être reconnu comme professionnel : *« les enjeux que représente la professionnalisation des individus exprimés sous forme d'une quête de professionnalité dans les organisations ou d'identité dans la sphère sociale »* (Wittorski, 2008b, p. 107).

Par ailleurs, la professionnalisation peut être considérée comme un objet scientifique (Wittorski, 2010) et donc étudié comme un objet social (Demazière et al., 2012). Elle renvoie à la socialisation des individus à travers leur activité de travail. Les auteurs travaillant dans ce domaine considèrent que cet objet peut être appréhendé d'un point de vue dynamique et modélisé à partir de trois instances interconnectées agissant les unes sur les autres. Par conséquent, c'est l'idée d'une interdépendance entre formation, travail et réflexivité qui peut nous renseigner sur la professionnalisation.

De plus, ce mode de raisonnement permet également de tracer les contours de pistes méthodologiques. Pour aller plus loin, la professionnalisation peut être appréhendée comme un objet d'étude pour comprendre les mécanismes par lesquels il opère, c'est-à-dire à partir des relations entre formation, activité professionnelle et réflexivité, cette dernière jouant le rôle de clé de voûte entre les deux. Selon Wittorski,

« On voit que l'intention de la professionnalisation s'inscrit ainsi dans un jeu de régulation sociale. On peut dire que le mot, qui est fortement polysémique, car il a des enjeux différents et donc des significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent, a au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (c'est-à-dire professionnalisation-profession), l'accompagnement

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

de la flexibilité du travail (c'est-à-dire la professionnalisation et l'efficacité du travail) et le processus de fabrication d'un professionnel par la formation (c'est-à-dire professionnalisation-formation). Loin d'être articulées, ces significations s'opposent et font donc débat social. » (2008 a, p.15)

Parallèlement, Bourdoncle (2000) l'envisage comme un processus dont les aspects sont à distinguer selon les objets multiples qu'il englobe : la professionnalisation de l'activité elle-même ; du groupe exerçant l'activité ; des savoirs ; des personnes exerçant l'activité. « *Le processus correspond ici à une dynamique de socialisation professionnelle qui se traduit par l'acquisition de compétences professionnelles en situation et de construction identitaire* » (Aubry Deret ; 2019, p.15) et enfin la professionnalisation de la formation. Ces différents objets peuvent être liés dans des processus globaux de professionnalisation.

Nous nous intéressons présentement à la professionnalisation des personnes, en l'occurrence, des enseignants novices entrant dans le métier. « *En fait, est ainsi désigné un double processus d'acquisition : celui des savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle, et celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel* » (Bourdoncle, 2000, p.125)

La plupart des définitions de la professionnalisation évoquent l'autonomie dans l'exercice du métier, car l'autonomie implique la responsabilité personnelle du travailleur. Perrenoud (2010, p. 125) décrit l'évolution de la professionnalisation en une quinzaine de dimensions qui sont : « *nature du prescrit et degré d'autonomie au travail* », « *référence à un état de l'art et des savoirs* », « *référence à des orientations éthiques* », « *prise collective des acteurs sur leur métier* », « *contrôle de la formation initiale et continue* », « *responsabilités juridiques* », « *développement professionnel* », « *prise sur l'organisation et la division du travail* », « *mode d'encadrement* », « *reddition de comptes* », « *source du contrôle* », « *diversité des tâches* », « *complexité des problèmes à résoudre* », « *adaptation au changement* », « *mobilité* », « *reconnaissance interne et sociale* ». Il privilégie les deux premières « *parce qu'elles sont au cœur de l'activité professionnelle et*

de son contrôle » (Ibid.). Ces deux dimensions indiquent l'évolution ou la régression « soit vers une profession à part entière soit comme un métier d'exécutant. » (ibid.).

6.3.3 Représentations professionnelles, professionnalisation et identité professionnelle.

En tant que représentations sociales spécifiques d'un contexte professionnel donné, les représentations incarnent l'essence même de la sociabilité propre aux situations de travail, dans le sens où ces situations mobilisent des groupes sociaux particuliers comme les professionnels. De plus, c'est à travers la notion d'implication professionnelle telle qu'envisagée par (Mias et Bataille, 2013) que les individus se reconnaissent dans une identité professionnelle particulière.

Si, comme nous l'avons mentionné, l'intervention d'un processus de représentation dans le cadre de la professionnalisation a été démontrée empiriquement (Bataille et al., 1997), l'impact de ce processus dans le cadre de l'émergence d'une question d'identité par rapport aux considérations théoriques proposées par les travaux de Wittorski est moins évidente. De ce point de vue, les liens entre les représentations sociales et l'identité peuvent apparaître particulièrement utiles pour comprendre le rôle joué par ce processus de représentation dans l'émergence d'une identité professionnelle spécifique.

Ainsi, la professionnalisation comme processus de la production d'une identité sociale et professionnelle spécifique serait redevable à l'ensemble de cognitions et de croyances sur des objets liés à l'activité professionnelle et à la formation. De plus, le cadre des représentations sociales considère les construits sociocognitifs comme des constructions en mouvement et sujettes à des transformations. Cela ouvre une voie d'appréhension à la dynamique identitaire en lien avec la professionnalisation. Autrement dit, les représentations évolueraient dans le cadre de la professionnalisation. La transformation des représentations provoquerait une dynamique identitaire : se professionnaliser impliquerait donc simultanément une transformation des savoirs et une transformation de soi.

Chapitre 6. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Cet aspect a déjà fait l'objet de démonstrations empiriques en dehors du champ de la professionnalisation dans les recherches Viaud sur la « Principes organisateurs et représentations sociales de l'économie : genèse et dynamique » et pourrait être transposable en considérant la professionnalisation comme un processus de transformation des manières de percevoir son activité et son identité professionnelle. Ainsi, la professionnalisation conduit à une représentation des savoirs initiaux étroitement liée au groupe professionnel dans la mesure où ces connaissances sont mises à jour dans la pratique professionnelle. Il semblerait donc impossible de distancer représentation professionnelle et identité sociale.

Il est utile de se demander comment comprendre les représentations sociales dans le cadre des études sur la professionnalisation. Pourtant, appréhender une telle évolution et répondre aux défis qu'elle pose nécessite l'utilisation de méthodologies adéquates.

Par ailleurs, afin de mettre en évidence les changements concernant la manière dont les individus et les groupes se représentent leur profession, nous pouvons nous référer au modèle structurel de représentation sociale qui considère qu'il existe une organisation structurelle du contenu représentationnel. Dans le cadre de cette théorie modèle, on peut distinguer les cognitions centrales des périphériques. Les cognitions centrales constituent le noyau de la représentation et sont partagées par les individus composant le groupe. De leur côté, les éléments périphériques permettent de nuancer le caractère consensuel de la représentation. Ils permettent les différences individuelles dans la manière de représenter l'objet sans remettre en cause le consensus partie de la représentation et garantissant ainsi la stabilité de la représentation pour le groupe.

CHAPITRE 7 : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

« Je pense même qu'un des obstacles au progrès de la recherche est ce fonctionnement classificatoire de la pensée académique, et politique, qui, souvent, interdit l'invention intellectuelle en empêchant le dépassement des fausses antinomies et des fausses divisions »

—Bourdieu dans Choses dites, (1987)

La complexité de l'action éducative et de la réalité pédagogique rend la recherche, notamment en éducation, étroitement corrélée aux variables contextuelles dans lesquelles elle s'inscrit. Cela ne veut pas dire qu'elle ne doit pas être rigoureuse ni aller dans de multiples directions. Bien au contraire, une grande rigueur s'impose, que la recherche soit théorique ou empirique. Cette recherche en éducation n'est pas dénuée de scientificité qui ne réside pas autant dans le sujet de recherche que dans le processus méthodologique mis en œuvre. Toute activité de recherche dans le domaine vise à éclairer une situation éducative donnée, localisée spatialement, temporellement et culturellement, afin d'avoir

une compréhension globale de la situation, en tenant compte de son unicité et de sa spécificité, ou d'extrapoler à partir de cette situation des règles et des lois plus générales, applicables aussi à des contextes et des situations différentes de ceux dans lesquels elles ont été produites. « *Comprendre les phénomènes éducatifs permet de prendre des décisions éducatives dont l'efficacité, au sens large, est plus probable* » (Salerni, 2002, p.18).

Il est indéniable que dans la simple tentative de donner une raison indispensable à la recherche en éducation, est apparue la nécessité de faire face à certaines questions paradigmatiques. Ainsi, dans le souci de comprendre le contexte plus large qui influence les pratiques quotidiennes de ces enseignants, seront présentés ici les fondements ontologiques, épistémologiques et méthodologiques qui sous-tendent l'étude. Ce chapitre explique en détail les tremplins conceptuels utilisés pour répondre à notre problématique de départ. Il présente la description de la conception globale de l'étude, questions de recherche, sélection de la population et de l'échantillon, instrument de collecte de données, le processus de collecte et d'analyse des données et les limites de l'étude.

7.1 Conception globale de l'étude

L'objectif principal de l'étude était, premièrement, d'examiner l'influence du contexte de formation des professeurs de l'enseignement moyen novices qui venaient de commencer à enseigner sur leurs représentations et leurs pratiques qui à leur tour définissent leur identité professionnelle des premières années. D'autres faits existants liés aux conditions, caractéristiques et autres représentations des novices ont été révélés également dans l'étude.

Nous cherchons à trouver des réponses à cette question de l'adéquation et l'efficacité des programmes de formation des enseignants à répondre aux attentes et besoins des novices diplômés de l'université. Le taux de recrutement de ces derniers est très important au vu de la carence qu'a connue le secteur en termes d'effectif enseignant ces dernières

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

années. Il s'avère donc important de s'interroger sur leurs pratiques du fait qu'ils n'aient pas forcément été formés lors de leurs cursus à enseigner, mais ayant tout de même été recruté.

Nous essayons d'explorer le développement des compétences des stagiaires et ainsi avoir un point de vue réel sur son aptitude initiale à enseigner. En effet, nous proposons d'interroger l'impact de la formation initiale avec ses deux volets (théorique et pratique) sur la formation de l'identité professionnelle des enseignants. Dans cette optique, et dans le but de participer à la réflexion sur l'identité professionnelle, nous nous concentrerons dans cette étude à essayer de saisir la mesure de contribution de la formation professionnelle initiale à forger cette identité d'enseignant à travers la dynamique relationnelle que l'enseignant stagiaire doit avoir avec ses élèves, leurs parents, ses formateurs, ses collègues et ses supérieurs. Cette étude se fera donc en contraste avec tout discours officiel et avec les représentations transparaissant dans les pratiques et les dires de leurs pairs plus aguerris.

Nous visons aussi à faire le tour des multiples dimensions de son insertion professionnelle (de la pratique de la classe aux relations avec les collègues et les parents) et d'identifier les difficultés qu'ils vivent en tant qu'enseignants de français.

Enfin, nous tenterons de clarifier l'impact de la formation initiale sur les pratiques de classe de ces professeurs stagiaires. Par conséquent, la nécessité de mener la présente étude nous a semblé opportune et adaptée à la situation actuelle puisqu'elle vise à contribuer, bien que de manière modeste, à l'achèvement d'un puzzle plus vaste sur l'éducation en Algérie.

Dès lors qu'il est possible de cerner la conjoncture contextuelle, il devient possible d'émettre que cette contribution s'articule autour de trois interrogations :

— **Comment la formation initiale et ses acteurs influencent-ils le développement des compétences des enseignants stagiaires de FLE acquises avant-insertion ou après-insertion au regard des discours officiels ?**

— **Comment la formation initiale et ses acteurs influencent-ils le vécu et**

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

les difficultés des enseignants stagiaires en insertion professionnelle de notre étude ?

— Comment la formation initiale et ses acteurs influencent-ils les représentations, l'identité professionnelle et les pratiques des enseignants novices de cette étude ?

Il est en effet important de choisir une méthodologie d'investigation adaptée à l'objectif de l'étude et aux questions posées. Cependant, il est également important de garder à l'esprit que les méthodologies ne sont pas exclusives les unes des autres, et qu'il est souvent nécessaire de combiner différentes approches pour obtenir les meilleurs résultats.

Dans le cas de notre étude, nous avons choisi une approche mixte qui combine plusieurs méthodes pour répondre à nos questions de recherche. « *L'appel à des recherches de types différents, mais complémentaires s'impose à nous en raison de la nature de notre objectif* » (Legros et Crinon, 2003, p.14). Il est important de définir clairement le public cible et de choisir les outils de recueil de données les plus appropriés pour ce public. Il est également important de décrire clairement la démarche adoptée pour le traitement des données collectées. Cela peut inclure des méthodes d'analyse statistique, de traitement de texte ou d'analyse de contenu, en fonction de la nature des données collectées.

Nous avons aussi rencontré des contraintes et des difficultés tout au long de notre étude. Il est important de les décrire et de les expliquer clairement, afin que les résultats obtenus puissent être interprétés de manière adéquate.

En somme, le choix d'une méthodologie d'investigation appropriée est crucial pour assurer le succès de votre étude. Il est important de choisir une approche mixte qui combine plusieurs méthodes pour répondre aux questions de recherche de manière complémentaire. Il est également important de décrire clairement la démarche adoptée et de faire face aux contraintes et difficultés qui peuvent survenir.

7.2 Philosophie de la recherche.

Afin de répondre aux questions de recherche, il est nécessaire de concevoir une stratégie ou comme Bryman suggère « *une orientation générale de la conduite de la recherche* » (Bryman, 2008, p.20). La philosophie de recherche qui sous-tend une étude concerne le système de croyances régissant la manière dont les données sont collectées et analysées. Dans le cadre de la conception de la recherche, nous avons tenu compte de la philosophie de recherche la plus appropriée pour cette étude. Pour la déterminer, les questions de recherche ont été considérées avec la meilleure façon de les traiter. Vous trouverez ci-dessous une discussion de plusieurs philosophies avec une explication de l'acceptation ou le rejet d'une philosophie particulière.

Citons Cohen et coll. (2005, p.3) pour qui « *la recherche vise à comprendre un monde qui est informé par la façon dont nous le percevons, ce que nous croyons comprendre, et ce que nous voulons comprendre* ». En effet, les êtres humains ont différentes hypothèses philosophiques et des idées préconçues sur la nature de la réalité (ontologie) et la façon dont ils parviennent à connaître cette réalité (épistémologie), qui influencent la manière dont les connaissances sont étudiées et interprétées. Elles définissent largement les méthodologies et les méthodes que les chercheurs choisissent d'adopter pour étudier une question dans le domaine de l'éducation. C'est une prise de position philosophique : un « *paradigme* » ou ce que Guba & Lincoln (1994, p.105) décrivent comme « *le système de croyances de base ou la vision du monde qui guide une enquête* ». Bryman (2004, p.453) le définit comme un ensemble de croyances et de principes qui influencent l'objet d'étude, comment il doit être étudié et comment les résultats doivent être interprétés. Traditionnellement, les deux paradigmes prépondérants sont, le positivisme et le constructivisme.

Les différentes postures philosophiques que les chercheurs choisissent d'adopter conduisent par conséquent à différents paradigmes utilisés dans la recherche en éducation : le paradigme scientifique/positiviste impliquant le paradigme quantitatif et le paradigme construc-

tiviste/relativiste sous-tendant les méthodes qualitatives. Les deux positionnements épistémologiques sont pertinents pour rendre compte de notre problématique à propos de la fonction initiale des enseignants et de la dynamique des représentations qui permet de construire une identité professionnelle et donc de se ranger dans certaines pratiques professionnelles dans la mesure où y répondre nécessite à la fois de quantifier certains aspects, mais aussi à interpréter d'autres.

7.2.1 Le positivisme

Bertreau, Marbot et Chaudat avancent que « *le courant positiviste prône un réalisme ontologique et épistémique, c'est-à-dire qu'il suggère la possibilité de dépeindre le réel tel qu'il est, de manière objective universelle. L'épistémologie positiviste a pour but d'identifier des régularités dans les phénomènes observés en poursuivant une finalité prédictive* » (Bertreau et al., 2019, p.57). Ainsi, cette approche prône la représentation de la réalité telle qu'elle est en procédant à une exploration minutieuse et à des tests déductifs rigoureux. Il implique « *une réalité unique et immuable existante indépendamment de l'action humaine et accessible à la recherche scientifique* » (Avenier et Thomas, cités par Bertreau et al., ibid.). Dans la lignée de Robson, Wellington (2015) définit les positivistes en tant que chercheurs « *objectifs dont les résultats de recherche sont généralisables et reproductibles* » (p.26). Ils dépendent de la capacité à quantifier les données par l'attribution d'une valeur numérique à toutes les données. Par conséquent, la forme de données la plus appropriée à employer dans une telle recherche est quantitative plutôt que qualitative.

Les positivistes ne sont pas capables d'interpréter les interactions sociales, car les sentiments à propos des expériences sociales ne peuvent pas être codés. Cela souligne la faiblesse majeure du positivisme au sein des sciences sociales humaines. Cette étude emploie des entretiens non structurés, des entretiens qui permettaient une interaction sociale. Cela a éliminé la possibilité d'utiliser une approche positiviste pour l'analyse des entretiens.

7.2.2 Constructivisme

En contrepartie, se positionner dans une démarche constructiviste c'est revendiquer l'existence d'une réalité socialement construite. Elle est indissociable de l'expression vécue. Le chercheur constructiviste accepte le relativisme épistémique c'est-à-dire que la vérité est une influence commune de la subjectivité et les faits vécus. Il s'agira donc d'interpréter les motivations des sujets de recherche en relation avec des explications causales. Ce raisonnement débouche alors sur une généralisation descriptive par induction.

Les constructivistes ne s'attendent pas à des résultats standardisés gravés dans la pierre comme le font les positivistes. Chaque participant à une étude a une histoire individuelle à raconter. Les objectifs des interprètes sont de comprendre et d'analyser leurs histoires. Le comportement humain ne peut s'expliquer que de manière descriptive. C'est la raison pour laquelle les spécialistes des sciences sociales pensent que l'étude d'un phénomène social nécessite l'utilisation d'une approche interprétative dans l'examen des données par un chercheur (Wellington, 2015). Ils recherchent des significations uniques dans leurs interactions avec les participants. Le monde ne peut être observé sous un certain angle et rien n'est ni correct ni incorrect à l'opposé des positivistes n'acceptent qu'un seul ensemble de réponses correctes. Ils rapportent leurs données de manière narrative et non en utilisant des chiffres, des graphiques ou des tableaux, comme le font les positivistes. Ils rejettent toutes les données tabulaires. Ce sont des chercheurs subjectifs, ils supposent que leurs sujets font leurs propres choix.

Ils s'intéressent à la façon dont les individus décrivent leurs actions, comment ils décrivent leurs points de vue et expliquer ce qu'ils sont. Ils sont curieux des sentiments, des émotions et des réactions. Ils abordent les données essentiellement qualitativement, notamment à travers des entretiens non structurés ou semi-structurés, des observations et documents. Les données qualitatives comprennent des informations subjectives collectées auprès des personnes.

Le chercheur organise alors et code les données pour permettre leur interprétation et leur donner du sens. Le chercheur expérimente le monde à travers les yeux des répondants, à mesure que les significations dérivées des données sont construites lorsque le chercheur interagit avec l'environnement social. La tâche du chercheur constructiviste est d'interpréter et « *comprendre les multiples constructions sociales du sens et du savoir* » (Robson, 2011, p. 24) qu'il trouve dans les données. Creswell (2009 ; 2013 b) affirme que les constructivistes ont tendance à comparer leurs découvertes aux connaissances et faits tirés de la littérature et des théories précédemment couvertes. Cela guide le chercheur, ce qui signifie le chercheur peut alors « *confirmer les connaissances passées ou s'en écarter* » (Creswell, 2013b, p. 200).

7.2.3 Inscription dans le pragmatisme.

Le dernier est le pragmatisme qui ne s'engage dans aucune position philosophique (Creswell, 2007), mais soutient que les choix forcés entre positivisme et constructivisme doivent être abandonnés, car il considère la réalité à la fois singulière et multiple. Le pragmatisme « *est pluraliste et orienté vers "ce qui fonctionne" et la pratique* » (Creswell & Plano Clark, 2011, p. 41). En d'autres termes, le pragmatisme utilise plusieurs méthodes, mais l'utilisation des méthodes doit toujours être guidée par des problèmes de recherche. Il valorise à la fois les connaissances objectives et subjectives pour atteindre les objectifs de la recherche. Les chercheurs adoptant une position pragmatiste ont la liberté de choisir les méthodes ou stratégies de recherche qui peuvent le mieux répondre à leurs questions de recherche. Selon Feilzer (2010, p.14), le pragmatisme balaie le clivage quantitatif/qualitatif et met fin à la guerre des paradigmes en suggérant que la question la plus importante est de savoir si la recherche a aidé à découvrir ce que le chercheur veut savoir. Tashakkori et Teddlie (1998) suggèrent que les pragmatiques étudient les problèmes de recherche de différentes manières qu'ils jugent appropriées. Par conséquent, la principale raison d'adopter une position pragmatiste dans une étude est de permettre à un chercheur d'avoir une

position pluraliste de collecte de toutes sortes de données afin de répondre au mieux aux questions de recherche. Essentiellement, un pragmatiste utilise une conception à méthodes mixtes pour suivre une ou plusieurs combinaisons de certains des paradigmes de recherche courants mentionnés ci-dessus. Dans une conception de recherche à méthodes mixtes, les approches de recherche qualitative aident à comprendre la situation à travers des résultats indicatifs en explorant à travers des outils tels que l'observation des participants et les entretiens, tandis que les approches quantitatives aident à tirer des conclusions objectives en utilisant des outils comme une enquête. Une description des méthodes mixtes en tant que modèle de recherche est présentée ci-dessous.

7.3 De la position pragmatique à l'approche mixte.

On a longtemps souligné les différences ontologiques et épistémologiques qui existent entre ces deux paradigmes et ainsi la « *coexistence* » entre les méthodes quantitatives et qualitatives a été rejetée dans l'étude d'un même phénomène. La prédominance de cette conception « *mono-méthode* » a été critiquée et contestée par de nombreux chercheurs pionniers comme Tashakkori & Teddlie en 1998 et Creswell en 2003. Ils posent la thèse de la compatibilité entre le quantitatif et le qualitatif soulignant l'utilité et l'importance des deux. Ils affirment également que cette combinaison des méthodes a pour but principal « *de tirer parti des points forts et de minimiser les faiblesses des deux types d'études* » (Ahrens et Chapman, 2006, p.14) dans une seule étude de recherche, ce qui, à son tour, est susceptible d'apporter des conclusions plus rigoureuses. Cette position a conduit à l'émergence d'un troisième paradigme, connu sous le nom de paradigme pragmatique qui rejette la thèse d'incompatibilité et embrasse les deux points de vue sous l'égide d'une nouvelle approche : « *la recherche à méthodes mixtes* ».

Cette nouvelle conception signifie qu'une stratégie de recherche emploie plus d'une approche de recherche. Creswell (2003) considère que cette nouvelle approche permet d'adop-

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

ter les méthodes appropriées pour comprendre l'objet de recherche, liant ainsi le choix de l'approche directement à l'objectif et la nature des questions de recherche posées. Cela signifie que l'on répond aux questions de recherche avec l'outil méthodologique disponible, en utilisant le credo pragmatiste de « *ce qui fonctionne* ». Le chercheur peut ainsi répondre aisément à des questions qui ne s'inscrivent pas confortablement dans une approche de conception purement quantitative ou qualitative.

Il est donc évident que le pragmatisme semble accepter les principes tenus à la fois par le positivisme et le relativisme concernant l'ontologie et l'épistémologie. En effet, « *alors que les fervents défenseurs du pragmatisme reconnaissent l'existence et l'importance du monde naturel ou physique, ils reconnaissent également le monde social et psychologique émergent qui comprend la langue, la culture, les institutions humaines et les pensées subjectives* » (Johnson & Onwegbuzie, 2004, p.18) ; en d'autres termes, ils considèrent la connaissance comme étant à la fois construite et basée sur la réalité du monde que nous vivons et dans lequel nous vivons.

7.3.1 Importance et dimensions d'emploi en recherche.

« *Le principe pragmatique qui guide la théorie des méthodes mixtes est d'augmenter la force d'investigation et d'éviter les faiblesses des approches qualitatives et quantitatives individuelles* ». (Creswell et Clark, 2011, p.12). Les chercheurs sont autorisés à utiliser tous les outils de collecte de données disponibles plutôt que de se limiter aux types de collecte de données généralement associés à recherche qualitative ou recherche quantitative. Dans cette étude, des caractéristiques générales d'une population sont décrites par rapport aux questions de recherche et les facteurs influençant le développement professionnel des enseignants. Une approche quantitative a donc été employée. De même, comme les enseignants constituent un groupe particulier existant dans la société, cette étude doit vérifier ce que racontent les individus de ce groupe à propos de leur expérience et de leur vécu. Ainsi, une approche qualitative a également été sélectionnée. Une approche quantitative teste et

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

complète une approche qualitative et vice versa. Par conséquent, les deux approches sont nécessaires pour cette étude, et « *l'utilisation des approches quantitatives et qualitatives combinées permet de mieux comprendre les problèmes de recherche que l'une ou l'autre approche seule* » (Ibid). Cette étude utilise donc des approches quantitatives et qualitatives en combinaison, comme Creswell le décrit :

« elle implique des hypothèses philosophiques qui guident la direction de la collecte et l'analyse des données et le mélange d'éléments des approches qualitatives et quantitatives dans de nombreuses phases du processus de recherche. En tant que méthode, elle se concentre sur la collecte, l'analyse et le mélange de données quantitatives et qualitatives dans une seule étude ou une série d'études. Sa prémisses centrale est que l'utilisation d'approches quantitatives et qualitatives en combinaison permet une meilleure compréhension de la problématique de recherche que l'une ou l'autre approche seule » (Creswell et Clark, 2011, p.5).

En fait, « *les méthodes mixtes s'appuient sur une vision pragmatique de la recherche et plusieurs raisons pratiques appuient leur utilisation* » (Bioy, Chahraoui et Plagnol, 2021, p.273). Il existe six justifications majeures pour combiner des données quantitatives et qualitatives dans une étude de recherche.

« Les modèles de recherche à méthodes mixtes deviennent de plus en plus pertinents pour répondre aux questions de recherche sur l'impact » (Saville, 2012, p.7) et l'utilisation en recherche offre plusieurs avantages. Tout d'abord, elle permet d'élargir l'étude en collectant à la fois des données quantitatives fermées et des données qualitatives ouvertes, ce qui permet de répondre à des problématiques de recherche plus approfondies et généraliser les résultats à une population. Ensuite, les deux types de recherche ont des valeurs et sont complémentaires, qui permettent « *de développer des conclusions plus efficaces et raffinées en utilisant les résultats d'une méthode (qualitative ou quantitative) pour informer ou façonner l'utilisation d'une autre méthode (qualitative ou quantitative)* » (Plano Clark &

Ivankova, 2016, p. 86).

Troisièmement, « à surmonter les différences épistémologiques entre les paradigmes quantitatifs et qualitatifs et à fournir une voie royale vers la vraie connaissance » (Bergman, 2008, p. 4). Quatrièmement, elle permet d'obtenir des conclusions plus rigoureuses en employant deux méthodes de telle sorte que les forces des méthodes qualitatives compensent les faiblesses des méthodes quantitatives et vice versa. Enfin, l'approche mixte offre la possibilité de trianguler les données pour une meilleure validation des résultats obtenus.

Bref, comme le résumant Briand et Larivière, les méthodes mixtes reposent sur une approche pragmatique de la recherche, qui consiste à combiner différentes méthodes pour répondre aux questions de recherche de manière complémentaire. Cette approche présente plusieurs avantages pratiques qui soutiennent son utilisation.

« la triangulation, pour confirmer ou corroborer une explication ; la complémentarité, pour enrichir, élaborer ou illustrer une explication ; le développement, pour construire de nouveaux devis (protocole de recherche), choisir des outils de mesure ou un échantillon pour une prochaine expérimentation, etc. ; l'initiation à une nouvelle façon de penser, pour découvrir une nouvelle perspective ou mettre en lumière des paradoxes ou des résultats inattendus, etc. ; l'expansion, pour étendre les possibilités, l'ampleur et la portée d'une expérimentation. » (Briand et Larivière, 2014, p.626)

7.3.2 Les recherches mixtes simultanées.

Tout d'abord, on retrouve les devis simultanés qui sont utilisés lorsque la recherche quantitative et qualitative se déroulent en parallèle et de façon concourante ou simultanément vers un but commun. Elles sont divisées en quatre types : devis simultanés avec triangulation, imbriqués, transformatif, avec ou sans transformation de données.

Il y a quatre types de devis simultanés : avec triangulation, imbriqué, transformatif et avec ou sans transformation de données. Les devis simultanés avec triangulation impliquent la collecte de données qualitatives et quantitatives en parallèle pour les intégrer dans l'interprétation des résultats. Les devis simultanés imbriqués sont similaires, mais une des méthodes est prédominante et l'autre y est imbriquée pour y documenter une perspective différente ou plus large. Les devis simultanés transformatifs sont utilisés pour mener à un changement ou dénoncer des injustices sociales. Enfin, les devis simultanés avec transformation des données impliquent la collecte de données qualitatives et quantitatives en parallèle, mais avec une transformation des données pour enrichir et poursuivre l'analyse. Le défi est de déterminer la meilleure méthode de transformation requise pour les données recueillies et d'utiliser les données transformées avec rigueur tout au long du processus d'analyse.

Le défi est cependant de déterminer la meilleure méthode de transformation requise pour les données recueillies et pour répondre aux questions de recherche, ainsi que d'utiliser les données transformées avec rigueur tout au long du processus d'analyse (inférence process dans Teddlie et Tashakkori, 2009).

7.3.3 Les devis séquentiels.

D'après Creswell (2011) ils sont au nombre de trois et sont utilisés lorsque la recherche quantitative et qualitative se déroule en phases distinctes l'une après l'autre.

Le devis séquentiel explicatif est une méthode mixte qui se déroule en deux phases chronologiques, contrairement aux devis mixtes simultanés. Dans un premier temps, cette approche implique la collecte et l'analyse de données quantitatives, qui sont prioritaires pour répondre aux questions de recherche. Dans un second temps, il y a une phase qualitative où l'équipe de recherche pose de nouvelles questions de recherche pour expliquer les résultats quantitatifs obtenus lors de la première phase.

L'objectif du devis mixte séquentiel explicatif est d'enrichir ou de compléter une expli-

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

cation en clarifiant les résultats significatifs, non significatifs ou aberrants de la première phase quantitative. En intégrant une phase qualitative, les chercheurs peuvent explorer plus en profondeur les questions de recherche et mieux comprendre les résultats obtenus dans la première phase. Cette approche permet également de développer des théories plus robustes et de valider les résultats obtenus de manière quantitative.

Ensuite, il y'a le devis mixte séquentiel exploratoire qui se déroule également en deux phases chronologiques (QUAL => QUAN), mais cette fois-ci l'ordre des types de méthodes est inversé. D'abord, il y a une collecte et une analyse de données qualitatives, lesquelles sont prioritaires pour répondre aux questions de recherche. Puis, il y a une phase quantitative qui permet à l'équipe de recherche de tester ou de généraliser les résultats qualitatifs issus de la première expérimentation. Le devis mixte séquentiel exploratoire vise à confirmer ou à vérifier une explication (complémentarité et triangulation) issue de la première phase qualitative, ou à explorer et concevoir de nouveaux devis quantitatifs lorsque les variables à l'étude sont inconnues, sans modèle théorique ou que le choix des instruments de mesure n'est pas défini (Bryman, 2006 ; Creswell et Plano Clark, 2011 ; Greene et coll., 1989).

Enfin, le devis transformatif qui, comme les deux devis précédents, se déroule en deux phases chronologiques (QUAL => QUANT ou QUANT => QUAL). La première phase peut être de nature qualitative ou quantitative, suivie de la deuxième phase de nature quantitative ou qualitative, selon la nature de la première phase. La différence avec les deux devis séquentiels précédents est que le devis est transformatif, c'est-à-dire qu'on met les méthodes d'analyse qualitative et quantitative au service d'une idéologie de recherche engagée, de recherche-action ou de recherche participative. Le devis mixte séquentiel transformatif présente les mêmes avantages et pose les mêmes défis que les devis séquentiels (explicatifs ou exploratoires) et le devis simultané transformatif.

7.4 Du choix méthodologique aux méthodes de recueil des données.

Nous nous inscrivons donc dans une approche de recherche mixte qui est « *de plus en plus présente en éducation : une approche mixte où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir les perspectives* » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p.129).

De par la nature de nos questions de recherche et notre posture paradigmatique, nous avons choisi d'utiliser **une approche séquentielle explicative** pour la collecte et l'analyse des données. En effet, nous avons d'abord collecté et analysé les données quantitatives pour ensuite en faire de même pour les données qualitatives. On intégrera les données au cours de la phase d'interprétation de la recherche. Creswell (cité dans Tashakkori et Teddlie, 1998, p.18) soutient que les deux modes de recherche, quantitatif et qualitatif sont menées en deux phases distinctes. Il affirme que le but de ce type d'approche par méthode mixte est d'utiliser les résultats qualitatifs pour aider à expliquer, interpréter et examiner plus en détail les conclusions de l'étude quantitative (Creswell, 2003 a, p.213). Bref, dans cette étude, l'entretien collectif qui constitue la deuxième phase de la recherche vise à expliquer et trianguler les résultats quantitatifs de la phase 1 (questionnaires et analyse de contenu des documents d'accompagnement des stagiaires) et éventuellement ce que les résultats se complètent.

7.5 Outils de collecte de données

La recherche utilise différents outils de collecte de données pour recueillir les informations requises qui aideraient le chercheur à interpréter le plus fidèlement possible le phénomène de son enquête, atteindre un objectif différent et répondre aux questions de recherche. Pour des raisons méthodologiques, cette section traite de la description détaillée

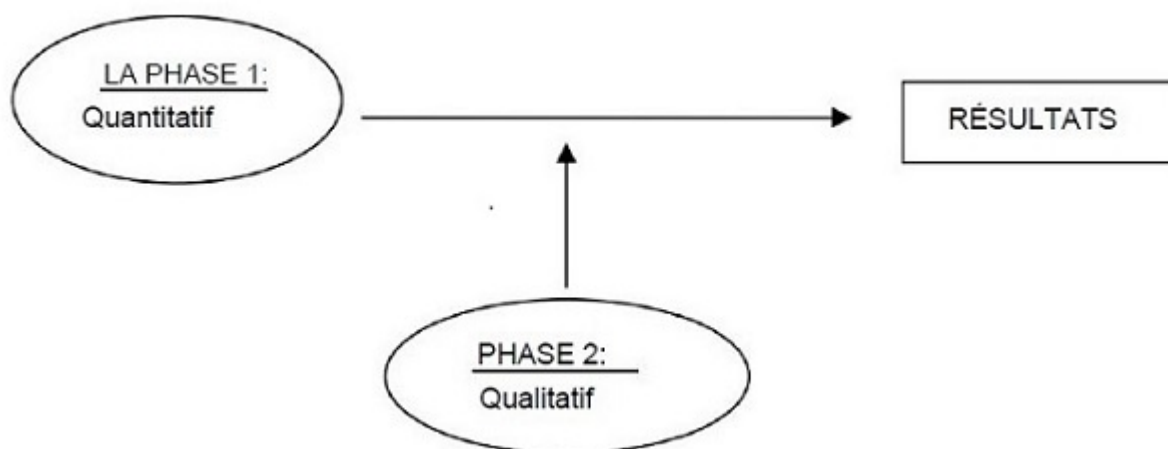


FIG. 7.1 – Démarche de recherche séquentielle explicative.

des outils de collecte de données utilisées pour cette étude.

Selon Fourdrignier (2013), il est important de bien comprendre l'usage de chaque outil de recherche avant de faire un choix pertinent des outils à utiliser pour recueillir les données à analyser. Le choix des outils est une étape cruciale pour assurer la qualité des analyses. En effet, « *la connaissance de chaque outil, préalable nécessaire, doit aussi reposer sur la connaissance de l'usage de l'outil ; ce n'est qu'en fonction de cela qu'un choix pertinent des outils de recherche pourra être fait* ». (Fourdrignier, 2013, p.4)

Il existe plusieurs outils pour recueillir des données. Selon Puren (2012), le croisement de ces données est un procédé indispensable pour maximiser l'objectivité des résultats de la recherche.

« Les données que l'on va utiliser pour réaliser sa recherche sont collectées au moyen d'entretiens avec des responsables, des spécialistes ou d'auteurs de matériels didactiques ; de questionnaires, enquêtes et/ou entretiens avec des apprenants et des enseignants ; d'observations ou expérimentations (éventuellement personnelles) dans les classes ; d'analyse de matériels didactiques, de textes officiels ; etc. (...). Ce croisement des données est un des procédés in-

dispensables dans la recherche d'une objectivation maximale. ». (Puren, 2012, p.3).

7.5.1 Le questionnaire

Fondamentalement, le questionnaire est l'outil de collecte de donnée le plus populaire en raison du fait qu'ils sont faciles à concevoir, à administrer et à analyser. C'est « *l'outil par excellence de la recherche quantitative puisqu'il donne la possibilité au chercheur de compter, mesurer et peut être comparé des caractéristiques mesurables* » (Vihou, 2015, p.30). Un questionnaire peut être composé d'une part de questions fermées, c'est-à-dire qui incitent le répondant à choisir parmi deux ou plusieurs réponses préétablies. Elles peuvent donc être à choix unique ou à choix multiples.

Il est important de noter que les questions posées lors d'une recherche peuvent également être ouvertes, c'est-à-dire qu'elles permettent au répondant de formuler sa réponse en ses propres mots. Ces types de questions visent à favoriser l'émergence spontanée des éléments qui intéressent le chercheur. Cependant, pour pouvoir exploiter ces réponses, le chercheur doit les transformer en éléments mesurables en les catégorisant et en y attribuant une caractéristique mesurable telle que la fréquence.

En effet, toute recherche qualitative a un aspect quantitatif puisqu'il est nécessaire de transformer les résultats issus des questions ouvertes en items fermés pour pouvoir les exploiter et les analyser. Cette transformation permet d'attribuer des valeurs numériques aux données qualitatives et ainsi de les quantifier pour pouvoir les analyser statistiquement.

Le contenu de chaque questionnaire doit être conforme aux hypothèses ou aux questions de la recherche. Les questions proposées doivent suivre un fil conducteur cohérent en fonction des questions de la recherche. Nous avons, pour notre part, exploité autant de sous-types possibles, les questions à choix uniques, les questions à choix multiples, les questions d'appariement, de hiérarchie.

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Nous avons débuté le questionnaire par des questions portant sur les caractéristiques sociodémographiques des enseignants de langue française concernés, en leur demandant des informations en relation avec l'établissement où ils enseignent, leur diplôme, leur niveau de langue et le niveau d'instruction des parents.

Nous avons divisé notre questionnaire en deux parties. Et il est à noter que toutes les informations recueillies par ce questionnaire sont fournies volontairement dans un cadre anonyme, pour de réponses plus précises et un meilleur résultat.

Tout d'abord dans la première partie du questionnaire, notre but serait de savoir la profondeur de la relation qu'à l'enseignant avec la langue française qu'il enseigne, nous avons interrogé les enseignants sur les langues utilisées au quotidien, en effet, cette question a pour but de connaître où se positionne la langue française dans leur quotidien.

En voulant connaître plus de détails concernant l'utilisation du français au quotidien, nous leur posons une série de questions, en commençant par la fréquence de recours à la langue dans leurs loisirs et passe-temps puis celle de leur interaction en français avec leurs collègues professeurs de français, ensuite nous leur avons demandé de nous classer les langues utilisées ici en Algérie selon leur degré d'utilisation avec leurs collègues.

Nous leur avons proposé ensuite d'évaluer leurs français sur une échelle de un à dix puis de dire s'ils en sont satisfait, pour nous permettre de savoir si les enseignants s'autoévaluent et de connaître leur avis envers la langue française.

Après, nous avons aussi tenté de savoir le degré de confort de l'enseignant avec le français, s'il était strict avec lui-même et s'il pouvait prendre à n'importe quel moment la parole en utilisant la langue, et de nous justifier en cas d'incapacité à le faire, puis nous lui avons proposé d'évaluer son taux de participation et d'interaction générale lors des séminaires et journées sur une échelle de un à dix.

En voulant juger par nous même le niveau de français des enseignants interrogés, nous leur avons proposé un tableau, qui contient onze énoncés qui peuvent ou non contenir des fautes, et nous leur avons laissé l'espace pour corriger et juger de la gravité de l'erreur s'ils

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

y trouvent.

Par la suite, nous voulions savoir leur avis concernant les classes sociales et professionnelles et leurs relations avec le français en Algérie, et nous leur avons demandé de nous proposer quelques adjectifs auxquels ils pensent quand ils entendent « *langue française* », pour voir leur vision et leur sentiment envers la langue en question.

Pour finir avec la première partie, nous leur avons demandé s'ils étaient fiers d'enseigner cette matière et s'ils pouvaient choisir une autre à enseigner, leur choix se poserait sur quelle matière.

Pour la deuxième partie du formulaire, nous avons basé nos questions sur le côté professionnel de l'enseignant, pour cela nous leur avons proposé un tableau où on a cité quelques critères relatifs au métier d'enseignant, et nous avons demandé aux interrogés de se situer par rapport à la difficulté qu'ils ont affrontée en prenant en compte leur expérience et pratique lors du trimestre passé dans leurs classes.

Puis nous leur avons posé une série de questions sur ces critères.

D'abord, nous avons vu qu'il est essentiel de leur demander s'ils trouvaient ces critères suffisants pour décrire la réalité du terrain, et de nous ajouter quelques critères qui trouvaient importants et non mentionnés.

Puis, afin d'accentuer l'accent sur les difficultés que rencontrent les enseignants dans leur métier, nous leur avons demandé de citer d'autres critères si les critères mentionnés n'étaient pas suffisants

Ensuite, nous les avons interrogés sur les raisons qui étaient favorables même partiellement pour qu'ils aient passé ces difficultés.

Enfin, nous avons terminé notre questionnaire par des questions qui visent à savoir si l'enseignant est investi émotionnellement dans l'enseignement de la langue française, pour cela nous les avons interrogés sur la raison qui les a conduits à choisir cette profession, puis s'ils regrettaient leur choix, et s'il changerait de profession si une autre offre se présentait

à eux.

7.5.2 L'analyse de contenu du document d'accompagnement

Définir l'analyse de contenu diffère d'une discipline à l'autre selon l'importance accordée aux aspects. En s'étant limité à définir la finalité de cette méthode de collecte de données utilisée fréquemment, l'écuyer affirme que : « *c'est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis* » (L'écuyer, 1988, p.50). En d'autres termes, l'analyse de contenu est une méthode qui consiste à classer et à coder les éléments d'un document dans différentes catégories afin de mieux comprendre leur sens exact et précis. Les définitions peuvent varier selon l'accent mis sur certains aspects de la méthode.

Selon Berelson, « *l'analyse de contenu est une technique de recherche servant à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications* » (Berelson, 1971, p.18 cité dans Bonville, 2000, p.09). L'analyse de contenu est une méthode qui permet d'identifier, de catégoriser et d'évaluer les thèmes et les idées présents dans un ensemble de documents. Elle permet ainsi de mieux comprendre le sens et la portée du contenu étudié.

Les possibilités de cette technique sont grandes. Outre de permettre l'analyse d'un contenu ou un message dans un document, « *c'est une technique d'observation indirecte* » (Dépelteau, 2000, p.232). En effet, contrairement à la méthode d'observation directe où le chercheur observe le sujet dans la classe ou en environnement de travail, cette analyse de contenu permet de le faire à travers un message produit. Les données obtenues à partir d'une analyse de contenu peuvent être de nature quantitative ou qualitative. Certains chercheurs, probablement influencés par le positivisme, considèrent qu'une analyse de contenu rigoureuse doit produire des données quantitatives. Dans cette approche, l'analyste se limite à compter et à énumérer les mots ou les catégories utilisés dans le corpus. Elle « *se*

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

base uniquement sur un traitement statistique des données, car elle entre moins dans les détails des contenus. » (Leray, 2007, p.06)

D'autres chercheurs s'intéressent au côté qualitatif dans la mesure où une plus grande importance est donnée aux thèmes et aux faits par rapport à la fréquence et la présence des éléments ou des thèmes.

En résumé, selon plusieurs méthodologues, une analyse de contenu doit être à la fois quantitative et qualitative, c'est-à-dire qu'elle doit prendre en compte à la fois les données chiffrées et les aspects plus subjectifs. Il est possible d'analyser le contenu manifeste d'un document ou d'un message, c'est-à-dire ce qui est dit ouvertement, ou bien les contenus latents, c'est-à-dire les éléments symboliques qui se cachent derrière le sens manifeste. L'analyse de contenu permet ainsi de comprendre à la fois le sens explicite et implicite d'un document ou d'un message. De par sa nature, l'analyse de contenu latent est souvent plus difficile que l'analyse du contenu manifeste.

En somme, l'analyse de contenu peut être quantitative ou qualitative et peut porter sur le contenu manifeste ou latent d'un document ou d'un message. Elle peut également être utilisée pour étudier les discours d'individus ou de groupes sociaux, en fonction de la question de recherche et du cadre théorique choisis. En outre, l'analyse de contenu permet de suivre les évolutions et les changements en comparant les discours d'un même individu ou groupe social à des moments différents.

L'analyse de contenu présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle permet une exploration rigoureuse de l'univers mental d'un individu ou d'un groupe à travers différents moyens de communication. Elle offre également la possibilité de comparer différentes visions du monde, idéologies et intentions, ainsi que d'étudier l'évolution des discours et des sociétés. De plus, les discours étudiés ne peuvent être modifiés par les enquêtes, garantissant ainsi une certaine objectivité. Cependant, l'analyse de contenu peut prendre beaucoup de temps pour rassembler les documents pertinents, transcrire les documents audiovisuels et effectuer le codage. De plus, cette méthode porte moins sur la réalité en

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

soi que sur des perceptions de la réalité, ce qui peut conduire à des erreurs d'interprétation si le chercheur n'est pas conscient de cette subjectivité. Les chercheurs doivent donc faire preuve de méfiance envers leurs propres préjugés et valeurs, en particulier lorsqu'ils utilisent une méthode qualitative et qu'ils pourraient être tentés d'interpréter les résultats pour confirmer leurs hypothèses de recherche.

En ce qui concerne le document d'accompagnement que nous analysons, le document d'accompagnement décrit différents éléments importants liés au processus d'accompagnement des formateurs. Voici un résumé des sections et des documents présentés :

Préambule : Cette section répond aux préoccupations des formateurs et sert de guide et de journal de bord pour faciliter leur tâche.

Pages 3 à 5 : Ces pages fournissent des informations sur le processus d'accompagnement, y compris des notions définitoires, ses finalités et les missions qui y sont associées. Le rôle des accompagnateurs, le lieu où se déroule l'accompagnement, ses dimensions formatives et ses modalités pratiques sont également spécifiés.

Section « *Documents de travail* » :

a. Calendrier des rencontres (page 7) : Ce document présente le calendrier des rencontres entre l'accompagné et son accompagnant. Les dates sont fixées dès la première réunion, qui rassemble l'inspecteur tuteur et les deux enseignants en collaboration. Cette réunion est généralement programmée en octobre.

b. Fiches d'accompagnement (pages 7 à 12) : Ces fiches sont destinées au professeur stagiaire et sont distribuées sur quinze séances. Chaque fiche indique l'intitulé et l'objectif de la séance, et à la fin de chaque séance, le formateur note la date, l'heure et ses observations. Les séances abordent divers sujets tels que l'exploitation des documents pédagogiques, la préparation des fiches, les observations de classe, les présentations de leçons par le stagiaire, ainsi que l'évaluation, la remédiation et l'intégration des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) avec des applications pratiques en classe.

c. Grille d'évaluation de la performance du stagiaire (pages 13 à 15) : Cette grille utilise une échelle d'appréciation pour évaluer les compétences du stagiaire.

d. Fiche d'évaluation du professeur stagiaire (page 16) : Cette fiche est basée sur quatre grands domaines de compétences, accompagnés d'indicateurs de compétences.

Ces différents documents et sections du document d'accompagnement visent à fournir un cadre structuré pour l'accompagnement des formateurs et à évaluer la progression et les compétences du professeur stagiaire tout au long de la période

7.5.3 L'entretien collectif

Selon Chardenet (op. cit., p79), la typologie des entretiens dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues « *considère les domaines d'application, les objectifs ou encore les méthodes utilisées par l'interviewer* » (Chardenet, op. cit., p79). Pour notre étude, nous avons opté pour la technique de l'entretien de groupe, également appelée « *entretien focalisé* », qui, selon Duchesne et Haegel (2004, p8), se caractérise par l'implication d'au moins deux personnes et une relation sociale qui va au-delà du couple traditionnel enquêteur-enquêté.

L'entretien de groupe que nous avons choisi pour notre étude est principalement une méthode qualitative. Selon Baribeau & Germain (2010), ce type d'entretien a été nommé de différentes manières, avec une classification basée sur leur ancienneté. Les appellations incluent : Focus group, entretien focalisé, entretien collectif, interview de groupe, groupe de discussion, entretien centré, guidé, groupe de discussion convergent, entretien en profondeur et entrevue de groupe.

Effectivement, l'entretien de groupe est une méthode qualitative largement utilisée pour divers objectifs de recherche, tels que la compréhension des comportements et attitudes d'un groupe cible, l'étude d'un groupe restreint ou sujet, l'exploration de phénomènes humains vécus par plusieurs personnes, la création d'un espace de débat et de délibération,

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

entre autres. En effet,

« L'usage de l'entretien de groupe occupe une place de plus en plus importante en recherche qualitative [...] De plus, ce dispositif est utilisé à de multiples fins. Il peut être employé pour la compréhension des comportements et des attitudes d'un groupe cible, pour l'exploration de situations dites sensibles, pour l'étude d'un groupe sujet ou restreint, pour la création d'un espace de débat et de délibération dans un environnement virtuel ou réel, pour l'exploration de phénomènes humains vécus par plusieurs personnes, etc. ». (Baribeau et al., 2010, p.1-2).

L'entretien de groupe est particulièrement utile pour comprendre la pensée construite collectivement, car il permet de saisir les prises de position en interaction les unes avec les autres, ainsi que l'analyse des significations partagées et du désaccord. Par conséquent, l'entretien de groupe peut être un outil précieux pour les chercheurs qui souhaitent étudier les interactions sociales et la construction collective de la pensée et des significations.

« la pensée n'est pas déjà donnée, elle résulte d'un processus de construction qui s'effectue via la parole, dans un contexte social, c'est-à-dire dans un cadre collectif et contradictoire. L'intérêt de l'entretien collectif paraît alors évident : il est de saisir les prises de position en interaction les unes avec les autres et non de manière isolée. Il permet à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord, grâce à la prise en compte des interactions sociales qui se manifestent dans la discussion ». (Duchesne et Haegel, 2004, p.37-38)

De plus, « le focus group est habituellement considéré comme une technique d'entretien semi-structuré ». (Thibeault, 2010). Cette approche de collecte de données offre aux chercheurs la possibilité de recueillir un large éventail d'informations sur un sujet spécifique. Dans notre étude, nous avons choisi l'entretien de groupe principalement parce qu'il permet d'évaluer des besoins, des attentes, des satisfactions, ainsi que de mieux comprendre les opinions, les motivations et les comportements des participants.

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

En outre, nous pouvons souligner les avantages de l'entretien de groupe, tels que décrits par Baribeau et Germain . Parmi ces avantages, nous avons choisi cette méthode en raison de sa capacité à fournir un accès à un grand nombre de participants, à favoriser la dynamique des échanges, à économiser du temps, à encourager l'expression sur des sujets sensibles, à permettre l'émergence de représentations sociales, à identifier rapidement les consensus et les désaccords, à favoriser le partage d'idées et de nuances, ainsi qu'à ouvrir la voie à d'autres questions pertinentes pour notre recherche.

Lors de ce type d'entretien, la communication entre les participants peut être très bénéfique. Les commentaires faits par un participant sur un sujet spécifique peuvent inciter d'autres participants à partager leur point de vue sur la question, même s'ils n'avaient pas initialement l'intention d'aborder le sujet. C'est cette dynamique qui distingue cet entretien d'un entretien individuel. De manière concrète, cet entretien nous a offert de nombreux avantages en nous permettant de mieux comprendre l'évolution de la représentation professionnelle des enseignants stagiaires sur leur expérience de manière générale, et a fait découvrir des éléments impliqués dans la formation d'une identité professionnelle collective et individuelle lors de la discussion.

Nous allons discuter du contenu de l'entretien et fournir des détails sur les circonstances dans lesquelles il s'est déroulé. Nous aborderons également les difficultés rencontrées lors de la séance de travail, tout en présentant les événements tels qu'ils se sont déroulés. En ce qui concerne le guide de l'entretien, nous avons suivi le guide suivant

Le stagiaire face aux réalités de l'insertion professionnelle

Comment décririez-vous votre première année d'exercice du métier ?

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?

Comment percevez-vous les comportements perturbateurs en classe ?

Le rôle de l'accompagnement dans l'insertion professionnelle

Quel rôle ont joué l'enseignant formateur, et les collègues experts dans votre insertion ?

Pensez-vous que l'éthique professionnelle est respectée dans votre environnement de travail ?

Quel est votre ressenti par rapport à cette insertion difficile ?

La formation de l'identité professionnelle de l'enseignant à travers les représentations et les pratiques.

Qu'est-ce qui a changé en vous depuis que vous enseignez ?

Vous enseignez le français, suivez-vous les directives qui stipule son emploi pour communiquer et enseigner en classe ?

Quelles convictions avez-vous construites à propos de la profession enseignante depuis votre insertion ?

7.6 Critères et contraintes dans la sélection du public de l'enquête

Avant de constituer notre échantillon pour l'enquête, nous avons établi des critères spécifiques que nous détaillerons ci-dessous. Cependant, il convient de noter que la réalité du terrain présente des contraintes qui peuvent parfois rendre difficile sa compréhension. En interagissant avec le terrain, nous avons appris de nouveaux éléments qui ont enrichi notre avancement, mais qui peuvent également constituer des obstacles. Comme le souligne Agier (2004, p.35), le terrain n'est pas simplement un lieu ou une catégorie sociale, mais un ensemble de relations personnelles où l'on apprend constamment.

Dans le choix de nos participants, nous nous sommes appuyés sur les informations démographiques que nous avons recueillies. Comme le souligne Blanchet (2011), il est important de reconnaître que le terrain n'est pas un objet séparé du chercheur, mais plutôt un réseau « *d'interactions humaines et sociales, fréquentées et transformées par le chercheur, qui en fait partie de façon récursive* » [Blanchet, 2011, p.18]. De plus, nous

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

avons utilisé une approche informelle en posant de petites questions pour faciliter notre sélection. Nous y reviendrons plus tard, mais par exemple pour sélectionner les enseignants pour des entretiens, nous avons de cette manière abordé les stagiaires ne voyant totalement pas d'inconvénient à effectuer des entretiens et nous engageant à ne pas nous faire faux-bond.

Au cours de la phase de planification, nous devons décider de la population et de l'échantillon afin de mener son expérience ou son enquête. Par définition, une population représente la communauté de personnes qui sont les sujets d'intérêt, ce qui est dans notre cas l'ensemble des enseignants stagiaires recrutés de 2017 à 2020 en Algérie. Un échantillon est un segment ou un sous-groupe de cette population sur lequel le chercheur s'engage à interroger. Il est sélectionné selon une technique d'échantillonnage. *« Il existe deux sortes de techniques d'échantillonnage : les techniques probabilistes et les techniques non probabilistes. Les premières se distinguent des deuxièmes, car elles se fondent sur le hasard et permettent d'estimer l'erreur d'échantillonnage. »* (Ndiaye Mbaye, 2011, p71)

Pour notre part, nous avons opté pour l'échantillonnage en grappes ou échantillon en faisceaux. La technique d'échantillonnage par grappes *« est fort pratique lorsqu'on ne dispose pas d'une liste complète et numérotée de la population mère »* (Dépelteau, 2000, p.220). De plus, elle est indiquée pour se livrer aux *« observations à grande échelle où l'on est amené à se déplacer »* (Ibid, p.220) partout dans le territoire national. Pour éviter de se retrouver dans une situation de ce genre, on peut utiliser la technique de l'échantillon en grappes. *« Cette technique consiste à choisir au hasard une ou plusieurs grappes, puis observer le comportement de toutes les unités de la grappe ou d'une partie représentatives de ces unités. »* (Ibid, p.221)

Notre grappe est constituée des enseignants stagiaires de FLE au moyen à Tébessa. Notre problématique a beau être prometteuse, mais visiter des collèges de l'enseignement moyen sur tout le territoire national est une tâche que l'on ne s' imagine pas effectuer sans une équipe de recherche assidue et très nombreuse. Il est à noter au passage que d'après

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

2014	2015	2016	2017	1re vague 09/09/2017	2e vague 26/10/2017	14/7/2018
40	6	7	53	27	9	10
2019/2020	08/2020	02/09/2020	28/10/2020	17/11/2020	22/11/2020	Total à partir de 2017
22	53	10	9	10	1	204

TAB. 7.1 – Nombre de stagiaires de FLE recrutés à Tébessa au moyen de 2014 à 2020 répartis par vagues de recrutements

Dépelteau (2000), dans les cas où les grappes correspondent à des aires géographiques, des méthodologues parlent d'échantillons « *aréolaires* ». Nous estimons notre échantillon en grappe à un total de 204 enseignants de français du moyen recrutés à Tébessa entre 2017 et décembre 2020.

Située à l'extrême est de l'Algérie et frontalière de la Tunisie, la wilaya de Tébessa se distingue par un climat méditerranéen semi-continental et une longue tradition à la fois minière et agropastorale. L'implantation récente d'unités industrielles, telles que des cimenteries et des minoteries, a renforcé son rôle de pôle industriel. Avec une population de 781 247 habitants répartis sur une superficie de 13 878 km², Tébessa abrite également de nombreux sites touristiques et monuments, dont le temple de Minerve et la porte de Caracalla, situés dans la ville de Tébessa.

Néanmoins, 204 reste un chiffre théorique, avant 2019 nous avons contacté presque tous les stagiaires, mais petit à petit il devenait impossible pour nous de suivre les recrutements qui n'étaient pas annoncés officiellement. Nous avons usé de toutes nos relations personnelles pour avoir l'information, mais il nous a été possible de travailler qu'avec 140 stagiaires. En effet, pour les femmes, il y avait sans cesse des congés de maternité, de congés maladie, d'arrêts sans solde. Il y a même des stagiaires que nous n'avons jamais pu rencontrer, car nous nous déplaçons et que nous ne les trouvions pas où nos horaires ne coïncidaient pas avec les leurs. Il y'a le cas aussi de refus d'engagement et de réponse aux questionnaires.

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Ceci sans compter les femmes ayant été recrutées puis qui ont changé de wilaya de travail pour des raisons personnelles. 140 sur un ensemble théorique de 204 est un chiffre qui demeure représentatif en recherche quantitative. En effet, nous nous fions à Dépelteau (2000) et « *pour notre part, nous nous conterons de retenir les critères suivants qu'on retrouve dans la plupart des manuels de méthodologie des sciences humaines :*

- *Dans le meilleur des cas, on se sert de la table d'estimation de la taille d'un échantillon.*
- *Si ce n'est pas le cas, on donne généralement les conseils suivants : un échantillon doit représenter au moins 10 % de la taille de la population mère.*
- *Il doit se composer d'un minimum de 30 unités »* (Dépelteau, 2000, p.232)

Population	Échantillon	Population	Échantillon
10	10	85	70
15	14	90	73
20	19	95	76
25	24	100	80
30	28	110	86
35	32	120	92
40	36	130	97
45	40	140	103
50	44	150	108
55	48	160	113
60	52	170	118
65	56	180	123
70	59	190	127
75	63	200	132
80	66	220	140

TAB. 7.2 – Extrait de la table d'estimation de l'échantillon proposé par Dépelteau (2000)

Pour les entretiens, nous avons utilisé un échantillonnage stratifié en divisant notre échantillon en 5 sous-groupes de 5 interviewés en fonction des régions de la wilaya. Cependant, pour déterminer la taille de notre échantillon, nous avons appliqué le principe de saturation. Il est important de noter que dans les recherches qualitatives, il n'existe

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

pas de méthode mathématique précise permettant de déterminer la taille optimale d'un échantillon exemplaire, utilisé dans les recherches qualitatives. « *La plupart des spécialistes soulignent, à juste titre, qu'il ne sert à rien de continuer à observer des gens ou des phénomènes lorsqu'on a atteint le point de saturation. Cela signifie que l'observation de cas supplémentaires n'apporte rien de nouveau* ». (Dépelteau, 2000, p.234) Nous nous sommes arrêtés aux premiers 25 interrogés comme l'explique Deslauriers :

« Il y'a des signes qui annoncent la fin prochaine de la recherche. Le chercheur se rend compte qu'il connaît à l'avance les réponses de ses interlocuteurs. Lorsque les périodes d'observation deviennent de moins en moins fructueuses, les données répétitives et que la cueillette de renseignement apporte un rendement décroissant, il vaut mieux s'arrêter, car la prolongation de la recherche ne produira plus aucune donnée nouvelle » (Deslaurier, 1991, p.84)

7.7 Procédure de collecte des données

7.7.1 Administration des questionnaires

Nous avons dû user de nos relations pour pouvoir être accueillis dans le centre de formation en 2017/2018. Le centre est le collègue de l'enseignement moyen Ben Badis, situé en plein centre-ville de Tébessa. Passé les questions de la portée de l'étude par l'administration, nous avons abordé les stagiaires.

Nous avons su que les stagiaires sont divisés en 3 sous-groupes puisqu'ils sont au nombre de 95, mais seulement 70 ont assisté à la formation les jours où nous y rendions. Nous avons été fort heureusement par l'un des inspecteurs en charge, Ramdhani, aujourd'hui décédé, paix à son âme.

Il nous a facilité la coopération des stagiaires et nous a donné tout le temps d'expliquer à notre guise la portée et l'implication de notre étude. Nous avons continué sur cette lancée

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Groupe 1	S01701	Féminin	El-Djadida – Ain Zerga
	S01702	Féminin	Abidi Messaoud – Ouanza
	S01710	Féminin	Guenez El Khablouti – Boukhadra
	S01731	Féminin	Bachnik Zayed – El Mridj
	S01741	Féminin	Boucetta Othmane — Ouenza
Groupe 2	S01704	Féminin	Aissaoui Amar — Tébessa
	S01708	Féminin	Ibn Khaldoune — Tébessa
	S01711	Féminin	Mebarkia Med Cherif – Tébessa
	S01723	Féminin	Feres Allal — Tébessa
	S01742	Féminin	Ben Badis — Tébessa
Groupe 3	S01707	Masculin	Bouakez Maamer - Bekariya
	S01720	Masculin	Ben Dib Baker – EL Kouif
	S01730	Masculin	Derbel Belgacem - Ras Layoun
	S01751	Féminin	Derbel Belgacem - Ras Layoun
	S01752	Féminin	Gastel Mohammed - Ain Zarga
Groupe 4	S01735	Féminin	Rezaigia Lahbib
	S01736	Féminin	Amara Ibrahim
	S01737	Féminin	Boudiar Boubaker
	S01756	Féminin	Rahal Abd El Hafidh
	S01705	Féminin	Meziane Ali Ben Amor – Gourigueur
Groupe 5	S01738	Féminin	Abidet El Midani – Elmazeraa
	S01748	Féminin	Djedouani Youcef - Hammamet
	S01765	Féminin	El Ogla Eljadida – Ogla
	S01766	Masculin	Hadji Meziane — Bir Mokadem
	S01767	Masculin	Ghribi El Afnaoui Ben Abes – Chéria

TAB. 7.3 – l'échantillon stratifié régionalement des entretiens collectifs.

pendant 3 jours. En ce qui concerne le reste des stagiaires, nous avons du mieux que nous pouvions cherché l'information auprès de nos collègues enseignants vu la direction de l'éducation nationale resignait à nous donner des formations personnelles sur les stagiaires et leur lieu d'affectation.

La pandémie n'a pas arrangé les choses pour nous, car la formation présentielle a été interrompue. Mais comme précédemment évoqué, nous avons interrogé au total de 2017 à décembre 2020 140 stagiaires, ce qui est un chiffre représentatif.

7.7.2 Recueil des documents d'accompagnement.

Se procurer les documents d'accompagnement était plus difficile encore pour nous. Nous n'avons commencé qu'en 2019, en mars 2020, début de pandémie. Nous avons donc été contraints d'arrêter. En mars 2021 nous avons repris nos procédures qui ont coïncidé avec le changement du local du service de l'inspection et de la formation ayant pour charge d'archiver ces documents-là.

Nous avons appris qu'ils ont été détruits et nous avons sollicité les responsables pour nous accorder une autorisation pour les chercher un par un dans les établissements. (voir les annexes)

Notre tournée n'a pas été fructueuse : des chefs d'établissements ont refusé notre accès aux dossiers des enseignants. D'autres qui n'ont tout simplement pas archivé le document dans le dossier. Certains enseignants avaient déjà changé d'écoles et bien d'autres contraintes.

Nous nous sommes tournées vers les inspecteurs qui devaient avoir une copie, M Ramdani étant décédé, son bureau a été nettoyé et la plupart des documents détruit. Il restait 3 inspecteurs, deux ont refusé de coopérer alors que celui qui nous a chapeautés nous en a procuré 25.

En tant que dernier recours avant de changer de stratégie ou d'outil de collecte, nous avons sollicité les formateurs dont la plupart nous ont donné autant de documents qu'ils avaient. Nous avons donc au total pu collecter 80 documents remplis et visés.

7.7.3 Déroulement de l'entretien.

Nous avons commencé les entretiens en décembre 2018. Elles ont duré jusqu'à avril 2019. Nous avons organisé des rendez-vous avec les participants après avoir s'être assuré qu'ils consentaient vraiment à avoir cette entrevue. Ils consentaient tous, mais à condition

d'avoir accès au guide de l'entretien. Nous avons expliqué aux apprenants le déroulement de l'entretien et utilisé nos téléphones respectifs pour recueillir les données. Nous avons créé un climat de confiance en leur permettant de prendre la parole à tout moment et en leur donnant la possibilité de s'exprimer librement. Pour éviter de fausser les résultats, nous avons choisi de ne pas intervenir trop souvent et de simplifier les questions au besoin. Dans l'ensemble, l'entretien s'est bien déroulé et les étudiants ont répondu sans hésitation. Nous avons remarqué qu'ils étaient à l'aise et ont même ri à plusieurs reprises, bien que certains aient parlé plus que d'autres. Nous avons ainsi obtenu un maximum de données à analyser.

7.7.4 Transcription de l'entretien de groupe.

Nous avons procédé à la transcription de l'entretien de groupe en suivant (Mangenot, Saadane et Beneahmed, 2015) qui ont appliqué les normes en vigueur en français pour une ponctuation normale. Nous avons choisi cette méthode, car ce qui importait était le contenu du texte. Pour cela, nous avons effectué plusieurs exercices de retranscription à l'écrit pour nous assurer de sa précision. Dans le cadre de l'analyse thématique, nous avons utilisé un outil pour répertorier les propos des informateurs et les associer à chaque thème abordé. Cette thématisation est la principale opération de la méthode , « *qui consiste à transformer le corpus en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, en fonction de l'orientation de la recherche* » (Paillé & Mucchielli, 2012, p.156). Avant de présenter des extraits choisis, il est important de fournir quelques précisions sur la transcription de l'entretien, afin de faciliter la lecture.

Les questions sont en gras et les propos du groupe suivent ensuite. Voici les quelques conventions utilisées pour les besoins de la transcription de l'entretien.

Code	Signification
/	interruption de la réponse
...	reprise de la parole suite à l'interruption
Euh, ah, oh	unités non lexicalisées.
[xxxx]	passage incompréhensible (incertain pour être transcrit)
[vide]	pas de son associé au passage
[rire]/[rire : le mot ou expression]	rire/parle en riant.

TAB. 7.4 – Conventions de transcription inspirée de (Mangenot, Saadane et Beneahmed, 2015, p.96.

7.8 Implications éthiques.

Cette étude a inclus les enseignants PEM stagiaires de langue française recrutés dans la période de 2017 à 2020 des collèges de l'enseignement moyen de l'académie de Tébessa. Ils devaient correspondre au critère de « *novice* », soit un maximum de 2 ans d'ancienneté en enseignement avec une préférence pour les enseignants n'ayant pas encore passé leur CAPEM (Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Moyen) et dont ils soient disposés à participer à l'étude.

Les enseignants ont été contactés et invités à remplir un formulaire de consentement avant de s'engager dans l'étude. Voici le corps de ce consentement. Il comprend, en premier lieu, l'intitulé de la recherche à laquelle ils vont participer. Ensuite le contact des chercheurs avec qui ils vont interagir tout au long de l'étude. Puis, nous avons mentionné le résumé de la recherche

« Dans le but de stabiliser la mise en œuvre de la nouvelle réforme dite de deuxième génération, un recrutement massif des diplômés de l'université a été entrepris par le ministère de l'Éducation nationale. Par ailleurs, afin de pallier les obstacles de l'insertion professionnelle en milieu scolaire, un dispositif de formation initiale a été pensé. Le PEM stagiaire de FLE y amorce son développement professionnel et son identité professionnelle prend ainsi

Chapitre 7. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

forme. Cette recherche a pour vocation d'interroger la progression des savoirs (savoirs/savoir-faire/savoir-être) du professeur stagiaire de FLE. Elle vise aussi à cerner l'impact de la formation initiale sur la construction de l'identité professionnelle dans un terrain où la dynamique interactionnelle façonne des représentations et engendre des pratiques de classe. »

En deuxième lieu, nous leur avons expliqué les implications de leur consentement à la participation de la recherche. En effet, ils seront invités en trois phases à remplir un questionnaire récurrent voire de participer à un entretien collectif permettant d'observer les changements et les consolidations de leurs identités professionnelles. De même, que pour des raisons de suivi de leur développement professionnel, nous avons aussi analysé le contenu du rapport de tutorat soumis à l'administration responsable pour être classé dans le dossier professionnel de chaque enseignant.

D'ailleurs, nous nous sommes explicitement engagés auprès des stagiaires à nous servir des données recueillies uniquement pour atteindre les objectifs de cette recherche. La confidentialité sera assurée par un code au dossier de chaque participant. De plus, les données seront conservées uniquement durant le processus de recherche. Nous nous sommes engagés à ce qu'aucune information personnelle pouvant les identifier ne soit divulguée dans les résultats ou dans tout autre document publié.

Ainsi, les PEM stagiaires doivent déclarer avoir pris connaissance des informations déjà mentionnées, et avoir obtenu les réponses à leurs potentielles questions sur leur participation à la recherche. Ils admettent ensuite qu'ils consentent librement à prendre part à la recherche en sachant qu'ils peuvent se retirer verbalement et clairement en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier leur décision.

CHAPITRE 8 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

CHAPITRE 8

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Ce chapitre traite la première partie de notre étude quantitative à savoir, le questionnaire.

Il a été consacré à la présentation des données et à l'analyse des résultats, dans le but d'affirmer ou d'infirmar les hypothèses que nous avons émises au début de notre recherche.

Notre questionnaire est constitué de 10 items pour les données démographiques, 22 questions et deux tableaux (de 11 et 21 items) répartis en trois sections nécessaires au recueil d'informations et à une bonne analyse. Il a été rempli par 140 enseignants novices de FLE recrutés entre 2017 et 2020 au moyen à Tébessa.

8.1 Description du questionnaire.

Le questionnaire utilisé dans cette recherche est simple et facile à comprendre. Nous avons évité de dépasser les 6 pages, car cela nécessite plus d'une heure à remplir et cela devient beaucoup trop contraignant. Il a été structuré de manière à répondre aux objectifs de cette thèse. Il comporte 3 sections et un formulaire de consentement.

La première section comporte 10 items à remplir pour nous permettre d'avoir toutes les données sociodémographiques propres à notre échantillon. Nous obtiendrons donc des informations sur l'établissement, la circonscription, la daïra/commune de résidence, l'âge, le dernier diplôme obtenu, le lieu de son obtention et la date, les expériences professionnelles avant la nomination à son poste avec précision de la nature de l'emploi puis de sa durée, la certification du niveau de langue s'il y'a lieu et enfin le niveau d'instruction de la mère et du père.

En ce qui concerne la deuxième section, nous avons proposé aux stagiaires un premier tableau avec 21 compétences inspirées des travaux de Perrenoud (2010), et une échelle d'autoévaluation par rapport à la difficulté ou au niveau de maîtrise, puis 6 questions en rapport avec l'apport de la formation et des représentations en rapport avec leur métier.

Enfin, la dernière section, a pour objectif de recenser les représentations des stagiaires sur le français à Tébessa puis sur son enseignement et enfin on procédera à une évaluation des compétences linguistiques des stagiaires à travers un test élaboré inspiré de la recherche de (Hafez, 2011).

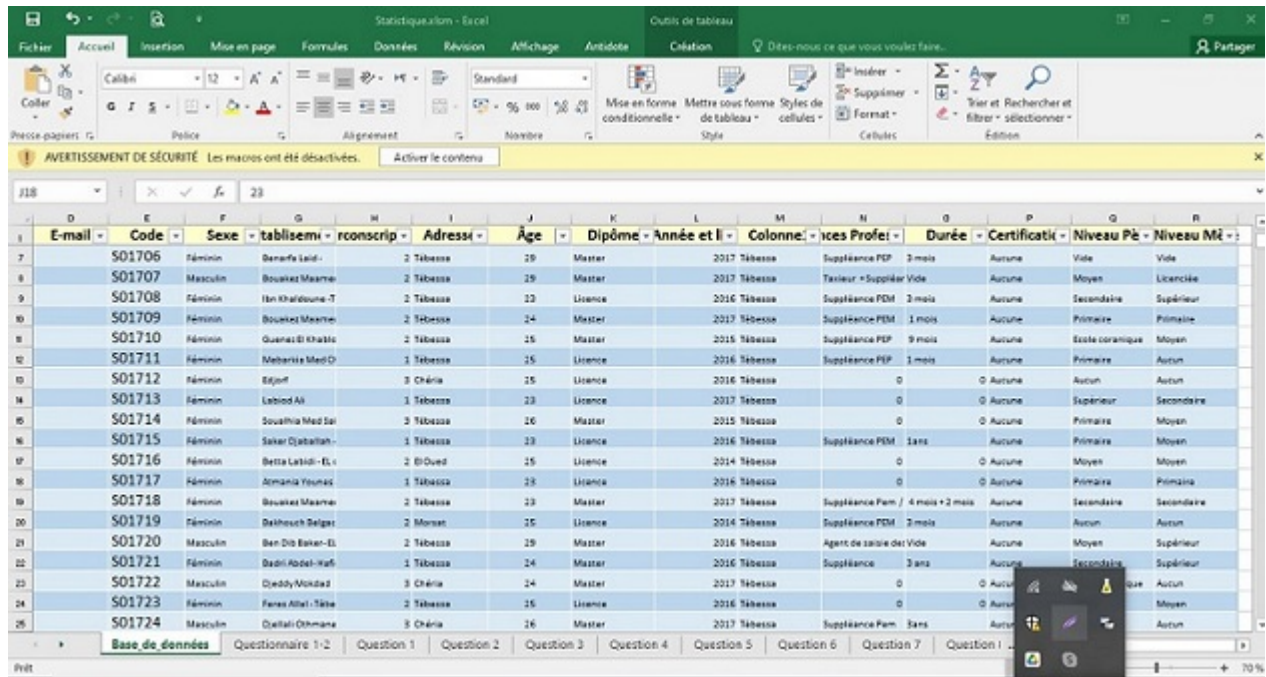
Après le recueil des données, nous devons les analyser. Mais pour le faire, il faut surtout les classer. Voilà pourquoi nous avons créé une base de données pour chaque section et avons attribué des codes pour les stagiaires.

D'abord en ce qui concerne le processus de codage, nous avons choisi le S pour les stagiaires puis 017 pour ceux ayant été recrutés en 2017. 018, 019 et 020 sont donc des codes pour les stagiaires recrutés en 2018, 2019 et 2020. Enfin, nous leur avons attribué

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

un numéro de distinction. Nous avons donc obtenu à titre d'exemple, les codes suivants : S01745, S02026, S01905.

En ce qui concerne la base de données, nous l'avons organisée sur Microsoft Excel, la capture suivante est un exemple.



E-mail	Code	Sexe	Tablissement	ronscrip	Adresse	Age	Diplôme	Année et li	Colonne	nces Profet	Durée	Certificat	Niveau Pè	Niveau Mè
	S01706	Féminin	Bouarfa Laïd	2	Tébessa	29	Master	2017	Tébessa	Suppléance PEP	3 mois	Aucune	Vide	Vide
	S01707	Masculin	Bouarfa Maamar	2	Tébessa	29	Master	2017	Tébessa	Taxieur + Suppléant Vide		Aucune	Moyen	Licencié
	S01708	Féminin	Ben Khaldoun-T	2	Tébessa	23	Licence	2016	Tébessa	Suppléance PDM	3 mois	Aucune	Secondaire	Supérieur
	S01709	Féminin	Bouarfa Maamar	2	Tébessa	24	Master	2017	Tébessa	Suppléance PDM	1 mois	Aucune	Primaire	Primaire
	S01710	Féminin	Guennas El Khadid	2	Tébessa	25	Master	2015	Tébessa	Suppléance PEP	9 mois	Aucune	Ecole coranique	Moyen
	S01711	Féminin	Maharria Med O	1	Tébessa	25	Licence	2016	Tébessa	Suppléance PEP	1 mois	Aucune	Primaire	Aucun
	S01712	Féminin	Edjart	3	Chénia	25	Licence	2016	Tébessa		0	Aucune	Aucun	Aucun
	S01713	Féminin	Labiod Ali	1	Tébessa	23	Licence	2017	Tébessa		0	Aucune	Supérieur	Secondaire
	S01714	Féminin	Souahia Med Sai	3	Tébessa	26	Master	2015	Tébessa		0	Aucune	Primaire	Moyen
	S01715	Féminin	Saker Djaballah	1	Tébessa	23	Licence	2016	Tébessa	Suppléance PDM	1 ans	Aucune	Primaire	Moyen
	S01716	Féminin	Betta Labidi-El	2	Or Dued	25	Licence	2014	Tébessa		0	Aucune	Moyen	Moyen
	S01717	Féminin	Armania Younes	1	Tébessa	28	Licence	2016	Tébessa		0	Aucune	Primaire	Primaire
	S01718	Féminin	Bouarfa Maamar	2	Tébessa	23	Master	2017	Tébessa	Suppléance Pem /	4 mois + 2 mois	Aucune	Secondaire	Secondaire
	S01719	Féminin	Belhouich Belgas	2	Mona	26	Licence	2014	Tébessa	Suppléance PDM	3 mois	Aucune	Aucun	Aucun
	S01720	Masculin	Ben Dik Bakel-El	2	Tébessa	29	Master	2016	Tébessa	Agent de saie des Vide		Aucune	Moyen	Supérieur
	S01721	Féminin	Badi Abdel-Wafi	1	Tébessa	24	Master	2016	Tébessa	Suppléance	3 ans	Aucune	Secondaire	Supérieur
	S01722	Masculin	Djedy Mondal	3	Chénia	24	Master	2017	Tébessa		0	Aucune	Aucun	Aucun
	S01723	Féminin	Ferna Attal- Tata	2	Tébessa	25	Licence	2016	Tébessa		0	Aucune	Moyen	
	S01724	Masculin	Djalil Othmane	3	Chénia	26	Master	2017	Tébessa	Suppléance Pem	Sans	Aucune	Aucun	Aucun

FIG. 8.1 – Capture d'écran de la base de données des données sociodémographiques de l'échantillon

Ceci nous a facilité le processus rassemblé les données et les présenter sous forme de résultats.

8.2 Informations générales

D'après les statistiques 2020 de l'allocation Abdelmadjid Menacer, publié le 30 décembre 2020 sur la page officielle de la direction de l'éducation nationale

<https://www.facebook.com/tebesswilaya/posts/2854576694784795>, cette année-là comp-

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

tait 15 982 fonctionnaires à Tébessa répartis sur 6205 classes pédagogiques dans 577 établissements différents . Le nombre d'élèves total concerné était de 118 166 élèves.

999 fonctionnaires ont été nouvellement recrutés, parmi eux 84 étaient gradués d'une école nationale supérieure, 327 étaient inscrits dans la liste additive.

Ensuite, 58 parmi ces 999 fonctionnaires ont bénéficié d'une promotion administrative, tandis que 684 ont bénéficié d'une promotion pédagogique.

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

	Mathém- atiques	Langue Arabe	Langue Amazigh	Sciences physiques	Sciences de la vie et de la terre	Histoire- géo	Langue Française	Langue Anglaise
Candidats de la liste finale des admis de l'année 2017	62	347	0	28	272	362	258	0
Candidats recrutés de la liste recrutés jusqu'à 31/12/2019	62	66	0	26	24	22	131	0
Nombre de candidats de la liste additive non recrutés	0	281	0	2	248	340	137	0
Nombre de candidats probablement programmés pour nomination	0	2	0	0	0	0	13	0

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Educ. Artistique	Educ. Musicale	Educ. Sportive	Inform- atique	Total
0	0	59	13	1401
0	0	11	11	343
0	0	48	2	1058
0	0	0	2	17

TAB. 8.1 – Répartition des candidats admis, recrutés et susceptibles d'être recrutés de 2017 à 2019 à Tébessa

En 2017, 1401 ont été admis à la liste finale des candidats, parmi eux 258 candidats de langue française, un nombre élevé de candidats après ceux du module d'Histoire-géo 362, ceux de langue arabe 347 et ceux des sciences de la vie et de la terre 272.

Les candidats de langue française finalement recrutés de 2017 jusqu'à 31/12/2019 sont au nombre de 131, 53 ont officiellement été retenus en 2017, puis 27 ont été retenus lors de la 1re vague en 09/09/2017, puis 9 lors de la deuxième vague en 26/10/2017 et enfin 10 en 2018.

2014	2015	2016	2017		1re vague 9/9/2017	2e vague 26/10/2017
40	6	7	53		27	9
14/7/2018	2019/2020	08/2020	02/09/2020	28/10/2020	17/11/2020	22/11/2020
10	22	53	10	9	10	1

TAB. 8.2 – Nombre de PEM stagiaires recrutés à Tébessa de 2014 à 2020

8.2.1 Distribution par genre/âge et résidence.

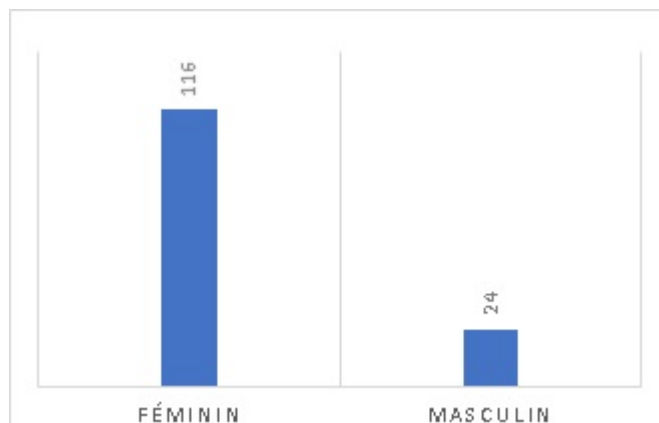


FIG. 8.2 – Répartition de l'échantillon par genre

Ce résultat met en évidence la prédominance des femmes dans le métier d'enseignant de français, ce qui a des répercussions sur le système éducatif algérien. D'ailleurs on parle beaucoup de « *l'enseignement au féminin* » pour évoquer ce phénomène.

En ce qui concerne les 24 hommes qui ont répondu à ce questionnaire et qui exercent ce métier, ils ne sont pas tous motivés par leur vocation à enseigner. Pour beaucoup d'entre eux, c'est simplement le secteur de l'éducation qui offre le plus de débouchés, étant donné le manque criant d'enseignants de français dans la région. Leur manque de motivation et de qualifications peut avoir un impact négatif sur la performance des élèves.

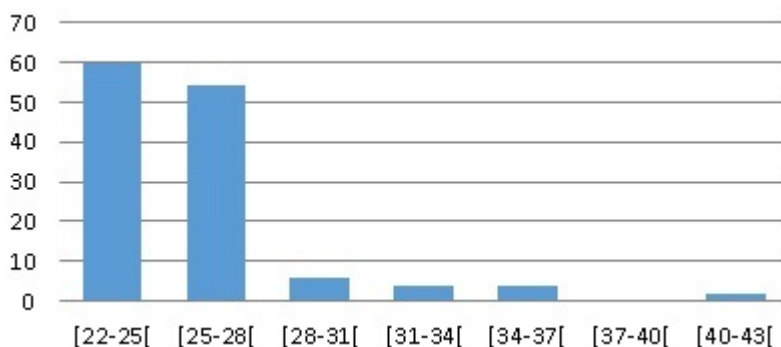


FIG. 8.3 – Répartition de l'échantillon par âge

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

La plupart des enquêtés semblent jeunes, et sont essentiellement âgés entre 22 et 28 ans

Le nombre de jeunes enseignants nouvellement formés dans le système éducatif a récemment augmenté. Cette tendance peut être due à plusieurs facteurs, tels que des politiques gouvernementales visant à recruter des enseignants plus jeunes pour renouveler le corps enseignant, ou une augmentation de l'intérêt des jeunes diplômés pour la profession enseignante. Les jeunes enseignants sont souvent plus intéressés par les opportunités de développement professionnel et cherchent à améliorer leur pratique en participant à des enquêtes et des études de recherche.

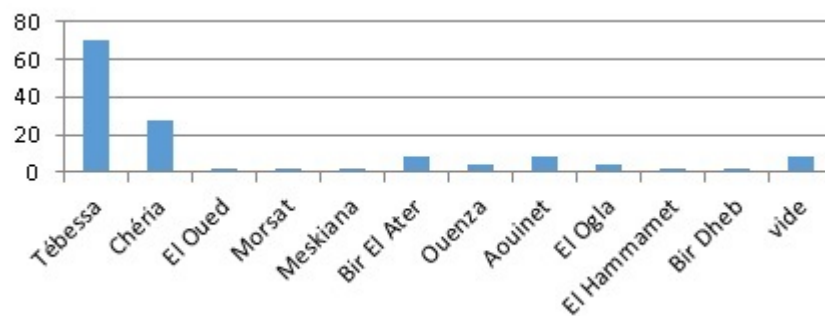


FIG. 8.4 – Répartition de l'échantillon selon la région de la wilaya.

Notre échantillon comporte des enseignants de plusieurs communes, mais essentiellement ceux de la commune de Tébéssa et en second plan Chéria.

8.2.2 La formation initiale universitaire du public.

La question posée avait pour but de déterminer le profil d'entrée et le niveau académique du public étudié. Il en est ressorti que la majorité (51%) des personnes interrogées ont obtenu une licence LMD de français. En dehors des 6% qui n'ont pas répondu à la question, les autres soit 43% des enquêtés ont obtenu un Master en français.

En ce qui concerne la formation initiale du public interrogé, les résultats du questionnaire sur l'année d'obtention du diplôme sont les suivants :

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

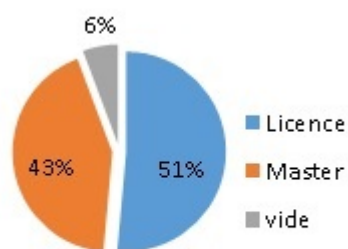


FIG. 8.5 – Répartition du diplôme universitaire obtenu par les interrogés.



FIG. 8.6 – Répartition de l'année d'obtention du diplôme universitaire de l'échantillon.

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Cette question peut aider à mieux comprendre le profil éducatif et académique des enseignants de français, son objectif est de déterminer la date de fin de la formation initiale de chaque personne interrogée et permet de déterminer la fiabilité de leur diplôme en fonction de leur ancienneté mais aussi de savoir si cette ancienneté est accompagnée d'une expérience professionnelle.

En ce qui concerne les établissements universitaires où les personnes interrogées ont été formées, voici les résultats obtenus :

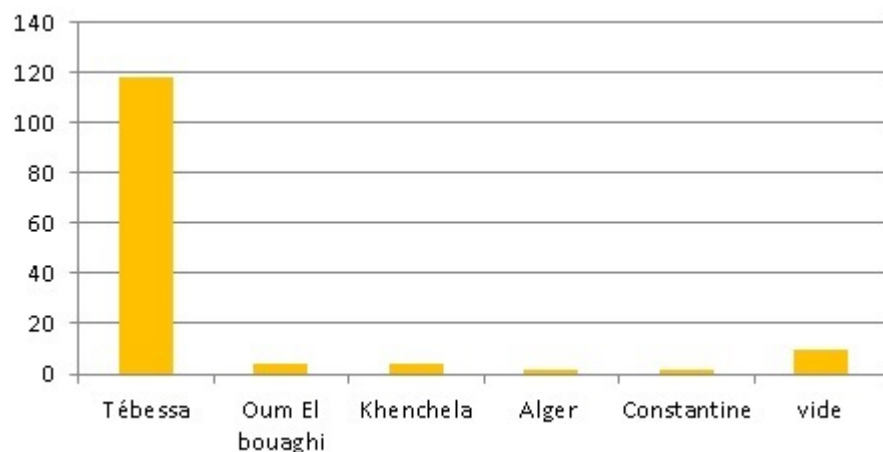


FIG. 8.7 – Répartition des établissements de formation universitaire de l'échantillon.

L'examen des différents profils des enseignants révèle une variété d'institutions universitaires, mais une nette prédominance des enseignants de français ayant étudié à l'Université de Tébessa.

8.2.3 Certification de niveau de langue par CECRL

Passer un examen de certification CECRL peut être un moyen pour les enseignants de français de mesurer leur propre niveau de compétence en langue française et d'identifier les domaines dans lesquels ils peuvent encore améliorer leur compétence linguistique.

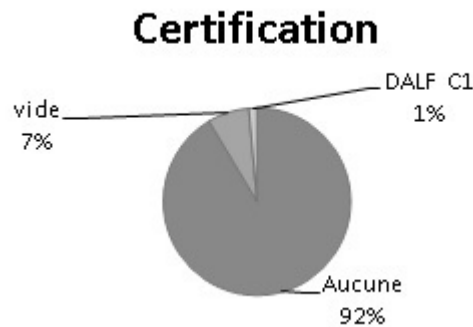


FIG. 8.8 – Pourcentage des enseignants ayant été certifiés linguistiquement.

La grande majorité des participants n'ont aucune certification. Cela peut indiquer que les enseignants de français à Tébessa n'ont pas été encouragés à passer ces certifications ou qu'ils ne sont pas largement disponibles dans le pays. L'institut le plus proche est à Constantine et cela peut s'avérer facultatif que les enseignants passent les tests. Cela peut également suggérer que les enseignants ne sont pas conscients de l'importance de ces certifications pour leur développement professionnel et leur employabilité.

Ceci souligne l'importance de sensibiliser les enseignants à l'importance de la certification de niveau de langue et de leur fournir les ressources nécessaires pour l'obtenir. Ça peut non seulement aider les enseignants à améliorer leur niveau de langue, mais aussi renforcer la qualité de l'enseignement du français.

8.2.4 Niveau d'instruction des deux parents

Demander le niveau d'instruction des deux parents peut aider à mieux comprendre le contexte socio-économique des participants. Les niveaux d'éducation des parents sont souvent corrélés avec le niveau d'éducation et les perspectives d'avenir des enfants.

Les résultats montrent que la plupart des pères ont un niveau d'instruction qui s'arrête au primaire . 47% des interrogés ont un niveau secondaire ou plus élevé. Cependant, une proportion significative de 24% a un niveau d'instruction nul, ce qui peut refléter des

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE



FIG. 8.9 – Pourcentages du niveau d'instruction du père des interrogés

difficultés socio-économiques dans certaines régions ou certains groupes de population. La faible proportion de 3% ayant atteint le niveau de terminale peut également indiquer des défis pour l'accès à l'éducation supérieure ou pour la poursuite d'études supérieures de leur enfants. Globalement, ces résultats suggèrent une certaine diversité dans le niveau d'instruction des pères des participants.

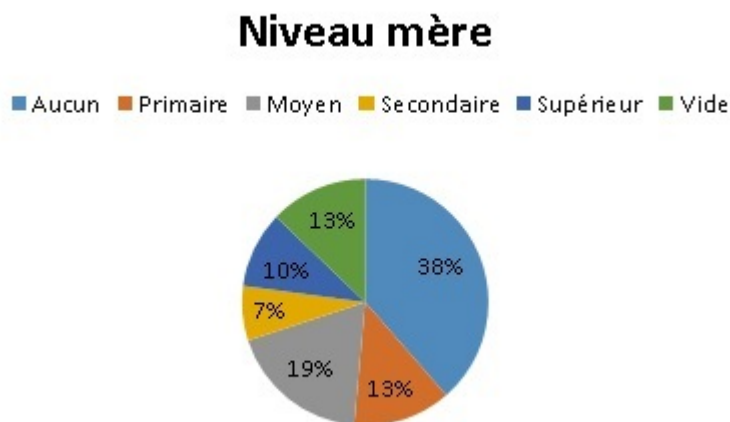


FIG. 8.10 – Pourcentages du niveau d'instruction de la mère des interrogés

Les résultats pour les niveaux d'instruction des mères indiquent que près de 38% d'entre elles n'ont aucune formation scolaire formelle. Environ 13% des mères ont un niveau d'ins-

truction équivalant à l'éducation primaire, tandis que 26% ont suivi une formation jusqu'au niveau secondaire. Enfin, seulement 10% des mères ont atteint un niveau d'instruction supérieur.

Ces résultats peuvent avoir des implications importantes sur l'éducation des enfants, car il existe une corrélation positive entre le niveau d'éducation des parents et le succès scolaire des enfants. Les enfants de parents ayant un niveau d'éducation plus élevé ont tendance à réussir académiquement, tandis que ceux de parents moins instruits peuvent être confrontés à des défis supplémentaires. Cependant, il est important de noter que la réussite scolaire ne dépend pas seulement du niveau d'instruction des parents, mais également d'autres facteurs tels que l'environnement familial et les ressources disponibles.

8.3 La contribution de la formation au développement des compétences pratiques des PEM stagiaires de FLE à Tébessa.

Nous avons questionné nos participants sur les questions suivantes qui permettent d'avoir une meilleure compréhension des défis spécifiques auxquels ces enseignants sont confrontés dans leur travail. Nous avons présenté aux stagiaires un premier tableau comprenant 21 compétences qui ont été inspirées des travaux de Perrenoud (2010). En plus de cela, nous leur avons fourni une échelle d'auto-évaluation pour qu'ils puissent évaluer leur niveau de maîtrise ou la difficulté de chaque compétence. Enfin, nous avons posé 6 questions liées à l'impact de la formation et à leurs représentations professionnelles.

Les résultats obtenus peuvent être utilisés pour identifier les domaines où des améliorations peuvent être apportées pour aider les enseignants à mieux remplir leur rôle. Ces informations peuvent également être utiles pour orienter les politiques éducatives et les programmes de formation des enseignants.

8.3.1 Autoévaluation par rapport aux critères de compétences

(57, 14%) des stagiaires affirment qu'ils ont du mal à mettre en place des conditions adéquates de réalisation d'activités autonomes pour les élèves. Ils disent aussi éprouver des difficultés à conceptualiser des activités et à élaborer des fiches. (48, 57%) gèrent difficilement les éventuels comportements problématiques qui se manifestent en classe ou n'arrivent que péniblement à maîtriser leurs émotions dans les situations tendues ou conflictuelles dans leurs relations professionnelles. (44, 29%) d'entre eux arrivent tant bien que mal à offrir un soutien aux élèves en difficulté. Il en est de même lorsqu'il est question de varier les modalités d'apprentissage proposées aux élèves.

(51, 43%) gèrent mal l'émergence de comportements non appropriés et hormis (35, 71%) qui arrivent aisément à adapter leurs fiches conçues à la réalité du moment (42, 86%) trouvent cela difficile. De plus (40%), ne respecte pas tellement les échéances fixées par l'institution lors de l'organisation des évaluations et les entretiens avec les parents dans les temps voulus.

En outre, les enseignants stagiaires (60%) intègrent sans mal les TICE dans leur enseignement. (54, 29%) arrivent facilement à varier les supports d'enseignement et ont une posture professionnelle dans les rapports avec les parents d'élèves. (51, 43%) amènent les élèves à interagir entre eux, développent une attitude qui vise à susciter leur intérêt et à capter leur attention et s'expriment également clairement et dans un registre de langue adapté aux élèves. Parmi eux (44, 29%) sont mobile en classe de manière à cerner l'activité de tous les élèves et (38, 57%) sont capables de créer un lien de parole et un espace de régulation des conflits. (48, 7%) sont aptes à conduire la séquence dans une logique de progression ainsi qu'à encourager les élèves à interagir entre eux. (42, 86%) s'investissent dans les projets communs de formation continue.

Par ailleurs, on note que globalement, et ce pour tous les critères à quelques exceptions près, entre (11, 43% ; 18, 57%) ne donnent aucune réponse. (20%) ne se prononcent pas

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Critères	Aucune réponse	Aisément	Difficilement	Très difficilement
Mettre en place des conditions adéquates de réalisation d'une activité autonome des élèves.	18,57 %	15,71 %	57,14 %	8,57 %
Conceptualiser des activités et élaborer des fiches sans éprouver de détresse.	12,86 %	18,57 %	57,14 %	11,43 %
Adapter vos fiches conçues à la réalité du moment (adaptation aux rythmes différents, au niveau des élèves).	12,86 %	35,71 %	42,86 %	8,57 %
Conduire la séquence dans une logique de progression.	18,57 %	48,57 %	32,86 %	0,00 %
Encourager l'activité de tous les élèves.	12,86 %	48,57 %	30,00 %	8,57 %
Amener les élèves à interagir entre eux.	12,86 %	51,43 %	28,57 %	7,14 %
Offrir un soutien aux élèves en difficulté en explorant diverses modalités d'aide.	12,86 %	30,00 %	44,29 %	12,86 %
Varier les modalités d'apprentissage proposées aux élèves.	11,43 %	35,71 %	44,29 %	8,57 %
Varier les supports d'enseignement.	11,43 %	54,29 %	27,14 %	7,14 %
Intégrer les TICE dans votre enseignement.	20,00 %	60,00 %	14,29 %	5,71 %
Être mobile en classe de manière à cerner l'activité de tous les élèves.	12,86 %	44,29 %	41,43 %	1,43 %
Gérer l'émergence de comportements non appropriés.	15,71 %	20,00 %	51,43 %	12,86 %
Créer un lieu de parole et un espace de régulation des conflits.	11,43 %	38,57 %	35,71 %	14,29 %
Gérer les éventuels comportements problématiques qui se manifestent.	12,86 %	22,86 %	48,57 %	15,71 %
Développer une attitude qui vise à susciter l'intérêt des élèves et à capter leur attention.	10,00 %	51,43 %	28,57 %	10,00 %
S'exprimer clairement et dans un registre de langue adapté aux élèves.	14,29 %	51,43 %	31,43 %	2,86 %

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Avoir une posture professionnelle dans les rapports avec les parents d'élèves.	10,00 %	54,29 %	28,57 %	7,14 %
Maîtriser ses émotions dans les situations tendues ou conflictuelles dans ses relations professionnelles.	11,43 %	30,00 %	48,57 %	10,00 %
Respecter les échéances fixées par l'institution en organisant les évaluations et les entretiens avec les parents dans les temps voulus, en remettant les livrets scolaires aux dates prévues.	15,71 %	31,43 %	40,00 %	12,86 %
Véhiculer des valeurs professionnelles.	57,14 %	24,29 %	14,29 %	4,29 %
S'investir dans les projets communs de formation continue.	17,14 %	42,86 %	37,14 %	2,86 %

TAB. 8.3 – Distribution des pourcentages de l'autoévaluation par rapport aux critères de compétence.

en ce qui concerne la gestion des comportements non appropriés et puis une majorité composée de (57,14%) en a fait de même quand il est question de véhiculer des valeurs professionnelles.

La réussite de toute leçon est avant toute chose conditionnée par un plan d'apprentissage clair avec des objectifs qui expliquent toujours ce que les élèves doivent comprendre et ce qu'ils doivent être capables de faire. Cela aide l'enseignant à structurer les activités d'apprentissage et aide les élèves à comprendre ce qui est requis. Les objectifs d'apprentissage doivent constituer un défi pour tous les élèves. En fixant des objectifs stimulants, l'enseignant développe et maintient une culture d'attentes élevées. Ils doivent cependant être réalisables pour des élèves de diverses capacités et caractéristiques et également avoir une base solide dans l'évaluation des besoins des élèves. En effet, structurer sa leçon permet de cartographier l'enseignement et l'apprentissage qui se déroulent en classe. Planifier son enseignement renforce l'apprentissage via des étapes/activités spécifiques et optimise le temps consacré aux tâches et le climat de la classe grâce à des transitions fluides. L'en-

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

chaînement planifié des activités d'enseignement et d'apprentissage stimule et maintient l'engagement en liant la leçon et l'apprentissage de l'unité. Par ailleurs, lorsque les enseignants adoptent des pratiques pédagogiques explicites, ils montrent clairement aux élèves quoi faire et comment le faire. Les élèves ne sont pas obligés de construire ces informations par eux-mêmes. L'enseignant décide des intentions d'apprentissage et des critères de réussite, les rend transparents pour les élèves et les démontre par modélisation. L'enseignant vérifie par la suite la compréhension et, à la fin de chaque leçon, revient sur ce que la leçon a couvert et relie le tout.

L'utilisation d'une série d'exemples pratiques travaillés peut notamment aider les enseignants à étayer l'acquisition des connaissances et des compétences des élèves. Un exemple pratique est une démonstration des étapes nécessaires pour accomplir une tâche ou résoudre un problème. En échafaudant l'apprentissage, les exemples travaillés soutiennent l'acquisition de compétences et réduisent la charge cognitive des apprenants. Habituellement, l'enseignant présente un exemple travaillé aux élèves et explique chaque étape. Plus tard, les apprenants peuvent les utiliser lors de la pratique indépendante, et pour réviser et intégrer de nouvelles connaissances. Omettre progressivement des étapes d'exemples travaillés peut également être efficace. Cette approche soutient la transition des élèves de l'apprentissage à l'utilisation de ces exemples pour la résolution de problèmes et/ou la métacognition (par exemple, l'autoverbalisation et l'autoquestionnement). Ceci promeut l'autonomie de l'apprenant. L'autonomie de l'apprenant fait référence à la capacité d'un élève à se fixer des objectifs d'apprentissage appropriés et à prendre en charge son propre apprentissage. Cependant, contrairement à l'autoapprentissage, les apprenants autonomes dépendent des enseignants pour créer et maintenir l'environnement d'apprentissage. Les apprenants acceptent la responsabilité de leur apprentissage, l'examinent et évaluent son efficacité.

Par conséquent, plus les apprenants commencent à penser à l'apprentissage, plus l'apprentissage deviendra transparent pour eux. L'enseignant essaye de motiver régulièrement les apprenants à réfléchir à la raison pour laquelle ils apprennent certaines choses. En

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

retour, les apprenants développent une capacité de réflexion qui peut leur permettre de reconnaître les stratégies qui les aident à réussir.

Cela dit, une attitude positive à l'égard de l'enseignement et des étudiants eux-mêmes est essentielle pour les garder engagés et concentrés. Habituellement, si un enseignant fait preuve d'engagement et de vivacité, les élèves font de même en retour. Lorsqu'une culture d'apprentissage positive, saine et structurée est créée, une atmosphère de coopération et de collaboration s'en suit. L'apprentissage collaboratif est soutenu par la conception de tâches significatives et par l'invitation à des réponses de groupe. Il repose sur la participation active des élèves et peut impliquer des projets entrepris par toute la classe. En outre, le questionnement est dans cette optique un outil puissant. Il engage les élèves et leur offre des occasions de parler ensemble, de discuter, d'argumenter et d'exprimer des opinions et des points de vue alternatifs. Utilisé efficacement, le questionnement donne une rétroaction immédiate sur la compréhension des élèves. Les enseignants se doivent de comprendre par contre que des types spécifiques de questions sont appropriés pour des objectifs et des activités d'apprentissage particuliers. Comme les types de questions utilisées varient selon les objectifs d'apprentissage, les questions doivent être planifiées. Le but est d'engager, de réviser, de remettre en question, d'encourager la réflexion et une compréhension approfondie. Il s'agit d'un outil d'autant plus efficace lorsque les enseignants arrivent à maintenir un environnement d'apprentissage respectueux et confiant dans lequel les élèves se sentent en confiance pour contribuer.

Les commentaires, feedbacks et conseils spécifiques qui s'ensuivent guident les actions de l'enseignant et recentrent ceux de l'élève afin que ce dernier puisse aligner l'effort et l'activité avec un résultat clair qui mène à la réalisation d'un objectif d'apprentissage.

Ceci rappelle et fait notamment référence à un enseignement différencié, autrement dit, aux méthodes utilisées par les enseignants pour approfondir les connaissances et les compétences de chaque élève dans chaque classe, quel que soit son point de départ. L'objectif étant d'améliorer les performances de tous les élèves, y compris ceux qui sont en retard et

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

ceux qui sont en avance sur les attentes du niveau de l'année. L'enseignement différencié offre un défi approprié à tous les élèves d'une classe. Pour ce faire, il répond aux différences entre les élèves en matière de préparation, d'intérêt et de profil d'apprentissage. Les enseignants utilisent des stratégies d'évaluation pour surveiller la préparation et les progrès de l'apprentissage des élèves. Ils appliquent des interventions ciblées comme éléments de différenciation. L'enseignement différencié implique que les enseignants aident les élèves à réussir tout au long du processus d'apprentissage. Il reconnaît que tous les élèves ont des capacités différentes. Il reconnaît et valorise les efforts déployés par chaque élève pour améliorer son travail.

Assurément, ce qu'un enseignant fait, ou ne fait pas, en classe a un impact énorme sur l'efficacité avec laquelle les élèves progressent dans leur processus d'apprentissage. Par conséquent, nous ne saurions trop insister sur l'immense influence que la performance d'un enseignant a sur la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Lorsque les enseignants travaillent en plus ensemble pour améliorer leur pratique, les élèves apprennent davantage. Cette idée simple, mais puissante, est au cœur des écoles efficaces. La collaboration renforce la responsabilité collective d'améliorer constamment la pratique de l'enseignement et donc l'apprentissage des élèves.

8.3.2 Exhaustivité des difficultés et stratégie de dépassement.

« Trouvez-vous que cette liste de critères comprend les difficultés que vous rencontrez en tant qu'enseignant ? »

93% des enseignants de français interrogés dans notre échantillon, soit 130 personnes, ont indiqué que la liste de critères évoquée comprenait les difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail d'enseignant. Seulement une minorité de 7% des enseignants, soit 10 personnes, a déclaré qu'ils ne rencontraient pas ces difficultés lors de leur enseignement.

Ces résultats indiquent que la grande majorité des enseignants de français interrogés dans l'échantillon ont identifié les critères proposés comme étant représentatifs des diffi-

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

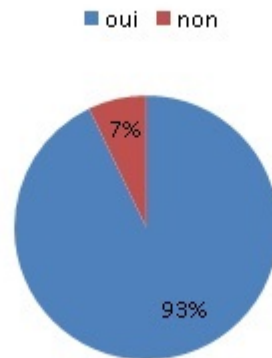


FIG. 8.11 – Pourcentages des répondants ayant (ou pas) rencontré d'autres difficultés que celles des situations proposées.

cultés qu'ils rencontrent dans leur travail d'enseignant. Cela suggère que ces critères sont pertinents et reflètent les réalités vécues par les enseignants de français. En revanche, une minorité de 7% des enseignants a déclaré ne pas rencontrer ces difficultés, ce qui peut être dû à plusieurs facteurs tels que leur expérience, leur environnement d'enseignement ou leurs compétences pédagogiques. Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte les perspectives et les expériences des enseignants de français pour comprendre les défis auxquels ils font face dans leur travail quotidien.

« Qu'est-ce qui vous a permis de passer outre les difficultés rencontrées même partiellement ? »

Légende

1 → L'interaction avec les collègues de l'établissement.

2 → L'interaction avec des collègues hors établissement.

3 → L'interaction avec les apprenants.

4 → La formation initiale.

5 → La formation continue assurée par l'inspecteur avec toutes ses formes.

6 → Je n'y suis pas parvenu.

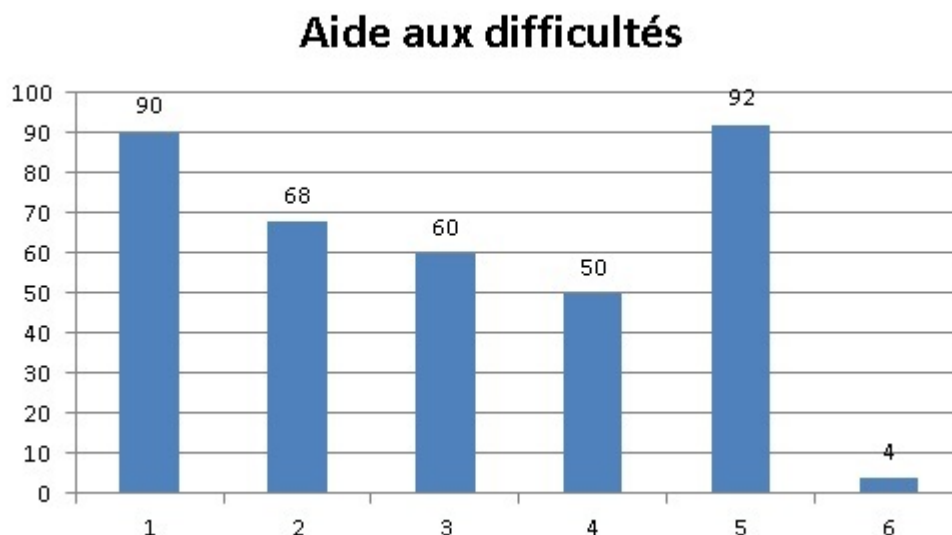


FIG. 8.12 – Stratégies pour dépasser les difficultés rencontrées.

Lors de cette enquête, une question à choix multiples a été posée aux enseignants de français. La majorité des interrogés (92 personnes) ont indiqué que la formation continue, sous toutes ses formes, et assurée par les inspecteurs, leur permettait de surmonter les difficultés rencontrées dans leur travail d'enseignant, même partiellement. Pour 90 des personnes interrogées, l'interaction avec leurs collègues au sein de l'établissement était le moyen qui leur permettait de surmonter les difficultés rencontrées. 68 enseignants ont affirmé que l'interaction avec des collègues en dehors de l'établissement leur avait permis de surmonter les difficultés rencontrées. Pour 60 enseignants, c'est l'interaction avec les apprenants qui leur avait permis de le faire. 50 personnes interrogées ont estimé que la formation initiale était le moyen qui leur avait permis de surmonter les difficultés rencontrées. Seulement quatre enseignants ont confirmé qu'ils n'avaient jamais réussi à surmonter les difficultés rencontrées dans leur travail d'enseignant.

Des enseignants ont proposées d'autres stratégies et moyens qui leur ont permis de dépasser leurs difficultés à maîtriser certaines compétences, à savoir : « *le déroulement de la séance* », « *l'outil informatique* », « *Internet* », « *les recherches personnelles* », « *supplications, invocations et prières* ».

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Ces résultats indiquent que selon les enseignants de français interrogés, il existe plusieurs moyens efficaces pour surmonter les difficultés rencontrées dans leur travail. La formation continue assurée par les inspecteurs est considérée comme la méthode la plus efficace, suivie de près par l'interaction avec les collègues de l'établissement. Il est intéressant de noter que l'interaction avec des collègues hors établissement, les apprenants eux-mêmes et la formation initiale sont également considérés comme des moyens efficaces pour surmonter ces difficultés. Le fait que seulement quatre enseignants n'ont jamais réussi à surmonter les difficultés de l'enseignement souligne l'importance de fournir des outils de formation et de soutien adéquats aux enseignants. Ces résultats peuvent aider les établissements scolaires et les inspecteurs à mieux comprendre les besoins des enseignants en matière de formation continue et de soutien.

8.3.3 Choix du métier, entre motivation intrinsèque, nécessité, aspirations et regrets.

« Pourquoi aviez-vous choisi cette profession ? »

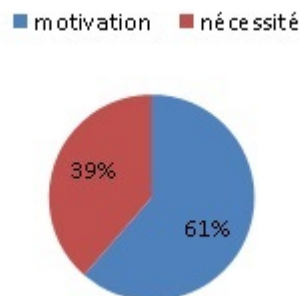


FIG. 8.13 – Motivation du choix de la profession.

61% des enseignants de français interrogés, soit 86 personnes, ont déclaré avoir choisi cette profession par motivation, tandis que 39%, soit 54 professeurs, l'ont choisie par nécessité.

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Ces résultats suggèrent que la majorité des enseignants de français interrogés ont choisi cette profession par motivation, ce qui peut être interprété comme un intérêt personnel et une passion pour l'enseignement de la langue française. Cependant, le fait qu'un peu moins de 40% des enseignants l'aient choisi par nécessité suggère que certains ont peut-être choisi cette profession pour des raisons financières ou pratiques, telles que la sécurité de l'emploi. Ces résultats peuvent être utiles pour comprendre les motivations des enseignants de français et pour élaborer des stratégies de recrutement et de rétention pour cette profession.

« Vous est-il arrivé de regretter d'avoir opté pour cette profession ? »

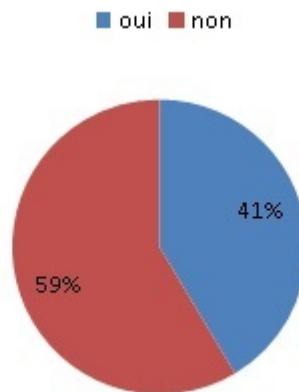


FIG. 8.14 – Regret du choix de la profession.

Sur l'ensemble de l'échantillon, 58 enseignants (soit 41%) ont déclaré avoir regretté d'avoir choisi cette profession, tandis que les 82 autres interrogés (soit 59%) ont affirmé qu'ils ne l'avaient jamais regretté.

Ces résultats suggèrent que près de la moitié des enseignants de français interrogés ont connu des moments de doute ou de remise en question quant à leur choix de profession. Cependant, il est intéressant de noter que la majorité des enseignants interrogés n'ont jamais éprouvé de regrets quant à leur choix professionnel. Il serait important de comprendre les raisons pour lesquelles certains enseignants ont exprimé des regrets, afin de mieux comprendre les défis et les obstacles rencontrés par les enseignants dans leur travail

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

et de mettre en place des stratégies pour les soutenir

« Changeriez-vous de profession, si une autre offre se présentait à vous ? »

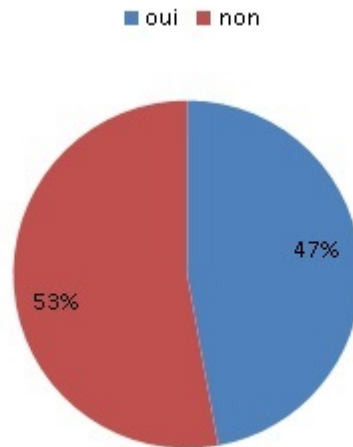


FIG. 8.15 – Aspiration de changement de profession.

Parmi l'échantillon, 66 personnes interrogées (soit 47%) ont affirmé qu'elles ne changeraient jamais de profession, même si une offre se présentait, tandis que 74 autres personnes (soit 53%) ont déclaré qu'elles changeraient de profession et opteraient pour une autre.

Les résultats indiquent que la majorité des enseignants de français interrogés ne sont pas disposés à changer de profession, même si une offre d'emploi se présente. Cependant, une partie significative des interrogés est prête à changer de profession si l'opportunité se présente. Ces résultats peuvent donner des indications sur la stabilité professionnelle des enseignants de français, ainsi que sur leur satisfaction au travail.

8.4 Le rapport du PEM avec le FLE

Nous nous fixons comme objectif de recenser les représentations des stagiaires sur le français à Tébéssa puis sur son enseignement et enfin on procédera à une évaluation des compétences linguistiques des stagiaires à travers un test élaboré inspiré de la recherche

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

de (Hafez, 2011). Comme nous avons questionné nos participants, nous avons présenté les données et les résultats recueillis de la façon suivante :

8.4.1 Place du français dans les interactions quotidiennes.

« Quelles langues utilisez-vous à la maison ? »

Nous avons interrogé les enseignants sur les langues utilisées au quotidien, en effet, cette question a pour but de connaître où se positionne la langue française dans leur quotidien.

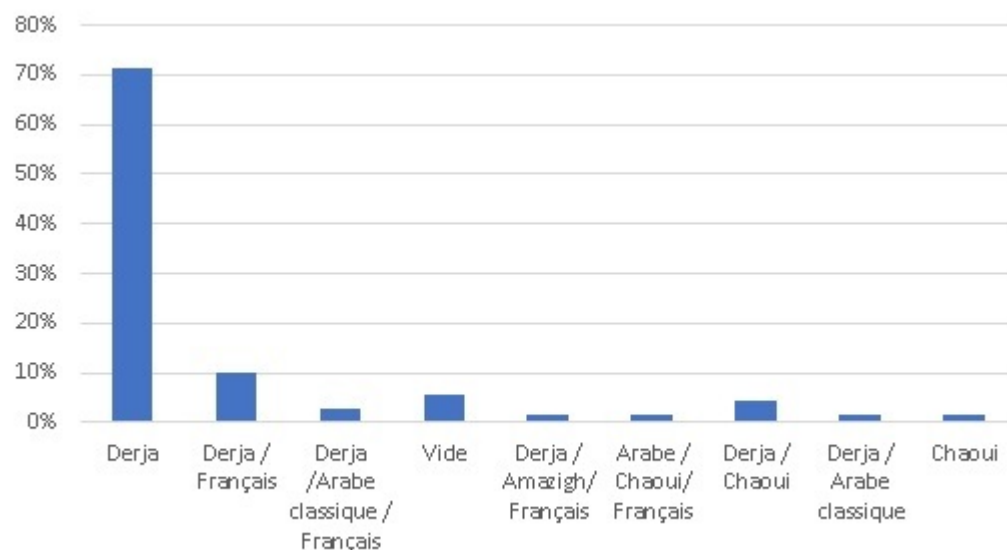


FIG. 8.16 – Langue(s) de communication à domicile.

Sur les 140 enseignants enquêtés, 8 n'ont pas répondu à la question sur leur utilisation quotidienne de la langue. Parmi les 132 enseignants qui ont répondu, 100 ont affirmé utiliser la Derja au quotidien, ce qui représente 71% de l'échantillon, un taux assez élevé. En revanche, 18 enseignants, soit 13% de l'échantillon, utilisent le français, mais aussi une autre langue comme l'arabe et la Derja (3%), ou bien uniquement la Derja (10%). Les enseignants restants ne semblent pas utiliser quotidiennement la langue française.

Il est tout à fait normal que la Derja l'emporte au quotidien sur toute autre langue, elle peut s'utiliser seule. C'est leur langue maternelle, et constitue l'un des paramètres

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

primordiaux de leur identité, ils ne rencontrent aucune difficulté à s'exprimer lors de son utilisation. C'est donc la Derja, la langue nationale, commune à la plupart des Algériens qui reste associée à toutes les situations informelles, mais surtout les familières. Elle facilite la transmission des coutumes et des traditions. C'est un critère d'appartenance, une langue qui a structuré, leur personnalité durant l'enfance et tout au long de leur vie.

Après la Derja vient la langue française, et qui occupe la deuxième place, cependant cette langue n'est jamais utilisée seule, elle est soit alternée avec la Derja, ou bien avec le berbère, le mélange des langues française et Derja est ce qui crée vraisemblablement la langue algérienne dialectale.

En voulant en savoir plus sur leur utilisation quotidienne de la langue française, nous leur avons posé une série de questions, en commençant par :

« À quelle fréquence avez-vous recours au français dans vos loisirs et passe-temps »

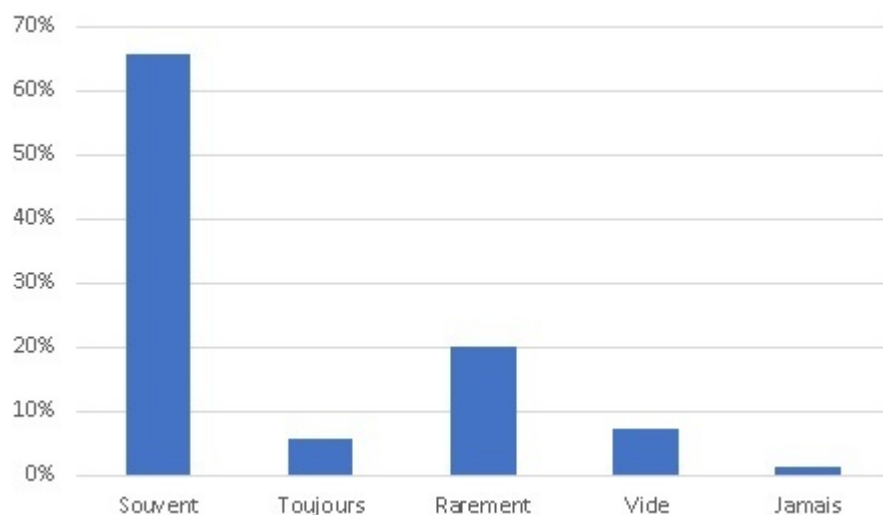


FIG. 8.17 – Fréquence d'utilisation du français dans les loisirs et passe-temps.

Selon notre enquête, sur un échantillon de 140 enseignants de français à Tébessa, 10 n'ont pas répondu à la question. Parmi les répondants, la majorité, soit 66 % des participants (92 enseignants), affirme utiliser la langue française très souvent. Cependant, 20

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

% de l'échantillon, soit 28 enseignants, semblent n'avoir que rarement recours au français. Une minorité, représentant 06 % de l'échantillon ou 08 participants, déclare utiliser la langue de façon permanente. Seulement deux enquêtés affirment ne jamais utiliser la langue française. Ces résultats mettent en évidence la diversité d'utilisation de la langue française par les enseignants de français du moyen.

En effet, la langue française est une partie du paysage linguistique de ces enseignants. C'est une langue d'usage qui se trouve à côté de la Derja, son usage se maintient, pour la majorité des Algériens, et fait l'objet d'une partie intégrante de leur réalité linguistique.

Les deux enseignants qui affirment ne jamais avoir recours au français ne se rendent probablement pas compte des quelques mots d'emprunts utilisés dans leur langue maternelle.

Pour ceux qui utilisent la langue de façon permanente, elle fait partie d'eux, car dans la réalité linguistique algérienne, cette langue a toujours existé avec l'arabe, ce qui explique aussi pourquoi la plupart ont recours aux deux langues quand ils conversent. Ceci reflète l'importance du mélange de langues, qui est principalement utilisé dans des contextes informels.

Puis dans le même cadre, nous les avons interrogés sur leur usage professionnel de la langue française :

8.4.2 Place du français dans les interactions professionnelles.

« Classez les langues suivantes selon votre degré d'utilisation avec vos collègues de l'établissement ».

Lors de l'enquête, huit participants n'ont pas répondu à la question sur les langues utilisées au travail. Seulement six personnes, soit 4 % des enquêtés, ont déclaré n'utiliser que la derja au travail, tandis que douze personnes, soit 9% de l'échantillon, utilisent à la fois la derja et le français. Huit enquêtés ont déclaré utiliser l'anglais en plus de la derja et

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

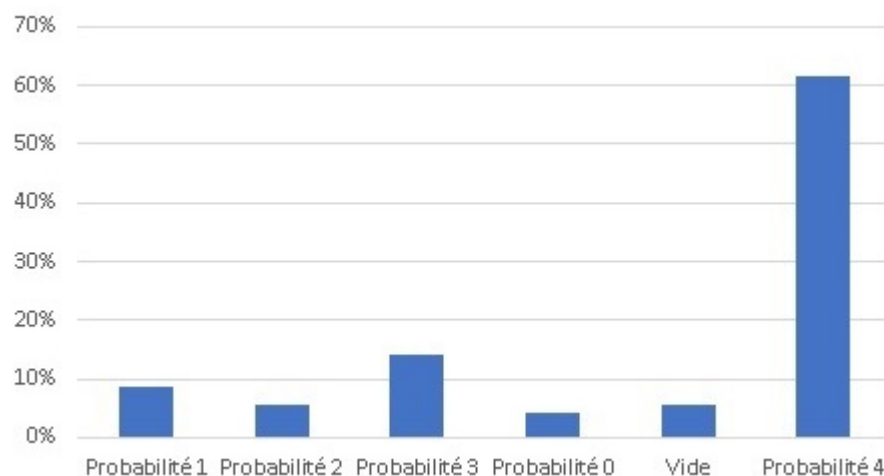


FIG. 8.18 – Classement des langues selon leur utilisation à l'école.

- Probabilité 0	- Derja
- Probabilité 1	- Derja/Français
- Probabilité 2	- Derja/Français/Anglais
- Probabilité 3	- Derja/Français/Anglais/Arabe classique
- Probabilité 4	- Derja/Français/Anglais/Arabe classique/Tamazight

TAB. 8.4 – Légende de lecture de la figure 18

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

du français. Vingt enseignants, soit 14% de l'échantillon, semblent utiliser plusieurs langues au travail, y compris la derja, l'arabe classique, le français et l'anglais avec leurs collègues. La majorité des enseignants, soit 86 personnes, équivalent à 61% du total, utilisent le tamazight plus des langues déjà citées (la derja, l'arabe classique, le français et l'anglais).

Les enseignants de français peuvent utiliser plusieurs langues pour communiquer avec leurs collègues à l'école. Cela peut être dû à la diversité linguistique en Algérie où plusieurs langues, dont l'arabe, le berbère et le français, sont parlées. Les enseignants utilisent différentes langues en fonction du niveau de français, de leurs collègues ou de leur propre préférence linguistique. En outre, certains enseignants peuvent préférer utiliser leur langue maternelle ou leur langue de confort, notamment la Derja. Mais l'utilisation de plusieurs langues peut être essentiellement liée à des raisons socioculturelles et/ou historiques, telles que l'héritage colonial français en Algérie.

« À quelle fréquence interagissez-vous en français avec vos collègues professeurs de français ? ».

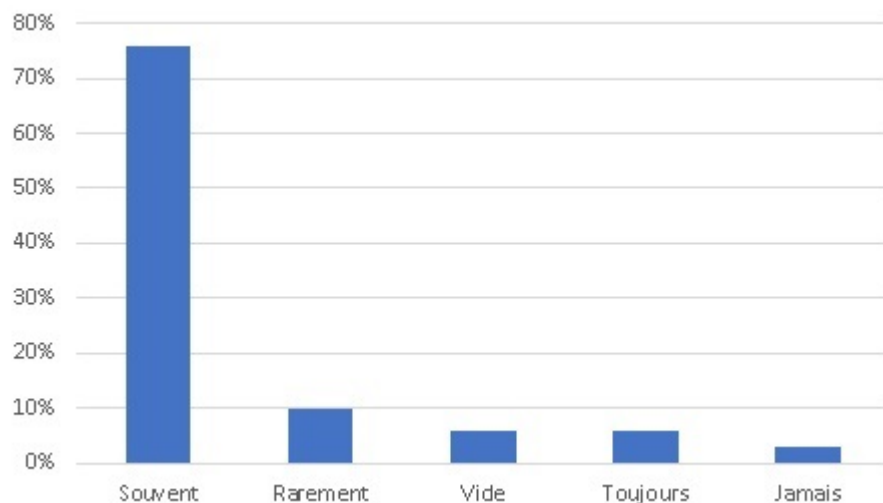


FIG. 8.19 – Fréquence d'interaction en français.

Sur l'échantillon d'enseignants interrogés, huit n'ont pas répondu à la question concernant l'utilisation de la langue française avec leurs collègues professeurs de français. Parmi

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

les répondants, il apparaît que la plupart des enseignants, soit 106 sur un total de 140 enseignants (76%), utilisent souvent la langue française avec leurs collègues. Seulement 6% des enseignants (8 sur 140) déclarent toujours utiliser la langue française avec leurs collègues, tandis que 14 enseignants (10% des enquêtés) la parlent rarement. Enfin, 4 participants affirment ne jamais utiliser la langue française avec leurs collègues.

Les enseignants de français en Algérie interagissent souvent en français avec leurs collègues professeurs de français pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le français est la langue d'enseignement de la matière, donc les enseignants ont une bonne maîtrise de la langue et peuvent facilement communiquer en français. De plus, cela peut contribuer à renforcer leur compétence linguistique et leur confiance en la langue. Enfin, l'interaction en français peut également aider les enseignants à maintenir et à promouvoir l'importance de la langue française dans le contexte éducatif algérien.

Toutefois, il peut y avoir des différences de niveau de compétence en français entre les enseignants. Certains enseignants peuvent avoir un niveau plus élevé en français que d'autres, ce qui peut rendre la communication difficile et peu naturelle. En utilisant une langue que tous les collègues maîtrisent, les enseignants peuvent éviter les malentendus et les problèmes de communication, ce qui expliquerait pourquoi quelques enseignants préfèrent ne pas ou peu utiliser la langue française avec leurs collègues.

Nous leur avons proposé ensuite d'évaluer leurs français sur une échelle d'un à dix puis de dire s'ils en sont satisfaits, pour nous permettre de savoir si les enseignants s'autoévaluent et de connaître leur avis et sincérité envers la langue française :

8.4.3 Représentations et attitudes envers ses propres erreurs en français.

« Sur une échelle de 1 à 10, pouvez-vous évaluer votre compétence communicative en français ? ».

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

En évaluant leurs compétences communicatives en français, les enseignants peuvent également prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses en tant que locuteurs et identifier les domaines où ils ont besoin d'amélioration. Cela peut leur permettre de mieux cibler leurs efforts de développement de compétences linguistiques et de s'adapter aux besoins de leurs étudiants et de leur environnement professionnel

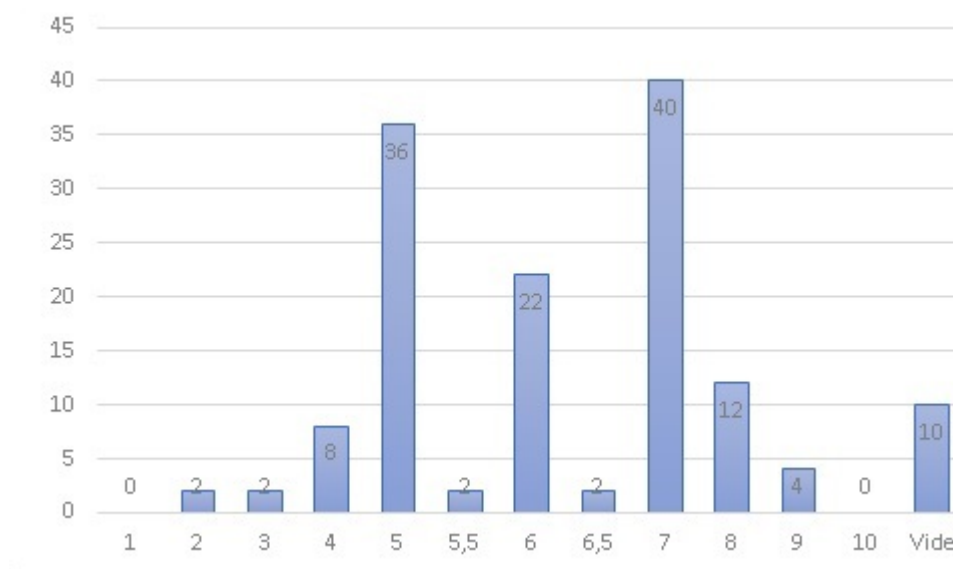


FIG. 8.20 – Échelle d'autoévaluation de la compétence communicative.

Sur un total de 140 enseignants interrogés, dix d'entre eux n'ont pas répondu à la question sur leur niveau de compétence communicative en français. Les résultats montrent que 40 enseignants, soit 29% de l'échantillon, considèrent que leur niveau de compétence en français est de 7 sur une échelle de 1 à 10. Environ 26% des enseignants, soit 36 participants, pensent que leur niveau est de 5. Par ailleurs, 22 enseignants, soit 16% de l'échantillon, ont déclaré que leur compétence communicative en français est de 6. Seulement 3% des enseignants, soit 4 personnes, estiment que leur niveau est de 9. Pour 9% des participants, soit 12 enseignants, leur niveau est de 8 sur une échelle de 1 à 10. Enfin, une minorité de 2 enseignants, soit 1% de l'échantillon, considère que leur compétence communicative en français est de 2.

Les enseignants de français du moyen à Tébessa estiment en grande majorité avoir

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

un niveau moyen de langue française en raison de plusieurs facteurs. Ils sont confrontés à des défis tels que le manque de pratique régulière, le manque de ressources éducatives et de programmes de formation appropriés. De plus, certains enseignants peuvent avoir été formés par des enseignants ayant des compétences limitées en français, ce qui peut affecter leur propre niveau de langue. Enfin, apprendre une langue étrangère peut être difficile et prendre beaucoup de temps, même pour les enseignants de cette langue. Cependant, certains enseignants peuvent également se considérer comme ayant un niveau moyen en raison de leur désir d'améliorer constamment leurs compétences en français.

« Jugez-vous que ce soit suffisant/satisfaisant pour enseigner ? ».

L'auto-évaluation des compétences communicatives en français des enseignants peut fournir un aperçu de leur propre perception de leur niveau de maîtrise de la langue, de déterminer s'ils ont des besoins en formation linguistique et d'être plus conscients de l'importance de leur développement linguistique en tant que professionnels de l'enseignement. Cette évaluation peut également aider à cibler les efforts de développement de compétences linguistiques de manière plus efficace et à servir de modèles linguistiques pour les étudiants.

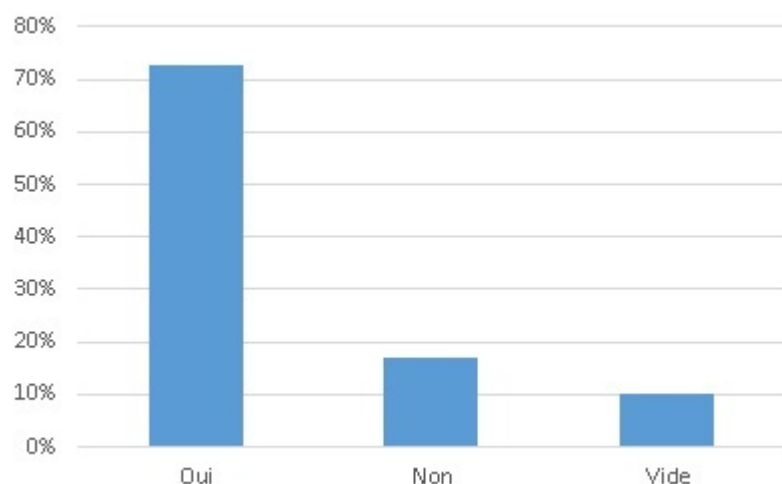


FIG. 8.21 – Suffisance de sa compétence langagière pour enseigner.

La plupart des enseignants de français jugent généralement qu'ils ont des compétences

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

communicatives suffisantes en français, soit 73 % de la totalité de nos enquêtés, en raison de plusieurs raisons ; le français est une langue étrangère à caractère spécial en Algérie et largement utilisé dans divers domaines et donc les enseignants sont en contact quotidien avec la langue française dans leur travail, ce qui peut renforcer leur confiance en leurs compétences, mais surtout que la plupart des enseignants cherchent constamment à améliorer leur niveau en participant à des formations continues et à des échanges professionnels.

Certains enseignants de français représentant 17% de l'échantillon jugent qu'ils ont des compétences communicatives insuffisantes en français, et ce, car la maîtrise d'une langue étrangère peut être difficile et peut prendre du temps, notamment pour les enseignants de cette langue.

De plus, le français est considéré comme une langue étrangère en Algérie, ce qui peut entraîner des difficultés dans la maîtrise des subtilités de la langue. Le manque d'opportunités pour pratiquer le français en dehors de la salle de classe et la formation par des enseignants ayant des compétences limitées en français peuvent également avoir un impact négatif sur l'apprentissage.

Aussi, les niveaux de compétence en français peuvent varier en fonction de l'expérience, de la formation et du parcours éducatif des enseignants.

« Est-il pardonnable pour un professeur de français de faire des erreurs de langue en classe ? »

Selon les résultats de l'enquête menée, il a été constaté que 16 participants ont ignoré la question concernant les erreurs de langue en classe pour les enseignants de français. En revanche, 44 enseignants, soit 31%, avouent qu'il est impardonnable pour un enseignant de français de faire des erreurs de langue en classe. D'un autre côté, la majorité des participants, soit 80 enseignants, représentant 57% du total des enquêtés, trouvent qu'il est normal pour un enseignant de français de faire des erreurs de langue en classe. Ces résultats montrent que les avis des enseignants de français sont partagés sur cette question, avec une légère majorité pensant que les erreurs de langue sont pardonnables en classe.

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

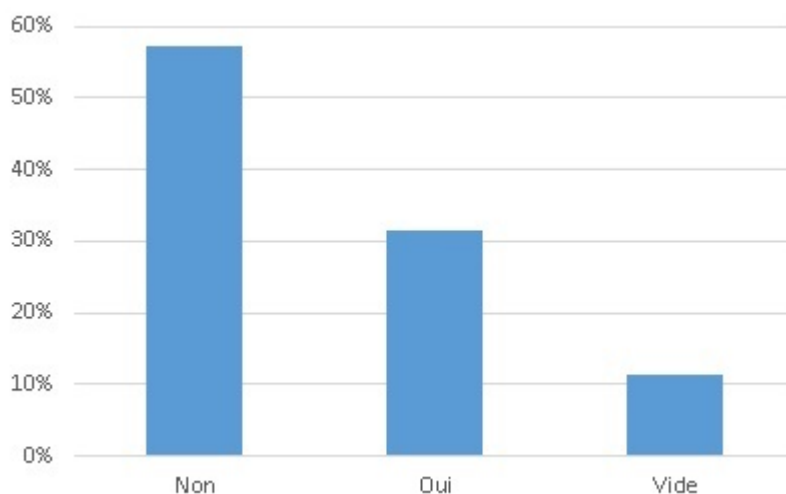


FIG. 8.22 – Acceptabilité des erreurs en français pour un enseignant de français.

La plupart des enseignants de français de l'échantillon considèrent qu'il est impardonnable pour un professeur de français de faire des erreurs de langue en classe. Ceci est dû au fait que les enseignants sont censés être des experts en la matière, fournir un enseignement de qualité en français et être des modèles pour leurs élèves et leur communauté. Les erreurs de langue peuvent entraîner une perte de confiance et de respect de la part des élèves et des collègues, ainsi que des critiques et des sanctions professionnelles.

Par ailleurs, certains enseignants de français du moyen trouvent qu'il est acceptable de faire des erreurs de langue en classe. Ils pensent que l'apprentissage d'une langue étrangère est difficile et que faire des erreurs est normal. Ils souhaitent également créer un environnement d'apprentissage confortable où les élèves peuvent se sentir à l'aise de prendre des risques sans être jugés. De plus, certains enseignants ont eux-mêmes des compétences limitées en français et sont donc plus tolérants envers les erreurs de leurs élèves. Cependant, les enseignants doivent également encourager la correction et la pratique correcte de la langue pour permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences linguistiques.

Après cela, nous avons également cherché à déterminer le niveau de confort de l'enseignant avec le français, s'il était rigoureux avec lui-même et s'il était en mesure de prendre

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

la parole à tout moment en utilisant la langue, ainsi que de se justifier en cas d'incapacité à le faire

« Dans les formations, les journées et les séminaires, pouvez-vous prendre la parole spontanément ? »

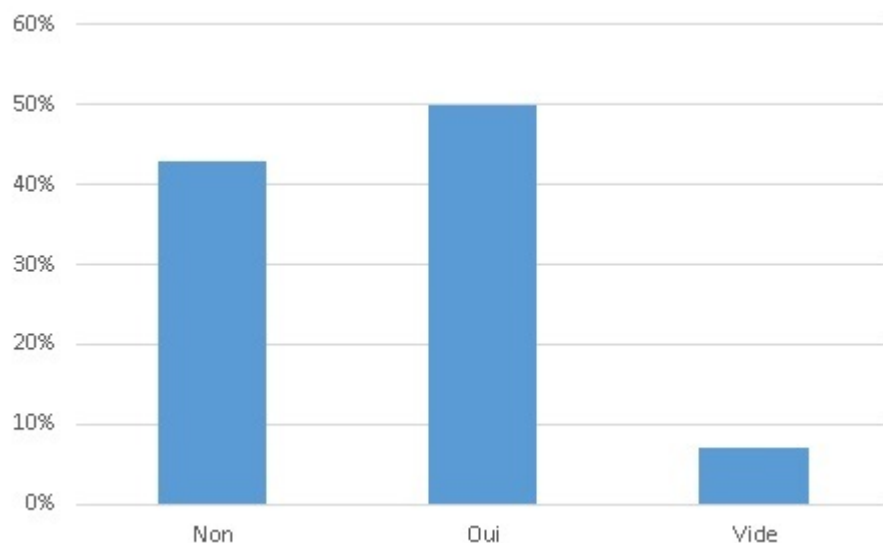


FIG. 8.23 – Prise de parole spontanée (ou pas) lors de l'événement de formation.

Sur les 140 enseignants de français interrogés, 10 n'ont pas donné de réponse à la question posée. Parmi les 130 enseignants ayant répondu, la moitié, soit 50%, ont déclaré qu'ils étaient capables de prendre la parole spontanément lors de séminaires ou de formations. Cependant, 60 enquêtés, soit 43% de notre échantillon, ont indiqué qu'il leur était impossible de prendre la parole lors de ces événements. Ces résultats suggèrent que les enseignants ont des niveaux de confiance différents en ce qui concerne leur capacité à prendre la parole en public, ce qui peut avoir des implications sur leur engagement et leur participation aux formations et séminaires.

Ces résultats montrent que la prise de parole lors des séminaires ou des formations est un défi pour une partie des enseignants de français. En effet, plus de 40% des enseignants interrogés ont indiqué qu'ils ont des difficultés à s'exprimer spontanément dans ces

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

contextes. Cela peut être dû à plusieurs facteurs tels que le manque de confiance en soi, la peur du jugement ou encore une maîtrise limitée de la langue française.

D'un autre côté, il est intéressant de noter que près de la moitié des enseignants interrogés ont indiqué qu'ils peuvent prendre la parole spontanément lors de ces séminaires ou formations. Cela suggère que certains enseignants ont une confiance en eux et une maîtrise suffisante de la langue française pour s'exprimer de manière fluide lors de ces événements.

Ces résultats soulignent l'importance de développer des stratégies pour aider les enseignants à surmonter leurs difficultés de prise de parole dans des contextes professionnels tels que les séminaires ou les formations. Il est également important de reconnaître et de valoriser les compétences linguistiques des enseignants qui sont capables de s'exprimer spontanément en français.

« Sinon, pourquoi ? ».

Demander aux interrogés qui ont répondu « non » pourquoi ils ont des difficultés à s'exprimer spontanément peut aider à identifier les raisons spécifiques de leurs difficultés et à développer des stratégies pour les aider à surmonter ces obstacles. En comprenant les raisons sous-jacentes de leurs difficultés de prise de parole, les formateurs et les enseignants peuvent concevoir des approches plus ciblées pour aider ces enseignants à améliorer leur confiance en soi, leur maîtrise de la langue ou à surmonter leur peur du jugement, par exemple. Cela permettrait aux enseignants de mieux s'exprimer lors de séminaires ou de formations et, en fin de compte, de mieux transmettre leur savoir aux élèves.

Ensuite, nous leur avons demandé d'évaluer leur niveau de participation et leur degré d'interaction générale lors des séminaires et journées en utilisant une échelle de notation allant d'un à dix.

« Sur une échelle de 1 à 10, quel est le taux de participation et d'interaction générale ? »

Lors de notre enquête, on a constaté que 12 des enquêtés n'ont pas répondu à la

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

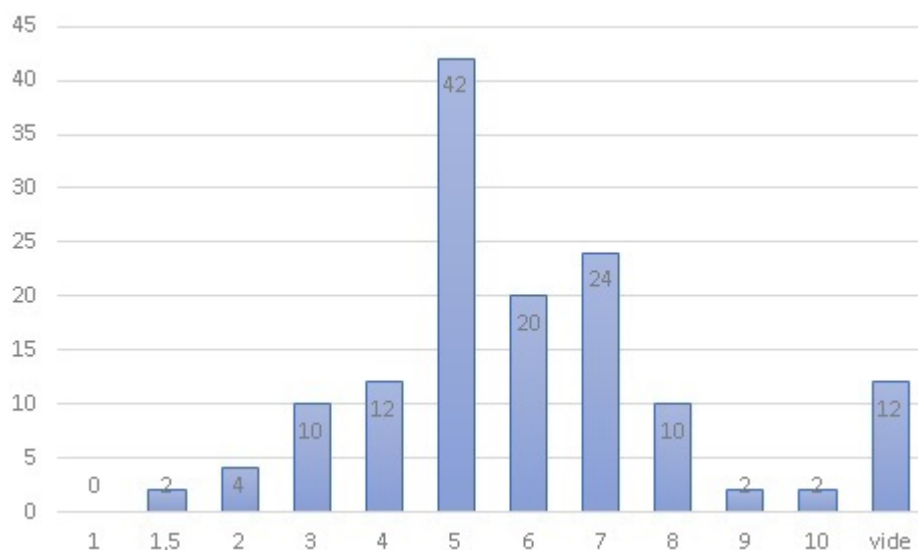


FIG. 8.24 – Estimation du taux de participation sur une échelle de 1 à 10.

question concernant leur taux de participation et d'interaction générale. Parmi les 126 enseignants restants, 30% (soit 42 enseignants) estiment que leur taux de participation et d'interaction générale est de 5 sur 10. Un peu moins de la moitié des enseignants, soit 17% (24 enseignants), estiment que leur taux de participation et d'interaction générale est de 7. 14% des enseignants (20 enseignants) confirment que le taux de leur participation et d'interaction générale est de 6. Seulement 1% des enseignants (2 enseignants) ont affirmé que leur taux de participation et d'interaction générale était de 10 sur une échelle de 1 à 10, tandis que 2 autres enseignants estiment leur taux de participation et d'interaction générale à 9. 1% de la totalité des enseignants interrogés (2 enseignants) estiment que leur taux de participation et d'interaction générale est très bas, soit 1,5 sur 10. 7% des enseignants (10 enseignants) jugent leur taux de participation et d'interaction générale de 8 sur 10. Enfin, 7% des enseignants (10 enseignants) confirment que leur taux de participation et d'interaction générale est de 3 sur une échelle de 1 à 10.

Les résultats de cette enquête montrent que la majorité des enseignants de français ont un taux de participation et d'interaction générale moyen, avec un pourcentage de 30% estimant leur taux à 5 sur 10. Cependant, il est intéressant de noter qu'une minorité

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

d'enseignants (1%) ont un taux très bas de participation et d'interaction , estimé à 1,5 sur 10, tandis qu'une autre minorité (1%) a un taux très élevé, estimé à 10 sur 10.

Ces résultats soulignent l'importance de promouvoir des interactions plus fréquentes et plus engagées entre les enseignants de français. Des efforts supplémentaires pourraient être faits pour encourager une plus grande participation et interaction entre les enseignants afin de favoriser la collaboration et l'échange de pratiques pédagogiques, ce qui pourrait aider à améliorer la qualité de l'enseignement du français.

On peut se demander quelles sont les raisons de cette variation dans les taux de participation et d'interaction générale des enseignants de français. Est-ce lié à leur niveau de langue française, à leur expérience professionnelle, à leur environnement de travail, ou à d'autres facteurs ?

Afin d'évaluer nous-mêmes le niveau de français des enseignants interrogés, nous leur avons présenté un tableau contenant onze énoncés susceptibles de contenir des fautes. Nous leur avons ensuite donné la possibilité de corriger les énoncés et d'évaluer la gravité de l'erreur, le cas échéant.

8.4.4 Test de la compétence linguistique de l'échantillon dans le domaine du repérage des erreurs selon (Hafez, 2011).

L'enseignant questionné doit d'une part détecter l'erreur, préciser le degré de sa gravité et ensuite proposer les corrections nécessaires. À cet effet, on note quatre attitudes envers les énoncés :

- L'enquête repère l'énoncé erroné et y apporte la bonne correction.

(Le repérage et la bonne correction des énoncés erronés)

- L'enquête repère l'énoncé erroné, mais n'y apporte aucune correction.

(Le repérage des erreurs sans y apporter de modifications)

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

- L'enquête repère l'énoncé erroné, mais y apporte une mauvaise correction.

(La proposition de mauvaises corrections.)

- L'enquête n'arrive pas à repérer l'énoncé erroné.

(La confusion des énoncés corrects avec les énoncés erronés.)

Énoncés		Correction	Type d'erreur		
			A	B	C
1	Il faut qu'on prend conscience de la situation.	Il faut que l'on prenne conscience de la situation.	×		
2	Je préfère le thé sur le café.	Je préfère le thé au café.	×		
3	Mon ami me demande beaucoup de questions.	Mon ami me pose beaucoup de questions.			×
4	Dîtes-moi.	Dites-moi.		×	
5	J'aimerais bien aller dansé.	J'aimerais bien aller danser.	×		
6	Le livre que je t'ai parlé, se vend ici.	Le livre dont je t'ai parlé, se vend ici.	×		
7	Ils se sont lavé le visage.	Aucune erreur			
8	Il m'avait dit que sa sœur part en vacances.	Il m'avait dit que sa sœur partait en vacances.	×		
9	Je vous remercie de m'avoir aidé.	Aucune erreur			
10	Les légumes se vendent cher en cette saison.	Aucune erreur			
11	L'infirmière travaille dans cette clinique.	L'infirmière travaille dans cette clinique.		×	

TAB. 8.5 – Correction modèle du tableau proposé aux stagiaires

A= Morphosyntaxique, B= Orthographique, C= Stylistique.

- Erreur :

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Énoncés		Erreur		
		Oui	Non	Ne se prononce pas
1	Il faut qu'on prend conscience de la situation.	60,00 %	31,43 %	8,57 %
2	Je préfère le thé sur le café.	87,14 %	5,71 %	7,14 %
3	Mon ami me demande beaucoup de question.	44,29 %	44,29 %	11,43 %
4	Dîtes-moi.	24,29 %	68,57 %	7,14 %
5	J'aimerais bien aller dansé.	80,00 %	14,29 %	5,71 %
6	Le livre que je t'ai parlé se vend ici.	34,29 %	48,57 %	17,14 %
7	Ils se sont lavé le visage.	64,29 %	28,57 %	7,14 %
8	Il m'avait dit que sa sœur part en vacances.	47,14 %	44,29 %	8,57 %
9	Je vous remercie de m'avoir aidé.	21,43 %	62,86 %	15,71 %
10	Les légumes se vendent cher en cette saison.	51,43 %	32,86 %	15,71 %
11	L'infirmière travaille dans cette clinique.	14,29 %	77,14 %	8,57 %

TAB. 8.6 – Pourcentage des réponses proposées par l'échantillon.

Énoncés		Erreur	Pertinence		
		Oui	Oui	Non	0 réponse
1	Il faut qu'on prend conscience de la situation.	60,00 %	66,67 %	30,95 %	2,38 %
2	Je préfère le thé sur le café.	87,14 %	14,75 %	78,69 %	6,56 %
3	Mon ami me demande beaucoup de question.	44,29 %	61,29 %	22,58 %	16,13 %
4	Dîtes-moi.	24,29 %	94,12 %	0,00 %	5,88 %
5	J'aimerais bien aller dansé.	80,00 %	80,36 %	12,50 %	7,14 %
6	Le livre que je t'ai parlé se vend ici.	34,29 %	70,83 %	29,17 %	0,00 %
7	Ils se sont lavé le visage.	64,29 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %
8	Il m'avait dit que sa sœur part en vacances.	47,14 %	39,39 %	54,55 %	6,06 %
9	Je vous remercie de m'avoir aidé.	21,43 %	13,33 %	80,00 %	6,67 %
10	Les légumes se vendent cher en cette saison.	51,43 %	0,00 %	94,44 %	5,56 %
11	L'infirmière travaille dans cette clinique.	14,29 %	60,00 %	40,00 %	0,00 %

TAB. 8.7 – Détection de l'erreur et pertinence de la correction.

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Énoncé	Détection erreur	Pertinence	Correction apportée
1	Elevée	oui	-
2	Elevée	Non	Que/avec/après/dans/et/ou/du/plus que/mieux que
3	Moyenne	oui	-
4	Faible	oui	-
5	Elevée	oui	-
6	Faible	oui	-
7	-	Non	Lavés/ont lavé/leurs visages/les
8	Moyenne	Non	Parte/partir/est partie/partira/avait dit/partait/m'a dit
9	-	Non	Pour/aide/aider
10	-	Non	Chers/chers/chères/cheres/dans/pendant/se content/
11	Faible	oui	-

TAB. 8.8 – Synthèse des corrections apportées.

Analyse et commentaire des propositions erronées.

D'abord, on cite l'énoncé 2 « *Je préfère le thé sur le café* » où le verbe « *préférer* » devait s'employer avec la préposition « *à* » : quelqu'un préfère quelqu'un à quelqu'un, quelqu'un préfère quelque chose à quelque chose. Cette erreur peut être calquée sur l'arabe. Nombreux ont détecté l'erreur (87, 14%). Toutefois, on note plusieurs tentatives de rectification de « *sur* » : que, avec, après, dans, et, ou... etc. et seuls (14, 75%) en pu apporter la bonne correction.

En ce qui concerne l'énoncé 5, « *J'aimerais bien aller dansé* ». Dans cette phrase, le verbe aimer conjuguer au futur doit être remplacé par le conditionnel « *Le présent du conditionnel exprime un désir au moment présent... Avec des verbes comme aimer, détester, désirer, vouloir, l'adverbe bien renforce le côté poli d'une demande.* » (Chollet et Robert, 2009, p.139) et le participe passé du verbe danser par son infinitif qui sert à marquer qu'une chose qui est sur le point d'être faite, d'avoir lieu. Nombreux ont signalé l'erreur (80%) en y apportant la bonne correction (80, 36%).

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Un peu plus de la moitié (60%) considèrent légitimement que l'énoncé 1 « *Il faut qu'on prend conscience de la situation* », soit faux. En effet, il est plus juste de dire « *Il faut que l'on prenne conscience de la situation* ». D'après le précis de la grammaire (Chollet et Robert, 2009) : « *L'on remplace on après et, que, qui, si, où. Cette règle n'est pas appliquée quand on est devant un mot commençant par l ou après dont, pour des raisons de prononciation* » (p.48) de plus « *Le subjonctif se trouve dans des propositions introduites par "que" après des verbes qui expriment quelque chose de subjectif comme les verbes de volonté (ordre, obligation)...* » (p.143).

Moins nombreux sont ceux qui désignent l'énoncé 3 « *Mon ami me demande beaucoup de question* » (44, 29%). En effet, en français, l'expression « *demandeur une question* » est erronée, tout simplement parce que le verbe est incompatible avec « *question* ». Il est préférable d'employer le verbe « *poser* » et dire « *Je peux vous poser une question ?* ». On peut également dire « *formuler une question* » ou « *adresser une question à quelqu'un* ».

De même que, l'énoncé 4 « *Il m'avait dit que sa sœur part en vacances* » (47, 14%). L'incorrection contenue dans cet énoncé concerne la concordance des temps ; en effet, le verbe de la principale est à un temps du passé, la subordonnée se met à l'imparfait ou au passé simple si le fait est simultané ; au conditionnel présent ou au conditionnel passé si le fait est postérieur. On note cependant qu'un peu plus de la moitié (54, 55%) à proposer de mauvaises corrections : *Parte/partir/est partie/partira/avait dit/partait/m'a dit*.

On cite l'énoncé 6 « *Le livre que je t'ai parlé se vend ici* » (34, 29%) en raison du choix du pronom relatif, exemple dans « *je t'ai parlé du ...* » le complément est introduit par « *de* » on doit utiliser « *dont* » au lieu de « *que* », le cas de cet énoncé.

L'énoncé 4 Dites-moi (24, 29%) « *Dites* » ne prend pas plus d'accent à l'impératif présent (« *dites-moi la vérité !* ») qu'à l'indicatif présent (« *vous dites la vérité* »). « *Vous dîtes* » est réservé au passé simple. D'après PAVEAU (2005), ajouter des accents circonflexes relève d'une hypercorrection spécifique du scripteur conscient de la norme

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

et craignant de faire des erreurs, ajoutent sans nécessité fonctionnelle certaines marques graphiques ayant un fort « *potentiel de valorisation* »

dernièrement, le 11e énoncé L'infirmière travaille dans cette clinique, ayant reçu le moins d'attention de la part des sondés (14, 29%). Le sondé pourrait ne pas avoir remarqué que l'« *infirmière* » est erroné à cause de la prononciation locale qui a tendance à ne pas différencier le e fermé [e] comme dans été, ouvert [■] comme dans bec et le [i].

Analyse et commentaire des propositions non erronées.

Il y'a eu des sondés qui confondent les énoncés corrects (7-9-10) avec les énoncés erronés : le 10e énoncé Les légumes se vendent cher en cette saison (32, 86%). Le sondé est tenté de corriger « *cher* » en le considérant comme un adjectif. Néanmoins, « *Quelques adjectifs (cher, fort, bas, bon, chaud, droit et dur) peuvent être employés comme adverbes. Ils sont alors invariables* » (Chollet et Robert, 2009, p.66). Ou encore l'énoncé 9 Je vous remercie de m'avoir aidé (62, 86%). Le sondé est tenté de corriger la préposition « *de* » par « *pour* » : Lorsque « *merci* » est suivi d'un nom, « *de* » et « *pour* » sont corrects, mais lorsque « *merci* » précède un verbe à l'infinitif, alors il est toujours suivi de « *de* ». Dans l'énoncé 7 Ils se sont lavé le visage, seuls (28, 57%) des questionnés ont jugé qu'il n'y avait aucune erreur. En effet, d'après le précis de la grammaire (Chollet et Robert, 2009) : le verbe laver s'accorde avec le sujet quand il est essentiellement pronominal. Lorsque le verbe devient pronominal, le pronom peut parvenir d'un complément d'objet direct ou indirect. Toutefois seulement s'il provient d'un COD, il y a accord. Un nombre non négligeable de sondées n'arrive pas à trancher lorsqu'il s'agit de l'énoncé 9 (15, 71%) 10 (15, 71%) 6 (17, 16%). L'incrimination des énoncés corrects est un comportement d'hypercorrection, symptôme d'une insécurité linguistique agie. En effet, plusieurs mis dans une situation de discrimination de l'erreur sont sujet à une attitude psychocognitive « *déviée* » qui fausse leur jugement ou leur perception, par ailleurs ils créaient des erreurs même quand il n'y en a pas.

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

- Gravité :

Énoncés		Gravité		
		Oui	Non	Ne se prononce pas
1	Il faut qu'on prend conscience de la situation.	20,00 %	38,57 %	41,43 %
2	Je préfère le thé sur le café.	35,71 %	44,29 %	20,00 %
3	Mon ami me demande beaucoup de question.	10,00 %	27,14 %	62,86 %
4	Dîtes-moi.	0,00 %	22,86 %	77,14 %
5	J'aimerais bien aller dansé.	37,14 %	37,14 %	25,71 %
6	Le livre que je t'ai parlé se vend ici.	17,39 %	11,59 %	71,01 %
7	Ils se sont lavé le visage.	18,57 %	38,57 %	42,86 %
8	Il m'avait dit que sa sœur part en vacances.	24,29 %	17,14 %	58,57 %
9	Je vous remercie de m'avoir aidé.	7,14 %	12,86 %	80,00 %
10	Les légumes se vendent cher en cette saison.	7,14 %	38,57 %	54,29 %
11	L'infirmière travaille dans cette clinique.	0,00 %	12,86 %	87,14 %

TAB. 8.9 – Pourcentage d'estimation de la gravité des erreurs.

Lorsqu'il est question de gravité, la majorité ne pas se prononce pas, et ce pour tous les énoncés, erronés et corrects confondu. Ceci reflète le doute ressenti autour de la justesse de l'énoncé, mais encore l'excès de prudence dont ils font preuve. Néanmoins en ce qui concerne l'énoncé 2, la plupart jugent que l'erreur portée sur le pronom est non grave, notamment, l'énoncé 5 où les questionnés se voient impartialement partager entre grave et non grave. Puis quand il est question d'orthographe (l'énoncé 4, 11), tous s'accordent que les erreurs ne peuvent être qualifiées de graves (0%).

Ensuite, nous avons cherché à connaître l'opinion des enseignants sur les relations entre les classes sociales et professionnelles et le français. Nous leur avons demandé de proposer des adjectifs qui, selon eux, décrivent le mieux la langue française, afin de comprendre leur perception et leurs sentiments à l'égard de cette langue.

8.4.5 Représentations sociolinguistiques du français

« À votre avis, quelles classes sociales et professionnelles sont les plus susceptibles de parler en français en Algérie ? »

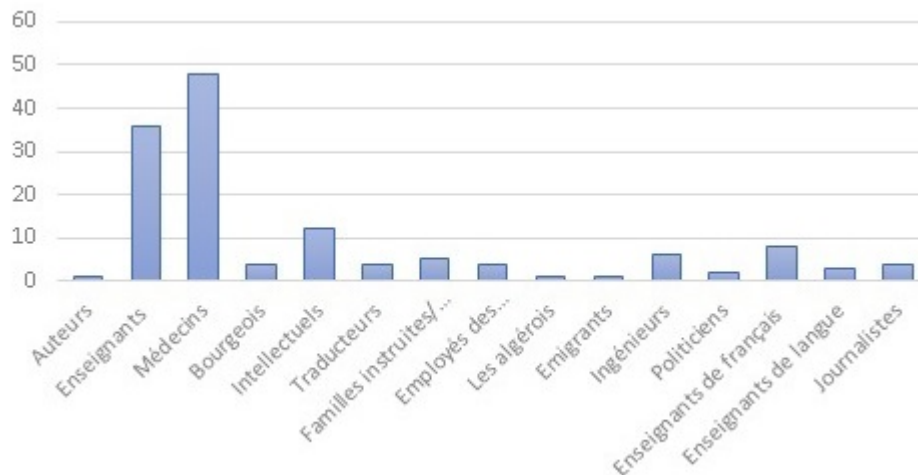


FIG. 8.25 – Les classes sociales susceptibles de parler en français selon les interrogés.

Différentes opinions sont exprimées quant à la classe professionnelle la plus susceptible de parler français dans le pays. Outre les 28 enseignants qui n'ont pas répondu à cette question, la plupart des répondants estiment que les enseignants et les médecins sont les plus susceptibles de parler français, tandis que beaucoup pensent que les intellectuels les enseignants de langue spécifiquement sont les plus aptes à parler la langue.

Il est intéressant de noter que les résultats indiquent que la classe la plus susceptible de parler français en Algérie varie selon les répondants. Cela montre la complexité de la situation linguistique en Algérie et l'importance de prendre en compte les facteurs sociaux, économiques et éducatifs pour comprendre qui parle le français et dans quelle mesure en Algérie. Ces résultats soulignent également l'importance de mener davantage de recherches pour mieux comprendre les attitudes linguistiques des différentes classes sociales en Algérie.

« Quels adjectifs vous viennent à l'esprit en entendant (langue française) ? »

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

»

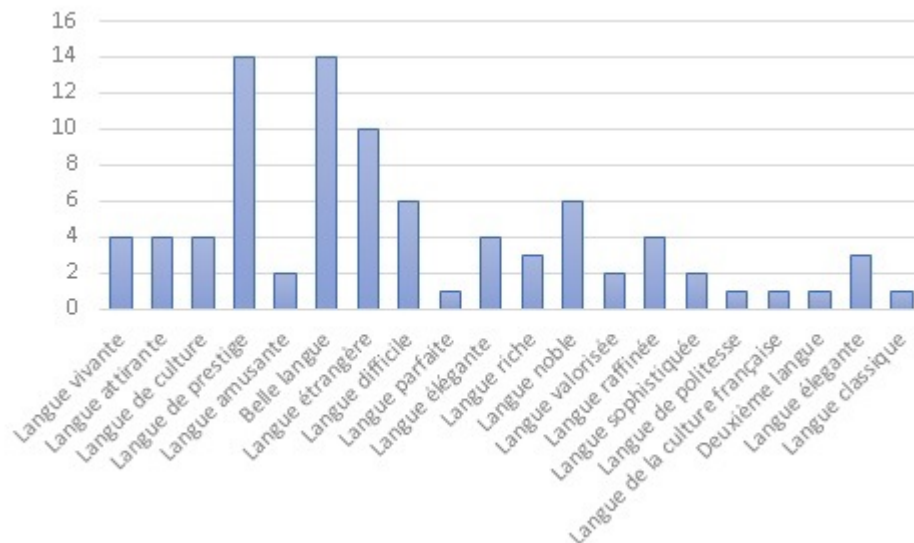


FIG. 8.26 – Les qualifiants associés au français selon les interrogés.

Lors d'une enquête, 30 enseignants de français à Tébessa ont ignoré la question sur le premier mot qui leur vient à l'esprit en entendant « *langue française* ». Parmi les 110 enseignants restants, 4 ont déclaré que le mot « *culture* » était le premier mot qui leur venait à l'esprit ou ont cité le mot « *attirante* ». Les autres enseignants ont donné différents mots comme réponse, tels que « *vivante* », « *culturelle* », « *prestigieuse* », « *belle* », « *difficile* », « *élégante* », « *deuxième langue* », « *culture française* », « *sophistiqué* », etc.

Ces résultats montrent que les enseignants de français à Tébessa ont des perceptions différentes de la langue française. Alors que certains enseignants associent la langue française à la culture, d'autres la trouvent attirante ou sophistiquée. Il est intéressant de noter que la plupart des réponses évoquent des aspects positifs de la langue française, tels que sa vivacité, son prestige ou sa beauté.

Cependant, il est également important de noter que certains enseignants ont décrit le français comme difficile. Cela peut refléter les défis auxquels les apprenants et les enseignants sont confrontés dans l'apprentissage et l'enseignement du français.

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que la langue française est perçue comme importante et valorisée par les enseignants de français, malgré les défis auxquels ils sont confrontés.

Enfin, pour conclure la première partie, nous leur avons demandé s'ils étaient fiers d'enseigner cette matière et s'ils avaient la possibilité de choisir une autre matière à enseigner, sur quelle matière se porterait leur choix

« Êtes-vous fiers d'enseigner le français ? ».

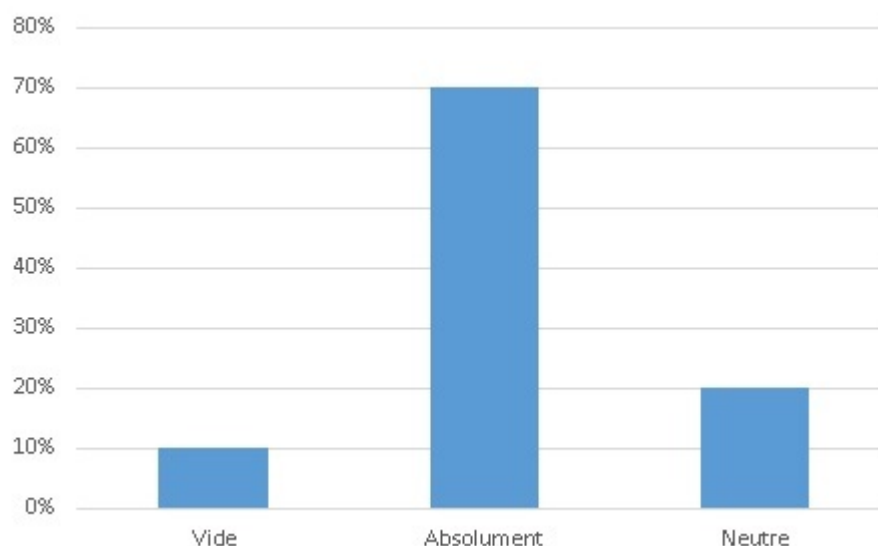


FIG. 8.27 – Estimation de la fierté quant à l'enseignement du français.

70% des enquêtés sont absolument fiers d'enseigner le français, tandis que 20% sont neutres, le reste a choisi de ne pas répondre à cette question

La neutralité d'un enseignant français de Tébessa quant à la fierté d'enseigner le français peut être due à plusieurs raisons. Certains enseignants considèrent l'enseignement du français comme un travail par défaut plutôt qu'une passion ou une vocation, tandis que d'autres peuvent se sentir mal à l'aise de promouvoir la langue française en raison de la complexité de la situation sociopolitique et linguistique en Algérie. En outre, certains enseignants peuvent être plus préoccupés par les défis que rencontrent les élèves lorsqu'ils

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

apprennent le français plutôt que par leur propre fierté ou leur satisfaction personnelle.

Il est important de noter que cette neutralité vis-à-vis de la fierté d'enseigner le français ne s'applique pas à tous les enseignants de français en Algérie, car chaque enseignant a une expérience unique et personnelle qui influence sa perception et son attitude envers son métier.

En effet, l'enseignement du français peut être considéré comme une source de fierté pour les enseignants en Algérie, car il offre une occasion de contribuer à la promotion de la langue française, de transmettre leur passion pour la culture française, et de participer à leur développement professionnel.

« S'il était possible, avec le recul, de choisir une autre matière à enseigner, laquelle choisiriez-vous ? ».

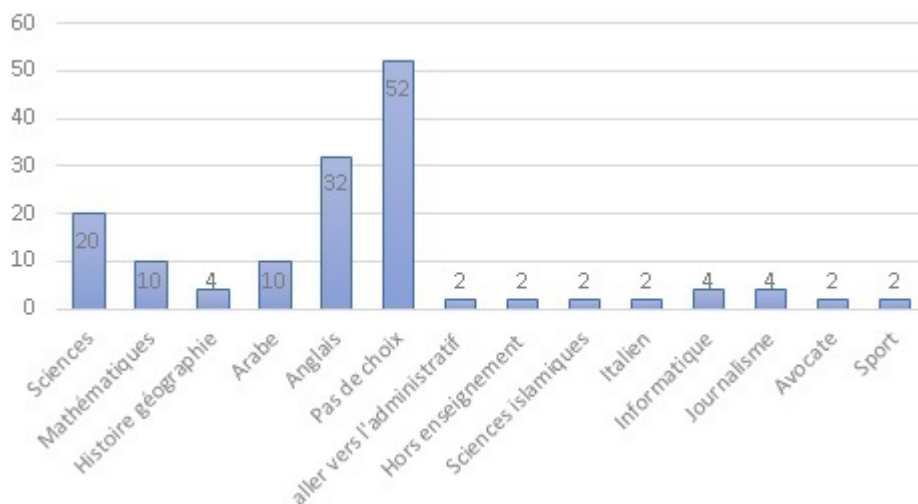


FIG. 8.28 – Changement de matière d'enseignement (voire de métier) en cas de possibilité.

Lors de notre enquête, la question de savoir quelle autre matière ils aimeraient enseigner s'ils en avaient la possibilité a été posée. Douze enseignants ont choisi de ne pas répondre à la question. Parmi le reste des répondants, 52 n'ont pas pu choisir une autre. 32 ont déclaré qu'ils auraient choisi l'anglais, tandis que 20 ont opté pour les sciences. Seulement 10 ont préféré l'arabe et les mathématiques. Le reste des participants ont opté pour des

Chapitre 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

matières telles que le sport, le droit, le journalisme, ou l'histoire-géographie s'ils avaient la possibilité de choisir une autre matière à enseigner.

Les résultats indiquent que la plupart des participants de l'enquête n'ont pas su répondre à la question concernant la matière qu'ils enseigneraient s'ils avaient à choisir une autre matière avec le recul. Cela peut refléter le fait que les enseignants sont pleinement engagés dans l'enseignement du français et n'ont pas envisagé l'enseignement d'une autre matière.

Cependant, pour ceux qui ont choisi une autre matière, l'anglais était la matière la plus populaire, suivie des sciences, de l'arabe, des mathématiques et d'autres matières comme le sport, le journalisme, l'histoire-géographie et le droit. Ces résultats peuvent être influencés par les opportunités d'emploi dans ces domaines ou les intérêts personnels des enseignants.

CHAPITRE 9 : LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Il est nécessaire d'évaluer dans quelle mesure les pratiques réflexives développées lors de l'accompagnement professionnel, qui implique une dynamique de groupe entre les novices et les formateurs, peuvent contribuer à une professionnalisation commune.

L'objectif principal de ce chapitre est de souligner la complexité de l'apprentissage durant ce volet pratique. Il est également important de mettre en évidence les interactions à travers le commentaire du formateur dont il rend compte dans le document de l'accompagnateur. Beaucoup de pratiques se transmettent lors de cette interaction avec le professeur formateur d'application. Ce qui est transmis relève de l'identité professionnelle.

Toute la démarche repose sur la capacité du formateur à poser des questions précises au débutant, de manière à le guider pour reconstruire complètement sa méthode. Cela nécessite la création d'outils d'observation et l'application de méthodes de diagnostic pé-

dagogique dans le contexte d'une salle de classe en fonctionnement. L'apprentissage du métier se fait par l'observation du processus d'enseignement-apprentissage, la participation active à la vie de la classe et l'examen réfléchi de son propre travail. La présence du professeur d'application (l'enseignant habituel de la classe) offre au stagiaire un retour immédiat sur sa pratique professionnelle.

Le professeur d'application doit résister à la pression des stagiaires qui demandent des exemples faits de fiches pédagogiques. Il devrait plutôt donner l'occasion aux enseignants stagiaires d'exercer leur créativité en utilisant leur imagination et, au cours de l'échange, mettre en évidence le lien entre leurs choix et leur personnalité. Donner un exemple orienté vers un type de projet et limite les autres possibilités.

Il serait intéressant pour les stagiaires de s'initier aux activités d'organisation et d'animation de la classe en collaborant avec un enseignant ; établir une relation professionnelle avec les élèves ; explorer leurs croyances et leurs convictions éducatives ; développer des compétences d'analyse réflexive ; favoriser l'autonomie et la responsabilité vis-à-vis de leur formation à l'enseignement ; évaluer leurs compétences professionnelles et mettre à jour leur projet personnel de formation.

Les stagiaires approfondiront l'intégration des connaissances disciplinaires dans leur pratique d'enseignement, développeront des compétences d'intervention spécifiques et intégreront leurs apprentissages dans le cadre de leur développement professionnel (mémoire de stage, portfolio, etc.).

9.1 Modalités pratiques de l'accompagnement

Le document d'accompagnement est destiné au professeur formateur désigné par son « *inspecteur pour accompagner un enseignant nouvellement recruté qui n'a bénéficié d'aucune formation initiale au cours de son cursus universitaire* » (Document d'accompagnement, p.02)

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Il l'a été aussi dans le souci de répondre aux préoccupations de l'enseignant formateur. En tant que guide ou carnet de bord, il permet de faciliter la tâche à l'accompagnateur qui se demande : de quoi relève cet accompagnement, ce que l'on attend de lui et où et pendant combien de temps se déroulera la mission d'accompagnement et quelles en sont les modalités pratiques.

La première page du document relève de la session « *accompagner un enseignant débutant* ». Elle commence par la signification suivante de l'accompagnement : « *accompagner c'est cheminer avec cette personne, évoluer avec elle et, en conséquence, se transformer avec elle. Cela implique aussi que l'on puisse s'appuyer mutuellement pour trouver ensemble des solutions lorsque des obstacles se présentent, sans exclure totalement non plus qu'une personne puisse agir comme guide et comme soutien pour l'autre.* » (Rioux — Dolan, 2004, p.20).

Cette session se poursuit par l'objectif et les implications de l'accompagnement. Le guide définit l'accompagnement comme étant un temps de la formation dans lequel le novice est amené à apprendre les gestes professionnels avec le formateur qui est plus expérimenté. Ceci l'amènera à prendre confiance en lui et à gagner en autonomie.

Enfin, il est mentionné que l'accompagnement durera toute l'année scolaire et sera divisé en deux parties : la première dans l'établissement scolaire et la seconde lors des séminaires et journées pédagogiques assurées par l'inspecteur. Le rôle de l'accompagnateur est décrit en trois ensembles à savoir :

1. Aider à l'intégration professionnelle (ou l'insertion professionnelle) dans la mesure où il doit faciliter l'installation de l'enseignant et favoriser son intégration dans l'établissement et l'équipe enseignante.
2. Aider à l'acquisition des compétences professionnelles dans la mesure où l'entrée dans le métier requiert un engagement dans le processus d'acquisition des savoir-faire professionnels en encadrant des pratiques, en suscitant la réflexion et en prenant conscience des effets des décisions et de l'action de l'enseignant sur sa classe et sur l'apprentissage

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

des élèves.

3. Aider le stagiaire à se situer par rapport aux compétences qu'il doit acquérir.

Dans une deuxième session, on présente la dimension formative de l'accompagnement. En effet, accompagner l'enseignant qui débute dans le métier signifie l'aider à acquérir les compétences professionnelles qui sont jugées prioritaires dans l'entrée en fonction. L'aide à l'acquisition de ces compétences est une démarche progressive.

Le rôle de l'accompagnant ne consiste donc pas à présenter des modèles à reproduire et à proposer des solutions toutes faites, mais à aider à la construction des savoirs et à l'acquisition des savoir-faire à réinvestir et qui conduisent à l'autonomie.

L'accompagnement du stagiaire ne peut débuter qu'après avoir préalablement :

- identifié, avec le stagiaire, les besoins de formation et défini avec lui les axes de travail ;
- explicité les principes et modalités de l'accompagnement ainsi que les modalités d'évaluation ;
- établi un planning des rencontres.

Le suivi du stagiaire induit également des bilans d'étape à intervalles réguliers pour informer le stagiaire et l'inspecteur des compétences acquises et celles qui restent à construire.

Ces sections-là décrites, nous allons maintenant aborder le contenu des documents de travail à la disposition du formateur.

9.1.1 Présentation du document

9.1.2 Calendrier de rencontres

Le premier document est un calendrier de rencontres entre l'accompagnant et l'accompagné. Outre la mention de la direction de l'éducation de la wilaya de service sous

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

l'égide de l'inspection générale de la pédagogie du ministère de l'Éducation nationale, on trouvera dans cette page, les noms des enseignants accompagnés et accompagnants, leurs établissements d'exercice respectifs ainsi que leur émargement au côté de celui de l'inspecteur.

SÉANCES	Date prévue	Date de report	Observations (raisons du report)
Séance 01			
Séance 02			
Séance 03			
Séance 04			
Séance 05			
Séance 06			
Séance 07			
Séance 08			
Séance 09			
Séance 10			
Séance 11			
Séance 12			
Séance 13			
Séance 14			
Séance 15			

TAB. 9.1 – Calendrier des rencontres tel que mentionné dans le document d'accompagnement.

Le calendrier des rencontres entre le professeur-encadreur et le professeur stagiaire doit être établi en collaboration. Cela se fait en début d'année scolaire, lors d'une réunion regroupant les deux enseignants ainsi que l'inspecteur, conformément aux directives du guide d'accompagnement de l'enseignant stagiaire. Si, pour une raison quelconque, l'une des rencontres programmées ne peut avoir lieu à la date prévue, il est impératif de la remplacer par une autre date. De plus, il est nécessaire d'envoyer une copie de ce calendrier aux chefs des établissements où les deux enseignants exercent. Ainsi, une bonne planification et une communication adéquate sont assurées pour le suivi du stage d'enseignement.

9.2 Analyse des fiches d'accompagnement du stagiaire

Séance	Thème de la séance d'accompagnement
Les documents de l'enseignant et leur exploitation.	
Première séance	Les documents de l'enseignant
Deuxième séance	Exploitation des documents pédagogiques lors de la préparation de cours
La préparation pédagogique.	
Troisième séance	Préparation d'une fiche pédagogique (fiche de cours)
Quatrième séance	Débat sur la fiche de cours préparé
Observations de classe et débat.	
Cinquième séance	Observation de classe et débat
Sixième séance	Observation d'un cours et débat
Présentation de cours par le stagiaire	
Septième séance	Présentation d'un cours par le stagiaire (1)
Huitième séance	Présentation d'un cours par le stagiaire (2)
Neuvième séance	Présentation d'un cours (3)
L'évaluation	
Dixième séance	L'évaluation
Onzième séance	Analyse d'un sujet de devoir préparé
Douzième séance	Étude des copies d'élèves corrigées
La remédiation pédagogique	
Treizième séance	Remédiation pédagogique
Quatorzième séance	Présentation d'une séance de remédiation pédagogique
Intégration des TICE dans la classe de FLE.	
Quinzième séance	Intégration des TIC dans l'enseignement de la discipline

TAB. 9.2 – Intitulés et thèmes des séances selon le document d'accompagnement.

Le deuxième document comprend les fiches d'accompagnement du stagiaire qu'il soit du primaire, du moyen ou du secondaire et de toutes les matières comprises. Il débute par la fiche de renseignement du stagiaire et continue avec les 15 séances à programmer. Les séances sont décrites dans le tableau ci-dessous :

Avant de débiter les séances d'accompagnement, une fiche de renseignement doit être remplie. Elle comporte la wilaya et la commune de rattachement des stagiaires et le lieu de l'exercice de ses fonctions. Le stagiaire doit aussi mentionner son prénom, son nom

de famille et le nom de jeune fille s'il y'a lieu. Ensuite, il ajoutera le lieu et la date de sa naissance, ceux de l'obtention de son diplôme, de sa stagiairisation et le numéro de visa de la fonction publique en conséquence. Enfin, les dernières mentions sont le nom du professeur formateur du stagiaire et son lieu d'exercice.

Nous nous proposons maintenant d'analyser les commentaires des professeurs formateurs sur le déroulement de chaque séance ou sur la performance des stagiaires. Nous avons regroupé les séances selon les thèmes comme illustré dans le tableau 02.

9.2.1 Les documents de l'enseignant et leur exploitation.

Lors de la séance 1 intitulée « *les documents de l'enseignant* », plusieurs stagiaires ont été évalués par un formateur afin d'acquérir une connaissance des documents de travail et des documents pédagogiques officiels. Ces documents comprennent notamment le programme officiel et son document d'accompagnement, la progression annuelle, le manuel scolaire et son document d'accompagnement, la fiche pédagogique, le carnet de notes, le carnet de correspondance, le bulletin scolaire, et d'autres encore.

Les commentaires des formateurs reflètent leur expérience lors de cette évaluation. Certains ont noté que les enseignants étaient déjà familiers avec les documents de travail et savait comment les gérer efficacement « *L'enseignante est déjà au courant des documents de travail et de la manière de les tenir* ». Pour d'autres formateurs, cette séance a été l'occasion de découvrir pour la première fois l'importance de certains documents de travail et la manière de les exploiter. Ils ont pris des notes et ont obtenu des réponses satisfaisantes à toutes leurs questions, ce qui a permis d'atteindre l'objectif de la séance. « *Au cours de cette séance, la stagiaire a pu découvrir pour la première fois l'importance de certains documents de travail et la manière dont on les exploite, elle a pris note et elle a eu des réponses à toutes ses questions. L'objectif de la séance a été atteint.* »

Les formateurs ont également souligné que les documents étaient complets et présents, ce qui leur a permis de se familiariser davantage avec leur contenu. Certains ont pris

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

spécifiquement des notes sur les documents de travail du professeur « *La stagiaire a pris note sur les documents de travail du professeur* ». De plus, une stagiaire a été encouragée à relire les programmes afin de mieux comprendre le lien entre les compétences visées et les contenus : « *La stagiaire doit relire les programmes afin de mieux cibler le lien existant entre les compétences visées et les contenus.* »

Dans l'ensemble, l'objectif de la séance a été « *effectué avec succès* », car les stagiaires ont pris conscience « *de la nécessité de la lecture des programmes, documents d'accompagnements...* ». Ils ont jugé pour l'ensemble les novices « *motivés* » et ont pu cibler les liens entre les compétences visées et les contenus en lisant le programme « *La lecture du programme a permis à l'enseignant de mieux cibler les liens entre les compétences visées et les contenus* ».

Certains stagiaires ont été félicités pour avoir apporté tous les documents nécessaires et pour avoir assimilé l'importance de ceux-ci. De plus, la lecture des programmes a permis aux enseignants de mieux se situer et de cibler de manière plus précise les liens entre les compétences visées et les contenus.

En résumé, la séance 1 a été bénéfique pour les stagiaires, leur permettant de comprendre l'importance des documents de travail de l'enseignant. Ils ont pris des notes, ont posé des questions et ont pu mieux appréhender les liens entre les compétences et les contenus grâce à la lecture des programmes.

Lors de la séance 2 intitulée « *Exploitation des documents pédagogiques lors de la préparation de cours* », plusieurs stagiaires ont été évalués par les formateurs. L'objectif de cette séance était d'initier les stagiaires à l'exploitation des documents pédagogiques tels que le programme et son document d'accompagnement, le manuel scolaire, le guide de l'enseignant, ainsi que tout autre document de référence utile à l'enseignement de la matière. Les formateurs ont formulé plusieurs commentaires sur la performance des stagiaires.

Les formateurs ont souligné qu'il est nécessaire de consulter et d'exploiter les documents

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

pédagogiques lors de la préparation des cours, reformulant ainsi l'objectif de la séance. Ils ont également remarqué qu'une stagiaire avait consulté quelques documents pédagogiques afin d'identifier les points qui devaient être mentionnés dans chaque document. Ils ont souligné que la présence de ces documents est aussi importante que celle de l'enseignant lui-même, car leur exploitation adéquate guide l'enseignant dans l'organisation de son travail et l'aide à atteindre ses objectifs dans de meilleures conditions. *« La stagiaire a consulté quelques documents pédagogiques afin de repérer les points qui sont ou qui doivent être mentionnés dans chaque document. La présence des documents pédagogiques n'est pas moins importante que la présence de l'enseignant même. Leur bonne exploitation guide l'enseignant à mieux organiser son travail et à atteindre son objectif dans de meilleures conditions. »*

Les formateurs ont donné des directives claires sur la manière d'exploiter les documents pédagogiques et ont constaté que les stagiaires les ont bien appliquées *« Directives données pour bien exploiter les documents pédagogiques. »*. Ils ont également noté que les documents pédagogiques ont été exploités dans la préparation pré pédagogique *« Documents pédagogiques exploités »*. Une stagiaire a pris *« des notes sur les modalités d'exploitation des supports pédagogiques et a compris leur nécessité pour accomplir la tâche pédagogique »*. Un formateur note que sa stagiaire se montre *« intéressée et soucieuse d'apprendre, tout en étant consciente de l'importance de la préparation pré pédagogique. »*

Les formateurs ont indiqué que la séance a bien expliqué l'exploitation de chaque document nécessaire à l'enseignement de la matière. D'autres formateurs soulignent que la séance a pris la forme d'un débat *« sur les documents pédagogiques, notamment sur la progression, la répartition et les fiches »*. Les formateurs ont souligné qu'avant toute préparation, l'enseignant doit consulter ces documents afin de planifier le cours. Ils ont également noté que certains stagiaires avaient *« une idée sur la documentation »* et avaient déjà exploité tous les documents pédagogiques lors de la préparation du cours.

De plus, ils estiment qu'en général les stagiaires suivent *« la méthode enseignée »* et

sont « *capable d'élaborer une fiche pédagogique* ». Les formateurs ont apprécié le dévouement, le sérieux et la conscience de l'importance du travail pédagogique des enseignants « *L'enseignante a fait preuve de dévouement, de sérieux et s'est montrée consciente de la nécessité du travail pédagogique* ». En résumé, les stagiaires ont été évalués positivement pour leur compréhension et leur utilisation adéquate des documents pédagogiques, ainsi que pour leur engagement et leur conscience de l'importance du travail pédagogique.

9.2.2 La préparation pédagogique.

Lors de la séance 3 intitulée « *Préparation d'une fiche pédagogique (fiche de cours)* », plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs. L'objectif de cette séance était d'initier les stagiaires à la préparation d'une fiche de cours en conformité avec l'approche par compétences, à travers l'étude de modèles de fiches existantes.

Les formateurs ont donné leurs commentaires sur les fiches des stagiaires. Ils ont remarqué que les enseignants connaissaient et respectaient « *les différentes étapes de chaque leçon* », et que les objectifs étaient « *bien formulés et précis* ». Une stagiaire avait consulté des fiches préparées par l'enseignante formatrice, et grâce à l'étude détaillée de ces fiches, des points importants ont été abordés, tels que l'importance et l'utilité de la préparation pédagogique, la formulation des objectifs et les étapes de chaque activité. Une stagiaire avait pris des notes et reçu des explications sur tous les points qui étaient ambigus.

Les formateurs ont également noté la « *présence de fiches complètes en adéquation avec l'approche par résolution d'une situation-problème* ». Une autre stagiaire avait suivi « *la manière de concevoir une fiche en respectant l'entête, les étapes d'une leçon et la structure des différentes leçons selon l'approche par compétence* ». Quelques remarques ont été données concernant « *les étapes de la fiche* », notamment la nécessité de « *définir ses objectifs afin d'éviter toute confusion et de différencier les différents types de compétences et de connaissances qu'elle souhaite transmettre à ses élèves* ».

Les formateurs ont souligné l'importance de citer clairement l'objectif de la leçon en

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

utilisant « *un verbe évaluatif* » et de « *choisir des supports textuels* » appropriés à la séquence. L'observation de plusieurs fiches a permis de dégager ses différentes étapes, la définition de l'objectif de la leçon et les objectifs opérationnels. Ils ont également recommandé aux stagiaires de prendre en considération les apprenants en difficulté lors de leur préparation. Dans l'ensemble, la préparation des stagiaires avait été bien réalisée. Les novices ont « *manifesté un réel intérêt pour la définition et la compréhension des concepts clés de l'approche par résolution de situations-problèmes* ».

Les formateurs ont constaté que les stagiaires avaient suivi la méthode et étaient « *capable d'élaborer une fiche pédagogique* ». Ils ont également souligné que les enseignants étaient désireux d'apprendre et de comprendre les concepts clés de l'approche par résolution de situations-problèmes, telles que les tâches de départ simple (TDS) et les situations-problèmes (SP).

Pour la séance suivante, les stagiaires devront présenter une fiche pédagogique d'un cours déjà donné et qu'ils auront élaboré eux-mêmes.

Lors de la quatrième séance intitulée « *Débat sur la fiche de cours préparée* », plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs. Les stagiaires devaient expliquer la place de la séquence dans la progression, les objectifs visés, le choix des activités, la démarche et les outils utilisés, ainsi que les modes d'évaluation envisagés dans leur préparation. Les formateurs ont identifié plusieurs points positifs dans la préparation des cours des stagiaires.

Tout d'abord, ils ont souligné que « *la démarche et les étapes de la leçon sont bien respectées, et que les activités étaient bien choisies* ». Les stagiaires ont également respecté les étapes nécessaires dans l'apprentissage d'une ressource et ont évité les fautes de langue. La bonne organisation de la leçon, le respect des étapes dans l'enseignement d'un point de langue, ainsi que la forme et les étapes de la fiche ont été appréciées.

- « *La stagiaire a respecté les étapes à suivre dans l'apprentissage d'une ressource.* »

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

- « Absence de fautes de langue. Démarche bien suivie d'une fiche. »
- « La bonne organisation de la leçon, le respect des étapes de la leçon d'un point de langue. »

Les stagiaires ont bien préparé leurs cours, ce qui leur a permis de distinguer les objectifs les plus importants à travailler en priorité. « *La stagiaire a bien préparé ses cours, ce qui lui a permis de distinguer les objectifs les plus importants sur lesquels il faut travailler en priorité.* ». Les formateurs ont également souligné que la démarche et les étapes du cours étaient bien suivies. En outre, les stagiaires ont bien formulé les objectifs d'apprentissage et ont respecté les étapes de la préparation. Ils ont également effectué des « *recherches théoriques variées* ».

Cependant, les formateurs ont également identifié plusieurs points à améliorer. Par exemple, pour la séance de compréhension de l'écrit, il est recommandé d'« *amener les élèves à identifier le thème du texte à travers l'étude du paratexte et à retrouver le champ lexical relatif au thème afin d'enrichir leur vocabulaire* ». Il est également nécessaire de prévoir une activité d'intégration à la fin de la séance. « *Les objectifs d'apprentissage doivent être plus clairs et précis, et les activités proposées doivent être plus pertinentes avec des consignes claires et mesurables* ». Il est important que les exemples utilisés soient en lien avec le thème de la séquence, et que l'objectif de la séance soit mentionné. De plus, le contenu de la fiche doit être amélioré et il est recommandé de « *varier la nature et les objectifs des activités en alternant les exercices linguistiques avec les activités d'expression* ». Les supports choisis doivent être des supports textuels plutôt que des phrases isolées dans les activités de la préparation de l'écrit. Il est également conseillé de choisir un support « conforme à la thématique de la séquence ». Les formateurs suggèrent de varier les différentes évaluations en mettant en œuvre la différenciation, et d'accorder plus d'importance à la partie consacrée aux élèves dans les activités proposées. Enfin, il est recommandé que l'enseignant mette en œuvre « *des stratégies permettant d'atteindre les objectifs prédéfinis* ».

En ce qui concerne les autres observations, il est conseillé d' « *éviter les séries de questions et de proposer des activités objectivées à la place* ». Il est également important de « *varier la difficulté des activités proposées* » afin de permettre aux élèves de se reposer et de « *gagner en confiance entre les moments de travail* ». Le choix des activités doit dépendre des critères de réussite, et la préparation pédagogique des stagiaires doit être enrichie. Les formateurs suggèrent également que l'enseignant revoie les principes de l'approche par les compétences et l'approche par situation-problème.

9.2.3 Observations de classe et débat.

Lors de la séance 5 intitulée « *Observation de classe et débat* », plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs. Les professeurs stagiaires ont assisté aux cours des formateurs ou de leurs collègues. Chaque cours a été suivi d'une discussion axée sur les différentes étapes de la leçon, le temps accordé à chacune d'elles, l'importance de l'évaluation formative, l'utilisation du tableau, la prise de notes par les élèves dans leur cahier, ainsi que les moyens pédagogiques utilisés, parmi d'autres sujets.

Un des formateurs affirme que sa stagiaire a bien compris la démarche à suivre pendant cette séance. Néanmoins, il insiste sur la nécessité de « *proposer aux élèves la consigne de travail avant l'écoute et le visionnage du document* ».

Des notes ont été prises et des remarques préparées et les deux partis ont discuté le tout lors du débat « *La stagiaire a pris note et a préparé des remarques qu'on avait discutées lors du débat* ». Une attention particulière a été accordée à l'apprentissage de la gestion de classe, notamment en ce qui concerne « *le temps, la démarche, le temps et le travail de groupe* ».

Un autre formateur affirme que sa stagiaire a assisté à la leçon et a pris des notes sur les différentes étapes de la leçon, le temps alloué et l'exploitation du tableau « *La stagiaire a assisté à la leçon et elle a pris des notes sur les étapes de la leçon et le temps octroyé, exploitation du tableau. . .* ». Pendant le débat, quelques interrogations des profes-

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

seurs stagiaires ont été discutées, enrichissant ainsi les échanges « *Discussion de quelques interrogations du professeur stagiaire.* ». L'objectif fixé pour la séance a été atteint et la présentation du cours s'est bien déroulée et « *un débat riche portant sur l'importance de ce moment de travail pratique, d'évaluation, d'amélioration et d'enrichissement des compétences langagières et linguistiques.* »

Le débat a permis de clarifier des points très importants, notamment en ce qui concerne la prise de notes dans les cahiers des élèves ou « *la trace écrite sur les cahiers d'élève* ».

Dans l'ensemble, la leçon a été bien présentée et les stagiaires se sont montrés soucieux d'apprendre, en prenant des notes qui ont été discutées pendant le débat. La séance s'est déroulée de manière satisfaisante et les objectifs ont été atteints.

À la fin de la séance, il a été demandé aux stagiaires de préparer la fiche du cours, qui sera présentée par l'encadreur lors de la séance suivante et observée par lui.

Lors de la séance 6 intitulée « *Observation de classe et débat* », plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs. Le professeur stagiaire assiste au cours du formateur ou à celui d'un autre collègue. Le cours présenté par le professeur encadreur est suivi d'une discussion abordant les points suivants : la comparaison entre le cours préparé par le stagiaire et celui présenté par l'encadreur, les différentes étapes de la leçon et le temps alloué à chacune d'elles, l'importance de l'évaluation formative, l'utilisation du tableau, la trace écrite du cours dans le cahier de l'élève, les moyens pédagogiques utilisés, etc.

Lors de cette évaluation, certains points ont été relevés. Tout d'abord, la fiche d'une stagiaire était vide, ne contenant aucune question ou consigne. Cela rendait la démarche peu claire. Il est souligné qu'il est nécessaire, notamment pour une enseignante débutante, d'écrire les consignes de travail ou le questionnaire sur la fiche, ainsi que les activités des élèves ou les réponses attendues d'eux. Cela permettrait à l'enseignante de bien mener sa leçon et de se référer à la fiche en cas d'oubli. De plus, pour la situation-problème mère, il est noté que les paramètres n'ont pas été respectés.

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

« La fiche de la stagiaire est vide. Elle ne contient aucune question ou consigne. Ainsi, la démarche n'est pas claire. Pour une enseignante débutante, il est nécessaire d'écrire la consigne de travail ou le questionnaire sur la fiche ainsi que les activités des élèves ou les réponses attendues d'eux. Cela permettra à l'enseignante de bien mener sa leçon et de faire un retour sur la fiche en cas d'oubli. Pour la situation-problème mère, les paramètres ne sont pas respectés. »

En plus des points mentionnés précédemment, d'autres aspects ont été abordés lors du débat. Il est indiqué que la tâche de départ proposée doit travailler l'objectif de la séquence. La lecture silencieuse doit être suivie de consignes visant la structure du texte, plutôt que d'une explication magistrale. Il est préférable d'accéder au sens du texte à travers une série de questions.

« La tâche de départ proposée doit travailler l'objectif de la séquence. La lecture silencieuse doit être suivie par des consignes qui visent la structure du texte. Éviter la lecture magistrale et accéder au sens du texte à travers une série de questions et non une explication. »

Il est souligné qu'une des stagiaires a assimilé l'efficacité de la nouvelle démarche. Sa fiche de préparation était globalement bien réalisée, mais il est noté qu'elle devrait mettre en évidence un objectif pour chaque étape et répartir les tâches en fonction du niveau des élèves. Il est également mentionné que la trace écrite dans le cahier de l'élève peut prendre différentes formes, telles qu'un plan ou un dessin, et qu'il est possible de laisser une certaine liberté de synthèse à l'élève.

La discussion a également porté sur les différentes étapes de la leçon. Il est relevé que la stagiaire doit donner aux élèves des conseils méthodologiques adaptés à leur âge à la fin de la séance. De plus, il est suggéré de prolonger l'apprentissage de la langue en dehors de la classe grâce aux outils numériques en lien avec le projet pédagogique.

« Bonne préparation, mais il est important à la fin de la séance de donner aux élèves des conseils méthodologiques adaptés à leur âge pour prolonger la fréquentation de la langue en dehors de la classe grâce aux outils numériques en liaison avec le projet pédagogique. »

Globalement, il est noté que la séance a été bien présentée. Les étapes ont été suivies de manière claire et le temps octroyé a été respecté. Une stagiaire a également *« assimilé l'efficacité et l'application de la nouvelle démarche »*. Un formateur juge que la préparation de sa stagiaire était considérée comme bonne, mais il est souligné qu'elle doit adapter le contenu de sa fiche au niveau réel des élèves et varier les activités pour obtenir une bonne évaluation.

En revanche, il est mentionné que d'autres stagiaires n'ont pas su respecter les étapes de la leçon ni le temps alloué à chaque étape, ce qui indique un besoin d'amélioration dans la gestion du temps *« Elle n'a pas respecté les étapes de la leçon et le temps octroyé à chaque étape »*.

Le débat qui a eu lieu était jugé très riche et a donné l'occasion de répondre à de nombreuses interrogations, notamment sur l'exploitation des images pour comprendre le texte et sur la mini situation d'intégration en fin de séance *« Le débat était très riche et nous a donné l'occasion de répondre à beaucoup d'interrogations, surtout l'exploitation des images pour comprendre le texte et la mini situation d'intégration à la fin de séance »*.

À la fin de la séance, il est demandé au stagiaire de préparer le cours qu'il présentera lors de la séance suivante.

9.2.4 Présentation de cours par le stagiaire

Plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs lors de la séance 7 intitulée *« Présentation d'un cours par le stagiaire (1) »*. Le professeur stagiaire a assisté au cours donné par le formateur ou par un autre collègue. Le cours présenté par le professeur enca-

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

dreur a été suivi d'une discussion portant sur plusieurs points, notamment la comparaison entre le cours préparé par le stagiaire et celui présenté par l'encadreur. Les différentes étapes de la leçon et le temps alloué à chacune d'elles, ainsi que l'importance de l'évaluation formative, l'utilisation du tableau, la prise de notes écrites par les élèves dans leur cahier, et les moyens pédagogiques utilisés ont également été abordés.

Il a été souligné qu'il ne faut pas perdre trop de temps à rappeler des connaissances déjà acquises et que les activités doivent être préparées en fonction des objectifs assignés à la séance, tels que des activités d'identification, de conjugaison ou d'intégration « *Il ne faut pas perdre beaucoup de temps à rappeler des connaissances déjà acquises. Les activités doivent être préparées selon les objectifs assignés à la séance (activité d'identification, de conjugaison, d'intégration [d'emploi]).* »

Il a été rappelé que la réussite d'un cours repose sur une bonne préparation pédagogique, et donc le stagiaire « *doit accorder plus d'importance à sa préparation* ». Il est recommandé de commencer par les concepts les plus simples avant d'aborder les cas plus complexes. L'observation et l'analyse doivent se faire sous forme « *d'activités objectivées* » plutôt que de poser une série de questions « *absurdes* ». Le contrôle est également nécessaire pendant la séance. Il est conseillé d'enrichir les cours de manière à couvrir tous les points importants, car certaines informations importantes ont été négligées « *Il a été noté que le tableau était bien organisé et que le temps était bien géré* ».

Les différentes étapes d'une séance de grammaire doivent être mieux maîtrisées. Une des stagiaires a bien préparé sa fiche et a prévu une fiche d'activités à distribuer aux élèves pour réaliser les exercices. Cependant, il a été souligné qu'il est important pour un novice de s'assurer de l'exactitude des informations avant de les transmettre aux apprenants et de bien exploiter le tableau « *... nous attirons l'attention de la stagiaire de bien s'assurer de l'information avant de la donner aux apprenants* » et de bien exploiter le tableau.

Des remarques ont été faites sur les étapes et l'objectif de cette séance en particulier. Il a été souligné qu'« *un cours de langue n'est jamais complètement réussi dès le premier*

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

coup », et qu'un « *espace libre pour les commentaires permet de noter ce qui a bien fonctionné et ce qui a moins bien marché* ». La répétition est considérée comme un « *élément primordial dans l'apprentissage des langues* », tout comme la prise de notes dans les cahiers des élèves.

Il a été souligné que « *la motivation des élèves reste essentielle et que l'évaluation formative permet à l'enseignant de régler et d'adapter son enseignement en conséquence* ». D'autres estiment que leurs stagiaires ont bien présenté leur leçon et ont suivi les étapes en respectant le temps imparti. Cependant, certaines lacunes ont été identifiées. Quelques stagiaires n'ont pas su appliquer les étapes du compte rendu pour détecter les erreurs des apprenants. Ils ont également eu des difficultés à gérer leur temps de manière appropriée, ce qui a entraîné des débordements. Malgré cela, les formateurs s'attendent à ce qu'ils remédient à ces problèmes. « *La stagiaire n'arrivait pas à gérer son temps convenablement. Elle s'étale, elle s'oublie. Vu sa pertinence, je lui donne confiance d'y remédier.* »

Il a été noté qu'une stagiaire n'a pas su gérer son temps de manière adéquate, en négligeant notamment l'évaluation. Pour notre part, nous remarquons que ce problème est très récurrent dans la présentation des cours chez les stagiaires. En outre, il a été expliqué que « *la tâche de départ doit mettre l'élève face à un problème qu'il ne peut résoudre qu'après un apprentissage. Si l'élève parvient à résoudre le problème à 100 %, cela signifie qu'il n'a pas besoin de cet apprentissage* ». Dans le cas présent, la stagiaire a fixé « *trois objectifs* » (identification, conjugaison et emploi), mais elle n'a travaillé que sur deux d'entre eux à savoir l'identification et la conjugaison. Les activités proposées étaient jugées « *insuffisantes* » et devaient être plus « *variées* » et plus « *riches* ». Il a été suggéré d'intégrer la conjugaison dans un contexte en donnant des verbes à conjuguer dans des phrases. L'élève devrait également être capable de faire une synthèse à partir des activités réalisées « *... La conjugaison se fait dans un contexte donc la stagiaire aurait dû donner des verbes à conjuguer dans des phrases. L'élève doit faire tout seul une synthèse à partir des activités faites* ».

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

La préparation pédagogique présentée par la stagiaire d'un des formateurs a été jugée « *perfectible* » et peut être améliorée. L'objectif manquait de précision et il a été souligné qu'avant d'aborder les verbes introducteurs de paroles, l'élève devait d'abord découvrir le dialogue. Il a été recommandé d'éviter de guider l'élève vers la bonne réponse et de profiter de ses erreurs pour créer une situation-problème. Dans une séance de vocabulaire, il est important d'enrichir le vocabulaire de l'élève en utilisant le dictionnaire et les substituts. L'accès à la liste des verbes doit se faire à travers des activités et il faut éviter de donner une liste exhaustive aux élèves. Toutes les ressources doivent être présentées dans le cadre de la compétence globale et les activités doivent être objectivées avec des tâches précises.

« La préparation pédagogique présentée par la stagiaire est perfectible. L'objectif manque de précision. Avant de passer aux verbes introducteurs de paroles, l'élève doit découvrir le dialogue. Il faut éviter de guider l'élève vers la réponse juste et profiter de son erreur pour créer une situation problème. Dans une séance de vocabulaire, on doit enrichir le vocabulaire de l'élève en utilisant le dictionnaire et les substituts. Accéder à la liste des verbes à travers des activités et éviter de donner une liste chargée aux élèves. Toutes les ressources doivent être présentées dans le cadre de la compétence globale. Les activités doivent être objectivées avec des tâches précises. »

En conclusion, il a été noté que la plupart des stagiaires avaient bien préparé leur fiche et qu'ils devraient faire participer un maximum d'élèves. Il a été souligné que leur préparation pédagogique était riche en activités variées. D'autres n'ont pas su respecter les étapes de la leçon, malgré les conseils donnés précédemment. Il a été suggéré d'utiliser le procédé de la Martinière (PLM) comme moyen de contrôle et d'inclure des dessins pour structurer les différentes terminaisons. Il a également été recommandé « *d'être plus proche des élèves* ».

À la fin de la séance, il a été demandé aux stagiaires de préparer le cours qu'ils présenteront lors de la prochaine séance.

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Lors de la séance 8 intitulée « *Présentation d'un cours par le stagiaire (2)* », plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs. Le cours présenté par chaque stagiaire a été suivi d'une discussion axée sur différents points, tels que la relation entre les compétences visées et le contenu du cours, les activités choisies et le degré de réalisation des objectifs fixés, l'importance de la planification d'un cours, la place de l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage et la place de l'élève dans ce processus.

Les points positifs relevés lors de l'évaluation comprennent la capacité des enseignants à motiver leurs élèves « *L'enseignante sait motiver ses élèves* », le respect de la préparation pédagogique, sa dynamique, sa capacité à motiver les élèves et sa gestion efficace du temps imparti à la séance « *La stagiaire a respecté sa préparation pédagogique, elle est dynamique, elle sait motiver ses élèves et elle gère bien le temps accordé à la séance* ». Il a également été noté que la stagiaire avait bien préparé sa fiche et formulé ses objectifs de manière adéquate « *bonne préparation de la fiche et bonne formulation de ses objectifs* ». La présence de documents et de supports, ainsi que la prévision d'activités supplémentaires en cas de besoin, ont été appréciées « *Malgré le planning établi, la stagiaire a prévu des activités à côté (plan de secours)* ». Les activités choisies et la planification du cours ont été jugées pertinentes « *Activités bien choisies, cours bien planifié* ». La démarche et les étapes ont été correctement suivies « *Démarche bien respectée* », « *La démarche est bien suivie, les étapes sont respectées* », et la réalisation des objectifs, la planification du travail et l'utilisation d'outils d'évaluation précis « *réalisation des objectifs poursuivis* », « *travail planifié* », « *outils d'évaluation précis* » ont été soulignées. Les apprenants étaient également très motivés « *Les apprenants étaient fort bien motivés* », et les points positifs suivants ont été notés aussi : un « *rappel des ressources* », « *une bonne formulation du sujet* » et une « *variété d'activités* ». L'organisation de la leçon et la clarté des étapes lors de la présentation ont été considérées comme bonnes « *La bonne organisation de la leçon et les étapes étaient bien claires en présentant la leçon* », tout comme la capacité de la stagiaire à transmettre les connaissances aux élèves « *Elle peut transmettre le savoir aux élèves* ».

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Les points à améliorer identifiés incluent la proposition d'une situation mobilisatrice et le choix d'activités liées aux compétences visées. Il a été conseillé d'éviter les questions et de les remplacer par des activités, ainsi que de diversifier les moyens pédagogiques et d'éviter les méthodes magistrales. Il est important pour un enseignant d'apprendre à gérer son temps de manière plus efficace « *Il faut apprendre à gérer son temps pour ne pas s'étaler* » et d'impliquer davantage les élèves dans la leçon « *faire participer le maximum des élèves dans la leçon* ». Il a été recommandé d'être méthodique lors de la présentation de la leçon et de prêter attention à l'exploitation du tableau. Les étapes de l'activité devraient être davantage discutées. Un des formateurs a indiqué à sa stagiaire de développer chez ses élèves des compétences conformes aux programmes d'enseignement, en se fixant des objectifs d'apprentissage organisés et en adaptant la progression de ses activités en conséquence. Il est également important de « *réfléchir aux hypothèses de sens et de laisser aux élèves le temps d'émettre ces hypothèses* ». Le comportement des stagiaires envers leurs apprenants doit être remis en cause dans certains cas, et il a été conseillé aux futurs enseignants de s'effacer davantage dans leur pratique et de donner plus de place à la parole de l'apprenant, en l'orientant uniquement. La gestion du temps a également été mentionnée comme un point à améliorer. « *Les activités proposées doivent travailler sur l'objectif visé et la compétence ciblée* », en variant les activités et en précisant les tâches à accomplir.

Il faut varier les activités et préciser les tâches à accomplir. La planification des étapes de la leçon et l'utilisation d'une grille d'écriture pour la rédaction ont été recommandées. Il a été suggéré d'utiliser d'autres moyens pédagogiques tels que le PLM, les affiches et les dessins pour enseigner la conjugaison. L'importance de la planification d'un cours a été soulignée.

Des observations ont également été formulées concernant les besoins du stagiaire pour enrichir sa pratique. Il a été noté qu'il faut « *faire attention aux fautes de langue (à l'oral et à l'écrit)* » et à « *la langue parlée* ». L'« *identification des objectifs* » et « *la planification des étapes du cours* » doivent être prises en compte. Il est important de « *s'adapter au*

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

niveau de l'élève » et de réfléchir soigneusement au choix du support textuel. Pour bien gérer sa classe, il est recommandé de « *passer entre les rangs pour contrôler le travail des apprenants* ». Une meilleure objectivation des activités a été conseillée, tout comme l'accord d'une plus grande importance aux activités des élèves. Il a été recommandé de parler plus fort, en particulier dans une classe nombreuse « *Lever la voix surtout quand il s'agit d'une classe nombreuse* ». « *La production écrite a été considérée comme un moment d'évaluation et de mobilisation des ressources de toute une séquence* », en effet, la situation d'intégration à la fin de la séquence doit être abordée avec une attention particulière pour évaluer et intégrer les apprentissages. Le stagiaire doit également se rapprocher davantage de ses élèves « *Le stagiaire doit être plus proche de ses élèves* ».

À la fin de la séance, il a été demandé à chaque stagiaire de préparer un autre cours qu'il présentera lors de la séance suivante.

Lors de la séance 9 intitulée « *Présentation d'un cours par le stagiaire (3)* », plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs. Le cours présenté par le stagiaire a donné lieu à une discussion portant notamment sur l'organisation des groupes, l'évaluation du travail des élèves, le contrôle des cahiers des élèves, l'utilisation des moyens pédagogiques et la prise en compte des différences individuelles.

Les points positifs relevés lors de l'évaluation incluent le fait que les enseignants novices ont fait travailler les élèves en leur présentant des activités, bien que celles-ci puissent encore être améliorées. Le stagiaire a démontré une « *maîtrise de la langue* », une « *bonne élaboration de la fiche* », ainsi qu'« *une bonne gestion du temps et de la classe* ». De plus, la stagiaire a mené sa leçon de manière efficace et a établi une relation positive avec les élèves en classe. « *Les activités de préparation à la production écrite présentées par la stagiaire étaient en relation thématique et stratégique avec le texte à produire* », et la gestion du temps était appropriée en fonction de ces activités. « *L'organisation des groupes* », « *l'évaluation* », « *le contrôle des cahiers* » et « *l'utilisation des moyens pédagogiques* » ont également été appréciés. Les stagiaires ont respecté « *la méthode des*

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

activités objectivées de mobilisation et d'intégration », et ont rectifié leur démarche tout en améliorant leur prestation. Dans l'ensemble, le travail était bien préparé, et les stagiaires ont réussi à transmettre la leçon du jour aux apprenants. « *Le choix du support* » et « *la variété des activités* » étaient également des points positifs. Les différentes étapes de la leçon ont été bien respectées, et l'utilisation d'affiches pour la récapitulation de la leçon a été notée.

Cependant, il y a également des points à améliorer qui ont été identifiés. Par exemple, lors de l'étape d'imprégnation, l'enseignante ne devrait pas poser des questions sur le contenu du texte, mais plutôt se concentrer sur l'étude du paratexte et l'émission d'hypothèses de sens « *Dans l'étape d'imprégnation, l'enseignante ne doit pas poser des questions sur le contenu du texte, il s'agit de faire l'étude du paratexte et d'émettre des hypothèses de sens* ». Il a été suggéré de « *faire participer le maximum d'élèves à la leçon en fonction de leurs niveaux* », d'améliorer la gestion du temps, et d'apprendre aux élèves à construire des textes. « *La prise en compte des différences individuelles* », « *l'utilisation des différentes sections des groupes* » et « *le passage des élèves au tableau* » ont également été soulignés comme des aspects à améliorer. La gestion du temps et la mise en œuvre de la différenciation pour atteindre les objectifs doivent être mieux prévues « *Prévoir des activités en mettant en œuvre la différenciation pour atteindre les objectifs* ». Il a été noté que la stagiaire devrait être encouragée à évaluer ses apprenants, et qu'il est important de concevoir « *une tâche de départ qui suscite le besoin d'apprendre chez l'élève tout en le motivant* ». Le choix d'énoncés et de « *phrases faciles* » pour transmettre l'information a également été recommandé.

En ce qui concerne les observations relatives aux points à enrichir pour répondre aux besoins du stagiaire, il a été souligné qu'« *il est nécessaire de prévoir un moment de motivation avant d'entamer la leçon* ». « *La préparation pré pédagogique doit être minutieuse et détaillée* », et « *le travail en groupe facilite la tâche* ». Il est recommandé de réaliser des activités textuelles en lien avec le thème du projet, de mettre l'accent sur le travail d'évaluation, et de bien gérer le cours et les différentes étapes de la leçon. Il est important

de « *s'assurer de l'information avant de la transmettre aux élèves* », et de veiller à « *la bonne gestion du cours et les différentes étapes de la leçon, en particulier la tâche de départ, la mobilisation des ressources et la validation* ».

En fin de séance, il a été demandé au stagiaire de mener une recherche sur l'impact de l'évaluation sur les apprentissages, ainsi que sur les différents moyens et types d'évaluation.

9.2.5 L'évaluation

Lors de la séance 10 intitulée « *L'évaluation* », plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs. Cette séance avait pour objectif de se concentrer sur l'évaluation en tant qu'élément essentiel du programme et de l'acte pédagogique, ainsi que sur les différents types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative. Une attention particulière a été accordée à l'importance du contrôle continu, avec une lecture et une analyse de la circulaire sur ce sujet. Les stagiaires ont également abordé la lecture du bulletin scolaire et les modalités de calcul de la moyenne de la matière et de la moyenne annuelle.

À la fin de la séance, il a été demandé aux stagiaires de concevoir un sujet de devoir en précisant le niveau et la classe concernés. Les enseignants doivent comprendre le but de chaque type d'évaluation et comprendre que l'évaluation ne se limite pas à un simple chiffre ou à une observation. Un enseignant doit suivre attentivement ses apprenants tout au long de leur apprentissage afin de s'assurer de leur progression vers l'objectif visé. L'évaluation sommative doit être adaptée au niveau général des élèves.

- « *L'enseignante doit comprendre le but de chaque type d'évaluation.* »
- « *L'évaluation ne se résume pas à un chiffre ou une observation. Un enseignant doit contrôler ses apprenants tout au long de l'apprentissage afin d'assurer le progrès vers l'objectif visé. L'évaluation sommative doit être conçue en fonction du niveau général des élèves.* »

Au cours du débat, il a été souligné que l'apprenant doit être évalué à tous les mo-

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

ments de son apprentissage. « *Une mise en pratique des différents types d'évaluation* » permettrait de mieux les maîtriser. Il est également important de faire la distinction entre les différentes évaluations et de comprendre leur place dans le processus d'enseignement « *La distinction entre les différentes évaluations et leurs places dans le processus* ».

La composition de la moyenne de l'évaluation formative a été discutée, prenant en compte le cahier de l'élève, ses projets et sa participation en classe. Il est essentiel de différencier les trois types d'évaluation et de savoir quand les appliquer. Une préparation bien planifiée, suivie d'une évaluation approfondie, permet de réaliser les objectifs fixés « *Préparation bien planifiée suivie d'une évaluation approfondie = réalisation des objectifs* ».

Les stagiaires étaient motivés par les points abordés et ont montré un intérêt pour les différents aspects de l'évaluation. Ils ont globalement préparé et présenté un exposé dans lequel ils ont souligné l'importance de l'évaluation dans la progression des apprentissages, ainsi que ses différents types.

Plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs lors de la séance 11 intitulée « *analyse d'un sujet de devoir préparé* ». Au cours de cette séance, les stagiaires ont présenté les sujets qu'ils avaient préparés. La discussion a principalement porté sur les points suivants :

- Est-ce que les compétences et le contenu scientifique visés par l'évaluation sont mis en valeur ?
- Est-ce que le devoir couvre une partie du programme officiel ?
- Est-ce que le temps imparti est suffisant ?
- Est-ce que le devoir est adapté aux élèves ?
- Les questions posées sont-elles claires, précises, concises et sans ambiguïtés ?
- Est-ce que le devoir est exempt d'erreurs linguistiques et scientifiques ?
- Est-ce que les illustrations et les schémas sont clairs ?

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Il est important de « *faire attention à la formulation des questions, qui doivent également être claires et précises* ». Le devoir proposé par les stagiaires doit être élaboré selon les normes, en évitant les questions de grammaire directes, sauf si elles sont nécessaires pour comprendre le sens du texte « *Le devoir proposé par la stagiaire est élaboré selon les normes. Il faut éviter les questions de grammaire directes sauf pour accéder au sens du texte.* ». Il est également recommandé de « *diversifier les questions* » en tenant compte du « *niveau des élèves* ». « *Le support et les questions* » doivent être « *accessibles* » à tous les élèves.

La conception d'une consigne de travail est une activité qui demande une grande attention, car « *la qualité de la consigne* » influence en partie le travail effectué. « *Le texte de support doit être accessible à l'élève moyen, former un ensemble relativement cohérent et respecter les règles de cohérence* ». Le questionnaire doit aider à la compréhension du texte et à la production écrite.

Il est conseillé de composer les questions en tenant compte du niveau (haut ou bas) et d'inclure des questions qui couvrent une partie du programme enseigné. Il est également important de noter le barème. Les questions ouvertes peuvent être reformulées en tâches.

Lors de la préparation d'un sujet, il est nécessaire de mettre en évidence le choix du texte et de veiller à ce que le questionnaire soit varié, clair et précis (avec 80 % de questions de haut niveau et 20% de questions de bas niveau), en mettant l'accent sur la compréhension du texte. « *La mise en page du sujet doit être aérée et espacée* ». Le barème doit être réparti en fonction du niveau des questions.

Pour bien préparer le devoir, il est essentiel de veiller à ce qu'il couvre le programme, qu'il soit adapté aux élèves et que les questions posées soient claires et précises. Il convient aussi de respecter les points déjà cités. Le sujet préparé par les novices est globalement acceptable, mais il devrait appliquer les recommandations fournies lors des débats précédents.

La discussion a également porté sur le barème et le corrigé du devoir. À la fin de

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

la séance, l'encadreur a remis aux stagiaires des copies d'élèves (devoir à la maison ou surveillé) à corriger en respectant le corrigé et le barème.

Lors de la séance 12 « *Étude des copies d'élèves corrigées* », les formateurs ont identifié des insuffisances chez les stagiaires en lisant les copies corrigées des élèves. Maintenant, il est demandé aux stagiaires de faire une recherche sur la remédiation pédagogique afin de trouver des solutions pour remédier à ces insuffisances et améliorer leur pratique pédagogique.

La remédiation pédagogique fait référence à l'ensemble des actions mises en place pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés et à progresser dans leur apprentissage. Elle vise à identifier les lacunes et les besoins spécifiques de chaque apprenant afin de proposer des stratégies et des activités adaptées pour combler ces lacunes. Voici quelques étapes que les stagiaires peuvent suivre dans leur recherche sur la remédiation pédagogique :

- Comprendre les lacunes identifiées : Les stagiaires doivent analyser les insuffisances identifiées dans les copies corrigées des élèves et comprendre les raisons sous-jacentes à ces difficultés. Cela peut impliquer une analyse des erreurs récurrentes, des problèmes conceptuels ou méthodologiques rencontrés par les élèves.
- Examiner les ressources existantes : Les stagiaires peuvent chercher des ressources pédagogiques existantes qui traitent des lacunes spécifiques identifiées. Cela peut inclure des manuels, des guides d'enseignement, des articles de recherche ou des ressources en ligne. Les stagiaires peuvent également consulter des collègues expérimentés, des formateurs ou des spécialistes du domaine pour obtenir des recommandations de ressources pertinentes.
- Concevoir des stratégies d'enseignement adaptées : En fonction des lacunes identifiées et des ressources disponibles, les stagiaires peuvent concevoir des stratégies d'enseignement adaptées pour remédier aux difficultés des élèves. Cela peut inclure l'utilisation de techniques pédagogiques spécifiques, l'adaptation des méthodes d'enseignement, la création d'activités pratiques ou la modification des supports pédagogiques.

- Mettre en œuvre la remédiation pédagogique : Une fois que les stagiaires ont conçu leurs stratégies d'enseignement, ils peuvent les mettre en pratique dans leur salle de classe. Il est important de suivre de près les progrès des élèves, d'adapter les activités en fonction de leurs besoins et d'évaluer régulièrement l'efficacité de la remédiation pédagogique.
- Réfléchir et ajuster : Les stagiaires doivent continuer à réfléchir sur l'efficacité de leurs stratégies de remédiation pédagogique et être prêts à les ajuster si nécessaire. Il est important d'être flexible et réceptif aux besoins changeants des élèves.
- En effectuant cette recherche sur la remédiation pédagogique, les stagiaires pourront enrichir leurs connaissances et compétences en matière d'enseignement et améliorer leur capacité à soutenir les élèves en difficulté.

9.2.6 La remédiation pédagogique

Lors de la séance 13 intitulée « *remédiation pédagogique* », plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs. L'objectif de la séance était d'observer une séance de remédiation pédagogique animée par le professeur encadreur, suivie d'une discussion axée sur la préparation d'une telle séance, sa mise en œuvre, la prise en compte des différences individuelles et l'évaluation visant à vérifier la réalisation des objectifs visés.

Les activités de remédiation proposées devaient répondre aux objectifs fixés et aborder tous les éléments en difficulté. Le travail en groupe était considéré comme « *important, lors de cette séance, et il était recommandé de désigner un bon élève en tant que tuteur de groupe afin d'aider les autres apprenants dans leur apprentissage. Le choix des activités se faisait en fonction des besoins des apprenants dans le contexte de la situation-problème.* »

Les stagiaires ont pris des notes sur « *le contenu et la manière de présenter cette séance* », ainsi que sur les différents outils pédagogiques utilisés lors de la présentation de

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

la leçon, tels que « *le data-show, les fiches d'activités, le tableau et son exploitation, la grille d'évaluation et le PLM* ».

Il était également souligné qu'il fallait proposer des activités de remédiation correspondant aux lacunes des élèves et appliquer « *la pédagogie différenciée* » lors d'une séance de remédiation. Les professeurs stagiaires se sont particulièrement montrés attentifs à la présentation de cette leçon, car ils doivent la présenter lors de leur CAPEM. Ils ont posé des « *questions pertinentes sur la remédiation et ses finalités* » démontrant ainsi son intérêt pour la pratique et sa motivation. Ils ont développé une compréhension approfondie de l'importance de la remédiation pédagogique.

Cette séance a donné à l'enseignant l'occasion de réfléchir à sa propre préparation et de l'améliorer.

- « *Elle a compris le mode de préparation d'une séance de remédiation pédagogique.* »
- « *L'enseignante a eu l'occasion de réfléchir sur sa propre préparation, de la voir d'un autre angle afin de l'améliorer.* »

En conclusion, la séance 13 sur la remédiation pédagogique a permis aux stagiaires d'observer une séance de remédiation, de discuter de sa préparation et de sa mise en œuvre, ainsi que de prendre en compte les différences individuelles et l'évaluation. Les stagiaires ont été invités à préparer leur propre séance de remédiation en utilisant des activités adaptées aux besoins des apprenants. Cette séance a favorisé la réflexion et l'amélioration de la pratique pédagogique des enseignants.

À la fin de la séance, les stagiaires ont été invités à préparer une séance de remédiation pédagogique.

Plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs lors de la séance 14 intitulée « *Présentation d'une séance de remédiation pédagogique* ». La séance était dédiée à l'observation d'une séance de remédiation pédagogique menée par le stagiaire.

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Parmi les points positifs relevés lors de l'évaluation, on peut noter que « *les élèves ont bien travaillé* » et que « *les activités étaient motivantes* ». « *La bonne préparation de la fiche* » et de la leçon, avec « *la présence de différents outils pédagogiques* ». Le groupe entier a participé activement « *La participation du groupe entier.* », et les difficultés rencontrées par certains élèves ont été recensées, ce qui a permis de mettre l'accent sur les apprentissages enseignés. « *Les activités étaient conformes au thème du projet* » et les étapes ont été respectées avec une bonne gestion du temps « *respect des étapes/gestion du temps.* ». Les stagiaires accordaient « *une grande importance à la remédiation des lacunes chez les apprenants* » et leur préparation était bien faite. Il y avait une « *variété d'activités* », incluant du « *travail de groupe* » et une « *différenciation des groupes en fonction des besoins* ».

En ce qui concerne les points négatifs de la préparation, il a été noté que certains stagiaires n'avaient pas réussi à proposer des activités assez variées et que les objectifs étaient mal formulés. Il manquait également des activités d'intégration. Le seul problème persistant à chaque séance pour certains d'autres était la gestion du temps.

- « *Les activités ne sont pas variées/les objectifs sont mal formés.* »
- « *Absence de travaux par groupes.* »
- « *Diversifier les types d'activités.* »
- « *Mauvaise formulation des objectifs, manque des activités d'intégration.* »
- « *Le seul problème reste la gestion du temps.* »

En ce qui concerne la gestion et l'animation de la séance, les stagiaires ont reçu des commentaires positifs. Ils ont bien organisé les élèves en « *groupes homogènes* » et ont été présents tout au long de la séance pour superviser le travail. Ils ont réussi à mener leur séance jusqu'au bout en respectant toutes les étapes de la leçon « *La stagiaire a bien mené sa séance. Elle est parvenue à finir toutes les étapes de la leçon.* ». Il a été recommandé à la stagiaire de « *prévoir des activités de remédiation variées* », tant collectives qu'en

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

petits groupes ou individuelles. Il était également important de « *bien gérer la classe* », d'« *impliquer plusieurs élèves pour écrire au tableau* » et de consacrer un « *temps adéquat à chaque activité* ». « *Le travail de groupe* », « *la variation des procédés de remédiation* » et « *la motivation des élèves* » ont également été considérés comme des points forts.

En ce qui concerne les points faibles de la gestion et de l'animation de la séance, une grande majorité des stagiaires n'a pas réussi à bien mener cette activité. Il a été noté que certains n'arrivaient toujours pas à gérer leur temps « *La stagiaire a mal géré son temps* ». D'autres ont « *mal organisé les étapes de la séance* ». Un rythme de parole trop rapide a également été souligné pour certains. La nécessité de « *faire participer plusieurs élèves pour écrire* » au tableau a également été pointée du doigt. L'exploitation du tableau a été jugée insatisfaisante et le texte amélioré laisse vraiment à désirer, tout comme le suivi et la vérification du travail en groupe. Il a été recommandé « *d'évaluer les résultats de la remédiation selon les mêmes principes que lors de la première évaluation* » et de « *laisser certaines lacunes pour les séances de rattrapage* ».

Enfin, quelques remarques et recommandations ont été formulées. Il a été suggéré de proposer quelques activités d'intégration en lien avec le thème du projet et de la séquence. « *Les travaux de groupe, la concurrence et les activités ludiques* » ont été recommandés pour atteindre les objectifs de ce type de séance. Il était également important de prendre en compte la vitesse de compréhension de chaque élève et d'inclure dans la préparation « *le repérage des erreurs, la catégorisation de l'erreur et la recherche de sa source* », ainsi que « *la mise en place d'un dispositif de remédiation* ». Le cours préparé par l'enseignant a été considéré comme riche, motivant pour les apprenants et bénéfique pour eux « *Le cours préparé par l'enseignant était riche, la bonne préparation a motivé les apprenants et leur a été bénéfique* ».

À la fin de la séance, il a été demandé au stagiaire de faire des recherches sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement de la discipline.

9.2.7 Intégration des TICE dans la classe de FLE.

Plusieurs stagiaires ont été évalués par des formateurs lors de la séance 15 intitulée « *Intégration des TIC dans l'enseignement de la discipline* ». Au cours de cette séance, le professeur stagiaire a présenté les résultats de sa recherche. La discussion qui a suivi cette présentation a porté sur l'importance de l'intégration des nouvelles technologies dans le processus d'enseignement et d'apprentissage dans les différentes disciplines, ainsi que sur leur contribution à la réalisation des objectifs fixés pour une séquence ou une série de séances.

L'exposé a été préparé et présenté au professeur encadreur. L'exposé a été suivi d'une lecture et d'un débat avec la stagiaire. La nécessité d'approfondir la recherche sur ce sujet a été soulignée en raison de « *son importance dans l'enseignement de la langue et dans la réalisation des objectifs* ». De nombreuses études ont été réalisées pour démontrer l'impact de l'utilisation des TIC dans un contexte scolaire. Cela favorise le développement des compétences transversales et aide à atteindre les objectifs pédagogiques, à condition d'exploiter correctement cet outil pédagogique. Il est essentiel de choisir des supports et des activités appropriées, ainsi que de maîtriser les outils informatiques.

« De nombreuses études ont été faites pour montrer l'impact de l'utilisation des tics dans un cadre scolaire, cela favorise le développement des compétences transversales et aide à atteindre un objectif dans une pédagogie par résolution problème à condition de bien exploiter cet outil pédagogique. Il faut bien choisir des supports et des activités objectivées. La maîtrise de l'outil informatique est nécessaire. »

L'« *organisation du travail* » a également été abordée, ainsi que l'importance de la « *bonne maîtrise du sujet* » et de préparation soignée de l'exposé. L'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage est jugée obligatoire pour atteindre au mieux les objectifs. Le professeur stagiaire gère bien cet outil didactique que sont les TIC et les

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

intègre sans difficulté dans leur enseignement, mais il est recommandé de veiller à bien exploiter le temps alloué « *attention à l'exploitation du temps* ».

Les stagiaires ont finalement été félicités pour le sérieux de leur préparation et de leur présentation. En conclusion, les PEMS stagiaires progressent en tenant compte des directives données lors de leur préparation. Ils ont appris à utiliser divers moyens pédagogiques pour faciliter la compréhension de leurs élèves. Il leur est recommandé de vérifier soigneusement les informations avant de les transmettre aux élèves. Des encouragements leur ont été adressés pour la poursuite de son parcours.

9.3 Grille d'évaluation de la performance du stagiaire

Nom du stagiaire : ...		Date :
Séance N :		Intitulé de la séance : ...
Échelle d'appréciation		
IP	Impossibilité de se prononcer	
- -	Performance totalement insatisfaisante. Doit travailler en profondeur les pratiques en lien avec l'indicateur.	
-	Performance proche du seuil de maîtrise, mais reste insuffisante. Doit s'améliorer du point de vue des pratiques en lien avec l'indicateur.	
+	Performance satisfaisante, mais doit encore être améliorée pour assurer sa stabilité dans le temps. Maîtrise les pratiques en lien avec l'indicateur	
++	Fait preuve de maîtrise des pratiques liées à l'indicateur. Niveau de performance élevé et stable dans le temps.	

TAB. 9.3 – Transcription du code de l'échelle d'appréciation selon le document d'accompagnement.

Dans le cadre d'un troisième document, le formateur évalue la performance du stagiaire dans une des séances de présentation d'un cours. Dans cette optique, l'enseignant est évalué quant à la fixation des objectifs en phase avec les référentiels et de leur communication claire aux élèves. Il veille également à ce que ces objectifs aient du sens pour eux, en

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

prenant en compte leurs connaissances antérieures et en établissant des liens avec les leçons précédentes. Lors des séances d'enseignement, il propose des mises en situation concrètes et offre un aperçu clair des étapes de la leçon. Il veille à maintenir l'engagement des élèves en les mettant activement en activité, en expliquant clairement les consignes de travail et en proposant un système de correction adapté. Il essaie de proposer des activités qui ont du sens pour les élèves, tout en étant attentif aux erreurs et difficultés qu'ils rencontrent. Il met en place des stratégies efficaces pour les aider à réguler leur apprentissage. Il encourage également la réflexion en proposant des exemples variés et pertinents, et il adapte sa méthode d'enseignement en fonction des besoins individuels des élèves. Enfin, il veille à ce que tous les élèves progressent et propose des activités qui stimulent leur réflexion.

Le formateur devrait se prononcer sur ces compétences pédagogiques au nombre de 54 regroupé en 13 ensembles selon une échelle d'appréciation codifiée par les signes (—) (— —) (+) et (++). Le tableau ci-dessous présente ce que doit mentionner le formateur dans l'entête du tableau et la transcription du code de cette échelle selon les mentions du document d'accompagnement.

Dans la partie suivante, nous rendons compte de la récurrence de cette évaluation sous forme de pourcentages distribués dans les tableaux de chaque ensemble de compétence. Nous analysons ensuite chaque tableau puis discutons ces résultats d'analyse.

9.3.1 Objectifs

La majorité des stagiaires réussissent à proposer des objectifs clairs, en phase avec les référentiels et qui ont du sens pour les élèves (soit : 56,25%, 81,25%, 75% respectivement). Cependant, il est utile d'identifier les raisons qui ont favorisé des performances plus basses chez le reste des enseignants stagiaires dans le but de leur fournir un soutien supplémentaire adapté et de les aider à atteindre les objectifs requis. En effet, les objectifs sont essentiels à un enseignement efficace, car ils aident les instructeurs à planifier les stra-

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Échelle d'appréciation	- -	-	IP	+	++
Propose des objectifs en phase avec les référentiels	6,25 %	12,50 %	0,00 %	75,00 %	6,25 %
Annonce clairement les objectifs aux élèves	0,00 %	43,75 %	0,00 %	43,75 %	12,50 %
Propose des objectifs qui ont du sens pour les élèves	0,00 %	25,00 %	0,00 %	68,75 %	6,25 %

TAB. 9.4 – Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière d'objectifs sur une échelle d'appréciation.

tégies et les activités pédagogiques qu'ils utiliseront, y compris le matériel et les ressources pour soutenir l'apprentissage. Il est essentiel que l'objectif soit clair et décrive le résultat d'apprentissage visé. Ils peuvent communiquer aux apprenants ce que l'on attend d'eux, mais seulement s'ils sont partagés avec les apprenants de manière accessible. Les objectifs pédagogiques doivent être spécifiques, axés sur les résultats et mesurables, et ils doivent décrire le comportement de l'apprenant.

Lorsque les enseignants communiquent les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite, il est essentiel qu'ils passent du temps à discuter de ce qu'ils signifient. Une fois que les élèves savent ce qui est attendu, ils sont mieux en mesure de surveiller leur apprentissage, de savoir comment ils progressent et de prendre des mesures pour aller de l'avant quand ils en ont besoin.

Lors de l'établissement des objectifs, les élèves et les enseignants travaillent ensemble pour fixer des objectifs d'apprentissage significatifs à court terme, surveiller les progrès des élèves vers ces objectifs et ajuster les stratégies d'apprentissage des élèves pour mieux atteindre ces objectifs. Faire participer les élèves à l'établissement des objectifs et adapter leurs objectifs à leurs intérêts et à leurs besoins individuels peut aider les élèves à se sentir plus connectés à un apprentissage significatif. Cette approche axée sur les élèves offre l'occasion de ramener les choix à l'apprentissage de manière à habilitier les élèves à se sentir appartenir les uns aux autres et à être des érudits capables et créatifs.

9.3.2 Procédures d'enseignement-apprentissage.

Les données montrent qu'en moyenne les stagiaires éprouvent des difficultés lorsqu'il est question de donner un aperçu clair des étapes de la leçon (50%). En effet, une planification efficace des leçons peut contribuer à la satisfaction au travail lorsqu'une leçon est réussie ou qu'un élève réussit bien à une évaluation. Avoir une leçon habilement planifiée peut également rendre l'acte d'enseigner plus agréable en amplifiant la confiance de l'enseignant en lui-même et en lui permettant de se concentrer davantage sur l'interaction avec les élèves que sur ce qui est censé se passer ensuite. Un plus grand nombre (62, 50%) ne se préoccupe pas des erreurs et des difficultés qu'éprouvent les élèves négligeant le potentiel d'apprentissage élevé qu'elles représentent si elles sont traitées correctement. En commettant une erreur, les idées fausses devraient être reconnues et des processus d'apprentissage devraient être initiés. Pour ce faire, il est essentiel que les élèves reconnaissent d'abord l'erreur, puis comprennent quel était le problème sous-jacent, enfin qu'ils la corrigent. Étant donné que les élèves ne peuvent souvent pas gérer ces étapes eux-mêmes, ils ont besoin du soutien de leur enseignant sous forme de feedback.

(50%) des enseignants stagiaires omettent de proposer des exemples ou contre-exemples variés et pertinents qui jouent un rôle important pour visualiser l'idée du contenu pédagogique. Lorsqu'il s'agit de tenir compte des savoirs antérieurs, des liens entre les leçons, des moments de synthèse, de l'engagement des élèves, dans des activités qui ont du sens et qui suscitent la réflexion, de l'explication claire des consignes, en adaptant sa méthode d'enseignement et en s'assurant de la progression de tous les élèves, les enseignants stagiaires assurent de façon générale des performances satisfaisantes, même élevées (compris entre 56, 25% et 93, 75%).

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Échelle d'appréciation	- -	-	IP	+	++
Tient compte des savoirs antérieurs, des pré-acquis	6,25 %	6,25 %	0,00 %	75,00 %	12,50 %
Fait des liens avec les leçons précédentes	0,00 %	12,50 %	0,00 %	62,50 %	25,00 %
Propose une mise en situation de la leçon	0,00 %	37,50 %	0,00 %	50,00 %	12,50 %
Donne un aperçu clair des étapes de la leçon	0,00 %	50,00 %	0,00 %	43,75 %	6,25 %
Effectue des rappels ainsi que des moments de synthèse en cours de leçon	0,00 %	25,00 %	0,00 %	75,00 %	0,00 %
Met les élèves en activité	0,00 %	18,75 %	0,00 %	62,50 %	18,75 %
Explique clairement les consignes de travail et propose un système de correction adapté	6,25 %	31,25 %	0,00 %	43,75 %	18,75 %
Propose des activités qui ont du sens pour les élèves	6,25 %	18,75 %	0,00 %	62,50 %	12,50 %
Se préoccupe des erreurs et des difficultés des élèves et propose des pistes de régulation efficaces	0,00 %	62,50 %	0,00 %	25,00 %	12,50 %
Propose ou fait trouver des exemples ou contre-exemples variés et pertinents	6,25 %	43,75 %	0,00 %	43,75 %	6,25 %
Adapte sa méthode d'enseignement aux élèves	0,00 %	6,25 %	0,00 %	75,00 %	18,75 %
S'assure de la progression de tous les élèves	6,25 %		0,00 %	50,00 %	6,25 %
Propose des activités qui suscitent la réflexion	12,50 %	6,25 %	0,00 %	75,00 %	6,25 %

TAB. 9.5 – Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de procédure d'enseignement-apprentissage sur une échelle d'appréciation.

9.3.3 Gestion du temps

Plus de la moitié (62,50%, 50%) des stagiaires ont du mal à gérer efficacement le temps de la leçon et ne parviennent pas à respecter la trajectoire préétablie ou de s'adapter en cas d'imprévus.

L'organisation moins réussie du temps et des activités en classe rend difficile l'adaptation aux imprévus de la classe. Lorsque l'enseignant planifie les activités d'apprentissage, il doit estimer combien de temps prendra chacune et doit également être prêt à rapidement enchaîner avec les autres. De fait, l'établissement de priorités peut tout autant aider même lorsque l'imprévu se produit et que la charge de travail peut sembler écrasante. Et puis il est toujours préférable de planifier à l'avance les problèmes potentiels avant de les affronter en classe.

Échelle d'appréciation	- -	-	IP	+	++
Gère efficacement le temps de la leçon et l'adapte en fonction de la situation	12,50 %	50,00 %	0,00 %	31,25 %	6,25 %
Propose un enchaînement harmonieux des activités	0,00 %	31,25 %	0,00 %	62,50 %	6,25 %
Respecte la trajectoire établie tout en tenant compte des imprévus	0,00 %	50,00 %	0,00 %	37,50 %	12,50 %
Laisse suffisamment de temps pour réfléchir aux réponses à ses questions	12,50 %	25,00 %	0,00 %	56,25 %	6,25 %

TAB. 9.6 – Tableau : Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de gestion du temps sur une échelle d'appréciation.

En parallèle, on note que dans cet échantillon, les enseignants stagiaires arrivent à enchaîner harmonieusement les activités (68,75%) et donnent pour la majorité (72,5%) suffisamment de temps aux élèves pour réfléchir aux réponses des questions préalablement posées.

Présenter aux élèves un problème, un scénario, un cas ou un défi, qu'on leur demande

ensuite d'aborder ou de traiter, donne aux élèves l'occasion de réfléchir ou d'utiliser les connaissances et l'information de façons nouvelles et différentes. Il est toutefois important que chaque activité d'apprentissage de la leçon soit alignée avec les objectifs d'apprentissage de la leçon, qu'elles engagent de manière significative les élèves de manière active, constructive, authentique et collaborative.

9.3.4 Environnement physique/Ressources pédagogiques

Bien que la parole reste l'atout le plus important dans le travail de l'enseignant, le processus d'enseignement d'aujourd'hui est difficile à imaginer sans l'utilisation de différentes ressources d'enseignement et d'apprentissage. Ce sont les outils et moyens utilisés par les enseignants pour présenter les connaissances et les compétences qui doivent être acquises afin d'atteindre les objectifs académiques. Le but de ces derniers est de faciliter le développement adéquat du processus d'enseignement-apprentissage.

Les données (62,50% – 81,25%) témoignent que les enseignants stagiaires font bien usage de tous les types de ressources pédagogiques disponibles (documents, schémas, graphiques, figures, images, tableaux) dans le but de faciliter à l'apprenant le chemin de l'assimilation des nouvelles connaissances.

Cependant, un processus d'enseignement de qualité n'est pas déterminé par l'utilisation de nombreuses ressources d'enseignement et d'apprentissage, mais par le succès d'un enseignant à utiliser les ressources susmentionnées pour encourager les élèves à acquérir des connaissances, à profiler différentes compétences et à accepter et adopter des valeurs et attitudes positives.

Même en dehors du contexte de l'enseignement, les ressources d'enseignement et d'apprentissage ont leur propre valeur et un impact différent sur les individus. Par exemple, regarder une image ou une peinture peut évoquer différents souvenirs et émotions ou encourager la créativité chez un individu. Si ce qui précède est appliqué au processus d'enseignement, on pourrait en déduire que l'utilisation des ressources d'enseignement et

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

d'apprentissage devrait orienter la réaction, principalement causée par ces ressources, vers la réalisation des buts et objectifs fixés de l'enseignement.

Échelle d'appréciation	- -	-	IP	+	++
Utilise des ressources pédagogiques	6,25 %	12,50 %	0,00 %	68,75 %	12,50 %
Propose des documents et du matériel didactique qui favorisent et soutiennent les apprentissages	0,00 %	31,25 %	0,00 %	50,00 %	18,75 %
Propose des schémas, graphiques, figures, images... qui soutiennent les explications	0,00 %	18,75 %	0,00 %	68,75 %	12,50 %
Gère l'espace du tableau en fonction du nombre d'informations à communiquer	0,00 %	37,50 %	0,00 %	43,75 %	18,75 %

TAB. 9.7 – Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière d'environnement physique et de ressources pédagogiques sur une échelle d'appréciation.

9.3.5 Gestion des matières, savoirs, programmes

Les stagiaires sont parfaitement aptes à adapter le contenu de la matière aux élèves (75%) ainsi qu'à effectuer des liens interdisciplinaires entre la matière enseignée et celle abordée dans d'autres disciplines (66,75%). La plupart sont incapables de transmettre leurs connaissances approfondies lors de la leçon (56,25%) ou (43,75%) éprouvent des difficultés à doser correctement les contenus abordés dans la matière avec le rythme de progression de la classe.

Il est important pour les enseignants de se demander : quelle valeur est ajoutée aux objectifs généraux de ce cours ou programme en présentant ce contenu spécifique ? Les élèves ont-ils besoin de mémoriser ce contenu ? Quand il est important de l'utiliser ? Autrement dit cela signifie qu'il faut avoir des objectifs très clairs pour le cours ou le programme dans son ensemble.

En effet, surcharger les apprenants avec des notions n'est pas une stratégie d'enseignement efficace. Il est important de déterminer une portée raisonnable pour le cours qui

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

offre également aux élèves la possibilité de s'engager activement afin que l'apprentissage plus profond se produise. Le cours doit raconter une histoire et ainsi avoir un début (qui introduit les problèmes), un milieu (qui développe et explore ces problèmes) et une fin (dans laquelle les différents fils se rejoignent ou de nouvelles questions pertinentes sont introduites).

Échelle d'appréciation	--	-	IP	+	++
Adapte le contenu de la matière aux élèves	0,00 %	25,00 %	0,00 %	62,50 %	12,50 %
Dose la matière et les contenus abordés en tenant compte du rythme de progression de la classe	0,00 %	43,75 %	0,00 %	43,75 %	12,50 %
Démontre sa connaissance approfondie de la matière enseignée	0,00 %	56,25 %	0,00 %	12,50 %	31,25 %
Effectue des liens interdisciplinaires entre la matière enseignée et la matière abordée dans d'autres disciplines	0,00 %	31,25 %	0,00 %	56,25 %	12,50 %

TAB. 9.8 – Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de gestion des matières, savoirs et programmes sur une échelle d'appréciation.

9.3.6 Gestion de la dynamique relationnelle du groupe

La grande majorité des enseignants stagiaires sont à l'écoute de leurs élèves (93,75%) et exploitent leur apport (68,75%). Ils suscitent la participation de tous (81,75%) et proposent des activités de groupes (68,75%) tout en veillant à ce que les échanges soient harmonieux entre les apprenants (68,75%). En effet, ils n'envisagent les punitions qu'en dernier recours (75%) et expliquent en grande partie le comportement souhaitable et attendu (75%). Toutefois (43,75%), ne tiennent quand même pas compte de la cause du problème, de sa nature et du moment de son apparition en cas de sanction.

Lorsqu'un enseignant se concentre sur la confiance, l'écoute active et la résolution de problèmes, les élèves se sentent pris en charge et, par conséquent, l'amour de l'apprentissage grandit en eux. Par conséquent, une salle de classe où les élèves se sentent soutenus a

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

tendance à être plus ouverte et communicative. Ils participent activement et se sentent en sécurité pour exprimer leurs opinions, leurs pensées, leurs doutes ou leurs préoccupations, car toutes les contributions sont également respectées. En outre, la peur du ridicule est considérablement réduite s'ils sont confiants de poser n'importe quelle question sans être critiqués.

Échelle d'appréciation	- -	-	IP	+	++
Est à l'écoute des élèves	0,00 %	6,25 %	0,00 %	50,00 %	43,75 %
Suscite la participation de tous	6,25 %	12,50 %	0,00 %	62,50 %	18,75 %
Exploite l'apport des apprenants	6,25 %	25,00 %	0,00 %	56,25 %	12,50 %
Propose des activités en groupes	0,00 %	31,25 %	0,00 %	50,00 %	18,75 %
Maintient un encadrement qui favorise les apprentissages et les échanges harmonieux entre élèves	0,00 %	31,25 %	0,00 %	56,25 %	12,50 %
Tient compte de la cause du problème, de sa nature et du moment de son apparition lorsqu'une mesure disciplinaire	0,00 %	43,75 %	6,25 %	43,75 %	6,25 %
Explique le comportement souhaitable attendu lors d'une sanction disciplinaire	6,25 %	12,50 %	6,25 %	68,75 %	6,25 %
Envisage les punitions qu'en dernier recours	6,25 %	12,50 %	6,25 %	62,50 %	12,50 %

TAB. 9.9 – Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de gestion de la dynamique relationnelle du groupe sur une échelle d'appréciation.

9.3.7 Procédures d'évaluation de l'apprentissage

Lors des évaluations, les enseignants stagiaires s'assurent que les consignes sont bel et bien comprises (87,50%) et que tous les élèves sont mis dans des conditions équitables lors de l'évaluation (68,75%). Seulement l'exacte moitié de ces derniers veillent à fournir des feedbacks diagnostics, précis et individualisés par la suite. Mais la majorité propose quand même des remédiations ciblées en fonction des résultats de l'élève (68,75%).

Un environnement d'apprentissage efficace est celui où les élèves et les enseignants ap-

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

prennent les uns des autres et atteignent ensemble avec succès leurs objectifs académiques. Lorsqu'il existe une communication bidirectionnelle, les enseignants fournissent aux élèves les conseils nécessaires et les outils appropriés, corrigent par la suite les erreurs et adaptent leurs stratégies d'apprentissage au cas par cas afin de réussir le processus d'apprentissage. À leur tour, les élèves informent leurs enseignants avec précision de leurs besoins et de leurs difficultés d'apprentissage. De cette façon, l'enseignant peut clairement comprendre comment son processus d'apprentissage se développe.

Échelle d'appréciation	- -	-	IP	+	++
Vérifie la compréhension des consignes avant de débiter un test	0,00 %	12,50 %	0,00 %	62,50 %	25,00 %
Veille à l'équité en mettant tous les élèves dans les mêmes conditions lors d'une évaluation	0,00 %	31,25 %	0,00 %	56,25 %	12,50 %
Veille à fournir des feedbacks diagnostics, précis et individualisés peu de temps après l'évaluation	6,25 %	43,75 %	0,00 %	43,75 %	6,25 %
Propose des remédiations ciblées en fonction des résultats	0,00 %	31,25 %	0,00 %	50,00 %	18,75 %

TAB. 9.10 – Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de procédure d'évaluation et d'apprentissage sur une échelle d'appréciation.

9.3.8 Facteurs motivationnels

Les pourcentages sont en faveur de la valorisation, du respect et de l'encouragement continu des apprenants (93,75%). En effet, les stagiaires maintiennent leur intérêt (87,50%) en proposant des activités motivantes (68,75%) et en s'assurant de fournir des feedbacks positifs (62,50%).

Quand un enseignant aime ce qu'il fait, cela se voit clairement dans la dynamique de la classe, son attitude se reflète sur celle de ses élèves.

Fuhrman et al (2010) ont mené une étude sur l'enseignement efficace et ont constaté que les enseignants efficaces manifestent une passion pour leurs matières, connaissent et

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

prennent soin des élèves, utilisent une variété de stratégies d'enseignement et aident les élèves à apprécier la pertinence de l'information dans leur propre contexte. Sprinkle (2009) a étudié les perceptions des étudiants quant à l'efficacité de l'enseignement et a découvert que les apprenants considéraient les enseignants efficaces comme ceux qui emploient une variété de styles d'enseignement et font des applications dans le monde réel. Les enseignants efficaces font preuve d'humour, d'enthousiasme, de compassion, d'empathie et s'intéressent et se préoccupent des élèves en dehors de la classe.

Assurément, un éducateur qui montre son amour de l'enseignement obtiendra toujours une meilleure réponse des élèves. Montrer de l'attention pour ce qu'ils apprennent contribue grandement à atteindre les objectifs académiques.

Échelle d'appréciation	- -	-	IP	+	++
Valorise, respecte et encourage les élèves	0,00 %	0,00 %	6,25 %	50,00 %	43,75 %
Maintient l'intérêt et la motivation des élèves	0,00 %	6,25 %	6,25 %	62,50 %	25,00 %
Propose des activités motivantes	0,00 %	25,00 %	6,25 %	56,25 %	12,50 %
Fournit des feedbacks positifs	0,00 %	31,25 %	6,25 %	56,25 %	6,25 %

TAB. 9.11 – Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de facteurs motivationnels sur une échelle d'appréciation.

9.3.9 Caractéristiques individuelles des apprenants

Seulement (50%) des enseignants s'intéressent aux besoins individuels et au niveau d'apprentissage de chaque élève et proposent des exercices adaptés à chaque niveau tout en restant attentifs aux réactions des apprenants. Cependant, un plus grand nombre (62,50%) démontre sa connaissance de l'élève. Il est à noter qu'il était impossible de trancher pour (6,25%) d'entre eux.

Favoriser une bonne communication en classe aide à mieux connaître ses élèves et à créer un véritable lien personnel. Les éducateurs doivent connaître les traits personnels,

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

les intérêts et les styles d'apprentissage de leurs élèves. Ce n'est qu'alors qu'ils seront en mesure de comprendre ou d'anticiper leurs problèmes, de mieux interagir avec eux et d'adapter leurs méthodes d'enseignement à leurs besoins d'apprentissage afin de les aider à réussir. De même, les enseignants peuvent avoir un aperçu de leur performance en classe à partir des informations fournies par les commentaires constructifs des élèves. Ainsi, les éducateurs sont en mesure d'identifier leurs faiblesses et leurs forces et de déterminer si les stratégies et les méthodes utilisées sont efficaces ou non.

L'apprentissage est un processus à double sens. Alors que les élèves apprennent une matière particulière de leur enseignant, les enseignants observent comment les élèves réagissent à leurs méthodes didactiques.

Échelle d'appréciation	- -	-	IP	+	++
S'intéresse à chaque élève, à ses besoins, à son niveau d'apprentissage	12,50 %	31,25 %	6,25 %	37,50 %	12,50 %
Démontre sa connaissance de l'élève en tant qu'apprenant	6,25 %	25,00 %	6,25 %	50,00 %	12,50 %
Propose des exercices adaptés aux différents niveaux des élèves	6,25 %	37,50 %	6,25 %	37,50 %	12,50 %
Est attentif aux réactions des élèves et anticipe celles-ci	6,25 %	37,50 %	6,25 %	37,50 %	12,50 %

TAB. 9.12 – Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de caractéristiques individuelles des apprenants sur une échelle d'appréciation.

9.3.10 Caractéristiques individuelles de l'enseignant

Les stagiaires éprouvent majoritairement des difficultés lorsqu'il s'agit d'originalité et d'adaptabilité lors des séances d'apprentissage (31,25%). (25%) n'arrivent pas à capter l'attention des apprenants lorsqu'il expose la leçon.

Par ailleurs, le principe de flexibilité et d'adaptabilité dans l'enseignement est un concept qui place l'élève au centre du processus pédagogique et qui encourage les enseignants à être ouverts aux différentes approches possibles, à être disposés à modifier

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

leurs procédures en fonction des besoins de leurs élèves et à faire preuve de créativité et d'originalité dans leur approche. En outre, cela signifie être ouvert à l'essai de nouvelles méthodes d'enseignement. Cela implique également d'être capable d'ajuster le rythme de l'enseignement aux besoins des élèves, ainsi que d'être capable d'ajuster le contenu de la leçon pour s'assurer que les élèves apprennent. En offrant aux élèves différentes façons d'apprendre et de comprendre la matière, les enseignants peuvent s'assurer que tous les élèves ont une chance égale de réussir.

En outre, il est noté que les enseignants stagiaires s'expriment pour la plupart correctement à oral ainsi qu'à l'écrit (68,75%), utilisent leur voix de façon appropriée (81,25%) et font preuve d'organisation dans la gestion des séquences (81,25%).

Échelle d'appréciation	--	-	IP	+	++
S'exprime correctement par écrit et oralement dans la langue d'enseignement	6,25 %	18,75 %	6,25 %	37,50 %	31,25 %
Fait preuve d'organisation dans la gestion de la séquence d'enseignement-apprentissage	0,00 %	12,50 %	6,25 %	62,50 %	18,75 %
Fait preuve d'une capacité d'adaptation aux imprévus	0,00 %	31,25 %	6,25 %	50,00 %	12,50 %
Utilise sa voix de façon appropriée	0,00 %	12,50 %	6,25 %	50,00 %	31,25 %
Se déplace dans la classe et capte l'attention du groupe lorsqu'il expose la matière	6,25 %	18,75 %	6,25 %	50,00 %	18,75 %
Fais preuve d'originalité tout en étant efficace dans sa façon d'enseigner	0,00 %	31,25 %	6,25 %	37,50 %	25,00 %

TAB. 9.13 – Distribution des pourcentages de la performance des stagiaires en matière de caractéristiques individuelles de l'enseignant sur une échelle d'appréciation.

9.4 Fiche d'évaluation du professeur stagiaire

Dans le cadre d'un quatrième document, le formateur évalue globalement le stagiaire dans quatre compétences à travers leurs indicateurs. Les compétences sont :

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

- Organiser et planifier les situations d'enseignement/apprentissage.
- Organiser le travail de classe.
- Évaluer le travail des élèves.
- Gérer son autoformation et sa formation continue.

L'organisation et la planification des situations d'enseignement/apprentissage impliquent plusieurs étapes. Tout d'abord, il est essentiel d'avoir une connaissance approfondie des programmes d'étude et des documents d'accompagnement. Ensuite, il convient de définir les objectifs d'apprentissage spécifiques pour chaque séance, en tenant compte des besoins des élèves. Une fois les objectifs établis, il faut construire et mettre en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage adaptées, en utilisant de manière pertinente les documents pédagogiques disponibles. Il est également important de faire preuve de rigueur lors de la planification du cours. De plus, il est nécessaire de concevoir et de mettre en œuvre des activités de remédiation pédagogique et de soutien pour les élèves qui en ont besoin.

En ce qui concerne l'organisation du travail en classe, il faut prendre en compte à la fois l'espace et le temps. L'organisation de l'espace de la classe doit être adaptée aux différentes activités prévues, tout comme l'organisation du temps doit être planifiée en fonction de ces activités. Il est également important d'adapter les différentes formes d'interventions et de communication en fonction des situations et des activités prévues, tout en gérant efficacement le travail collectif, en groupe, individuel ou par deux. De plus, il est nécessaire de guider et de superviser les interventions des élèves, en utilisant de manière rationnelle et organisée le tableau et les moyens pédagogiques disponibles.

L'évaluation du travail des élèves est un aspect crucial de l'enseignement. Il est important de comprendre les différentes fonctions de l'évaluation et de connaître les différents types d'évaluation. Il faut concevoir des évaluations adaptées aux différents moments de l'apprentissage et être capable d'analyser et d'exploiter les résultats de ces évaluations.

Enfin, en tant qu'enseignant, il est essentiel de gérer sa propre autoformation et sa

formation continue. Il est important de prendre conscience de l'importance de l'autoformation dans le développement professionnel et d'identifier ses propres besoins pour les satisfaire par la recherche. L'échange d'expériences entre pairs et le travail en équipe au sein de l'établissement peuvent également contribuer à une formation continue efficace.

Bref, le formateur devrait se prononcer sur ces indicateurs de compétences pédagogiques au nombre de 20 regroupé en 4 grandes compétences selon une échelle d'appréciation (Acquis/partiellement acquis/à travailler).

9.4.1 Organiser et planifier les situations d'enseignement/apprentissage

Pour qu'une leçon soit efficace, l'enseignant doit, avant de se rendre en classe pour donner une leçon, sélectionner et organiser les apprentissages, fixer des objectifs et déterminer des moyens de les atteindre. Il doit prendre des décisions en ce qui concerne les activités à prioriser, les ressources à recueillir et le temps à consacrer. De plus, il doit décider quelle méthode ou quel instrument utiliser pour déterminer si l'enseignement a atteint l'objectif de la leçon. Cela implique de décider à l'avance de ce qu'il faut enseigner, comment, enseigner, quand enseigner, qui est enseigné et du mode d'évaluation.

Par ailleurs (62,50%), des stagiaires s'accompagnent des documents requis pour le bon avancement des programmes d'étude ; l'exacte moitié (50%) prépare et se munis au préalable des objectifs d'apprentissage, et ce pour chaque séance.

(56,25%) des enseignants stagiaires acquièrent partiellement les compétences qui sont en rapport avec la construction et la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage, l'utilisation pertinente et réfléchie des documents pédagogiques ou la rigueur dans la planification. Un peu moins (43,75%) lorsqu'il s'agit de la mise en œuvre d'activités de remédiation pédagogique et de soutien, avec une proportion de (18,75%) qui éprouve des difficultés.

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Indicateurs de compétences	Acquis	Partiellement acquis	À travailler
Connaissance des programmes d'étude et les documents d'accompagnement.	62,50 %	37,50 %	0,00 %
Définition des objectifs d'apprentissage de chaque séance.	50,00 %	43,75 %	6,25 %
Construction et mise en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage.	43,75 %	56,25 %	0,00 %
Utilisation pertinente et réfléchie les documents pédagogiques d'accompagnement.	37,50 %	56,25 %	6,25 %
Rigueur dans la planification du cours.	37,50 %	56,25 %	6,25 %
Conception et mise en œuvre d'activités de remédiation	37,50 %	43,75 %	18,75 %

TAB. 9.14 – Distribution des pourcentages de la maîtrise de l'organisation et de la planification des situations d'enseignement/apprentissage.

9.4.2 Organiser le travail de classe

Les données collectées révèlent que (56,25%) des enseignants stagiaires arrivent à organiser les différents moments d'une séquence. Hormis un groupe de (18,75%), la plupart des stagiaires organisent et gèrent sans mal le travail collectif ou individuel et (68,75%) donnent suffisamment d'intérêt pour la trace écrite de l'élève.

Avec un degré plus limité (68,75%), organisent l'espace et le temps de travail moyennement en fonction des activités prévues. (50%) adaptent de façon partielle les différentes formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues, or, (18,75%) n'y arrivent toujours pas. (43,75%) orientent et gèrent plus ou moins les interventions des élèves et (25%) éprouvent du mal à en faire de même. En ce qui concerne l'organisation rationnelle du tableau et des moyens pédagogiques, la moitié ont parfaitement acquis la compétence l'autre moins.

L'enseignement et l'apprentissage sont deux divisions impliquées dans le processus d'éducation. Le résultat d'apprentissage le plus souhaitable n'a lieu que lorsque le contenu

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Indicateurs de compétences	Acquis	Partiellement acquis	À travailler
Organisation de l'espace de la classe et du temps en fonction des activités prévues.	25,00 %	68,75 %	6,25 %
Organisation des différents moments d'une séquence.	56,25 %	43,75 %	0,00 %
Adaptation des différentes formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues.	31,25 %	50,00 %	18,75 %
Organisation et gestion du travail (travail collectif, de groupe, individuel ou par deux).	43,75 %	37,50 %	18,75 %
Gestion et orientation des interventions des élèves.	31,25 %	43,75 %	25,00 %
Utilisation rationnelle et organisée du tableau et des moyens pédagogiques.	50,00 %	50,00 %	0,00 %
Intérêt pour la trace écrite de l'élève.	68,75 %	25,00 %	6,25 %

TAB. 9.15 – Distribution des pourcentages de la maîtrise de l'organisation du travail de classe.

enseigné est clairement connu, compris et réalisé par les apprenants. Il est donc du devoir des enseignants d'organiser les activités d'apprentissage pour un enseignement efficace en classe. L'enseignant sert non seulement de facilitateur, mais aussi d'organisateur dans le domaine de l'apprentissage.

Enseigner, c'est organiser des activités d'apprentissage en fonction des capacités d'apprentissage de l'élève. Ces activités peuvent être conçues selon la méthode d'autoapprentissage, d'apprentissage en groupe ou de pairs, l'apprentissage individuel, l'apprentissage en petit groupe ou l'apprentissage en classe entière. Les activités d'apprentissage organisées par l'enseignant doivent être axées sur l'élève. Les enseignants doivent créer un climat de classe agréable pour que les enfants maîtrisent tout ce qu'on attend d'eux.

L'apprentissage intensif ou approfondi peut avoir lieu même dans un contenu difficile ou dans de nouveaux concepts, si les techniques et la motivation appropriées sont fournies par l'enseignant. D'autre part, des instructions dures et une atmosphère menaçante affectent

la capacité d'apprentissage des élèves. Un élève apprend selon ses capacités. Il est essentiel de donner à l'élève la possibilité d'exprimer ses pensées et ses opinions.

9.4.3 Évaluer le travail des élèves

Les enseignants utilisent des stratégies d'évaluation pour évaluer les progrès de leurs élèves et structurer leurs cours. Ils réalisent des évaluations régulières afin de déterminer les prochaines étapes de l'enseignement. Lorsque certains élèves progressent plus lentement que les autres, l'enseignant peut leur offrir un soutien personnalisé. De même, si l'ensemble de la classe est en retard ou en avance par rapport au planning, l'enseignant peut ajuster le programme en conséquence.

(62, 50%) sont capable de comprendre les fonctions de l'évaluation et les différents types d'évaluation (18, 75%) y arrivent partiellement et la même proportion pas du tout.

(56, 25%) des enseignants n'arrivent pas à évaluer leurs élèves aux différents moments de l'apprentissage. (50%) analysent et exploitent les résultats de l'évaluation.

Les évaluations les mieux adaptées pour guider les améliorations dans l'apprentissage des élèves sont les devoirs écrits et les autres évaluations que les enseignants administrent régulièrement dans leurs classes. Les enseignants font usage des résultats de ces évaluations en lien direct avec les objectifs pédagogiques de la classe.

Les résultats de l'évaluation fournissent des informations qualitatives qui aident les éducateurs à déterminer comment ils pourraient améliorer les cours, les méthodologies d'enseignement ou même les ressources utilisées.

Une communication régulière permet aux parties prenantes de partager leurs préoccupations, de nouvelles idées et leurs points de vue uniques. Les titulaires de classe jouent un rôle important dans le processus de communication avec les parties prenantes, car ils sont souvent le principal point de contact entre les parents et l'école.

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Indicateurs de compétences	Acquis	Partiellement acquis	À travailler
Compréhension des fonctions de l'évaluation et connaissance des différents types d'évaluation.	62,50 %	18,75 %	18,75 %
Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage.	37,50 %	56,25 %	6,25 %
Analyse et exploitation des résultats de l'évaluation.	37,50 %	50,00 %	12,50 %

TAB. 9.16 – Distribution des pourcentages de la maîtrise de l'évaluation du travail de classe.

9.4.4 Gérer son autoformation et sa formation continue

Les données indiquent que les stagiaires ont conscience de l'importance de l'autoformation (50%). Hormis une proportion de (31,25%), la plupart arrivent à identifier leurs besoins et à les satisfaire par la recherche (56,25%), ils échangent constamment leurs expériences avec leurs pairs (56,25%) et travaillent dans le cadre d'une équipe (75%).

Indicateurs de compétences	Acquis	Partiellement acquis	À travailler
Conscience de l'importance de l'autoformation dans le développement professionnel	50,00 %	37,50 %	12,50 %
Identification de ses besoins pour les satisfaire par la recherche	56,25 %	12,50 %	31,25 %
Echange d'expériences entre pairs	56,25 %	37,50 %	6,25 %
Travail dans le cadre de l'équipe de l'établissement	75,00 %	18,75 %	6,25 %

TAB. 9.17 – Distribution des pourcentages de la maîtrise de la gestion de l'autoformation et de la formation continue.

En effet, les enseignants qui travaillent ensemble ont un impact positif les uns sur les autres et contribuent naturellement à l'amélioration de l'école. Les types spécifiques de collaboration des enseignants comprennent le travail en équipe, le partage des responsabilités, la rétroaction et le renforcement de la confiance. De plus, alors que la formation initiale fournit les bases, le perfectionnement continu du personnel fournit un moyen d'améliorer

Chapitre 9. LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

la qualité de la main-d'œuvre et de retenir un personnel efficace au fil du temps. Elle peut faciliter la transition des nouveaux enseignants vers leur emploi et compenser les lacunes dans la préparation initiale des enseignants.

Une approche d'apprentissage tout au long de la vie exige des possibilités et des incitations au perfectionnement professionnel tout au long de la carrière pour permettre au personnel de rafraîchir, de développer et d'élargir ses connaissances et sa compréhension de l'enseignement et d'améliorer ses compétences et ses pratiques.

CHAPITRE 10 : ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

CHAPITRE 10

ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

L'entretien de groupe que nous avons choisi pour notre étude est une méthode qualitative largement utilisée dans la recherche. Il permet de comprendre les comportements et les attitudes d'un groupe cible, d'étudier un groupe restreint ou un sujet spécifique, d'explorer des phénomènes vécus par plusieurs personnes et de créer un espace de débat et de délibération. L'entretien de groupe est particulièrement utile pour comprendre la pensée construite collectivement et permet d'analyser les significations partagées et les divergences.

Cette méthode offre la possibilité de recueillir un large éventail d'informations sur un sujet spécifique. Elle favorise la dynamique des échanges, économise du temps, encourage l'expression sur des sujets sensibles, permet l'émergence de représentations sociales et facilite l'identification des consensus et des désaccords.

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

L'entretien de groupe se distingue des entretiens individuels par la communication entre les participants. Les commentaires d'un participant peuvent susciter des réactions et des partages d'opinions parmi les autres participants. Dans notre étude, cet entretien nous a permis de mieux comprendre l'évolution de la représentation professionnelle des enseignants stagiaires, ainsi que les éléments impliqués dans la formation de leur identité professionnelle.

Dans notre étude, nous allons discuter du contenu de l'entretien de groupe, fournir des détails sur les circonstances dans lesquelles il s'est déroulé et aborder les difficultés rencontrées lors de la séance de travail. Nous présenterons également les événements tels qu'ils se sont déroulés. Le guide d'entretien que nous avons suivi porte sur les sujets suivants :

1. La première année d'exercice du métier et sa description.
2. Les difficultés rencontrées pendant cette période.
3. La perception des comportements perturbateurs en classe.
4. Le rôle de l'accompagnement dans l'insertion professionnelle.
5. Le respect de l'éthique professionnelle dans l'environnement de travail.
6. Les sentiments liés à une insertion difficile.
7. La formation de l'identité professionnelle de l'enseignant à travers les représentations et les pratiques.
8. Les changements personnels depuis le début de l'enseignement.
9. L'application des directives concernant l'emploi du français pour communiquer et enseigner en classe.
10. Les convictions construites concernant la profession enseignante depuis l'insertion.

Pour les entretiens de notre étude, nous avons utilisé un échantillonnage stratifié en

divisant notre échantillon en cinq sous-groupes basés sur les régions de la wilaya. Cependant, pour déterminer la taille de notre échantillon, nous avons appliqué le principe de saturation. Dans la recherche qualitative, il n'existe pas de méthode mathématique précise pour déterminer la taille optimale d'un échantillon exemplaire. Nous avons arrêté notre collecte de données après avoir interviewé les premiers 25 participants, conformément au principe de saturation.

Selon les spécialistes, il est inutile de continuer à observer des personnes ou des phénomènes une fois que le point de saturation est atteint. Cela signifie que l'observation de cas supplémentaires n'apporterait pas de nouvelles informations. Des signes indiquent que la recherche touche à sa fin, tels que la prévisibilité des réponses des interlocuteurs, l'absence de nouvelles données et un rendement décroissant dans la collecte d'informations.

10.1 Le stagiaire face aux réalités de l'insertion professionnelle

10.1.1 Description de la première année d'exercice.

Manque de préparation, apprentissage du métier et adaptation.

Certains enseignants ont eu des moments où ils se rendaient en classe sans fiches ou sans une préparation adéquate de la leçon « *Moi, c'est ma première année et je n'ai pas l'habitude, et à plusieurs reprises je me rends en classe sans fiche ni préparation et je leur présente la leçon sans faute [/]* » (S01704) ; « *On dirait qu'il me reste une année pour prendre la retraite, je travaille sans fiche, des fois sans préparation des fois je reste dans mon lit, des fois je suis démoralisée je compte à la minute le temps* » (S01701). Cela peut créer un sentiment de stress, car ils doivent improviser et s'adapter en cours de route. Les stagiaires se trouvent contraints de faire cela jusqu'à ce qu'ils apprennent les

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

démarches de travail qui permettent de planifier leurs leçons « *L'année la plus dure est la première surtout quand il n'y a personne pour t'aider. Et que tu vois les gens te dire "tu passeras cette étape comme tout le monde". [rire] Oui, on est tous passés par cette mauvaise expérience de la première année. Mais elhamdoulileh* » (S01708).

Certains enseignants reconnaissent qu'ils commettent des erreurs. Ils sont conscients qu'ils ont beaucoup à apprendre. Pour cela, ils adoptent certaines stratégies par exemple en utilisant un stylo effaçable pour remplir leur cahier journal. Ils soulignent l'importance de l'adaptation et de l'apprentissage de leurs erreurs lors de leur première année d'enseignement. Cette expérience leur permet de s'ajuster et de trouver des solutions aux défis rencontrés « *Oui, c'est [euh] difficile. Pour ma part, j'avoue que j'utilise parfois le stylo effaçable pour remplir le cahier journal. Il m'arrive de programmer une leçon et de me rendre compte que je ne suis pas dans la progression [ah].* » (S01710)

Gestion des difficultés émotionnelles.

Les enseignants partagent leurs propres difficultés émotionnelles, telles que l'épuisement, la frustration et le sentiment d'être submergés. Ils doivent jongler entre leur vie personnelle et leur travail, et cela peut prendre un péage émotionnel. Ils ressentent également la pression de masquer ces difficultés aux élèves et de maintenir une façade professionnelle.

« ... Je suis dans ma première année et je suis épuisée [vide] On dirait qu'il me reste une année pour prendre la retraite, je travaille sans fiche, des fois sans préparation des fois je reste dans mon lit, des fois je suis démoralisée je compte à la minute le temps et faut savoir que même quand je suis dégoutée j'explique à mes élèves et je vérifie les rangs et je ne perds pas une minute avec eux, mais je sens un poids lourd sur mes épaules et les enfants n'y sont pour rien, mais je suis pas très fort pour supporter et je baisse les bras a un certain point je ne pars même pas travailler, et je fais de grands efforts pour cacher ma fatigue et mon moral détruit des fois j'ai même les larmes aux yeux devant

les élèves... » (S01701)

Les enseignants expriment leur découragement face à certains élèves qui semblent désintéressés ou peu motivés par la matière enseignée. Ils craignent que leurs efforts pour les aider et les inspirer soient vains

« ... ce qui me draine le plus c'est en classe quand je parle toute seule. » (S01748). Cette perte d'espoir peut affecter leur motivation et leur engagement en tant qu'enseignants. « [euh] On a tous eu des difficultés la première année et on a tous pensé à arrêter, mais avec du courage et de l'application on atteint un bon niveau qui nous permettra de continuer. [ah] Chacun a des conditions, et y'en a qui ont des conditions choquantes, mais moi personnellement une fois à l'école je fais en sorte de tout oublier pour que je me laisse pas mener par mes propres problèmes. [vide] » (S01723)

Certains enseignants mettent en avant l'importance de séparer leur vie personnelle de leur travail et de trouver des stratégies pour gérer leurs émotions. Ils essaient de laisser leurs problèmes personnels à l'extérieur de la classe et de se concentrer sur leur amour pour l'enseignement. Ils soulignent également l'importance de trouver des solutions aux problèmes rencontrés plutôt que de se laisser submerger par eux.

« Ça arrive à tout le monde surtout pendant la première année et personne n'est parfait sans défaut, mais après tu auras le contrôle sur ta vie personnelle et deviendras plus à l'aise dans ton travail. Moi personnellement j'ai une règle : une fois dans la classe, je laisse tout ce qui est sur moi et ma vie à l'extérieur de la classe, peu importe si je suis énervée ou bien triste, je fais tout mon possible pour tout laisser dehors histoire de faire mon travail le mieux que je peux, et je me dis que les enfants n'ont fait rien de mal pour que je leur en rajoute mes soucis, et avec cette mentalité tu retrouveras la solution à n'importe quel problème. [rire] » (S01742)

Épuisement professionnel et quête de soutien.

Certains enseignants ressentent un épuisement professionnel en raison des nombreuses tâches supplémentaires liées à leur travail. Cela peut inclure le temps de transport, la préparation des cours, la correction des devoirs et la charge mentale associée « *Moi ce qui m'a fatigué, c'est le transport, la préparation, la correction des feuilles, et le travail qui me suit même à la maison, mon cartable et mon pc qui sont lourds, l'impression des feuilles, et le salaire bas, mais tout cela à part, ce qui me draine le plus c'est en classe quand je parle toute seule. [euh]* » (S01748). Ils se sentent drainés d'énergie et peuvent perdre leur enthousiasme initial. Leurs dires mettent en évidence les défis liés à la charge de travail des enseignants et à la nécessité de trouver un équilibre pour éviter l'épuisement.

Les enseignants mentionnent la pression intense ressentie lors de leur première année d'enseignement, mais ils soulignent également l'importance de chercher du soutien. Ils recommandent de prendre des congés et de chercher de l'aide, que ce soit auprès de collègues, de mentors ou même d'un psychologue, pour faire face au stress, à la dépression et aux difficultés rencontrées.

- S01711 : La première année est très difficile, mais à un certain point où on est beaucoup trop sous pression, il faut savoir prendre congé. [euh] Moi, depuis que je m'absentais beaucoup et que je n'en pouvais plus. [vide]

- S01720 : [euh] Je dois dire que j'ai une façon de travailler bien établie. [xxxx] Comme ça que j'ai commencé et c'est comme ça que je finirai. Et quand je me vois inapte ou malade, je m'absente [vide].

- S01701 :... Tout ça est très difficile pour moi et il y a des moments où je me sens perdue. [euh] Je ne sais plus quoi faire pour gérer tout cela. [rire] Enfin, je pense que je vais devoir trouver une solution rapidement avant que je ne perde complètement pied. Il y a tellement de pression dans ce métier et je n'arrive pas à tout gérer. [...] Je me demande si je ne devrais pas chercher de l'aide pour y arriver...

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

- S01723 : je te conseille d'aimer ce que tu fais et non pas faire ce que tu aimes, et un oiseau dans la main est bien mieux que 10 dans un arbre [euh] et visite un psychologue pour guérir ta dépression. [vide] bon courage.

Remise en question du choix du métier : entre doutes et engagement.

Certains enseignants avouent avoir des regrets quant à leur choix d'enseigner en raison des réalités du système éducatif, des attentes non satisfaites et des difficultés rencontrées. Ils remettent en question leur décision et ressentent parfois un sentiment de frustration ou de déception. Certains soulignent également les changements dans la génération d'élèves et la détérioration de la situation, ce qui peut renforcer leurs doutes.

- S01738 : Depuis ma deuxième année primaire, j'ai toujours rêvé de devenir enseignante et dieu soit loué, mon rêve s'est réalisé et je suis devenue enseignante dans la matière que je voulais et tous les élèves m'adorent. [rire : Je n'ai eu aucun problème], mais j'ai quand même regretté mon choix, car rien n'est resté comme quand j'étais une élève et que je voyais mon père. [oh] Les temps ont changé et avec eux les élèves et le système scolaire, rien ne s'améliore. La situation ne fait que s'empirer.

- S01767 : Depuis que je suis dans l'enseignement, je me sens dans une boucle fermée et je ne fais que parler de ça, le niveau bas de l'éducation, la mauvaise gestion, le système scolaire et la mal éducation des élèves, et je me plains tout le temps comme si j'étais une vieille de soixante ans [/]. [...] ah avant on respectait nos professeurs pas comme cette génération. Ma mère commençait à avoir marre de l'énergie négative que je dégageais alors elle faisait tout pour ne pas trop me parler en me donnant des tâches comme la cuisine, etc. [euh] Quand je me lève, j'entends le claquement de mes os, alors c'est parti pour un deuxième tour de plainte sur la correction et la garde debout pour des heures.

Les novices sont frustrés de parler seuls en classe et de ne pas obtenir de réponses à leurs questions « ... *Mais tout cela à part, ce qui me draine le plus c'est en classe quand je parle*

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

*toute seule. [euh] Quand je pose des questions, personne ne répond. [...] » (S01748); « j'ai un souci avec certains de mes élèves. [euh] Je commence à perdre espoir en eux malgré le fait que la matière ne demande pas d'intelligence particulière. J'ai l'impression de remplir un sachet crevé. [ah] Je suis à la recherche d'une solution, sinon tous mes efforts pour l'année seront vains. [vide] » (S01731).. Ils se sentent isolés et semblent être confrontés à un manque de soutien de la part des collègues et de l'administration. L'impact négatif de cette situation sur leur moral est souligné « *alors que le reste, l'administration et les collègues n'ont aucun impact. Mieux vaut les éviter.* » (S01748).*

Les enseignants notent le manque d'engagement et d'intérêt des élèves pour leurs études. Ils se sentent découragés par le fait que les élèves ne semblent pas se soucier de leur propre apprentissage, renvoyant ainsi les enseignants en arrière malgré leurs efforts « *[...] Je fais de mon mieux, mais je ne trouve aucun résultat, et les élèves, leur dernier souci est d'étudier. [oh] Ils te renvoient en arrière* » (S01748). Ils expriment des doutes sur leur choix de carrière. Ils regrettent d'avoir choisi d'enseigner et indiquent que la génération actuelle d'élèves ne leur permet pas de réaliser leurs aspirations ou d'accomplir ce qu'ils voulaient dans leur rôle d'enseignant. « *J'avais le même sentiment, j'avais des attentes, mais la réalité était autre chose. J'ai réalisé qu'on était les derniers en considération, peu importe les efforts fournis. Personne ne sera satisfait, ni le directeur, ni l'inspecteur, ni les parents d'élèves, ni les élèves eux-mêmes. [vide]* » (S01756). Ils font part de leur frustration face à certains élèves en particulier. Ils se sentent impuissants et commencent à perdre espoir en leur capacité à faire progresser ces élèves « *[ah] J'avoue que j'ai regretté mon choix d'enseigner, et chaque jour qui passe, je confirme que je ne peux pas donner ce que je voulais avec cette génération* » (S01735). Ils décrivent leurs efforts comme étant vains et expriment le besoin urgent de trouver une solution.

Malgré les difficultés, certains enseignants expriment leur passion pour l'enseignement et leur engagement envers leurs élèves. Ils cherchent à apporter des changements positifs et à encourager l'amour de la lecture et de l'apprentissage. Ils trouvent de la satisfaction dans les moments où ils voient leurs élèves progresser et s'épanouir.

- S01766 : J'ai toujours rêvé de ramener quelque chose de nouveau dans ce secteur, même si cela dépendait de donner juste un petit plus. [euh] J'ai toujours voulu amener à la lecture des livres dans l'école et d'encourager les enfants depuis leur plus jeune âge à aimer la lecture, car si on veut apprendre à nos enfants cette culture, il faudrait leur mettre des livres à disposition et les habituer à les lire. [vide] Et si on trouvait dans chaque école une bibliothèque et qu'on y réservait un temps pour que tout le monde s'y rende et enrichit son savoir, sa culture et découvre toujours plus sur ce qu'il ignore [rire] c'était un souffle d'espoir que je voulais partager avec vous pour que ça absorbe au moins un petit peu ce pessimisme qui règne dans ce groupe. [/]
- S01765 : Moi et l'enseignement on est deux lignes parallèles qui n'ont aucun point en commun, mais une fois dans le domaine je me suis habituée [/] [...] Certes, je me suis mise dans une pression constante, mais tant qu'il y a la volonté de faire passer le message et de continuer, on retrouve vite le moral et on commence à être à l'aise avec notre travail. [euh] C'est parfois difficile de maintenir la motivation, mais ça fait partie du métier.

10.1.2 Les difficultés lors de l'insertion.

Absence de l'engagement de la part de l'administration.

Les enseignants expriment leur frustration quant à l'absence active de l'administration et de l'organisation dans leurs établissements. Ils mentionnent que personne ne semble prendre son travail au sérieux « [vide] Pendant ma première année, la moquerie était évidente de la part du directeur et de quelques collègues... etc. » (S01766), ce qui crée un environnement chaotique. Les enseignants disent avoir même été victimes de moqueries de la part du directeur et de quelques collègues. Cela peut avoir un impact négatif sur la confiance en soi et la motivation de l'enseignant « Les élèves n'avaient pas un bon niveau, mais j'ai voulu les motiver en apportant mon ordinateur portable et en demandant à l'administration de me prêter le data show pour présenter une vidéo en rapport avec le

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

cours que j'allais donner. Cependant, ils se sont tous moqués de moi et ont dit que les élèves ne valaient pas mes efforts. [euh], Mais j'ai continué à faire de mon mieux pour ces élèves. [vide]. » (S01705). Dans cet extrait, l'enseignant fait référence au manque de motivation des élèves et à leur réaction moqueuse face à ses efforts pour les motiver. Cela peut rendre difficile l'enseignement et décourager l'enseignant dans ses efforts.

Plusieurs extraits évoquent l'épuisement des enseignants à cause de l'absence d'administration et d'organisation efficace. Ils se sentent submergés par la mauvaise conduite des élèves, le manque de soutien de l'administration et les conflits avec diverses parties prenantes « *Je dois vous avouer que je suis épuisée. Je subis de la turbulence des élèves, ils m'ont épuisé, en plus de l'absence totale de l'administration et du directeur, je vous jure je suis épuisée... » (S01735).* Cela peut entraîner un épuisement professionnel et affecter la satisfaction au travail. L'indiscipline des élèves est mentionnée dans l'extrait S01723. L'administration est décrite comme étant absente, peu sérieuse et même contrôlée par les parents d'élèves « *Je suis d'accord. Mais malheureusement, il y a beaucoup d'indiscipline à l'école. L'administration est absente au point où les parents d'élèves contrôlent le directeur. Et quand tu lui parles, il te dit que c'est pour éviter des problèmes... » (S01723).* Cette situation peut entraver le bon fonctionnement de l'école et rendre le travail des enseignants plus difficile.

L'absence d'une structure claire et de directives efficaces nuit à l'enseignant qui se sent dépassé et contraint de tout gérer seul. De plus, la présence d'un directeur dictateur et injuste aggrave la situation, créant un climat de travail difficile : « *... Mais le pire dans tout ça, c'est l'administration et l'organisation qui sont totalement absentes. [Euh], personne n'est sérieux avec son travail, et on a un directeur dictateur injuste. [Ah], c'est vraiment pénible de travailler dans ces conditions. [/]. » (S01731).* L'absence d'une administration capable de maintenir la discipline peut rendre l'environnement d'apprentissage chaotique et affecter la qualité de l'éducation.

Certains extraits expriment un fort désir de quitter le travail et de ne plus avoir affaire

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

à l'administration. « *Mais franchement, parfois j'en peux plus et je ne veux plus travailler, je ne veux plus avoir affaire avec l'administration...* » (S01748)

Les frustrations accumulées peuvent pousser les enseignants à envisager d'autres options professionnelles. « *[ah] J'ai détesté mes élèves et mon travail, je ne supportais plus mon entourage et je suis entré en conflit avec tout le monde, mes élèves et même les membres de l'administration, vu la mauvaise conduite dont ils faisaient signe...* » (S01735).

L'extrait S01720 souligne l'importance d'une communication claire de l'administration envers les enseignants pour faire face à de tels problèmes. L'auteur suggère que l'administration devrait informer les enseignants sur la manière de gérer ces situations. « *Normalement, c'est le travail de l'administration de nous informer sur ces cas-là pour que l'enseignant sache comment se comporter[xxxx]...* » (S01720)

Problèmes liés au trajet et à l'horaire.

Les enseignants font part de la contrainte du temps de trajet pour se rendre à leurs établissements. Passer deux heures pour arriver à destination représente un effort important et peut entraîner une fatigue supplémentaire. De plus, ils mentionnent un emploi du temps catastrophique, suggérant un manque de planification adéquate. Cette combinaison d'un long trajet et d'un emploi du temps mal organisé peut affecter négativement la productivité et le bien-être de l'enseignant.

- S01748 : Moi ce qui m'a fatigué, c'est le transport...
- S01731 : Je mets deux heures pour arriver à l'école [euh] et le temps de trajet peut parfois atteindre trois heures, c'est épuisant. [ah]
- S01701 : oui moi je mets 1h30, c'est long, tu prends le bus ?
- S01731 : Non, [euh] c'est le seul moyen de transport que j'ai. Et en plus, j'ai un emploi du temps catastrophique, avec le pire horaire de toute l'école. [vide]

Difficultés liées à l'enseignement du FLE.

Les enseignants soulèvent plusieurs défis rencontrés dans leur rôle d'enseignant. La préparation des cours et la gestion du volume horaire représentent une charge de travail considérable. De plus, le niveau faible des élèves en français constitue un défi supplémentaire, nécessitant des efforts supplémentaires pour adapter les cours et aider les élèves à progresser. En outre, enseigner l'après-midi est épuisant, ce qui peut altérer les performances et la motivation de l'enseignant.

L'extrait de S01735 met en évidence le problème de l'absence d'attention de la part des élèves pendant les cours. « *Oui, j'ai essayé de diversifier les activités en classe et de m'adapter à leur niveau. Mais rien. [vide] Les élèves ne veulent pas se concentrer pendant la leçon malgré que je parle doucement et lentement... [xxx] que 4 élèves font attention à moi les autres sont dans un tout autre monde* ». Malgré les efforts de diversification des activités et d'adaptation au niveau des élèves, la plupart d'entre eux semblent être distraits et désintéressés.

S01730 suggère que le problème ne réside pas dans la qualité de l'enseignement, mais plutôt dans les problèmes et les obstacles externes qui peuvent affecter la motivation des élèves « ... le problème n'est pas dans l'enseignement, mais plutôt dans les problèmes et obstacles qui l'accompagnent, car l'élève s'en fout de l'enseignant et de ce qu'il étudie sauf pour quelques-uns... ». Cela peut indiquer que les facteurs extérieurs à la classe, tels que les problèmes personnels, peuvent avoir un impact sur l'engagement des élèves.

S01704 partage sa fatigue en enseignant des élèves ayant un faible niveau en français, ce qui rend les cours difficiles, en particulier l'après-midi « *J'avoue que je suis un peu fatigué. J'enseigne des élèves qui ont un niveau très faible en français et l'après-midi c'est vraiment difficile pour moi [vide]...* ». Il mentionne également des difficultés personnelles, telles que la gestion de l'horaire des cours et l'écriture dans le cahier des textes.

S01731 et S01711 soulignent tous deux le faible niveau des élèves en français, ce qui rend

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

difficile leur progression. Cela peut indiquer un défi supplémentaire pour les enseignants, car ils doivent trouver des moyens efficaces d'aider les élèves à progresser malgré leurs lacunes linguistiques.

- S01731 : [ah] C'est le moins qu'on puisse dire. Et en plus, les élèves ont un niveau faible en français, c'est difficile de les aider à progresser.
- S01711 : [euh] C'est vraiment difficile de les faire progresser. [vide]
- S01704 : Oui, et en plus j'ai du mal à gérer mon horaire de séance et à écrire dans le cahier des textes. C'est une vraie difficulté pour moi. [vide]

En résumé, les extraits de dialogue mettent en évidence des problèmes tels que le manque d'attention des élèves, les obstacles externes, la fatigue et les difficultés personnelles de l'enseignant, ainsi que le faible niveau des élèves en français. Ces défis peuvent rendre l'enseignement difficile et nécessitent des efforts supplémentaires pour trouver des stratégies pédagogiques adaptées afin de favoriser la progression des élèves.

Sentiments d'inconfort liés au manque d'expérience.

Les enseignants expriment leur sentiment d'inexpérience. Ils mentionnent le fait d'être directement entré dans l'enseignement sans formation préalable ni expérience dans le domaine, ce qui lui procure un sentiment de difficulté et de frustration. De plus, le fait de commencer une semaine avant les examens ajoute un niveau de pression supplémentaire. La correction des copies et la réaction des élèves face aux notes attribuées constituent également une source de souffrance pour l'enseignant.

- S01723 : ... Pour moi, le début dans l'enseignement a été la chose la plus difficile qui m'est arrivée. [euh] J'ai été directement affectée à mon poste sans formation ou aucune autre expérience dans le domaine. ...
- S01742 : Je comprends. Moi aussi j'ai eu une mauvaise expérience récemment. J'ai commencé à enseigner une semaine avant les examens et certains élèves semblaient

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

ne pas avoir étudié ou avoir tout oublié. [euh] J'étais confuse [rire]... est-ce que je devais leur faire une révision ou bien continuer les cours. Après la correction des copies, certains élèves n'ont pas aimé les notes. [vide]

Malgré les éloges reçus de la part des supérieurs et des enseignants formateurs, les enseignants se questionnent sur les mauvaises notes de leurs élèves. Ils se demandent pourquoi leurs efforts pour enseigner efficacement ne se reflètent pas dans les résultats des élèves. Cette remise en question peut entraîner des doutes sur leurs compétences d'enseignement et un sentiment de frustration face à l'apparente déconnexion entre leur perception de leur enseignement et les résultats obtenus.

- S01735 : Eh bien, je ne vais pas mentir, je suis un peu frustré. [vide] J'avoue que les notes de mes élèves sont toujours les plus basses [ah] malgré que j'enseigne bien. [euh] Le directeur et l'inspecteur sont ravis de mon niveau, même l'enseignant formateur m'a dit qu'il était satisfait par mes compétences et ma maîtrise de la langue. [oh] À l'université, j'étais parmi les meilleurs, quand j'enseigne tous les élèves prétendent avoir compris, mais quand on voit leurs notes... [vide] tellement catastrophiques :les pires notes parmi toutes les classes. [ah] Je ne suis pas en train de comparer et je ne les envie pas, mais je veux comprendre [vide] où est le problème ?

- S01737 : [ah] C'est frustrant c'est vrai. Moi quand je comprends [euh] pas j'essaie de changer ma méthode.

- S01735 : [oh] ça me chagrine et je ne veux pas aussi laisser tomber l'enseignement, [euh] peut être que je suis le problème et je n'en ai pas conscience, mais quand je discute avec les autres enseignants je sens que je suis à fond avec la matière que j'enseigne, je sens que je suis meilleure que d'autres, mais qu'est ce qui justifie les mauvaises notes de mes élèves. [vide]

Anxiété et troubles de concentration.

Les enseignants partagent leur trouble anxieux généralisé qui les accompagne tout au long de leur travail. Cette angoisse constante peut entraîner des problèmes de concentration, des oublis et des réactions impulsives, comme crier sur les élèves. Ils décrivent également leur difficulté à communiquer avec les autres et leur préférence pour s'isoler avec leur téléphone pour trouver du réconfort en écoutant le Coran. Ces troubles anxieux ont un impact significatif sur le bien-être général et l'efficacité de l'enseignant.

- S01705 : [...] moi c'est pire [euh]... j'ai un trouble anxieux généralisé. Cette angoisse m'accompagne du début jusqu'à la fin du travail et à cause d'elle j'oublie beaucoup [vide]. J'écris au tableau sans me concentrer même après avoir terminé [euh] Je remarque que j'ai oublié une lettre ou répété un mot [vide]. Parfois, je crie d'une voix qui effraie les élèves par anxiété.

- S01738 : Je fais de mon mieux pour me détendre [euh] et éviter de crier sur les élèves, mais j'ai toujours du mal à me concentrer. [vide] Je cherche des solutions, mais rien ne fonctionne jusqu'à présent. Je pense que le stress accumulé finit par avoir un impact sur ma capacité de concentration et de patience envers les élèves. C'est un cercle vicieux [ah], plus je me sens stressé, plus je suis irritable et moins je peux me concentrer sur leur apprentissage. [...] J'aimerais trouver des méthodes pour gérer mon stress et retrouver un équilibre dans ma vie professionnelle et personnelle.

Pendant l'entretien, l'enseignant en question a reçu des encouragements et des conseils. Il est conseillé d'interagir calmement avec les élèves, de se contrôler et de demander le pardon de Dieu pour ses erreurs. On lui suggère également de laisser les problèmes de l'école derrière lui une fois la journée terminée, afin de pouvoir se détendre et se consacrer à sa vie personnelle et à ses proches. Ces conseils visent à aider l'auteur à trouver un équilibre entre sa vie professionnelle et personnelle, ainsi qu'à trouver des stratégies pour mieux gérer les défis auxquels il est confronté

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

- S01766 :... La seule solution est de se tourner vers Dieu [...] la situation s'est aggravée parce que nous nous sommes éloignés de Dieu ou parce que les gens nous envient pour les choses les plus simples de la vie...
- S01767 :... Essaies d'interagir avec eux calmement, moi aussi je criais et je me fâchais contre eux quand ils n'étudient pas, mais maintenant Dieu merci je me contrôle mieux et crois-moi quand tu commences à être plus calme, ça devient plus amusant [rire].
- S01730 : [vide] Je pense que c'est normal de se sentir découragé de temps en temps... C'est un travail difficile, mais important, et nous devons tous nous soutenir mutuellement pour faire face à ces défis [vide].

Besoin de soutien et de changement.

Face à ces difficultés, les enseignants expriment leur besoin de soutien et de solutions pour améliorer leur situation. Ils désirent ardemment changer et sortir de leur zone de confort pour trouver des moyens plus efficaces d'enseigner et de gérer son temps. Ils mentionnent également avoir recours à la religion et à la prière pour trouver du réconfort et de la guidance dans ces moments difficiles.

- S01737 : [euh] Écoute, ma sœur, peu importe combien tu vas chez les psychiatres ou que tu écoutes des vidéos sur le développement humain ou que les gens te conseillent, si tu ne décides pas de changer et de sortir de ce cercle vicieux, tu ne pourras pas le faire, aies le courage et sors de ta zone de confort, car chacun de nous sait ce qu'il a en lui. [vide] Vous pouvez aussi écouter le Coran pour vous aider.
- S01704 : C'est vrai que c'est une vraie souffrance. [euh], Mais je suis encore en train d'apprendre, de découvrir et d'expérimenter. J'espère que je vais pouvoir trouver des solutions pour améliorer ma situation. [vide]
- S01742 : Je suis encore en train d'apprendre et de découvrir aussi. Mais [euh] ça vaut le coup, n'est-ce pas ? [rire]

Les enseignants soulignent comment leurs expériences passées ont influencé leur attitude envers les autres et leur manque d'attention envers leurs proches. Bien que les détails précis ne soient pas mentionnés, il est implicite que ces expériences ont laissé des cicatrices émotionnelles qui se manifestent dans leur vie professionnelle et personnelle.

- S01766 : Je pense que nous avons tous été confrontés à des moments difficiles [xxx]. Nous sommes tous tombés malades et avons traversé des chocs qui nous ont fait changer pour devenir des personnes au cœur dur [euh] qui n'aiment pas rencontrer les gens et ne font pas attention à nos proches qui ont besoin de nous [vide].

10.1.3 Gestion des comportements perturbateurs.

Surcharge mentale et émotionnelle.

Les enseignants expriment l'épuisement et le stress causés par la turbulence des élèves. Cela soulève la thématique de la charge de travail émotionnelle et mentale qui pèse sur les enseignants. L'enseignement peut être un travail exigeant et éprouvant, surtout lorsque les élèves sont turbulents et qu'il y a un manque de soutien administratif. L'enseignant se sent épuisé, stressé et mentalement fatigué, ce qui montre l'impact négatif que peut avoir une ambiance difficile en classe sur le bien-être de l'enseignant.

- S01735 : Je dois vous avouer que je suis [euh] épuisée. Je subis de la turbulence des élèves, ils m'ont épuisé, en plus de l'absence totale de l'administration et du directeur, je vous jure je suis épuisée, stressée et je réfléchis trop au point où ça m'a fatigué mentalement. [Ah] [vide] [rire : nervosité]. [vide].

- S01738 : J'avoue que contrôler la classe est la plus difficile chose à faire malheureusement [...]. J'ai des élèves très turbulents et maintenant ils ne font plus attention à moi en classe et des fois je suis tellement choqué par ce qu'ils font [euh]. Pareil pour les élèves de deuxième année après avoir été un peu disciplinés, ces derniers mois ils ont changé de comportement ! [oh] Le problème c'est que j'ai marre de leur attitude et manque

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

de discipline, ils n'écrivent leurs cours que lorsque je les vérifie, c'est vraiment fatigant.

Les enseignants mentionnent que leur fatigue dépend des élèves et qu'ils se sentent aimés par certains d'entre eux, ce qui les encourage à donner le meilleur de lui-même. Cependant, ils mentionnent que les élèves qui leur donnent du fil à retordre et ne semblent pas motivés à étudier ont l'effet inverse. Cette thématique souligne l'importance de la relation enseignant-élève et comment les comportements des élèves peuvent affecter la satisfaction et la fatigue de l'enseignant. Les différences individuelles entre les élèves peuvent influencer l'expérience d'enseignement et le bien-être de l'enseignant.

- S01705 : La fatigue, ça dépendra des élèves. C'est eux qui font que tu l'aimes ou non. [euh] J'ai mes élèves de 2ème année qui m'aiment tous, ce qui m'encourage à faire de mon mieux et de leur donner plus d'informations. [rire] J'aime leur enseigner. Juste, j'entre dans leurs classes, je deviens plus heureuse. J'enseigne aussi la troisième année, j'ai tout essayé avec eux, ils ne veulent pas étudier. Déjà, ils me donnent du fil à retordre chaque fois que j'essaie de leur enseigner quelque chose. [ah] En plus, pour ma part, je vois que la femme se doit de travailler pour elle-même. [vide]

- S01735 : Merci pour vos réponses. Nous sommes tous d'accord que l'enseignement peut être épuisant [euh], mais il est important que nous restions forts et que nous continuions à faire de notre mieux pour nos élèves. Nous devons travailler ensemble pour surmonter ces défis et trouver des solutions pour aider nos élèves. [xxxx] Nous avons tous besoin de soutien et de compréhension les uns des autres pendant ces moments difficiles. [vide]

Impact des expériences personnelles des élèves sur leur comportement.

Les enseignants expriment leur irritation face au manque de respect de certains élèves. Ils décrivent leur comportement comme celui d'« *enfants incivilisés* ». Cette thématique met en évidence le défi auquel les enseignants peuvent être confrontés lorsqu'ils doivent gérer des comportements perturbateurs et irrespectueux en classe. Le manque de respect

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

des élèves envers l'enseignant peut créer un environnement d'apprentissage difficile et entraver la communication efficace.

- S01736 : Oh [euh] je comprends tout à fait. Ce qui m'a irrité au début de l'année, c'est que quelques élèves se comportent avec vous avec peu de respect [xxxx] comme si vous étiez de leur âge. On dirait que je fais face à des enfants incivilisés.

- S01756 :... Honnêtement, c'est devenu un rassemblement de toute sorte de cas sociaux, des adolescents qui prennent des hallucinogènes, et les échanges écrits que tu ne peux même pas lire, l'utilisation de gros mots...

Les enseignants mentionnent que la discipline est primordiale avant d'enseigner « *J'ai appris que Bayouna avait raison [euh] on ne l'a pas pris au sérieux, mais elle nous a montré la réalité de façon drôle. [rire : rire léger]* » (S01737). Mais il faut aussi prendre en compte la réalité vécue par les élèves. Ils mettent en évidence la nécessité pour les enseignants de prendre en compte les expériences et les perspectives des élèves afin de mieux comprendre leurs comportements et leurs besoins. La prise de conscience de la réalité des élèves peut aider les enseignants à adapter leurs approches pédagogiques et à fournir un soutien approprié.

- S01767 : L'élève reste un humain [vide].
- S01738 : [...] Tout à fait, et je suis d'accord avec S01767. Les élèves sont des humains et ils ont des problèmes personnels qui peuvent affecter leur comportement en classe. Comme l'a dit S01765 [vide] peut-être que je dois changer ma façon de traiter mes élèves et leur donner un soutien psychologique...

Les enseignants soulignent l'importance d'écouter attentivement les élèves et de comprendre leurs préoccupations et leurs besoins. Cette thématique met en évidence la nécessité d'établir une communication ouverte entre les enseignants et les élèves. En écoutant activement les élèves, les enseignants peuvent mieux comprendre leurs problèmes et offrir le soutien approprié. L'écoute mutuelle favorise également un climat de classe respectueux et bienveillant.

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

- S01720 : [xxxx] Avant de briser un élève, essayez de vous familiariser avec sa situation sociale, ses problèmes et ses préoccupations qui peuvent être trop lourds à supporter pour un élève de son âge. Peut-être qu'il vient à l'école juste pour éviter les problèmes, surtout familiaux. Vous pouvez l'aider s'il s'ouvre à vous [/] [xxxx].
- S01751 : Moi quand je trouve un élève qui agit d'une façon anormale, j'essaie de le comprendre. [/] [...] Déjà avant-hier, un très bon élève de ma classe n'a pas eu une bonne note dans un test, depuis il n'écrit pas ses leçons et ne fait pas ses devoirs. Quand je lui ai demandé la raison, il m'avait dit que sa mère a accouché et c'était elle qui le suivait.
- S01767 : [euh] Je pense que si tu montres que tu te soucies d'eux en dehors de la classe, en discutant avec eux de leurs intérêts personnels ou en les encourageant dans leurs activités parascolaires, cela pourrait aider. [...] Il est également important de les écouter quand ils ont des préoccupations ou des problèmes personnels. Cela montre que tu es là à ta place.

L'importance de l'écoute et de la compréhension mutuelle.

Cette thématique souligne l'importance de prendre en compte les expériences individuelles des élèves et leur impact sur leur comportement en classe. Certains élèves peuvent réagir différemment en fonction de leurs expériences passées et de leurs interactions avec les enseignants. La compréhension de ces facteurs peut aider les enseignants à mieux gérer les comportements perturbateurs et à fournir un soutien approprié aux élèves.

- S01707 : J'ai effectivement essayé de parler avec lui et il m'a révélé qu'un jour, l'enseignante d'arabe lui avait demandé de manière inappropriée « *où sont tes parents dans tout ça ? Ils sont vivants ou morts* », ce qui l'a fait pleurer et quitter la classe. [/] [...] Après avoir demandé à ses camarades, j'ai découvert que sa mère était décédée quand il avait 6 ans et son frère 2 ans, et que son père et sa belle-mère le maltraitent.
- S01720 : [ah] Voilà, il faut tenir compte de la situation sociale de l'élève.

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

- S01751 : [...] Il est important de comprendre les élèves et leurs préoccupations.
- S01752 : Exactement [xxxx] il faut lui donner des conseils et le ramener au droit chemin.
- S01720 : Le suivi psychologique est très important dans ce genre de situation [vide].

Les enseignants soulignent que chaque élève peut avoir des problèmes personnels qui contribuent à son comportement en classe. Cette thématique met en évidence la nécessité de reconnaître et de prendre en compte la diversité du vécu des élèves. Les problèmes personnels, les difficultés familiales ou les problèmes émotionnels peuvent influencer le comportement des élèves en classe. Les enseignants doivent être sensibles à ces facteurs et fournir le soutien nécessaire pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés et à s'engager dans leur apprentissage.

- S01704 : Je pense qu'il est important pour nous, en tant qu'enseignants, d'être proches de nos élèves et de ne pas leur faire du mal. Cependant, il est également important que nous définissions des limites claires, car il y a des élèves qui aiment en faire trop. Nous devons également faire de notre mieux pour connaître la vie sociale de nos élèves et les guider au mieux, car c'est notre travail [xxxx].

- S01711 : Je suis tout à fait d'accord avec toi. Avant de commencer à enseigner à une classe, chaque enseignant devrait enquêter sur ses élèves. Chacun d'eux souffre individuellement, et cela affecte leur comportement avec les autres. [euh] Personnellement, j'avais plein d'élèves qui avaient des comportements un peu bizarres, mais après avoir appris leur histoire, j'ai pu mieux les comprendre. l'un ses parents sont sur le point de divorcer, un autre n'a pas vu sa mère depuis un très jeune âge et qui vit avec sa grand-mère et la femme de son oncle qui lui pourrissent la vie [vide].

- S01723 : Absolument. Il ne faut jamais humilier un élève, qu'il soit orphelin ou non. [euh] Nous devons faire attention aux orphelins et les aider autant que possible, mais nous ne devons pas les traiter différemment de leurs camarades. Sinon, cela les affectera

et les blessera [vide].

- S01742 : Je suis d'accord. Il y a des personnes qui souffrent en silence, même si elles ont l'air souriantes. C'est pourquoi il est important pour nous d'essayer de comprendre nos élèves et de les écouter, même s'ils ne parlent pas beaucoup. [xxx] Avant de fixer comme objectif de passer le message et d'enseigner, nous devrions essayer d'être une mère ou un père pour eux.

L'importance de l'affectivité et de l'empathie dans l'enseignement.

Certains enseignants soulignent l'importance de créer une relation affective avec les élèves et de faire preuve d'empathie envers eux. Ils mettent en évidence l'impact positif de l'affection et de l'empathie dans l'établissement d'un climat de classe favorable à l'apprentissage. Les enseignants peuvent favoriser l'engagement et la coopération des élèves en établissant des liens affectifs et en faisant preuve de compréhension envers leurs problèmes et leurs besoins.

- S01738 : . . . J'ai aussi entendu parler de l'effet positif de la gentillesse et j'aimerais essayer cela avec mes élèves. [oh] S01767, être gentil avec eux sans pour autant perdre mon autorité en classe ?

- S01741 : Je ne suis pas d'accord avec vous [euh], pour moi être gentil ne veut pas dire être faible. Je pense qu'il est important de gagner la confiance de ses élèves et de créer une atmosphère de respect mutuel. Si tu es gentil, cela ne signifie pas que tu vas être moins respecté. Au contraire, tes élèves vont être plus ouverts et plus disposés à apprendre. [Ah] [rire] Je me souviens d'une fois où j'ai été très gentil avec un élève qui avait des difficultés et [oh] ça a fini par payer. [vide] Il s'est senti en confiance avec moi et a commencé à travailler plus dur. [rire : sourire] [vide] [euh] Donc, je suis convaincu que la gentillesse est une qualité importante pour un enseignant. [. . .]

Besoin de soutien administratif et de sécurité.

L'enseignant exprime sa frustration quant à l'absence d'administration et de direction dans l'établissement scolaire. Il souligne la nécessité pour le ministère de l'Éducation de travailler en partenariat avec les services de sécurité pour fournir des agents de sécurité dans les établissements éducatifs. Cette thématique met en évidence les défis auxquels les enseignants sont confrontés en matière de sécurité et de gestion des comportements perturbateurs en classe. L'absence de soutien administratif peut rendre les enseignants impuissants face aux situations difficiles et créer un environnement d'apprentissage instable.

- S01756 : Vous avez raison [euh] Quand je reçois des parents d'élèves, la plupart d'eux se plaignent de leurs enfants, et du fait qu'ils ne sont pas capables de les éduquer. Je suis d'accord avec vous, nous devons exiger du ministère de l'Éducation de travailler en partenariat avec la sécurité, et fournir des agents de sécurité dans les établissements éducatifs ... [...]. [euh], au moins quand on se sent en sécurité, on pourrait gérer cette génération. [vide] Pourquoi ne pas appliquer le modèle de l'école des cadets ? [ah] surtout que l'enseignant est devenu impuissant, et personne dans tout le corps administratif ne peut prendre la responsabilité.

Les enseignants demandent une collaboration plus étroite entre l'administration et les enseignants pour faire face aux problèmes rencontrés en classe. Ceci met en évidence l'importance de la coordination et de la communication entre tous les acteurs de l'éducation. Les enseignants ont besoin du soutien de l'administration pour résoudre les problèmes liés à la discipline en classe et pour créer un environnement d'apprentissage positif.

- S01752 : [...]Cet élève mérite qu'on le suive et qu'on lui donne des conseils. Essayez de le ramener au droit chemin avant qu'il soit trop tard pour lui. Parlez avec tous les enseignants et essayez de ne pas être trop strict envers lui. Et que Dieu soit avec celui qui en a besoin [vide].

- S01720 : Normalement, c'est le travail de l'administration de nous informer sur ces cas-là pour que l'enseignant sache comment se comporter [xxxx]. Il faut l'aider et le laisser s'ouvrir à toi. Le suivi psychologique est très important pour l'élève, surtout pour les cas particuliers.

10.2 Le rôle de l'accompagnement dans l'insertion professionnelle

10.2.1 Le rôle de l'accompagnement des enseignants plus experts.

Les conseils reçus des collègues enseignants.

Certains enseignants expérimentés ont tendance à transmettre leurs conseils et expériences aux nouveaux enseignants. Dans ce cas, les conseils concernent principalement l'apparence et le comportement. Certains enseignants conseillent de ne pas paraître trop gentil afin de ne pas être pris pour acquis par les élèves. Ils mettent en garde contre le fait de parler dans la salle des enseignants, suggérant que cela pourrait susciter des moqueries ou des jugements négatifs de la part des autres enseignants. Ces conseils peuvent être perçus comme une tentative de préparer les nouveaux enseignants aux défis et aux réalités de la vie en tant qu'enseignant.

- S017311 : Juste après ma nomination, et dès ma première rencontre avec les autres enseignants, ils n'ont fait que me conseiller et le conseil que j'ai entendu le plus était « *tu parais gentil, les élèves ne feront de toi qu'une bouchée* » et « *ne parle pas dans la salle des enseignants* ». [rire : En plus quand tu poses une question, tout le monde se moque de toi en disant « mais qu'est-ce que t'es innocent »]. [Euh] D'ailleurs, je n'ai jamais compris ce qu'ils voulaient dire par « *tu parais gentil* » ? À notre première rencontre, tu

t'attends à ce que je te regarde de travers pour te montrer que je ne suis pas facile [xxxx]. Pourquoi est-ce qu'il faut ne pas être gentil ? On peut demander les choses calmement, non ? Moi je pense que l'expérience au travail ne dépend pas de lois générales, chacun passe par une expérience différente, car chacun travaille dans un établissement différent, avec des collègues différents, une administration différente et avec des élèves différents et il n'est pas nécessaire de vivre la même expérience [vide]. Honnêtement, j'ai stressé après les avoir écoutés [euh] je ne suis pas d'accord avec eux je crois qu'il va y avoir un froid entre nous.

- S01723 : Vous savez, pour ma part, j'ai eu la chance de tomber sur des enseignantes exceptionnelles qui m'ont beaucoup conseillé. Elles m'ont montré comment me comporter dans différentes situations et m'ont donné une idée générale sur les classes. Depuis le premier jour où j'ai rencontré une enseignante, elle m'a aidé dans tous les aspects. Je la remercie beaucoup, Madame Aicha. [rire]

Jugements sur l'empathie des enseignants.

Les opinions sur la gentillesse varient parmi les enseignants. Certains estiment que la gentillesse peut être perçue comme une faiblesse par les élèves et peut les amener à ne pas respecter l'autorité de l'enseignant. Ils soutiennent que pour maintenir l'ordre et l'autorité en classe, il est préférable d'être ferme et strict. D'autres enseignants croient au pouvoir de la gentillesse et pensent qu'il est possible d'enseigner efficacement tout en étant bienveillant envers les élèves. Ils estiment que la gentillesse peut favoriser une atmosphère positive en classe, encourager la motivation des élèves et promouvoir de bonnes relations entre l'enseignant et les élèves.

- S01710 : Ils sont arrivés au point de me dire [euh] tu ne peux pas enseigner parce que t'es trop gentille, et vraiment ça m'a touché, tu n'es pas obligé d'être sans pitié pour bien enseigner [?] [rire].

- S01701 : Je te jure c'est la même chose avec moi, depuis que j'ai commencé ils

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

n'arrêtent pas de me dire que j'ai l'air sage et trop gentille, si tu continues comme ça « *[euh] youklouk [rire]* ». [/]

- S01741 : Je ne suis pas d'accord avec vous *[euh]*, pour moi être gentil ne veut pas dire être faible. Je pense qu'il est important de gagner la confiance de ses élèves et de créer une atmosphère de respect mutuel. Si tu es gentil, cela ne signifie pas que tu vas être moins respecté. Au contraire, tes élèves vont être plus ouverts et plus disposés à apprendre. *[Ah] [rire]* Je me souviens d'une fois où j'ai été très gentil avec un élève qui avait des difficultés et *[oh]* ça a fini par payer. *[vide]* Il s'est senti en confiance avec moi et a commencé à travailler plus dur. *[rire : sourire] [vide] [euh]* Donc, je suis convaincu que la gentillesse est une qualité importante pour un enseignant. [...]

- S01702 : Je suis entièrement d'accord avec toi S01741. Être gentil ne signifie pas que tu es faible, mais que tu es une personne empathique qui sait écouter les autres. Cela peut être une qualité essentielle pour aider tes élèves à progresser et à se sentir en sécurité dans ta classe. *[Euh]*, de plus, tu peux être ferme et exigeant tout en étant gentil. Tout dépend de ta manière de t'exprimer et de tes choix éducatifs. *[Ah]* En effet, certains enseignants pensent que crier et punir sévèrement est la seule façon d'obtenir le respect des élèves, mais cela peut souvent avoir l'effet inverse et créer une atmosphère de peur et de tension dans la classe. *[Rire : c'est certainement pas ce qu'on veut !][/]* Au contraire, en étant gentil et en créant une relation de confiance avec tes élèves, tu peux mieux les motiver et les encourager à travailler dur et à se comporter de manière appropriée. *[Vide]*

Formateurs de bon ou de mauvais conseil.

Les nouveaux enseignants peuvent rencontrer différentes attitudes et différents comportements de la part de leurs collègues. Certains bénéficient de conseils et de soutien de la part d'enseignants plus expérimentés, qui les aident à s'adapter à leur nouvel environnement de travail. Ces enseignants bienveillants partagent leur expérience, donnent des conseils pratiques et les guident dans leur développement professionnel. Cependant, d'autres nou-

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

veaux enseignants peuvent être confrontés à des moqueries, des remarques désobligeantes ou une indifférence de la part de certains collègues. Ces expériences peuvent être déconcertantes et décourageantes, mais elles peuvent également renforcer la détermination des nouveaux enseignants à prouver leur valeur et à réussir malgré les obstacles.

- S01738 : Le jour de la rentrée scolaire, j'étais heureuse parce que l'école est près de chez moi, l'année passée j'ai souffert de la distance. Le deuxième jour j'étais de bonne humeur, j'ai décidé de faire une petite révision aux élèves et ça leur a plu. J'ai terminé la séance et je suis allée à la salle des enseignants et là une des enseignantes s'est moquée de moi comme quoi j'étais nouvelle et trop motivée et l'une de ces amies a essayé de changer de sujet en me souhaitant la bienvenue et en me demandant si c'était la première fois où j'enseignais. [oh] Honnêtement pensez-vous qu'un tel comportement est approprié pour un enseignant, je vous jure elle m'a démoralisé [/], aujourd'hui je n'ai rien pu faire en classe, et ne me dites pas qu'elle plaisantait parce que je peux reconnaître le ton d'une personne qui se moque de moi ou qu'elle plaisante avec moi [vide], on connaît tous ce genre d'enseignants si parce qu'elle a de l'expérience, personne n'a commencé expérimenté, on commence tous du zéro.

- S01742 : C'est bien d'avoir des formateurs pour vous guider. J'ai eu une expérience différente quand j'ai commencé à enseigner. Je suis diplômée d'une université, mais je n'avais aucune idée de ce qu'était un cahier de textes ou un cahier journal [rire]. Malheureusement, l'enseignante formatrice m'a donné un conseil qui m'a choqué. Elle m'a dit que je devais choisir un élève dans ma première séance pour servir d'exemple aux autres. Bien sûr, je n'ai pas suivi son conseil. [euh] C'était long et fatigant comme début. J'avais la pression et personne pour m'aider.

- S01742 : Maintenant, ça va mieux. [euh] J'ai appris beaucoup de choses au fil des ans. Mais je pense que les formateurs devraient être plus utiles pour les nouveaux enseignants.

L'établissement d'une relation positive et professionnelle avec les élèves est un élément

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

essentiel de l'enseignement. Certains enseignants estiment qu'il est important de gagner la confiance des élèves en étant compétent chacun dans sa discipline et en offrant des performances d'enseignement de qualité. Ils soulignent l'importance de maintenir des normes élevées tout en étant accessibles et respectueux envers les élèves. D'autres enseignants recommandent de limiter les relations personnelles avec les élèves afin de maintenir une distance professionnelle et d'éviter tout favoritisme ou confusion. Ces différentes approches reflètent les diverses perspectives sur la manière de créer un environnement d'apprentissage favorable et de favoriser la réussite des élèves.

- S01708 : C'est vraiment dommage. Mais j'ai eu la chance d'avoir un bon formateur. La première fois, il m'a dit que mon premier objectif était de gagner la confiance de mes élèves. Et pour la gagner, il me fallait être un enseignant compétent dans mon domaine et mes performances à enseigner devaient plaire aux élèves. Il ne fallait sous aucun prétexte douter de mes compétences. [ah] Il m'a également conseillé de soigner mon apparence, car elle me représente. Ma relation avec mes élèves doit être limitée sous le respect et purement professionnelle. [euh] J'essaie toujours de partager mon avis et de défendre mon point de vue. Et je veille toujours à ce que ma relation avec mes supérieurs soit professionnelle. Tout ce que j'ai déjà cité nécessite du temps pour s'accomplir et pour développer sa personnalité en tant qu'enseignant. Après ça, ça devient plus facile et avec moins d'efforts. Les débuts sont difficiles, c'est pareil partout [vide].

- S01737 : Nous devons tous garder à l'esprit que nous sommes là pour aider les élèves, pas pour satisfaire nos propres besoins. [Euh], nous devons continuer à nous motiver et à travailler dur, pour leur bien-être [ah] peu importe ce que les autres en pensent.

- S01748 : [vide] Tu devrais leur montrer que tu es là pour rester et que tu vas réussir à enseigner avec succès. [...] Ignore les commentaires négatifs et continue d'être motivée. Moi, on m'a dit une fois que je devais baisser ma voix, car les élèves ne valent pas le coup [/].

- S01766 : [oh] C'est vrai. Et souviens-toi, si les élèves t'apprécient et que tu vois

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

des résultats positifs, c'est tout ce qui compte. [...] Ne laisse pas les autres enseignants te décourager.

- S01767 : Je suis d'accord. Garde confiance en toi et continue d'enseigner avec amour et passion. Tu verras les résultats de tes efforts un jour [vide].
- S01767 :... Moi ma collègue plus ancienne dans le domaine, quand elle a vu que les élèves m'aimaient et travaillaient bien, elle m'a dit doucement, ils ne comprenaient rien de toute façon.

Mauvais conseils, mauvais début.

Les débuts dans l'enseignement peuvent être particulièrement difficiles pour les nouveaux enseignants. Ils doivent s'adapter à un nouvel environnement de travail, faire face à des exigences professionnelles élevées et gérer des responsabilités multiples. En outre, ils peuvent être confrontés à des critiques ou des moqueries de la part d'autres enseignants, ce qui peut remettre en question leur confiance en eux. Malgré ces difficultés, il est important pour les nouveaux enseignants de persévérer, d'apprendre de leurs erreurs et de s'engager dans un processus continu de développement professionnel. La patience, l'ouverture d'esprit et la volonté de demander de l'aide sont des qualités essentielles pour surmonter les obstacles du début de carrière.

- S01720 :[xxxx] Vous savez, quand j'ai commencé à travailler, tout le monde se moquait de moi en disant que je ne pourrais pas maîtriser ma classe. Mais j'ai travaillé dur et maintenant, je suis considéré comme l'un des meilleurs enseignants en termes de maîtrise de mes élèves. Il y a ceux qui travaillent dur et il y a ceux qui en font trop juste pour se faire remarquer. Mais honnêtement, le plus important est de faire de son mieux pour soi-même et pour ses élèves [vide].
- S01730 : Je me souviens de mes débuts, je n'avais aucune expérience [rire], juste l'image de mes merveilleux enseignants qui m'ont accompagné pendant mes études. On m'avait conseillé d'affronter les rangs comme si c'était plus difficile que d'affronter des

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

épées. Mais ça ne m'a pas aidé du tout. À chaque fois que je suis entré en classe, j'ai ressenti une pression énorme. J'ai fini par me rendre compte que je devais trouver ma propre méthode pour enseigner [xxxx].

L'ancienneté en tant qu'enseignant ne garantit pas automatiquement l'expertise. Certains enseignants plus expérimentés peuvent faire des erreurs ou adopter des pratiques obsolètes. Par conséquent, il est essentiel de se concentrer sur l'amélioration continue des compétences et de rester ouvert aux nouvelles idées et aux évolutions pédagogiques. Les nouveaux enseignants doivent croire en leurs capacités, se former régulièrement et chercher des occasions d'apprentissage afin de devenir des enseignants compétents et efficaces.

- S01735 : Je suis passé par une expérience qui m'a stressé. J'avais une grande motivation et de l'amour pour mon travail, mais quand j'ai parlé aux anciens, ils m'ont dit d'arrêter de me fatiguer et que je ne devais pas trop m'exciter, car le jour viendra où je deviendrai comme eux. Moi [euh], j'ai été choqué par les enseignements anciens. Je suis convaincu que l'ancienneté ne veut pas dire l'expertise. Il y a des enseignants qui enseignent depuis des années, mais ils n'ont pas de bonnes expériences et ils commettent des fautes inacceptables. [vide]

- S01705 : [ah] Je suis d'accord avec vous tous. J'ai eu une expérience similaire quand j'ai commencé à enseigner dans un petit et lointain village. Les élèves n'avaient pas un bon niveau, mais j'ai voulu les motiver en apportant mon ordinateur portable et en demandant à l'administration de me prêter le data show pour présenter une vidéo en rapport avec le cours que j'allais donner. Cependant, ils se sont tous moqués de moi et ont dit que les élèves ne valaient pas mes efforts. [euh], Mais j'ai continué à faire de mon mieux pour ces élèves. [vide]

L'importance de trouver sa propre voix.

Lorsqu'il s'agit de gérer une classe et d'interagir avec les élèves, il est important pour les enseignants d'être authentiques. Faire semblant d'être quelqu'un d'autre ou d'adopter

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

un comportement qui ne correspond pas à sa personnalité peut être épuisant et peu efficace. Chaque enseignant a sa propre personnalité et son style d'enseignement. Trouver un équilibre entre la gentillesse et la fermeté selon sa propre personnalité peut permettre aux enseignants d'établir une relation de confiance avec les élèves tout en maintenant l'ordre et la discipline en classe.

- S01751 : J'ai eu une collègue enseignante qui était vraiment douée et pleine de confiance en elle. Elle m'a raconté comment elle avait autorité sur sa classe et comment même les élèves les plus turbulents respectaient son autorité. J'ai essayé de la copier, de devenir aussi stricte qu'elle. Mais ça ne marchait pas [/] [...] Je me suis rendu compte que je devais être moi-même et trouver ma propre voix. J'ai appris que si vous essayez de faire semblant d'être quelqu'un que vous n'êtes pas, vous finirez par perdre votre personnalité unique.

- S01752 : Personnellement, je crois que la clé de l'enseignement est d'être authentique et de rester fidèle à soi-même. Si vous êtes gentil par nature, restez ainsi. Mais attention à ne pas être trop gentil, car les élèves pourraient en abuser. Et si vous êtes strict, restez ainsi, mais n'en abusez pas non plus [vide].

- S01720 : Je suis d'accord avec tout ce qui a été dit. [xxxx] L'enseignement est un travail difficile, mais cela en vaut la peine. Nous devons tous trouver notre propre voix et être authentiques. Nous devons être nous-mêmes et avoir confiance en nous, tout en étant conscients des besoins de nos élèves. C'est ainsi que nous pouvons aider nos élèves à réussir [vide].

10.2.2 L'attitude d'autrui dans l'environnement professionnel.

Manque de respect envers les enseignants débutants.

Le sentiment exprimé par le locuteur face au manque de respect envers les enseignants débutants soulève des questions sur la dynamique des relations professionnelles dans le

secteur de l'enseignement. Il est important de promouvoir un environnement où les enseignants, qu'ils soient stagiaires ou expérimentés, sont respectés et valorisés pour leur contribution à l'éducation des élèves.

- S01765 : [xxx] C'est vrai, j'ai remarqué ça aussi. Mais il y a un type d'enseignants qui aime te démoraliser. Si eux en ont assez, nous aussi on veut vivre notre propre expérience [/]. Je ne peux pas comprendre pourquoi le mot stagiaire pour eux veut dire un enseignant qui ne mérite pas de respect, mais dieu merci, je leur ai prouvé le contraire.

Faire face aux moqueries et rester motivé.

Les enseignants ont constaté que l'enseignement comme tout secteur est particulièrement propice aux commérages et aux ragots. Ceci soulève la question de la culture de travail au sein de l'établissement. L'existence d'une salle des enseignants où règne l'hypocrisie indique un manque de confiance et de soutien mutuel entre les collègues. Ce type d'environnement peut nuire à la collaboration et à l'épanouissement professionnel.

- S01738 : [euh] Vous savez, depuis que j'ai commencé à travailler ici, je me suis rendu compte qu'il n'y a pas de secteurs qui se donne aux commérages et aux ragots comme le secteur de l'enseignement. [...] La salle des enseignants est plutôt la salle d'hypocrisie de l'établissement. Ils ne font que parler dans ton dos, et j'ai appris plein de choses, notamment à ne jamais attirer l'attention [/]. Je fais juste mon travail et je rentre chez moi, en limitant mes interactions avec mon entourage.

Le sentiment exprimé face au manque de respect envers les enseignants débutants soulève des questions sur la dynamique des relations professionnelles dans le secteur de l'enseignement. Il est important de promouvoir un environnement où les enseignants, qu'ils soient stagiaires ou expérimentés, sont respectés et valorisés pour leur contribution à l'éducation des élèves.

- S01765 : [xxx] C'est vrai, j'ai remarqué ça aussi. Mais il y a un type d'enseignants qui aime te démoraliser. Si eux en ont assez, nous aussi on veut vivre notre propre

expérience [/]. Je ne peux pas comprendre pourquoi le mot stagiaire pour eux veut dire un enseignant qui ne mérite pas de respect, mais Dieu merci, je leur ai prouvé le contraire.

Les enseignants mettent en évidence la nécessité de rester motivé malgré les moqueries et les critiques. Ceci soulève des questions sur la résilience et l'automotivation des enseignants face aux défis et aux difficultés rencontrées dans leur travail. Il est essentiel de trouver des stratégies personnelles pour maintenir sa motivation et son engagement professionnel, même lorsque l'ambiance de travail est négative.

- S01766 : [vide] Pendant ma première année, la moquerie était évidente de la part du directeur et de quelques collègues. Mais c'était le dernier de mes soucis. [...] Je vis ma vie comme il le faut, et si c'est la période où je suis censé être motivé [/], d'accord. Je ne vais pas enseigner dans ma première année comme une enseignante de 10 ans d'expérience. [oh] Je suis active, je me rapproche de mes élèves, je fais bien mon travail et je ne fais pas attention à ce que j'entends dans la salle des enseignants.

La déception exprimée par le locuteur envers l'environnement scolaire met en lumière les défis auxquels les enseignants peuvent être confrontés. La question de l'intelligence émotionnelle et sociale et de son application dans les pratiques pédagogiques est soulevée, ainsi que l'impact de l'environnement sur la motivation et l'engagement des enseignants.

- S01737 : Vous savez [euh], j'ai commencé à enseigner avec beaucoup de bonne foi, mais après seulement trois mois [ah] j'ai été choqué par l'attitude de l'entourage. Maintenant, je suis obligé de me concentrer sur l'intelligence des intérêts et du profitage plutôt que sur l'intelligence émotionnelle et sociale. Les gens peuvent être cruels [vide] et égoïstes [xxxx].

Négligence et irrespect des parents.

Le constat concernant le niveau des élèves, la négligence des parents et le dépassement des limites pose des questions sur la responsabilité partagée entre les enseignants, les parents et l'établissement scolaire. La collaboration entre ces différents acteurs est cruciale

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

pour soutenir la réussite éducative des élèves.

- S01756 : [oh] J'ai une expérience similaire. Le niveau des élèves est parfois catastrophique, et certains parents sont négligents envers l'éducation de leurs enfants. [euh] Nous ne pouvons pas faire tout le travail à leur place, mais nous devons continuer à faire de notre mieux. [vide]

Le récit concernant le comportement inapproprié d'une enseignante en classe soulève des préoccupations quant à l'éthique professionnelle et à la gestion des conflits dans le milieu scolaire. Il est important de promouvoir un environnement respectueux et bienveillant pour les élèves, où les enseignants agissent en tant que modèles de comportement approprié.

- S01735 : Vous savez quoi les amis [euh] un jour je surveillais le devoir d'une autre matière et j'ai remarqué une petite faute de frappe dans le sujet. Après la séance, une enseignante est venue en classe et a commencé à insulter les élèves en utilisant des mots très durs. Sur le coup, j'étais choqué et je n'ai rien fait. [ah] Maintenant, je regrette de ne pas l'avoir arrêtée. Elle devrait s'excuser pour son comportement. [vide]

La frustration face au manque d'implication des parents d'élèves soulève la question de la responsabilité des parents dans l'éducation de leurs enfants. Ceci met en évidence l'importance d'une communication ouverte et d'une coopération entre les enseignants et les parents pour soutenir la réussite scolaire des élèves.

- S01756 : [oh] J'ai une expérience similaire. Le niveau des élèves est parfois catastrophique, et certains parents sont négligents envers l'éducation de leurs enfants. [euh] Nous ne pouvons pas faire tout le travail à leur place, mais nous devons continuer à faire de notre mieux. [vide]

Déception envers divers acteurs du système éducatif.

Le constat selon lequel il ne faut pas attendre de remerciements ni de validation, mais plutôt s'attendre à des menaces et des punitions dès la première faute, soulève des questions sur la culture disciplinaire et les attentes envers les enseignants. Il est important de promouvoir un environnement de travail équilibré, où les enseignants se sentent soutenus et reconnus pour leur travail.

- S01705 : C'est vrai, nous devons faire de notre mieux sans attendre de remerciements ou de validation des autres. Nous sommes là pour enseigner, pas pour être aimés ou appréciés. [euh], Mais nous pouvons avoir un impact positif sur nos élèves en étant des modèles de comportement approprié et en leur montrant de la compassion. [vide] [rire : petit rire]

Le sentiment exprimé de déception envers les collègues, le directeur, l'inspecteur et les parents d'élèves soulève des interrogations sur la confiance et la collaboration au sein du système éducatif. Il est essentiel de promouvoir des relations professionnelles basées sur le respect mutuel, la communication et la coopération pour améliorer la qualité de l'enseignement.

- S01756 : [oh] J'avais le même sentiment, j'avais des attentes, mais la réalité était autre chose. J'ai réalisé qu'on était les derniers en considération, peu importe les efforts fournis. Personne ne sera satisfait, ni le directeur, ni l'inspecteur, ni les parents d'élèves, ni les élèves eux-mêmes. [vide]

L'importance d'avoir une forte personnalité, de la patience et de ne pas se laisser influencer par l'entourage négatif soulève la question de la résilience et de l'estime de soi des enseignants. Il est crucial de développer des stratégies de gestion du stress et de renforcement de la confiance en soi pour faire face aux défis professionnels.

- S01765 : Je comprends ce que tu ressens. Un des élèves m'a dit une fois : Madame, je veux vous poser une question, mais promettez-moi de ne pas vous fâcher et donc il m'a

demandé, et sa question était très normale, alors je lui ai dit : Pourquoi je me fâcherais à cause de cette question !, au contraire, ça me rend très heureuse [vide]. Mais quand j'ai quitté la classe, je n'arrêtais pas de penser que l'élève savait que j'étais nerveuse et pourquoi il hésitait de me poser sa question, et je me sentais très frustrée [oh], d'autant plus que je reste nerveuse tout au long de la séance, bien sûr que les autres ne voient pas ça en moi, parce que ma personnalité est assez forte, mais le stress a vraiment affecté ma concentration [euh].

- S01748 : [vide] Tu devrais leur montrer que tu es là pour rester et que tu vas réussir à enseigner avec succès. [...] Ignore les commentaires négatifs et continue d'être motivée...

10.2.3 Comportements éthiques marquants.

Ruses et absences non justifiées.

L'enseignant exprime son mécontentement face aux enseignants qui utilisent des ruses pour éviter de travailler et prennent des absences sans raison valable. Cette critique met en évidence un problème de professionnalisme et soulève des préoccupations quant à l'impact de ces comportements sur les collègues enseignants qui se retrouvent avec une charge de travail supplémentaire. Il suggère qu'un enseignant qui n'a pas de conscience professionnelle n'a pas sa place dans le domaine de l'enseignement.

- S01707 :[oh] Je déteste les ruses enseignantes pour ne pas travailler. Il y a des absences pour rien : pour aller acheter des vêtements pour l'aïd, pour sortir se balader, parce qu'ils n'ont pas le moral pour travailler, pour éviter la surveillance en cas d'examens ! Ça va juste ajouter de la charge aux collègues enseignants c'est tout. Ça n'affecte en rien le directeur et l'administration. Ce n'est pas grave de perdre 2000da si ça peut éviter de gagner des montagnes de péchés[vide] L'enseignant qui n'a aucune conscience n'a pas de place dans le domaine.[/]

Fatigue et respect de son humanité.

L'auteur fait valoir sa condition humaine en tant qu'individu qui se fatigue, tombe malade, etc. Il exprime le besoin de repos et suggère que plutôt que de juger les autres, il serait préférable de se taire et de reconnaître que chaque personne a ses propres limites et besoins en matière de santé et de bien-être. Cette thématique met en évidence l'importance de prendre soin de soi et de respecter ses propres limites.

S01751 : [rire] Tes paroles me convaincront le jour où je deviendrai un robot, mais je suis humain en chair et en os, je me fatigue, je tombe malade... etc faudrait mieux se taire[xxxx].

L'auteur évoque la situation plus large dans le pays, soulignant que les droits des gens ont été négligés et que le pays a été volé. Il fait allusion à des problèmes liés au programme scolaire, sans entrer dans les détails. L'auteur critique également l'attention excessive portée aux enseignants, soulignant que tout le monde, et pas seulement les enseignants, fournit des certificats médicaux. Cette critique met en évidence un sentiment d'injustice et d'inégalité dans la société.

- S01730 : [...] Le pays a été volé, les droits des gens se sont envolés sans parler du programme, mais vous n'avez des yeux qu'à l'enseignant,[ah] tous font des certificats médicaux pas seulement l'enseignant, vrai ou faux ?

L'auteur soulève des préoccupations concernant la rémunération et les conditions de travail des enseignants. Il fait allusion au fait que les enseignants ne sont pas payés lorsqu'ils s'absentent et souligne des problèmes tels que des volumes horaires élevés, des classes surchargées et un salaire minimum insuffisant. Ces préoccupations mettent en évidence les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants dans leur profession et soulignent la nécessité d'améliorer leurs conditions de travail.

- S01752 : [xxxx] On n'est pas payés quand on s'absente, où est le mal de le faire ? Quand on travaille plus que le volume horaire, ce n'est pas haram, et quand on travaille

dans une classe de 40 élèves, ce n'est pas haram. Et quand on nous paye le minimum, ce n'est pas haram ?[/]

Absences justifiées et droits des enseignants.

L'auteur soulève la question des absences justifiées et des droits des enseignants. Il souligne qu'il peut y avoir des raisons légitimes autres que la maladie qui empêchent les enseignants de travailler. Cependant, il mentionne que la loi ne reconnaît pas explicitement ces raisons et se demande s'il existe des dispositions légales pour permettre aux enseignants de s'absenter pour des situations personnelles, telles que suivre leur enfant dans une autre école. Cette thématique met en évidence la nécessité d'une reconnaissance et d'une protection adéquates des droits des enseignants.

- S01720 : C'est parce que la loi algérienne te donne le droit de t'absenter sauf si tu tombes malade, alors qu'il y a d'autres raisons qui t'empêchent de travailler.[euh] On est responsable d'une famille et il y a des empêchements et des événements, est-ce qu'il y a dans la loi, un article qui te donne le droit de t'absenter pour aller voir et suivre ton enfant dans une autre école?

L'auteur souligne l'importance pour les enseignants de connaître leurs droits et de les revendiquer. Il mentionne des possibilités telles que demander une autorisation d'absence en cas de voyage ou de situation urgente, ainsi que la possibilité de trouver un remplaçant pour assurer les cours en cas d'absence. Cette thématique met en évidence l'importance de l'information et de la communication entre les enseignants et l'administration pour faciliter l'exercice de leurs droits.

- S01707 : Vous savez, les enseignants ont des droits, mais beaucoup d'entre eux ne sont pas au courant. Ils ont le droit de s'absenter, de se former, et bien d'autres encore. Le problème est que la plupart des enseignants ne connaissent pas leurs droits. [...] Il y a des facilités de travail, par exemple, si vous voulez voir votre enfant à l'école, vous pouvez parler au directeur et voir avec un enseignant pour vous remplacer. En cas de voyage ou

de cas urgent, vous pouvez faire une demande pour vous absenter[vide].

- S01720 : [...] Je suis d'accord avec S01752. Vous parlez de conscience, mais avez-vous déjà pensé à la conscience de celui qui a piétiné sa dignité? Les enseignants ont des droits, et si les conditions de travail ne sont pas remplies, nous avons le droit de nous absenter. Vous pouvez même nous virer si nous ne sommes pas satisfaits de notre travail. Le bien-être de l'enseignant est tout aussi important que le bien-être des élèves[vide].

Épuisement professionnel.

L'auteur remet en question l'idée selon laquelle les enseignants ne devraient pas se fatiguer et ne devraient pas avoir le droit de se reposer. Il souligne les conséquences morales et physiques de la charge de travail et suggère que demander un congé maladie pour se reposer pendant un jour ou deux n'est pas un acte répréhensible. Cette thématique met en évidence la nécessité de reconnaître les problèmes d'épuisement professionnel et de promouvoir le repos et le bien-être des enseignants.

- S01730 : Mais est-ce que cela signifie que les enseignants ne peuvent jamais se reposer? Nous sommes fatigués moralement et physiquement, mais demander un jour ou deux de repos est considéré comme haram. Pourquoi est-ce que les enseignants sont traités comme des robots?[/][...] Nous ne pouvons pas nous permettre de nous fatiguer.

L'auteur fait une distinction entre les péchés encourus lorsque les enseignants travaillent sans en avoir la volonté et ceux encourus lorsqu'ils s'absentent sans justification. Il suggère que les péchés liés à un travail non désiré sont plus graves que ceux liés à une absence non justifiée. Cette thématique met en évidence la question morale et religieuse associée aux absences non justifiées des enseignants.

- S01751 : Je suis d'accord avec toi, S01730. Si vous vous sentez épuisés, il vaut mieux prendre un jour ou deux de congé. Les péchés que nous commettons en travaillant sans vouloir le faire sont pires que ceux que nous commettons en nous absentant[xxxx].

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

L'auteur souligne les difficultés du travail enseignant en Algérie, en faisant référence à des conditions de travail difficiles, à des heures de travail prolongées et à un salaire insuffisant. Il suggère que l'absentéisme peut être une réponse à ces difficultés et que les enseignants cherchent à échapper à un travail difficile. Cette thématique met en évidence les défis auxquels sont confrontés les enseignants et souligne la nécessité de conditions de travail adéquates et de droits respectés.

- S01752 : Je comprends ce que vous voulez dire, mais vous ne savez pas ce que c'est que d'être sur les nerfs et de ne pas pouvoir ou ne pas vouloir enseigner. Parfois, la loi ne nous permet pas de nous absenter et nous sommes obligés de travailler.[xxxx] Dans mon établissement, un enseignant travaille 24 heures par jour, tandis que dans un autre établissement, un autre enseignant travaille 12 heures par jour. Si les conditions de travail sont respectables, nous serons plus motivés pour travailler. Mais si ce n'est pas le cas, il est normal que nous cherchions à nous absenter.

L'auteur mentionne l'utilisation de certificats médicaux pour éviter d'être interrogé sur les absences. Cela met en évidence un certain degré de préoccupation quant à la nécessité de se justifier et de fournir des preuves pour les absences. Cette thématique soulève des questions sur les procédures administratives et la confiance accordée aux enseignants.

- S01730 : Personnellement, j'ai récemment dû m'absenter pour passer mon permis de conduire. Je pense que chacun est libre de faire ce qu'il veut. Si nous sommes obligés de nous absenter, nous pouvons ramener un certificat médical pour éviter les questionnaires[vide].

- S01751 : [ah] Tout à fait d'accord. Il est important de prendre soin de nos problèmes personnels. Si nous ne pouvons pas travailler, il vaut mieux prendre un congé maladie de deux ou trois jours pour se reposer plutôt que de se défouler sur les élèves.[xxxx] Nous sommes des êtres humains, pas des robots.

10.2.4 Les sentiments et les ressentis par rapport à cette insertion.

L'envie d'abandonner.

Les extraits de texte reflètent les défis auxquels de nombreux enseignants sont confrontés lors de leurs débuts dans la profession. Le premier mois d'enseignement est souvent mentionné comme étant particulièrement difficile, avec des sentiments d'épuisement physique et émotionnel. Les enseignants peuvent se sentir submergés par les responsabilités liées à la gestion d'une classe, à la planification des cours, à l'évaluation des élèves et à la création d'un environnement propice à l'apprentissage. Ces difficultés peuvent conduire à une remise en question de leur choix professionnel et à une envie d'abandonner.

- S01731 : [ah] Le premier mois d'enseignement a été très difficile pour moi, chaque jour je rentre à la maison et je me dis [euh] j'en ai assez, j'arrête l'enseignement.
- S01735 :. [euh] C'est ma première année dans l'éducation et ça m'a littéralement fait détester ma vie. [vide] Au début, je faisais de mon mieux pour bien préparer ma leçon et donner tout ce qui était en mon pouvoir en classe, mais [euh] j'ai été heurté par la réalité en regardant le résultat, des élèves qui s'en fichent complètement de la matière.
- S01741 : [...] Les débuts sont choquants et fatigants, notre vision des choses change. Mais [euh] c'est une expérience qui nous apprend énormément de choses.
- S01702 : [ah] Ça m'est arrivé aussi, ça s'appelle le « choc de la réalité ». Ce qu'on a étudié est différent de la réalité du travail.
- S01735 : [...] Justement, je sens que j'ai tout lâché et je n'ai plus donné aucune importance. [vide] Je n'ai plus fait d'efforts, ni préparation, ni activité, ni joie, pas même un sourire en classe. [ah] J'ai détesté mes élèves et mon travail, je ne supportais plus mon entourage et je suis entré en conflit avec tout le monde, mes élèves et même les membres de l'administration, vu la mauvaise conduite dont ils faisaient signe. [vide] J'étais devenue

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

une personne très énervée et violente alors que j'étais la première qui ne supportais pas la violence.

- S01705 : Pareil pour moi [vide] après la formation, j'ai détesté l'enseignement, car je n'ai pas eu la même chose que dans mes attentes, [euh] sauf quand je tombe sur un inspecteur qui fait les choses à ma façon.

- S01735 : [ah] J'avoue que j'ai regretté mon choix d'enseigner, et chaque jour qui passe, je confirme que je ne peux pas donner ce que je voulais avec cette génération.

L'adaptation à la fatigue et aux responsabilités.

Malgré les difficultés initiales, certains enseignants signalent qu'ils ont réussi à s'adapter à la fatigue et à la charge de travail intense associées à l'enseignement. Au fil du temps, ils ont développé des stratégies pour gérer leur énergie et leur temps de manière plus efficace. Ils ont appris à concilier les différentes tâches et responsabilités inhérentes à leur métier, ce qui leur a permis de mieux faire face à la fatigue et de maintenir leur motivation.

- S01701 : [euh] Le premier mois m'a également paru très difficile. [vide] C'était épuisant de gérer les élèves et de préparer les cours en même temps. [Ah], Mais j'ai fini par m'habituer à la fatigue. [/]

- S01756 : Le début est difficile, mais après, tu t'habitues. [euh] Enfin, je crois... Parfois, je me demande ce que je fais là. [ah]

- S01705 : Je comprends [euh], ça devient normal avec le temps. Mais j'ai encore quelques hésitations, car pour moi, c'est un travail sans passion. Tout le monde essaie de te briser, mais il faut avoir du courage, ça passera [vide].

- S01736 : [euh] C'est vrai. Il faut réaliser que notre vie restera ainsi pour les 30 années à venir. Mais [euh] j'espère qu'on pourra tous trouver de la passion dans ce que nous faisons.

- S01767 : C'est normal [vide] même moi les premiers mois, je me sentais dégoûtée,

abattue et découragée [/]. Chaque matin, je ne voulais pas aller travailler, mais maintenant, je ne ressens plus ça. [...] Je vais travailler normalement, et je me suis habitué aux élèves et au rythme de travail. [xxx] C'est juste une période, ça passera.

Pressions et défis professionnels.

Les extraits mettent en évidence les multiples pressions auxquelles les enseignants sont confrontés. Outre les attentes élevées des élèves et de leurs parents, les enseignants doivent faire face à des défis tels que la diversité des besoins et des aptitudes des élèves, les contraintes de temps, les exigences administratives et parfois les comportements difficiles des élèves. Ces pressions peuvent créer un sentiment de démotivation et de découragement, remettant en question leur choix de carrière.

- S01748 : Disons que je suis un peu découragé. Quand j'ai commencé à enseigner, j'étais très motivé, mais maintenant [euh] j'ai l'impression que tout va de travers. [...] Les murs des classes pourraient tomber sur les élèves à tout moment, les élèves oublient facilement ce qu'on leur enseigne, en plus de la pression que leurs parents mettent sur eux... [vide] Je me sens submergé.

- S01748 :... Mais franchement, parfois j'en peux plus et je ne veux plus travailler, je ne veux plus avoir affaire avec l'administration [xxx].

- S01731 :... j'ai un souci avec certains de mes élèves. [euh] Je commence à perdre espoir en eux malgré le fait que la matière ne demande pas d'intelligence particulière. J'ai l'impression de remplir un sachet crevé. [ah] Je suis à la recherche d'une solution, sinon tous mes efforts pour l'année seront vains. [vide]

- S01701 :... Il y a tellement de pression dans ce métier et je n'arrive pas à tout gérer...

- S01710 : Oui, c'est [euh] difficile. Pour ma part, j'avoue que j'utilise parfois le stylo effaçable pour remplir le cahier journal. Il m'arrive de programmer une leçon et de

me rendre compte que je ne suis pas dans la progression [ah].

Sortir de sa zone de confort.

L'enseignement représente souvent une transition majeure pour les nouveaux enseignants, qui doivent passer d'un rôle d'étudiant à celui d'enseignant responsable. Cela implique de sortir de sa zone de confort et d'acquérir de nouvelles compétences, telles que la gestion de classe, la communication efficace avec les élèves, les parents et les collègues, ainsi que l'adaptation à un nouvel environnement professionnel. Cette transition peut être stressante et exigeante, nécessitant de la patience, de la persévérance et un ajustement progressif à ces nouvelles réalités.

- S01737 : [ah] Tout à fait d'accord. Il y a quelque chose qu'on appelle la zone de confort. Avant de goûter à la responsabilité, il est difficile d'en sortir si on n'a pas la volonté et l'amour pour son travail. [ah] [vide]
- S01737 : [oh] Absolument. Il faut continuer à se pousser hors de notre zone de confort et être ouverts aux défis.
- S01735 : [ah] Je vois. C'est normal de ressentir cela. [euh] Je pense que quand on étudiait, on faisait des sorties entre amis. On s'asseyait et on écoutait les enseignants. Mais [euh] maintenant, on est devenus les enseignants. On est devenus responsables dans un tout nouvel environnement. On est sortis de notre zone de confort [xxxx] et c'est quelque chose d'ennuyant qui exige de la patience. [vide]

Évolution des sentiments.

Les extraits témoignent également d'une évolution des sentiments des enseignants au fil du temps. Bien que les débuts puissent être difficiles, de nombreux enseignants affirment s'être habitués progressivement à leur travail et à leurs responsabilités. Ils ont développé une résilience face aux défis rencontrés et ont acquis une certaine confiance en leurs com-

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

pétences pédagogiques. Certains enseignants rapportent même avoir fini par aimer leur travail, ressentant une satisfaction et un sentiment d'accomplissement lorsque leurs élèves progressent et réussissent.

- S01751 : [...] Ne t'inquiète pas, ça m'est arrivé aussi au début. Le premier jour de travail, j'étais complètement dégoûté et je ne voulais pas travailler du tout. Mais maintenant, c'est l'inverse, je me sens à l'aise et j'aime mon travail.

- S01752 : Moi aussi, ça m'est arrivé. Pendant le premier mois de travail, j'ai même dit à mon père que je voulais démissionner. Mais [euh] j'ai eu de gros conflits familiaux à cause de ça. Heureusement, j'ai persévéré et maintenant je suis content de mon travail [vide].

- S01720 : [oh] Je suis d'accord avec vous tous. Au début, j'avais vraiment peur des élèves agressifs. Mon cœur battait à chaque fois que je devais me confronter à eux [rire]. Mais à force de pratique, j'ai fini par m'habituer à la situation.

- S01707 : C'est vrai, on est tous passé par là. Moi aussi, j'ai eu des moments difficiles au début. [vide] J'ai même pleuré les premiers jours et j'ai eu envie de ne pas y aller. Mais maintenant, je suis habitué au travail et à la responsabilité. Alhamdulillah [vide].

Relation avec les élèves.

Un aspect important souligné dans les extraits est la relation entre les enseignants et leurs élèves. Certains enseignants mentionnent que l'amour et l'attention qu'ils portent à leurs élèves ont été déterminants dans leur expérience d'enseignement. Lorsqu'ils établissent une relation positive et empathique avec leurs élèves, ils constatent que cela crée un environnement propice à l'apprentissage, où les élèves se sentent encouragés et motivés à s'investir davantage.

- S01731 : L'amour d'enseigner réside dans mon cœur, et mes relations avec les étu-

dians [euh] ravissent mon cœur. Ils me traitent toujours avec gentillesse et bienveillance. C'est une bénédiction de recevoir leur validation et leur acceptation. [vide]

- S01708 : Oui, c'est vrai. Mais la seule chose qui a changé ma vision et a fait que je perfectionne mon travail est l'amour que j'ai pour mes élèves. La relation que j'ai avec eux a été le vrai cadeau pour moi. [vide]
- S01711 : Je suis d'accord. J'ai créé un environnement de communication en classe qui m'a rendue plus attentive et m'a fait aimer ce que je fais. [vide]
- S01723 : [ah] Vraiment quand tu ressens l'amour de tes élèves et qu'ils attendent ta séance avec impatience, même si t'es mort de fatigue, tout s'envole.
- S01742 : Quand les élèves t'aiment, ça veut dire qu'ils aiment ta matière et qu'ils feront de leur mieux de plus en plus. [euh] Tu ressentiras qu'enfin ton travail et tes efforts sont récompensés. En résumé, la meilleure chose dans l'enseignement, c'est l'innocence des élèves [vide].

10.3 La formation de l'identité professionnelle de l'enseignant à travers les représentations et les pratiques.

10.3.1 Formation de l'identité professionnelle

Le chevauchement entre l'identité professionnelle et personnelle

Les enseignants rapportent des situations où le bruit à domicile ou hors du contexte de travail entraîne une réaction de frustration de sa part. Cela met en évidence les défis auxquels les enseignants sont confrontés en matière de discipline en classe et leur besoin de maintenir un environnement calme et propice à l'apprentissage.

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

- S01738 : Oh, je connais bien ça ! [rire] Quand mes neveux viennent me rendre visite, c'est un véritable vacarme. [vide] Je dois admettre que je suis un peu vieux jeu et que j'aime le calme. Mais je n'ai pas le choix, alors quand ils sont vraiment trop bruyants, je frappe la table et je crie « *SILENCE* !!! » [rire].
- S01748 : [rire] Vous me rappelez quand je suis chez moi avec ma famille. [oh] Parfois, je les entends rire et discuter et j'ai l'impression que je suis encore en classe. [...] C'est à ce moment-là que je commence à penser à comment les punir avant de me rappeler que je suis chez moi et que je n'ai pas besoin d'agir comme un enseignant. [xxx] J'espère que ça ira mieux.
- S01765 : Vous n'êtes pas les seuls à avoir des habitudes étranges. Je suis aussi un peu particulier [/]. Tous mes os craquent, surtout quand je suis en surveillance et que la classe est silencieuse. Je marche et on n'entend rien à part le claquement de mes os. C'est comme si j'avais des vices à la place des articulations [rire].
- S01767 : [xxx] Enseigner a pris toute la place dans ma vie, je pense tout le temps à ce que je ferai demain avec les élèves.

Désir de séparation entre vie professionnelle et vie personnelle.

Les enseignants expriment le désir de séparer leur vie professionnelle de leur vie personnelle. Cela soulève la question de l'équilibre entre le travail et la vie personnelle pour les enseignants.

- S01766 : [...] On est tous comme ça, mais il est temps de changer et de séparer sa vie professionnelle de sa vie personnelle. [vide] Chaque année, on fait face à une nouvelle génération, donc il est impossible de garder la même mentalité et le même rythme. Il faut toujours renouveler notre énergie et discuter avec de nouvelles personnes, des personnes positives [/].

De plus, ils mettent en évidence les défis physiques et émotionnels auxquels les en-

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

seignants sont confrontés. Ils mentionnent les os qui craquent, la fatigue accumulée et l'impact négatif sur la santé des enseignants.

- S01737 : C'est vrai que ça laisse dans une pression constante. Et si tu t'aventures à sortir un peu, alors tu payes cher ta sortie. [Euh], soit les leçons s'accumuleront sur ton dos, soit il faudra corriger les feuilles des élèves, etc. [Ah] [rire].

- S01756 : Mais d'un autre côté, il faut avouer que notre travail est différent des autres. [euh] On est constamment entourés d'enfants qui ont besoin de notre attention. C'est un travail qui demande beaucoup de patience et d'énergie, et il est difficile de ne pas y penser même en dehors de l'école. [vide]

- S01736 : Pourquoi vous infligez-vous tout ça ! [euh] Pourquoi vous liez toujours l'enseignement avec votre vie personnelle ! L'enseignement est un travail comme tout autre, et tout le monde se fatigue en travaillant. Il y en a qui ont un travail même plus épuisant que le nôtre ! Pourquoi mélanger votre travail avec votre vie personnelle ? [vide] Personnellement, une fois sortie de l'école, j'oublie que je suis institutrice. [Euh] Je prends soin de moi, de mes enfants, de ma maison. [Ah] Je sors, je voyage, je pratique tout ce qui me fait plaisir pour m'évader de toute la fatigue de l'école. [Rire] Je fais en sorte de vivre ma vie en entier pour ensuite revenir à mon travail, et c'est tout ! [/]

- S01705 : [...] C'est pour ça qu'il est important de trouver un équilibre. Il faut trouver des moments pour soi [euh] pour se détendre et pour profiter de la vie en dehors de l'école. Mais en même temps, il faut être conscient que notre travail fait partie intégrante de notre vie, et que cela peut avoir des répercussions sur notre vie personnelle. Trouver cet équilibre n'est pas facile, mais c'est important pour être heureux et épanoui, à la fois en tant que personne et en tant qu'enseignant. [rire : le bien-être est essentiel]

Il est souligné qu'en raison de l'interaction avec de nouvelles générations chaque année, les enseignants doivent constamment renouveler leur énergie et interagir avec des personnes positives pour éviter la stagnation et l'épuisement.

- S01742 : Je suis tout à fait d'accord. Mais je voudrais ajouter quelque chose : ne

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

vous limitez pas à votre vie professionnelle. Faites de nouvelles connaissances en dehors du domaine, trouvez-vous un loisir, voyagez. Et surtout, ne vous asseyez pas dans la salle des enseignants [rire] ! C'est important de sortir de notre zone de confort et de rencontrer de nouvelles personnes [xxxx].

- S01731 : À mon avis, tout est lié à la nature même de l'être humain. Il y a ceux qui aiment jouer le rôle de la victime et préfèrent blâmer le système éducatif [euh] et il y a aussi ceux qui malgré tous leurs empêchements, ils persévèrent et préfèrent découvrir et essayer de ramener un changement au sein des élèves. J'ai été témoin plusieurs fois des enseignants qui étaient des exemples pour leurs élèves et les ont influencés à changer et devenir meilleurs. [rire : brève pause]

- S01710 : [ah] Je suis d'accord avec toi, S01731. Moi par exemple, j'ai toujours détesté les enseignants qui ne faisaient que répéter que leur salaire était assuré [euh], qu'on nous enseigne ou pas. Cela n'a rien d'encourageant et cela ne nous laisse aucune raison de les respecter. [vide] Par contre, j'ai eu affaire à quelques enseignants qui m'ont donné une raison d'aimer l'enseignement, vu à quel point leurs séances étaient amusantes [rire], et éducatives [oh] et aussi les efforts qu'ils faisaient pour nous aider et nous donner une sorte d'énergie positive qui nous pousserait à toujours donner plus. Cela ne fait qu'accroître mon respect envers eux [rire : c'est clair].

Besoin de détente et d'évasion.

Les enseignants ont besoin de prendre du temps pour se détendre, se divertir et se consacrer à d'autres activités en dehors de l'enseignement. Cela peut inclure la lecture, les films, les voyages, etc., afin de se décompresser et d'éviter de se limiter uniquement à leur travail.

- S01704 : Vous savez, je suis convaincu que pour être un bon enseignant, il faut sortir du cadre de l'enseignement de temps en temps. [xxxx] La lecture, les films, les sorties, et discuter avec des personnes ayant des jobs différents peuvent nous aider à éviter

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

d'adopter une mentalité ennuyeuse et fermée, qui malheureusement, est souvent associée à notre profession.

- S01708 : Je suis entièrement d'accord. J'ai négligé beaucoup de choses pour obtenir mon diplôme, et j'ai fini par me perdre moi-même. Je pensais que tout irait mieux une fois que je commencerais à travailler, mais la vie est bien plus compliquée que ça. [vide]
- S01711 : Je comprends. Mais même en travaillant, il est important de trouver du temps pour s'évader et faire autre chose [rire]. Je ne me limite pas seulement aux élèves et au travail. Une fois le trimestre terminé, je me déconnecte complètement de l'enseignement. [vide]
- S01723 : [ah] Exactement. Il faut apprendre à se relaxer et à trouver de nouvelles choses qui ne font pas partie de notre profession. [/] [...] C'est la meilleure façon de se décompresser de toute la pression accumulée dans le travail.

L'enseignement au cœur de la critique sociale.

Différentes perspectives sur l'enseignement sont présentées, allant de ceux qui considèrent l'enseignement comme l'une des professions les plus difficiles à ceux qui le voient comme un travail comme tout autre. Certains mettent en avant l'impact positif que les enseignants peuvent avoir sur leurs élèves, tandis que d'autres soulignent les difficultés et les responsabilités associées à ce métier.

- S01741 : Je pense que cela dépend de la personne et de sa passion pour l'enseignement. [euh] J'ai travaillé deux ans dans l'enseignement et je suis devenue nerveuse. J'aimais l'enseignement, mais la réalité était tout autre. C'était un rêve devenu cauchemar. Cependant, je connais des enseignants qui sont passionnés et qui ont une vie équilibrée en dehors de l'établissement. [ah] Je pense que c'est important de trouver un équilibre et de prendre soin de soi pour éviter l'épuisement professionnel. [rire], Mais cela peut être difficile dans un environnement aussi exigeant.

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

Le contenu mentionne la pression sociale exercée sur les enseignants, qui sont souvent tenus responsables des erreurs commises par les élèves. Cela souligne les attentes et les critiques auxquelles les enseignants peuvent être confrontés dans leur profession.

- S01702 : On est tous dans la même situation, surtout avec cette nouvelle génération et ce programme. [euh] On se retrouve coincé dans une boucle fermée ou tu te tues pour travailler, mais pas de résultat, et tu auras droit à rien mis à part perdre ton temps et ta santé. Cependant, je pense que c'était parmi les meilleurs jours de ma vie avec l'innocence des élèves. [euh] Même les 3e années, il faut juste savoir comment les traiter et gagner leur confiance et ils vous aimeront en retour automatiquement. Cela fera même augmenter votre confiance en soi en tant qu'enseignant. Il faut noter que l'enseignement est une grande responsabilité et aussi une tâche qui demande énormément de patience et de sagesse. Il n'est pas nécessaire d'essayer d'entrer dans ce domaine si vous n'êtes pas une personne patiente. [rire]

10.3.2 Le recours à la langue arabe.

Importance de la langue maternelle.

Un autre thème abordé dans les entretiens est l'importance de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Certains soutiennent que la langue maternelle est essentielle pour que les élèves puissent se faire une idée et comprendre les concepts dans une nouvelle langue. Il est mentionné que certains apprenants d'origine algérienne sont même plus français que les Français eux-mêmes, ce qui remet en question la stigmatisation de l'utilisation de l'arabe dans l'enseignement.

- S01707 : [euh] Vous savez, quand le niveau de l'élève est vraiment bas, on est parfois obligé d'utiliser l'arabe malheureusement. [ah], Mais le recours à la langue maternelle peut être une pédagogie pour enseigner la langue étrangère.

- S01756 : [ah] Je suis d'accord, mais [euh] je ne pense pas que nous devrions limiter

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

l'utilisation de la langue arabe. Pourquoi y a-t-il des enseignants d'arabe qui n'utilisent pas la DERJA ? [ah] C'est important d'aider à promouvoir notre langue maternelle, mais nous devons également leur enseigner d'autres langues.

L'enseignant reconnaît avoir pris l'habitude d'utiliser l'arabe, car cela lui permet de mieux expliquer certains concepts difficiles aux élèves. Cependant, il est également souligné que cette pratique peut devenir problématique si elle est utilisée de manière excessive, car les élèves peuvent devenir dépendants de la traduction et ne pas faire l'effort de comprendre réellement la langue française.

- S01738 : [euh] En tant qu'enseignant de français, j'avoue que j'utilise trop l'arabe afin de mieux transmettre les informations aux élèves, et je m'y suis habitué [/].
- S01701 : J'avoue que j'ai utilisé l'arabe et j'ai eu le plus grand pourcentage de réussite. [ah] Parfois, il faut savoir s'adapter à la situation.

Critiques de son utilisation excessive.

Certains affirment que l'utilisation excessive de l'arabe dans l'enseignement du français peut entraîner une dépendance à la traduction et nuire à la compréhension réelle de la langue française par les élèves. Cela peut également poser des problèmes lors des examens, car les élèves s'attendent à ce que les questions soient traduites pour pouvoir y répondre.

- S01766 : Je suis d'accord avec toi, S01765. [ah] L'arabe peut être utilisé de manière appropriée dans certaines situations pour faciliter la compréhension, mais il ne doit pas être utilisé en permanence. L'apprentissage d'une nouvelle langue peut être difficile [/], mais l'immersion complète dans la langue cible est la meilleure méthode pour aider les élèves à maîtriser la langue.
- S01736 : Je suis d'accord, mais [euh] nous devons être prudents dans la manière dont nous enseignons l'arabe aux élèves. Nous ne devrions pas enseigner le français mot à mot en arabe, car [euh] cela ne les aidera pas à comprendre la langue. Au contraire, ils ne

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

penseront qu'à la traduction et cela causera des problèmes lors de leurs examens. [vide]

- S01767 : Je suis d'accord avec vous tous. [...] L'utilisation de l'arabe doit être limitée dans les cours de français pour éviter de distraire les élèves de leur objectif principal qui est d'apprendre le français. Cependant, il est important de noter que la langue maternelle peut être utilisée pour aider à expliquer des concepts difficiles et pour améliorer la compréhension des élèves. Il faut donc trouver un juste milieu entre les deux.

Des suggestions alternatives sont proposées pour réduire la dépendance à l'égard de l'arabe lors de l'enseignement du français. Parmi ces suggestions figurent l'utilisation de gestes, de dessins et de traductions ponctuelles de mots difficiles. Il est également suggéré de demander aux élèves de participer activement en traduisant eux-mêmes les mots ou en utilisant d'autres méthodes visuelles pour faciliter leur compréhension.

- S01751 :[euh] Je pense que le mieux serait d'utiliser d'autres méthodes, comme les photos, les vidéos ou même des gestes avec notre corps. [/]

- S01748 : C'est une très grande erreur, tu peux utiliser d'autres méthodes comme enseigner avec des gestes ou dessiner, mais l'arabe reste ton dernier recours quand tu ne peux pas leur expliquer un mot difficile, par exemple « *gouvernement* ». Dans ce cas-là, tu peux traduire le mot pour que l'élève reste attentif pendant l'explication. Le mieux serait de demander aux élèves eux-mêmes de traduire le mot. Si personne ne peut le traduire, alors tu pourras le faire toi-même. [euh] À part ça, je suis contre l'utilisation de l'arabe, car l'élève a 10 matières en arabe. Ta séance est la seule qu'il peut utiliser pour apprendre le français. Sinon, laisse les autres leur faire la séance.

Critiques de l'approche coloniale dans l'enseignement des langues.

L'entretien fait également référence à une critique de « *l'approche coloniale* » dans l'enseignement des langues étrangères. Il est mentionné que culturellement, certaines sociétés ont été persécutées et empêchées d'utiliser leur langue maternelle. Dans ces mêmes pays, on enseigne les langues étrangères en utilisant la langue maternelle progressive. Cette

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

critique souligne la nécessité de respecter et de valoriser la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères.

- S01737 : Je comprends ce que tu veux dire, mais je pense que c'est normal d'utiliser notre langue maternelle pour enseigner des langues étrangères. [euh] Tous les pays du monde le font, sauf le nôtre, qui a été culturellement colonisé. [ah] Nous devrions utiliser notre langue pour promouvoir les concepts et termes de l'arabe, au moins en classe.

- S01730 : C'est vrai. [euh] D'ailleurs, j'ai vu en France qu'ils enseignent l'arabe et l'anglais en français. Et en Angleterre, ils enseignent l'arabe et le français en anglais. Mais en Algérie, ils enseignent le français en français, et pourtant, je n'ai jamais vu un élève sorti du lycée qui parle français couramment [rire]. Pourquoi rendre notre vie difficile ?

D'après quelques interrogés, il est évident qu'enseigner le français est en tant que telle, une difficulté auxquelles les enseignants de langues étrangères en Algérie peuvent être confrontés. L'enseignement de cette langue au manque de matériel, le volume horaire limité consacré à l'apprentissage des langues et les attentes contradictoires vis-à-vis de l'utilisation de l'arabe.

- S01731 : Personnellement [euh] je pense que les élèves sont tous différents. Ça nous oblige à utiliser plusieurs méthodes pour transmettre l'information. C'est pourquoi on remarque souvent des différences entre les élèves de la ville et ceux des villages. Pour vous, si vous avez la capacité de fournir des outils ou d'utiliser d'autres méthodes pour transmettre l'information, utilisez-les. [ah] Et si vous n'avez rien de tout cela, parlez en arabe. Le but est que l'élève ne finisse pas par être nul. Parfois, vous devez utiliser l'arabe, sinon l'élève ne vous comprendra pas. [euh] Et même s'il vous comprendra, ce sera juste superficiellement. Le seul conseil que je peux vous donner est de ne jamais utiliser l'arabe juste parce que vous êtes faibles en français. Dans ce cas, ça devient dangereux, car vous ne pouvez pas enseigner le français. [/]

- S01710 : [...] Le manque de matériel est l'une des causes qui nous oblige à parler en arabe. C'est une réalité que nous devons tous affronter. [vide]

10.3.3 Représentations sur la profession enseignante.

Une profession honorable.

L'importance et l'honneur d'être enseignant sont soulignés. Les enseignants considèrent que ce métier incarne des valeurs telles que l'humanité, la moralité et la gentillesse. Pour eux, être enseignant est un symbole fort et représente une responsabilité importante. Cependant, ils notent également l'existence de comportements honteux qui peuvent ternir la réputation de cette profession.

- S01738 : [xxx] Personnellement, je pense que d'être un enseignant est un beau titre, un honneur. C'est souvent le symbole de l'humanité, de la morale, du bon comportement et de la gentillesse. [...] J'avoue que je suis entré dans ce domaine en tant que suppléant, mais malgré cela, mes débuts étaient à la fois merveilleux et fatigants. [euh] J'ai eu la chance de rencontrer plusieurs enseignants qui m'ont aidé tout au long de mon parcours. Ils m'ont guidé lorsque j'avais besoin d'eux, et je suis reconnaissant pour leur soutien. [vide] Que Dieu les protège et les bénisse.

Les commentaires expriment à plusieurs reprises l'idée que l'enseignement est une profession honorable. Cependant, ils soulignent également les défis et les difficultés auxquels les enseignants sont confrontés. Ils mentionnent la fatigue et le caractère éreintant de ce métier. Certains commentaires indiquent que certains anciens enseignants peuvent se concentrer uniquement sur le salaire plutôt que sur l'amour de l'enseignement.

- S01748 : [...] Je suis tout à fait d'accord avec toi. Il n'y a rien de plus honorable que la profession d'enseignement. [ah] Elle offre l'opportunité de façonner les esprits des générations futures et de contribuer à leur développement. C'est une responsabilité énorme, mais c'est aussi extrêmement gratifiant [vide].

- S01765 : Absolument, je suis d'accord avec vous deux. [euh] La profession d'enseignant est l'une des meilleures professions qui existent. Cependant [oh] je dois admettre

que j'ai également remarqué chez certains enseignants plus anciens qu'après un certain temps, cela devient uniquement un travail pour le salaire [/]. Ils semblent avoir perdu cette passion et cet engagement initial. [vide] C'est triste à voir.

- S01766 : [...] Oui, malheureusement, certains enseignants perdent de vue l'importance de leur rôle et se concentrent uniquement sur les aspects matériels. Cela nuit à la valeur de la profession et à l'expérience des élèves [/]. Je pense que chaque enseignant devrait se rappeler constamment de l'impact qu'il peut avoir sur la vie des élèves et s'efforcer d'être un modèle positif.

Déception face à la réalité des élèves.

Certains enseignants partagent leur déception et leur frustration face au comportement des élèves. Ils remarquent le manque d'intérêt des étudiants pour la matière enseignée, leur irrespect et leur préoccupation excessive pour les notes plutôt que pour l'apprentissage en lui-même. Ces observations ont conduit certains enseignants à se sentir démotivés et négligents dans leur travail.

- S01735 :. [euh] C'est ma première année dans l'éducation et ça m'a littéralement fait détester ma vie. [vide] Au début, je faisais de mon mieux pour bien préparer ma leçon et donner tout ce qui était en mon pouvoir en classe, mais [euh] j'ai été heurté par la réalité en regardant le résultat, des élèves qui s'en fichent complètement de la matière.

- S01735 : [...] Justement, je sens que j'ai tout lâché et je n'ai plus donné aucune importance. [vide] Je n'ai plus fait d'efforts, ni préparation, ni activité, ni joie, pas même un sourire en classe. [ah] J'ai détesté mes élèves et mon travail, je ne supportais plus mon entourage et je suis entré en conflit avec tout le monde, mes élèves et même les membres de l'administration, vu la mauvaise conduite dont ils faisaient signe. [vide] J'étais devenue une personne très énervée et violente alors que j'étais la première qui ne supportais pas la violence.

- S01756 : [oh] J'avais le même sentiment, j'avais des attentes, mais la réalité était

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

autre chose. J'ai réalisé qu'on était les derniers en considération, peu importe les efforts fournis. Personne ne sera satisfait, ni le directeur, ni l'inspecteur, ni les parents d'élèves, ni les élèves eux-mêmes. [vide]

Certains enseignants partagent leur aspiration à aider les élèves à réussir et à s'épanouir. Cependant, ils expriment également leur déception face à la réalité dans laquelle certains élèves se désintéressent des études et où les parents ne semblent pas accorder une grande importance au niveau d'éducation de leurs enfants. Malgré ces obstacles, les enseignants continuent d'espérer que leur travail aura un impact positif sur ceux qui sont réellement motivés et désireux d'apprendre

- S01731 : [ah] Je dois avouer que j'aspirais à l'enseignement et que j'avais de grandes ambitions pour aider mes élèves à réussir et à briller. Mais la réalité m'a montré une autre face. [euh] Certains élèves se moquent des études, sont irrespectueux et ne se soucient que de leurs notes. La classe est devenue pour eux un lieu de divertissement plutôt qu'un lieu d'apprentissage. [/]

- S01710 : [...] Et ne parlons pas des parents qui semblent se préoccuper uniquement des devoirs et des examens. Ils veulent juste que leurs enfants passent sans vraiment se soucier de leur niveau de compréhension. [vide] Cela peut être décourageant pour un enseignant qui souhaite transmettre le goût du savoir.

L'importance de l'engagement professionnel.

Les commentaires donnent des conseils aux nouveaux enseignants, mettant l'accent sur l'importance d'avoir une conscience éveillée et d'être convaincu de ses propres capacités. Ils encouragent les enseignants à se concentrer sur l'intention pure d'enseigner plutôt que de suivre des protocoles rigides. Les enseignants sont également encouragés à utiliser leur connaissance approfondie de leur classe et de leurs élèves pour adapter leurs méthodes d'enseignement. L'accent est mis sur la présentation des leçons plutôt que sur le contenu écrit sur les fiches.

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

- S01704 : [euh] Vous savez, si vous travaillez avec une conscience vivante, alors vous êtes déjà sur la bonne voie, et c'est la chose la plus importante dans votre carrière, le reste c'est juste des protocoles.
- S01711 : Je pense que la clé est de ne prendre que ce qui résonne avec vous, ce dont vous êtes convaincu. Ne suivez pas une idée sans en être complètement convaincu [xxxx] [vide].
- S01742 : Et je dirais qu'il est également important de faire attention à la manière dont vous présentez votre leçon plutôt qu'à ce que vous allez écrire dans vos fiches [vide].
- S01708 : Personne ne connaît mieux la classe que l'enseignant, ni l'inspecteur, ni le directeur, ni le conseiller pédagogique. [/] [...] C'est vous qui connaissez votre classe, sa nature et ce qui doit y être enseigné.
- S01742 : Et n'oubliez pas que les fiches ne doivent pas nécessairement être les mêmes que celles que vous voyez sur Facebook [rire]. Trouvez ce qui fonctionne pour vous et votre classe.
- S01704 : En fin de compte, l'important est que l'intention d'une personne soit pure, travaillant pour l'amour de Dieu, et pas seulement pour impressionner l'inspecteur et le directeur [xxxx].

Insatisfaction financière et impact sur la motivation.

Certains enseignants expriment leur insatisfaction face à la faiblesse des revenus liés à l'enseignement. Ils soulignent que cette situation peut avoir un impact négatif sur leur motivation et leur engagement envers leur travail. Certains enseignants se sentent obligés de trouver un autre emploi pour compléter leurs revenus, ce qui peut affecter leur concentration et leur dévouement à l'enseignement.

- S01751 : C'est vrai, mais je me demande parfois si cela en vaudrait la peine si le salaire était meilleur. [euh] Je veux dire, nous donnons tant de notre temps et de notre

Chapitre 10. ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

énergie pour les élèves, mais nos revenus ne reflètent pas toujours cela [xxxx].

- S01741 : Je suis d'accord avec vous. L'enseignement peut être passionnant [euh], mais il est difficile de le poursuivre pleinement sans un revenu assuré et suffisant. [oh] Je trouve que la loi qui interdit le travail autonome aux employés du secteur public est très injuste pour nous. [vide]

- S01702 : Tout à fait. Si quelqu'un a la possibilité de réunir un capital et de créer des opportunités d'emploi pour les chômeurs, pourquoi la loi l'empêcherait-elle de le faire ? [Euh,] Cela serait bénéfique à la fois pour l'individu et pour l'État, en réduisant le chômage et en stimulant l'économie. [Ah,] [Rire] En fin de compte, il est important de permettre aux individus de réaliser leur potentiel et de contribuer à la société de manière productive. [Vide] [/]

CHAPITRE 11 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

CHAPITRE 11

INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Les trois chapitres précédents présentaient les résultats qui ressortaient du questionnaire de l'entretien et de l'analyse des documents d'accompagnement. Ce chapitre tente de fournir une analyse approfondie et des interprétations de leurs résultats des chapitres théoriques. Il s'agit de décrire les facteurs et les expériences qui ont contribué à façonner les représentations des enseignants débutants qui façonnent leur identité professionnelle et transparaissent dans leur pratique.

11.1 Représentations des enseignants débutants.

Les résultats indiquent que la majorité des participants à l'étude avaient une représentation négative de l'entrée dans le métier. Cependant, ils affirment que la formation a contribué à dépasser le malaise de la première année et à faire la transition en tant que nouveaux enseignants de français en langue étrangère au moyen à Tébessa.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Ils n'ont, néanmoins, pas nié les lacunes laissées par la formation. Ils ont vécu des situations qui ne sont pas couvertes par leur formation. La plupart n'avaient pas d'expérience sur le terrain et ont trouvé les informations acquises dans leur cursus universitaire obsolète.

La formation est la clé du succès dans l'enseignement des langues et celle qu'ils ont reçue n'a pas satisfait à tous leurs besoins. Or, une formation réussie est une formation compatible avec les attentes et les besoins des enseignants débutants. La mise en œuvre des programmes de formation des enseignants sans la prise en compte des besoins et des attentes des enseignants débutants conduirait à un échec du programme.

Beaucoup ont aussi affirmé que la question adéquate n'est pas de savoir si la formation est efficace, mais de demander le réel apport de la pratique de classe dans l'apprentissage. Néanmoins, il y'a des domaines où les enseignants auraient aimé recevoir plus d'instructions durant leur formation. Ils seront abordés plus loin dans ce chapitre.

De nombreuses études ont documenté le problème de l'inadéquation des programmes de formation des enseignants à préparer suffisamment les enseignants et à répondre à leurs besoins.

Même s'ils sont débutants, les enseignants sont censés respecter les besoins individuels des élèves qu'ils soient d'ordre linguistique ou culturel, et ceci alors qu'ils entament une année sans réelles aptitudes à assurer une préparation adéquate et une planification de leur apprentissage. En effet, peu de formation et de soutien dans les programmes de formation des enseignants étaient fournis pour les préparer. Pour répondre aux demandes croissantes et changeantes de l'éducation, de la formation, les programmes et les écoles sont continuellement mis au défi de fournir des professionnels appropriés, des expériences de développement qui amélioreront les compétences, les connaissances et les attitudes. Beaucoup de fois, es expériences offertes par les enseignants formateurs sont incompatibles avec le vécu des stagiaires. En effet, ces derniers en se basant sur leur propre vécu pour orienter les stagiaires oublient que leur expérience est contextualisée et individuelle. Les besoins

des stagiaires sont souvent différents, car leur propre salle de classe est différente.

Une analyse plus approfondie des données génère d'autres catégories de facteurs contribuant à cette incompatibilité. Ces facteurs comprennent : le décalage entre théorie et pratique, le manque d'expérience de terrain appropriée et le manque d'un environnement favorable.

Il convient de noter que ces facteurs tendent à être étroitement liés. En ce sens qu'ils s'influencent mutuellement pour produire un système plus grand, qui à son tour influence des représentations, des discours et des pratiques.

11.1.1 Le décalage théorique – pratique et l'importance de faire appel à la didactique professionnelle.

La majorité des participants ont signalé des décalages entre leurs cours universitaires et l'enseignement proprement dit dans leurs salles de classe. Ces enseignants novices croyaient que l'enseignement serait similaire à ce qu'ils ont appris dans leur formation d'enseignant ou à ce qu'ils ont lu dans les livres. C'est ce que la littérature du domaine appelle le décalage théorique pratique. Il s'agit de l'un des problèmes persistants de la formation des enseignants. Ce décalage fait référence à l'écart que rencontrent les enseignants débutants entre la nature de leur formation pédagogique et leurs expériences en tant qu'enseignants sur le terrain.

Il existe une tendance générale chez les enseignants débutants à l'insatisfaction du pont entre la théorie et la pratique. Leurs représentations en tant que diplômés de l'université semblent difficiles à concilier avec leurs expériences dans la salle de cours. Ceci sans omettre que les théories du discours enseignées à l'université sont loin d'être prise en compte ou modélisée de la même manière dans les salles de classe.

La tension vécue par les enseignants débutants entre leur formation initiale et le milieu scolaire illustre ce que l'on appelle un hiatus qui tiraille la première expérience en

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

éducation.

Ce qui en pratique conduit inéluctablement à un sentiment d'impréparation chez les enseignants, qui se sentent incapables de répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves. Certains témoignages soulignent qu'en tant que stagiaires ils ont parfois été encouragés à oublier ce qu'ils ont appris à l'université lorsqu'ils arrivent sur le terrain, ce qui renforce leur sentiment de manque de compétence. Ce contexte conduit à des enseignants incompetents qui ne parviennent pas à assumer efficacement leurs responsabilités professionnelles au quotidien.

Les enseignants débutants ont également signalé que les connaissances acquises lors de leur formation étaient inappropriées et ne leur permettaient pas de faire face à l'incertitude, à la complexité et à l'instabilité des situations réelles d'enseignement. On ne dit pas que la législation est inadéquate, mais que fera le stagiaire avec des informations qu'il ne représente pas ; alors qu'il ne connaît pas la classe et qu'il ne sait pas encore qu'il devra se doter d'un cahier journal. Il est souvent constaté que les futurs enseignants et les novices estiment ne pas recevoir la théorie nécessaire pour se préparer à la pratique scolaire et ont du mal à intégrer la théorie proposée dans leur enseignement.

En réalité, il n'existe pas de critères spécifiques pour définir ce qui fait un bon enseignant, à part le fait de suivre les cours de formation des enseignants et de réussir les examens requis par le gouvernement. Il est donc essentiel de choisir des cours qui fournissent les connaissances de base pour l'enseignement. Les programmes de cours les plus efficaces sont soigneusement sélectionnés et organisés en fonction d'une solide théorie de l'apprentissage de l'enseignement. Les cours sont conçus pour se compléter mutuellement et sont étroitement liés au processus de réflexion et au travail des élèves dans les écoles.

Cependant, les programmes qui consistent en une série de cours sans lien clair et sans vision commune de l'enseignement et de l'apprentissage ont un impact limité sur la pratique des nouveaux enseignants. Les sciences cognitives soutiennent que les individus apprennent de manière plus efficace lorsque les idées sont renforcées et connectées à la fois

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

sur le plan théorique et pratique.

Les participants de cette étude ont souligné l'importance des programmes de formation des enseignants pour faciliter la transition de la théorie à la pratique et aider les enseignants débutants à appliquer leurs connaissances dans des salles de classe réelles. Certains suggèrent qu'un programme de formation des enseignants adéquat devrait éliminer tout écart entre la théorie et la pratique. Selon certaines recherches, les enseignants ont des perceptions variées de la formation des enseignants, ce qui contribue au fossé entre la théorie et la pratique dans la profession enseignante.

Cette montre que les enseignants débutants se plaignent souvent de ne pas pouvoir mettre en pratique la théorie apprise en raison d'un manque de combinaison appropriée et significative de la théorie et de la pratique dans les programmes de formation des enseignants. Il est important de noter que la connaissance théorique ne doit pas être dissociée de la pratique, et lorsque les études ne sont pas pertinentes pour la réalité de la classe, les enseignants débutants sont moins enclins à les utiliser, ce qui entraîne un écart entre la théorie et la pratique.

La didactique professionnelle joue un rôle essentiel dans la réduction du décalage entre la théorie et la pratique. Elle vise à combler le fossé en favorisant une intégration plus étroite des connaissances théoriques et des compétences pratiques dans la formation des enseignants. En mettant l'accent sur la construction de connaissances à partir de l'expérience pratique, la didactique professionnelle permet aux enseignants en formation de développer leurs propres théories et de les appliquer de manière réfléchie dans des contextes d'enseignement réels.

La didactique professionnelle propose que les futurs enseignants aient l'opportunité de créer des épisodes de pratique authentiques à partir de leurs propres théories, tout en bénéficiant du soutien et de la réflexion critique de l'université. Elle favorise une approche systématique et globale de l'intégration et de la transformation des connaissances, plutôt qu'une approche arbitraire et fragmentaire.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

En adoptant une approche de la didactique professionnelle dans la formation des enseignants, il devient possible de réduire le décalage entre la théorie et la pratique. Cela permet aux enseignants débutants d'acquérir une compréhension plus solide des concepts théoriques et de les appliquer de manière efficace et pertinente dans leur pratique quotidienne en classe. Ainsi, la didactique professionnelle contribue à créer une meilleure synergie entre la théorie et la pratique, permettant aux enseignants d'être plus préparés et compétents dans leur métier.

Il existe une déconnexion entre les enseignants stagiaires qui veulent se concentrer sur l'apprentissage des compétences techniques nécessaires pour transmettre efficacement les connaissances et gérer le comportement des élèves, et les formateurs d'enseignants qui se concentrent sur l'enseignement des connaissances théoriques et des compétences critiques. Cette déconnexion est également due aux préoccupations des enseignants concernant leur sécurité professionnelle, leur confiance et leur compétence immédiates dans le milieu scolaire.

Au début de leur carrière, les enseignants débutants anxieux se concentrent principalement sur les compétences de survie nécessaires pour leurs premières années d'enseignement, préférant acquérir des compétences procédurales, managériales et sociales plutôt que de comprendre la théorie fondamentale.

La correspondance entre les activités des enseignants et les objectifs de la formation dépendra en partie de la coopération entre les institutions de formation et les écoles pratiques. Par conséquent, les programmes d'éducation et de formation des enseignants doivent impliquer tous les acteurs de l'éducation, y compris les universités, les collèges, les écoles, les groupes professionnels et les enseignants expérimentés, dans la préparation et la formation des enseignants de qualité. En travaillant en collaboration, les enseignants débutants peuvent développer le cadre nécessaire pour comprendre l'enseignement et l'apprentissage, tout en explorant et en expérimentant les réalités de la salle de classe.

11.1.2 Manque d'expériences de terrain

La plupart des participants ont exprimé que leur formation d'enseignant était trop axée sur la théorie et manquait d'expérience pratique réelle en classe. Ils estiment que passer du temps réel dans les salles de classe leur permettrait d'être confrontés à de nombreuses réalités qu'ils ignoraient avant d'avoir leurs propres classes. La formation manque d'aspects pratiques et utiles liés aux contextes de travail pour se développer en tant qu'enseignants, ce qui pourrait facilement se faire en incorporant la didactique professionnelle. Avec les écoles jouant un rôle dans la socialisation et l'initiation des enseignants débutants, il semble raisonnable de mettre davantage l'accent sur la pratique en classe et de combiner les aspects théoriques et pratiques des connaissances.

Les enseignants débutants de cette étude préfèrent une formation axée sur la pratique plutôt que sur la théorie. Ils estiment que cette formation pratique est un moyen efficace d'acquérir des connaissances pratiques qui les aident à relever leurs défis quotidiens. Cela reflète une affirmation selon laquelle les enseignants de français ont tendance à être méfiants à l'égard de la théorie, la considérant comme éloignée de leur expérience réelle et tentant de rendre le bon sens abstrait et inutile. Cela montre que les enseignants débutants ont du mal à comprendre les théories pédagogiques, ce qui les amène à préférer une préparation fortement axée sur la pratique.

Cependant, une concentration excessive sur la pratique peut être désavantageuse, car elle limite la réflexion et la compétence réflexive des enseignants novices. La théorie joue un rôle important en fournissant aux futurs enseignants une base pour réfléchir à leur pratique. Par conséquent, il est soutenu que malgré l'importance d'intégrer les connaissances des enseignants et les connaissances théoriques, il est essentiel d'avoir une vision équilibrée de la pratique et de la théorie afin d'étudier la relation entre ces deux composantes de l'enseignement.

Traditionnellement, les programmes de formation initiale des enseignants comprennent

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

des cours théoriques et méthodologiques, suivis de leur mise en pratique lors de l'enseignement des étudiants. Étant donné que l'enseignement est essentiellement une activité pratique, les enseignants novices ne peuvent commencer à développer leur propre corpus de connaissances professionnelles pratiques qu'une fois qu'ils entrent en classe. Par conséquent, la pratique de l'enseignement doit être planifiée de manière à servir son objectif, en aidant les enseignants novices à développer les compétences, les caractéristiques personnelles, la compréhension, les connaissances et les compétences nécessaires à leur métier.

Les expériences de travail sur le terrain, en parallèle avec les cours, ont été identifiées comme contribuant à un meilleur enseignement et à un engagement plus fort envers la profession enseignante. Cela souligne l'importance de mettre immédiatement en pratique la théorie apprise en classe. De plus, le travail sur le terrain permet aux enseignants débutants de partager et de discuter des défis rencontrés, ce qui favorise une intégration efficace de la théorie et de la pratique.

La plupart des participants n'avaient pas reçu de formation pédagogique, ce qui explique leur insatisfaction et leur manque de confiance dans leurs performances d'enseignement. En l'absence de formation pédagogique, les enseignants ont tendance à maintenir les anciennes méthodes d'enseignement. C'est en acquérant une expérience pratique sur le terrain dans le monde réel que les enseignants débutants commencent à maîtriser et à utiliser leurs connaissances. Les participants estimaient généralement qu'ils devaient être communicatifs et compétents sur le plan pédagogique.

Ils ont identifié deux types de connaissances professionnelles chez les enseignants : les connaissances de contenu et les connaissances pédagogiques. Les connaissances de contenu impliquent la compréhension et la maîtrise de la matière enseignée, tandis que les connaissances pédagogiques concernent les méthodes et les approches nécessaires pour enseigner. Les connaissances pédagogiques peuvent être subdivisées en sensibilisation pédagogique, qui vise à développer la compréhension consciente des principes et des théories de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue seconde, et en pratiques expérientielles, qui

impliquent l'enseignant dans des simulations de pratiques pédagogiques.

Cependant, la question des connaissances professionnelles des enseignants est sujette à l'ambiguïté. D'autres tendances dans la formation des enseignants mettent en avant l'existence des connaissances de contenu pédagogique, qui combine les connaissances de contenu et les connaissances pédagogiques afin de représenter et reformuler un sujet spécifique pour répondre aux intérêts et aux besoins des apprenants. Ces connaissances propres aux enseignants sont au cœur de l'acte d'enseignement, car elles impliquent non seulement la maîtrise de la matière et de la pédagogie, mais aussi la compréhension des caractéristiques des élèves et du contexte scolaire dans lequel se déroule leur apprentissage.

11.1.3 Environnement défavorable.

L'éducation est un système complexe comprenant de nombreux processus et intervenants. Ces intervenants jouent un rôle crucial en tant qu'éléments essentiels du système qui génère des processus pour atteindre les objectifs éducatifs. Les principaux intervenants de l'éducation sont multiples, tels que les administrateurs, les inspecteurs, les mentors, les enseignants et les élèves. Par conséquent, les enseignants, en temps intervenants, ne sont pas les seuls responsables du succès ou de l'échec.

Toutefois, une coopération et une interaction accrues entre ces intervenants, ainsi qu'une meilleure utilisation des ressources, contribuent à améliorer les performances des enseignants et les résultats des élèves. Les enseignants novices sont confrontés à diverses situations nouvelles dans leur travail, pour lesquelles ils peuvent avoir besoin d'orientation et de soutien. Cependant, les résultats de cette étude indiquent que les enseignants débutants ont des besoins de soutien très élevés. Les données recueillies révèlent un manque de soutien de la part des administrateurs, des enseignants formateurs, des inspecteurs et des collègues enseignants.

Enseignants formateurs et inspecteurs

Le rôle d'un enseignant expérimenté, appelé tuteur, accompagnateur ou formateur, est crucial pour le développement d'un enseignant débutant lors de son stage. Tout comme un enseignant peut influencer le développement des élèves, un enseignant tuteur peut faire une différence dans le développement des enseignants débutants. Ils sont reconnus pour leur expérience pratique dans le métier d'enseignant, qui complète les connaissances théoriques acquises par les stagiaires lors de leurs cursus universitaires. Son rôle est de faciliter leur développement, de fournir un feedback constructif et de créer un climat propice à l'apprentissage.

Certains les perçoivent également comme des guides qui les aident à passer de l'école à la carrière. Cependant, il existe des variations dans les attentes et les compétences perçues des tuteurs. Les formateurs expérimentés sont censés guider les enseignants débutants en améliorant leurs compétences, en affinant leurs approches pédagogiques et en façonnant leurs représentations envers le métier d'enseignant et les étudiants. Cela signifie qu'ils investissent leur temps pour partager leurs connaissances et fournir des commentaires qui peuvent aider les enseignants débutants à réussir plus rapidement, ce qui profite à la fois aux enseignants débutants et aux étudiants.

L'accompagnement implique qu'un enseignant senior apporte orientation, conseils et soutien émotionnel à un enseignant débutant sur une longue période de temps. Être un bon tuteur demande donc du travail et de la pratique, tout comme l'enseignement lui-même. Les tuteurs qualifiés consacrent des efforts et du temps à soutenir les enseignants débutants jusqu'à ce qu'ils deviennent autonomes.

Cependant, certaines études ont montré que de nombreux enseignants débutants perçoivent leurs tuteurs comme n'étant pas sérieux dans leurs tâches d'accompagnement, ce qui souligne le besoin d'enseignants tuteurs compétents pour la formation des enseignants du moyen. Les participants à une étude ont exprimé l'importance d'un tuteur qui comprend le développement des enseignants débutants et qui est à l'écoute de leurs besoins.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Cependant, certains ne sont pas pleinement favorables et ne comprennent pas toujours la nature du développement des enseignants débutants, ce qui peut créer des tensions et entraver le processus de l'accompagnement.

La plupart du temps, on s'attend à ce que les enseignants débutants accomplissent leur travail efficacement et assument l'entière responsabilité de l'enseignement dès le premier jour d'école. Par conséquent, ils ont besoin d'une formation continue, durable et solidaire pour survivre facilement à cette période. Les enseignants tuteurs jouent un rôle crucial en établissant une relation d'accompagnement plutôt qu'une relation mécaniste et évaluative, afin de contribuer au processus de développement des novices. Les novices sont souvent motivés par un désir sincère de résoudre les problèmes immédiats de leur vie professionnelle et ont un besoin croissant d'autonomie.

Les enseignants tuteurs remplissent également le rôle d'inspecteurs, ce qui crée une certaine ambiguïté. D'une part, ils soutiennent et guident les enseignants débutants, l'école et la communauté dans leur ensemble. D'autre part, ils évaluent les enseignants en observant leurs compétences pédagogiques et en veillant au respect des normes spécifiques en matière d'enseignement, d'apprentissage, de gestion et d'organisation. Les inspecteurs sont également responsables de la nomination ou du licenciement officiels des enseignants, ce qui représente un défi pour de nombreux enseignants débutants. Ils sont également chargés de la formation continue des enseignants novices, en organisant des séminaires et en présentant des leçons modèles.

La relation entre les enseignants débutants et les inspecteurs est souvent influencée par leurs représentations, leurs expériences négatives et leurs idées préconçues. Certains enseignants novices ont exprimé le besoin de recevoir du soutien et de la compréhension de la part des inspecteurs, plutôt que d'être constamment critiqués. Des études ont montré que les inspections peuvent distraire les enseignants de leur rôle principal d'enseignement et les amener à présenter un travail superficiel pour impressionner les inspecteurs. Les inspections peuvent également susciter du stress et de l'anxiété chez les enseignants.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Étant donné que l'inspection peut porter atteinte à l'estime de soi et à l'identité professionnelle des enseignants, il est important que les inspecteurs agissent de manière éthique et transparente. Il est nécessaire d'établir un cadre éthique clair et des règles qui reflètent les normes d'inspection, afin de favoriser des relations de confiance et de montrer le respect de l'intégrité de l'enseignant.

Soutien des collègues

Il a été observé à plusieurs reprises que les relations entre collègues influencent les enseignants débutants, affectant leur satisfaction au travail, leur sentiment de réussite avec les étudiants et, en fin de compte, leur travail. Des études antérieures ont montré que le soutien des collègues enseignants et le sentiment de confort social sont essentiels au cours des premières années de carrière des enseignants. Cependant, cette étude révèle que les enseignants novices nourrissent souvent des attitudes négatives envers leurs collègues enseignants. La majorité d'entre eux les considèrent comme égoïstes, réticents à aider et peu coopératifs, tandis qu'une minorité estime que leurs collègues sont coopératifs, serviables et solidaires.

Ces résultats indiquent que les enseignants novices éprouvent des difficultés à interagir avec leurs collègues, ce qui peut créer une atmosphère isolante et intimidante dans l'école. Cela peut entraîner une insatisfaction professionnelle et un risque élevé d'épuisement professionnel. Le manque de dialogue entre enseignants dans les écoles a un impact sur le moral des enseignants expérimentés et décourage leur croissance professionnelle.

L'isolement social et professionnel des enseignants novices est un défi auquel ils sont confrontés dès le premier jour à l'école. Lorsqu'ils arrivent dans une nouvelle école, ils se rendent compte que les relations et les groupes sociaux sont déjà établis, ce qui rend difficile le développement d'amitiés avec les autres enseignants. Le manque d'un environnement collaboratif et de soutien entraîne des sentiments d'isolement et de solitude chez les enseignants débutants.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Il est essentiel pour les nouveaux enseignants de socialiser et d'interagir avec leurs collègues afin de grandir et de se développer professionnellement. Les enseignants expérimentés peuvent servir de caisse de résonance, offrant sympathie et conseils pour réduire le stress inhérent à la profession. Ils peuvent également jouer un rôle important dans la création d'une culture qui favorise l'établissement de liens entre les enseignants débutants et les autres membres du personnel de l'école.

Il est recommandé aux enseignants expérimentés de s'engager activement dans l'accueil des nouveaux enseignants et de faciliter leur intégration dans l'école. Les directeurs d'école doivent mettre en place des structures qui favorisent l'interaction et encouragent les relations professionnelles pour les enseignants débutants. Un programme d'initiation efficace doit également inclure un soutien émotionnel pour les enseignants novices.

Soutien administratif

Les membres de l'administration ont un impact sur la culture de l'école où les nouveaux enseignants évoluent et se développent professionnellement. Avant de commencer leur carrière d'enseignant, les enseignants débutants ont généralement des attentes concernant le soutien et l'intégration qui leur seront offerts sur leur lieu de travail, afin de les aider à réussir.

Malheureusement, les enseignants débutants reçoivent rarement le soutien nécessaire lorsqu'ils rejoignent le personnel de l'école. Dans un environnement scolaire réel, la plupart des enseignants, en particulier les novices, travaillent isolément, planifient et préparent leurs cours et leurs ressources pédagogiques individuellement. Les enseignants novices sont laissés seuls pour faire face aux défis de gestion pédagogique, curriculaire et de classe.

Les résultats de cette étude ont révélé que la plupart des participants ont perçu un manque général de soutien administratif. Ce manque de soutien peut prendre différentes formes, telles que le manque de communication avec les enseignants et les autres membres du personnel, le non-fournissement des ressources et du matériel nécessaire pour enseigner

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

le programme, l'absence de soutien en matière de gestion du comportement des élèves, l'absence de retour d'information professionnelle et l'absence de développement professionnel. Les participants ont signalé un manque de respect et d'accessibilité de la part de leurs administrateurs. Ils ont expliqué que les administrateurs manquaient de courtoisie professionnelle dans leurs interactions avec les enseignants novices, ce qui les faisait se sentir ignorés et non appréciés.

Ces observations rejoignent les conclusions d'autres études selon lesquelles les administrateurs semblent avoir peu de respect ou de compréhension des compétences des enseignants débutants. De plus, les participants ont perçu leurs administrateurs comme étant inaccessibles lorsqu'ils avaient besoin de poser des questions, ce qui les laissait se sentir isolés et frustrés.

En plus du manque de soutien expressif, les participants ont également perçu un manque de soutien instrumental. Le soutien instrumental fait référence à l'aide perçue que les enseignants reçoivent de leurs administrateurs pour accomplir efficacement leurs tâches d'enseignement quotidiennes.

L'insuffisance de soutien expressif et instrumental aggrave le stress des enseignants débutants, entrave leur développement social et leur sentiment d'auto-efficacité, et influe sur leur volonté de rester dans la profession. Les enseignants débutants ont besoin de soutien, de réconfort et d'assistance pendant leurs premières années d'enseignement. Les relations collégiales avec les administrateurs et les enseignants expérimentés sont essentielles pour les enseignants débutants, qui cherchent à trouver leur identité professionnelle et à se sentir intégrés à la communauté professionnelle de l'école.

Les traitements différenciés peuvent avoir un impact négatif sur leur estime de soi et diminuer leur efficacité personnelle. L'auto-efficacité joue un rôle crucial dans la croyance personnelle d'un individu quant à sa capacité à atteindre un niveau de performance spécifique, ce qui influe sur les efforts déployés par les enseignants, leur persévérance face aux défis, leur flexibilité face aux échecs et leur résistance au stress et à la dépression lorsqu'ils

sont confrontés à des situations exigeantes.

11.2 Difficultés rencontrées par les enseignants novices de FLE.

Les enseignants stagiaires de FLE au moyen de notre étude sont confrontés à deux principaux obstacles : les difficultés contextuelles et les difficultés liées à leur métier.

Les difficultés contextuelles comprennent la gestion de la classe, les salles de classe surpeuplées et la charge de travail élevée. Quant aux difficultés liées à l'enseignement, ils englobent la planification des leçons, l'évaluation et la notation, ainsi que la gestion du temps. Ces difficultés se révèlent être source de frustration et d'embarras pour les enseignants stagiaires de FLE au moyen.

11.2.1 Gestion des salles de classe et surchargée

Les enseignants novices sont plus susceptibles de signaler une difficulté dans la gestion de classe par rapport aux autres enseignants. La gestion de classe est l'un des plus grands défis pour les enseignants débutants. Les données de cette étude, basée sur des questionnaires et des entretiens, confirment que la gestion de classe est le défi principal auquel sont confrontés les enseignants novices.

La majorité des participants ne se sentent pas préparés à gérer la classe et les comportements problématiques des élèves. Cette étude souligne également l'insatisfaction des enseignants à l'égard de la formation en gestion de classe. Les participants de cette étude ont exprimé des difficultés à gérer les classes indisciplinées, à aborder les comportements problématiques des élèves et à jouer un rôle de leadership efficace.

La majorité des participants estiment que leur formation d'enseignant ne les a pas préparés efficacement à la gestion de classe. Il est donc important de revoir la formation

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

des enseignants novices, en particulier en ce qui concerne les comportements difficiles des élèves. Les responsabilités des enseignants débutants sont similaires à celles des enseignants expérimentés, ce qui souligne l'importance d'une formation adéquate incluant une expérience pratique en classe. Les enseignants novices ont également exprimé le besoin de plus d'instruction et de soutien dans la gestion de classe, en particulier dans le domaine de la motivation des élèves et des techniques de gestion adaptées au moyen.

Les comportements perturbateurs en classe, allant des activités hors tâche aux comportements agressifs, ont été signalés par les participants. Ces comportements peuvent avoir un impact négatif sur l'apprentissage des élèves et nécessitent des réponses appropriées de la part des enseignants. Les raisons de la mauvaise conduite des élèves sont diverses et peuvent être liées à des facteurs tels que le niveau de français des élèves, le manque de motivation ou des problèmes familiaux.

Une gestion de classe efficace nécessite une préparation adéquate et des stratégies adaptées aux adolescents. Les enseignants novices ont exprimé le besoin d'une formation plus approfondie qui intègre des stratégies pour promouvoir des comportements positifs en classe. Ils ont souligné l'importance de l'expérience personnelle, du travail avec d'autres enseignants et formateurs pour acquérir des compétences en gestion de classe.

Cependant, si les enseignants débutants ne reçoivent pas le soutien nécessaire, ils peuvent développer des stratégies d'adaptation inefficaces et éprouver du stress. Une formation et un soutien adéquats en gestion de classe sont nécessaires pour créer un environnement d'apprentissage optimal pour les élèves et réduire le stress des enseignants. Les modèles d'enseignants et l'expérience personnelle sont également des sources de connaissances importantes pour les enseignants débutants en matière de gestion de classe.

11.2.2 Planification des apprentissages de FLE

L'élaboration de plans de cours (fiches pédagogiques) efficaces est une tâche cruciale et complexe qui requiert un investissement considérable de temps de la part des enseignants.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Un plan de cours est un document qui prévoit les tâches et les activités qui auront lieu pendant une période spécifique. La planification des leçons joue un rôle essentiel dans la pratique de l'enseignement, permettant aux enseignants de traduire les directives du programme, les attentes institutionnelles et leurs propres croyances en des lignes directrices pour l'action en classe.

Les chercheurs s'accordent généralement sur l'importance centrale de la planification dans le rôle professionnel des enseignants. Elle façonne les interactions en classe et influence les résultats d'apprentissage. La planification établit un lien entre le curriculum et l'apprentissage, et chaque enseignant commence une leçon avec des attentes sur le déroulement des événements, ce qui fait que la planification a un impact sur l'instruction. Préparer un plan de leçon est considéré comme un moyen approprié de promouvoir la qualité de l'éducation et d'orienter l'enseignement.

Le plan de leçon est la base structurelle et essentielle pour un enseignement réussi. Cependant, malgré la compréhension de son importance, les enseignants débutants rencontrent souvent des difficultés lors de la planification et de la préparation de l'enseignement. Cela nécessite une compréhension du contenu, des connaissances pédagogiques et des compétences de pensée critique.

La complexité de l'élaboration des plans de cours est souvent évoquée par les enseignants, qui rencontrent des défis pour établir des objectifs d'apprentissage, déterminer les objectifs de chaque leçon et sélectionner des activités adaptées aux niveaux et intérêts des élèves. De plus, la gestion des différents niveaux de compétence des élèves et la différenciation des leçons pour répondre à leurs besoins individuels sont des réalités difficiles à surmonter. Certains enseignants débutants expriment des difficultés à trouver des activités adaptées au niveau d'apprentissage, aux intérêts et aux besoins des élèves, ce qui les amène à remettre en question la pertinence des activités qu'ils développent dans leurs plans de cours.

Les programmes de formation des enseignants visent à accorder une importance consi-

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

dérable à la planification des cours. Cependant, de nombreux enseignants novices rencontrent des difficultés dans la planification et la préparation des cours, se sentant peu préparés et manquant de connaissances et de compétences nécessaires. Les enseignants débutants ont rarement accès à l'aide dont ils ont besoin pour planifier efficacement tout au long de leur développement professionnel.

Les difficultés de planification des leçons peuvent être attribuées à la linéarité du processus d'enseignement des futurs enseignants et à leur manque de connaissances en classe, de compétences interactives et de routines établies. Les enseignants débutants ont besoin d'une orientation et d'une pratique pour intégrer la planification dans le contexte réel de la salle de classe, avec ses incertitudes et ses défis. Ils souhaitent travailler avec un formateur qualifié qui peut les observer, les soutenir et leur donner des commentaires constructifs.

Les ressources, telles que des plans de cours détaillés et des activités éprouvées, peuvent être précieuses pour les enseignants novices, même si elles doivent être adaptées à leur contexte spécifique. Il est essentiel de fournir des ressources humaines et financières pour soutenir les enseignants débutants dans leur amélioration des performances.

Les manuels scolaires ont une influence sur la planification des enseignants, mais de nombreux enseignants débutants perçoivent les manuels de manière défavorable, estimant qu'ils sont difficiles à mettre en œuvre. Les manuels peuvent manquer de continuité et varier d'un enseignant à l'autre, ce qui souligne la nécessité d'une formation approfondie pour aider les enseignants débutants à comprendre et à utiliser efficacement les manuels.

11.2.3 Évaluation et notation

Les enseignants débutants font face aux normes, à l'évaluation et à la responsabilisation au sein de leur profession. Cependant, malgré des décennies de mise en place de normes, les enseignants débutants signalent toujours des niveaux de connaissance et de confiance faibles en matière d'évaluation, un aspect central de leur pratique.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Historiquement, l'évaluation n'a été qu'un élément mineur des programmes de formation des enseignants, mais il est maintenant reconnu que l'évaluation doit être intégrée dans tous les domaines d'apprentissage, car elle est liée à l'apprentissage, à l'enseignement et aux études professionnels en éducation.

Des recherches axées sur l'évaluation de la littératie suggèrent que bien que les programmes de formation initiale ne puissent pas fournir aux enseignants toutes les compétences et connaissances nécessaires pour leur carrière, ils peuvent leur offrir un modèle pour approfondir leur compréhension de l'évaluation et se préparer à s'engager dans une évaluation de qualité tout au long de leur parcours professionnel.

Les données collectées à partir de questionnaires et d'entrevues révèlent que les enseignants débutants éprouvent des difficultés dans le domaine de l'évaluation, montrant une incapacité à évaluer le travail de leurs élèves et à utiliser différentes formes d'évaluation. L'évaluation peut être formelle, sous forme de tests et d'examens en fin d'année, ou informelle, à travers les interactions, les observations et les rencontres entre enseignants et élèves.

Des études de recherche soulignent que l'évaluation informelle peut fournir une rétroaction essentielle aux enseignants pour ajuster leurs approches pédagogiques et répondre aux besoins des élèves. Ainsi, l'évaluation joue un rôle central dans l'enseignement, permettant aux enseignants de comprendre les connaissances des élèves et de concevoir des expériences d'apprentissage enrichissantes. Des études montrent également qu'il est nécessaire de fournir un développement professionnel de haute qualité pour renforcer les connaissances et les compétences en évaluation des enseignants.

Les politiques éducatives et les normes professionnelles encouragent l'intégration de l'évaluation tout au long de l'enseignement afin de soutenir, de surveiller et de rendre compte de l'apprentissage des élèves, ainsi que d'utiliser des évaluations sommatives pour documenter et démontrer les normes de réussite scolaire.

La responsabilisation des enseignants est soutenue par la recherche en éducation, qui

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

met en évidence l'évaluation basée sur l'enseignement comme une stratégie efficace pour améliorer la réussite des élèves. Cependant, il est souligné que de nombreux enseignants ont des connaissances insuffisantes en matière d'évaluation, ce qui peut affecter la qualité de leur enseignement. Les programmes de formation des enseignants doivent donc inclure des objectifs et des pratiques d'évaluation variés, en accordant une attention particulière aux besoins spécifiques des enseignants débutants.

Malgré la demande croissante de compétences en évaluation, cette étude et d'autres recherches indiquent que les enseignants, en particulier les débutants, présentent généralement des niveaux de connaissances et de compétences en évaluation faibles. Cela est dû en partie au manque d'attention historique accordée à l'évaluation dans les programmes de formation des enseignants.

De plus, les programmes actuels de formation des enseignants présentent des obstacles tels que des séminaires de courte durée et fragmentés, des formateurs variés avec des approches pédagogiques différentes et des priorités concurrentes d'apprentissage, limitant ainsi l'importance et la cohérence d'une évaluation efficace dans la formation initiale des enseignants.

Il est également souligné que les enseignants débutants sont davantage concentrés sur l'évaluation de l'apprentissage des élèves que sur leur propre développement en matière d'évaluation. Les programmes de formation des enseignants doivent donc créer les conditions nécessaires pour que les enseignants se concentrent simultanément sur leur propre développement. Si les enseignants reconnaissent la valeur de l'évaluation pour leur propre apprentissage, ils seront plus susceptibles de l'apprécier comme une approche pédagogique efficace avec leurs élèves.

En conclusion, il est nécessaire de revoir les connaissances pédagogiques en matière d'évaluation et les processus de mise en œuvre dans la formation des enseignants, en accordant une attention particulière à la création de diverses tâches d'évaluation.

11.2.4 Gestion de la charge de travail et de l'horaire

En plus des responsabilités de gestion de classe, de planification et de mise en œuvre efficace des leçons pour tous les apprenants, les enseignants novices sont confrontés à une quantité considérable de travail en dehors du temps d'instruction alloué chaque jour. Ils doivent effectuer un certain nombre de tâches exigeant du temps et de l'organisation, pour lesquelles ils ont reçu peu ou pas de formation.

Ces tâches comprennent la rédaction de cahiers journaux et de rapports, la participation à des réunions, la réponse aux demandes par e-mail de l'administration, ainsi que la communication et l'interaction avec les parents. De plus, les enseignants débutants doivent maîtriser la technologie et les applications auxquelles ils ont peu de formation et d'expérience avant d'être embauchés.

Au cours des entretiens, un participant a admis rencontrer des difficultés liées à la gestion du temps et à l'accomplissement de toutes ces tâches en raison de la charge de travail écrasante. Ces résultats sont cohérents avec une étude antérieure qui a révélé que la gestion du temps et la gestion de la classe étaient les problèmes les plus difficiles auxquels les enseignants débutants sont confrontés. D'autres études ont également souligné l'importance pour les enseignants novices d'acquérir une connaissance des réalités pédagogiques et de recevoir une préparation adéquate pour faire face à ces réalités, y compris la contrainte de temps.

Les entretiens ont également révélé que les enseignants débutants travaillent souvent seuls pour développer des stratégies de gestion du temps afin de suivre le programme, d'accomplir leurs tâches et de répondre aux besoins des élèves. Des études antérieures ont suggéré que les écoles devraient offrir une formation en cours d'emploi et un développement professionnel ciblant spécifiquement la gestion du temps, l'organisation et l'achèvement des tâches pour les enseignants débutants.

Si les enseignants débutants sont submergés par des tâches non pédagogiques, cela

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

pourrait entraîner une préparation insuffisante des élèves et les rendre incompetents sur le marché du travail. De plus, la charge de travail importante et les attentes croissantes à l'égard de leur pratique pourraient diminuer considérablement l'enthousiasme des enseignants débutants pour l'enseignement.

Outre le stress lié au début d'une nouvelle carrière, la quantité de travail exigée des enseignants débutants peut rapidement conduire à leur départ. La gestion des différentes responsabilités en tant qu'enseignant débutant est similaire à celle des étudiants qui doivent organiser leur charge de cours au cours de leur première année universitaire. Des études ont montré que les étudiants qui ne parviennent pas à gérer leur temps et leur charge de travail quittent souvent l'université après leur première année. Il est donc important de préparer les futurs enseignants à gérer leur temps de manière à améliorer leur réussite et leur persévérance scolaire.

Les enseignants novices font face à des difficultés similaires. Ils ont du mal à organiser toutes leurs nouvelles responsabilités, ce qui les submerge et les épuise. Cela conduit certains d'entre eux à quitter la profession à la recherche de meilleures opportunités d'emploi après seulement un an. Il est essentiel de reconnaître cette charge de travail accrue et les conséquences qu'elle peut avoir sur les enseignants, y compris la fatigue et l'épuisement professionnel.

11.2.5 Gestion de la dynamique sociolinguistique du FLE

Étant donné que le contexte joue un rôle crucial dans la formation des représentations, il est impératif de réaliser une évaluation approfondie du cadre sociolinguistique en Algérie afin de mieux comprendre l'image qui se présente aux apprenants. Contrairement aux discours officiels qui nient l'existence d'autres langues minoritaires ou régionales, il est évident que la société algérienne ne peut pas être catégorisée comme monolingue, encore moins bilingue. Des études menées par des chercheurs tels que Taleb-Ibrahimi en 1995 et Morsly en 1988 mettent en lumière la diversité linguistique des Algériens et leur capacité

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

remarquable à utiliser des alternances codiques, c'est-à-dire le mélange de l'arabe sous ses différentes formes, du français avec ses normes spécifiques, ainsi que du berbère et de ses différents dialectes, dans le cadre de leurs pratiques discursives et de communication.

En réalité, la configuration linguistique en Algérie se caractérise par quatre dimensions fondamentales. Il y a tout d'abord l'arabe algérien, qui est la langue maternelle et la plus couramment parlée par la majorité de la population. Ensuite, on trouve l'arabe classique ou standard, qui est utilisé pour des fonctions officielles. Le français occupe une place importante en tant que langue d'enseignement dans le domaine scientifique et du savoir. Enfin, le berbère, une autre langue maternelle parlée par une partie de la population, complète cette configuration.

La politique linguistique en Algérie, axée sur la promotion de l'arabe classique en tant que langue nationale et officielle, a eu pour conséquence de marginaliser les langues maternelles, telles que l'arabe dialectal avec ses variantes et le berbère. Quant au français, son rôle et sa place en Algérie n'ont jamais été clairement définis. Au fil du temps et des réformes éducatives, divers statuts lui ont été attribués, comme celui de « langue de spécialité », « langue étrangère privilégiée », « langue des sciences et techniques », et plus récemment, celui de « langue étrangère ». Cependant, il est important de noter que la présence du français dans la vie quotidienne des Algériens est davantage le résultat d'échanges oraux et de communications informelles que de l'enseignement formel dispensé par le système éducatif.

La plupart des enseignants présentent un hiatus représentationnel. Initialement, ils ont choisi de suivre une formation universitaire en français afin d'accéder à une position sociale plus prestigieuse (celle de la haute société et de la classe aisée). En effet, le statut socio-économique de leur famille n'est pas particulièrement favorisé. Cependant, malgré leur niveau linguistique insuffisant, ils comptaient sur leur formation universitaire pour les mettre à niveau, ce qui n'a pas été le cas. Après leur remise de diplôme, la quasi-majorité a pu accéder à l'enseignement en raison du déficit du corps éducatif de ces dernières an-

nées. Ceci induit qu'en classe, ils se réfugient alors derrière la dévalorisation de la langue française, car ils ne peuvent pas l'utiliser en permanence pour communiquer. Cette même langue d'accès au prestige social deviendra alors trop difficile à enseigner et apprendre en classe, avec une grammaire compliquée. Elle sera perçue comme la langue du colonisateur, de l'ennemi. Ceci est l'explication que nous donnons à l'échec de l'enseignement de cette langue dans le pays, mais aussi la tendance générale à recourir à l'arabe dans l'enseignement du FLE.

En conclusion, il est essentiel de prendre en compte les perceptions des enseignants dans le système éducatif. Pour élaborer des stratégies d'enseignement-apprentissage adaptées aux élèves, il est nécessaire de comprendre leur environnement social, leurs besoins, ainsi que leurs attitudes et perceptions à l'égard des langues. Il est également crucial de proposer des formations linguistiques, faute de quoi l'enseignement de la langue ne connaîtra pas d'amélioration significative. La plupart de ces enseignants considèrent comme normal de commettre des erreurs linguistiques et estiment qu'il est acceptable de prendre des détours pour améliorer les résultats officiels, sans que les apprenants ne développent réellement leurs compétences linguistiques.

11.3 Comparaison entre l'autoévaluation du stagiaire des compétences et celle du formateur en cours et à la fin de la formation.

Dans le but d'évaluer et d'estimer le niveau de performance de 140 stagiaires, nous avons collecté des fiches d'évaluation avec des indicateurs de compétence les concernant remplies et validées par des formateurs, et ce en cours ainsi qu'en fin de formation. Dans une optique similaire, nous avons notamment jugé intéressant de soumettre les concernés, au sein même du questionnaire, à un ensemble de compétences et de leur demander d'indiquer

pour chacune le niveau d'aisance ou de difficulté qu'ils y trouvaient. Or, en dehors d'une simple autoévaluation éphémère, notre objective était avant tout d'apprécier le degré de divergence des perceptives stagiaires-formateurs, du moins s'il en existerait.

Par ailleurs, une fois les données assemblées, évaluations stagiaires ainsi que formatrices en cours et en fin de formation, nous les avons classées en cinq principales compétences pour faciliter la lecture des graphes, à savoir : Gestion des situations d'enseignement-apprentissage ; planification et progression des apprentissages ; évaluation des élèves ; l'enseignant face aux conflits ; autoformation et relations dans l'environnement. Les tableaux ci-dessous résument ceci.

11.3.1 Gestion des situations d'enseignement-apprentissage

La compétence de gestion des situations d'enseignement-apprentissage revêt une importance capitale pour un enseignant de Français Langue étrangère (FLE). En effet, cette compétence lui permet de créer un environnement d'apprentissage propice à la fois à l'acquisition de la langue française et à l'épanouissement des apprenants. Grâce à une organisation efficace de la classe, l'enseignant peut mettre en place une structure claire et des routines bien établies, permettant ainsi aux apprenants de se sentir en sécurité et de comprendre les attentes.

La gestion du temps est également cruciale, car cela permet de planifier les leçons de manière à couvrir le programme et à optimiser les opportunités d'apprentissage. La gestion du comportement est un aspect essentiel, car elle permet à l'enseignant de maintenir l'ordre en classe, de favoriser un climat de respect mutuel et de discipliner de manière constructive.

De plus, la compétence de différenciation pédagogique est essentielle en FLE, car les apprenants ont des besoins et des niveaux de compétence variés. Un enseignant compétent en gestion des situations d'enseignement-apprentissage sera en mesure de fournir des supports adaptés, de diversifier les stratégies pédagogiques et d'offrir des opportunités d'apprentissage personnalisées.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Compétences	Gestion des situations d'enseignement-apprentissage
Série C (Compétences soumises à l'autoévaluation des Stagiaires)	• Mettre en place des conditions adéquates de réalisation d'une activité autonome des élèves. • Encourager l'activité de tous les élèves. • Amener les élèves à interagir entre eux. • Être mobile en classe de manière à cerner l'activité de tous les élèves. • Développer une attitude qui vise à susciter l'intérêt des élèves et à capter leur attention. • S'exprimer clairement et dans un registre de langue adapté aux élèves.
Série D3 (Compétences soumises à l'évaluation du formateur au cours de l'accompagnement)	• Construction et mise en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage. • Organisation de l'espace de la classe et du temps en fonction des activités prévues. • Utilisation rationnelle et organisée du tableau et des moyens pédagogiques. • Adaptation des différentes formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues. • Gestion et orientation des interventions des élèves.
Série D4 (Compétences soumises à l'évaluation du formateur en fin de formation)	• Mets les élèves en activité • Explique clairement les consignes de travail et propose un système de correction adapté • Gère l'espace du tableau en fonction du nombre d'informations à communiquer • Propose ou fais trouver des exemples ou contre-exemples variés et pertinents • Adapte sa méthode d'enseignement aux élèves • S'assure de la progression de tous les élèves • Gère efficacement le temps de la leçon et l'adapte en fonction de la situation • Démontre sa connaissance approfondie de la matière enseignée. • Effectue des liens interdisciplinaires entre la matière enseignée et la matière abordée dans d'autres disciplines • Sont à l'écoute des élèves • Suscite la participation de tous • Exploite l'apport des apprenants • Laisse suffisamment de temps pour réfléchir aux

	réponses à ses questions • Maintiens un encadrement qui favorise les apprentissages et les échanges harmonieux entre élèves. • Valorise, respecte et encourage les élèves • Maintiens l'intérêt et la motivation des élèves • Fournis des feedbacks positifs • S'intéresse à chaque élève, à ses besoins, à son niveau d'apprentissage • Démonstre sa connaissance de l'élève en tant qu'apprenant • Sont attentifs aux réactions des élèves et anticipent celles-ci • S'exprime correctement par écrit et oralement dans la langue d'enseignement • Se déplace dans la classe et capte l'attention du groupe lorsqu'il expose la matière. • Fais preuve d'originalité tout en étant efficace dans sa façon d'enseigner

TAB. 11.1 – Compétences propres à la gestion des situations d'enseignement-apprentissage

Enfin, une communication et une interaction efficaces sont indispensables pour établir une relation de confiance avec les apprenants, les encourager à participer activement et leur fournir des retours constructifs. La compétence de gestion des situations d'enseignement-apprentissage est un pilier essentiel de l'enseignement du FLE, car elle garantit un environnement d'apprentissage harmonieux et stimulant, favorisant ainsi les progrès des apprenants dans la langue française.

11.3.2 Planification et progression des apprentissages

La compétence de planification et de progression des apprentissages revêt une importance cruciale dans le processus d'éducation. En effet, elle permet aux enseignants et aux apprenants de structurer efficacement les objectifs, les contenus et les activités pédagogiques tout au long du parcours d'apprentissage. La planification adéquate permet de définir des séquences logiques et cohérentes d'enseignement, en prenant en compte les pré-

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Compétences	Planification et progression des apprentissages
Série C (Compétences soumises à l'autoévaluation des Stagiaires)	• Conduire la séquence dans une logique de progression. • Conceptualiser des activités et élaborer des fiches sans éprouver de détresse. • Adapter vos fiches conçues à la réalité du moment (adaptation aux rythmes différents, au niveau des élèves). • Varier les supports d'enseignement. • Intégrer les TICE dans votre enseignement. • Varier les modalités d'apprentissage proposées aux élèves.
Série D3 (Compétences soumises à l'évaluation du formateur au cours de l'accompagnement)	• Rigueur dans la planification du cours. • Organisation des différents moments d'une séquence. • Organisation et gestion du travail (travail collectif, de groupe, individuel ou par deux). • Connaissance des programmes d'étude et les documents d'accompagnement. • Utilisation pertinente et réfléchie des documents pédagogiques d'accompagnement. • Définition des objectifs d'apprentissage de chaque séance.
Série D4 (Compétences soumises à l'évaluation du formateur en fin de formation)	• Propose des objectifs en phase avec les référentiels • Annonce clairement les objectifs aux élèves • Propose des objectifs qui ont du sens pour les élèves • Tiens compte des savoirs antérieurs, des préacquis • Fais des liens avec les leçons précédentes • Propose une mise en situation de la leçon • Donne un aperçu clair des étapes de la leçon • Adapte le contenu de la matière aux élèves • Effectue des rappels ainsi que des moments de synthèse en cours de leçon • Dose la matière et les contenus abordés en tenant compte du rythme de progression de la classe • Propose un enchaînement harmonieux des activités • Respecte la trajectoire établie tout en tenant compte des imprévus. • Propose des activités en groupes • Fais preuve d'organisation dans la gestion de la séquence d'enseignement-apprentissage.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

	• Fais preuve d'une capacité d'adaptation aux imprévus • Utilise des ressources pédagogiques • Propose des documents et du matériel didactique qui favorisent et soutiennent les apprentissages • Propose des schémas, graphiques, figures, images... qui soutiennent les explications • Propose des activités qui ont du sens pour les élèves • Propose des exercices adaptés aux différents niveaux des élèves • Propose des activités qui suscitent la réflexion • Propose des activités motivantes

TAB. 11.2 – Compétences propres à la planification et progression des apprentissages

requis des apprenants et en favorisant une progression graduée des connaissances et des compétences. Cela aide les apprenants à comprendre les concepts de manière progressive, à intégrer les informations de manière solide et à développer des compétences durables.

La compétence de planification et de progression des apprentissages permet également de maximiser l'efficacité des enseignants. En déterminant avec précision les objectifs à atteindre, les enseignants peuvent concevoir des séances d'enseignement ciblées et adapter aux besoins spécifiques des apprenants. Ils peuvent également identifier les moments clés pour évaluer les acquis et ajuster leur enseignement en conséquence. La planification assure ainsi une utilisation optimale du temps d'enseignement, en évitant les redondances et en garantissant une progression continue.

Par ailleurs, la compétence de planification et de progression favorise l'autonomie et la responsabilisation des apprenants. En leur fournissant des informations claires sur les objectifs à atteindre et les étapes à suivre, les apprenants peuvent mieux organiser leur travail et devenir des acteurs engagés de leur propre apprentissage. Ils peuvent planifier leurs activités, gérer leur temps de manière efficace et se fixer des objectifs intermédiaires, ce qui renforce leur motivation et leur sentiment d'accomplissement.

Enfin, la compétence de planification et de progression des apprentissages est essentielle

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

pour assurer une évaluation pertinente et équilibrée. Une planification réfléchie permet de définir les critères d'évaluation en amont, en alignement avec les objectifs d'apprentissage visés. Cela permet d'évaluer de manière juste et équitable les progrès des apprenants et de fournir des feedbacks constructifs pour soutenir leur développement continu.

La compétence de planification et de progression des apprentissages joue un rôle crucial dans le processus éducatif. Elle favorise une organisation structurée et cohérente de l'enseignement, elle renforce l'autonomie des apprenants et elle facilite une évaluation pertinente. En développant cette compétence, enseignants et apprenants peuvent collaborer de manière plus efficace, en maximisant les chances de réussite et d'épanouissement dans le parcours d'apprentissage.

11.3.3 L'enseignant face aux conflits

Les compétences propres à la gestion des conflits par l'enseignant de Français Langue étrangère (FLE) revêtent une importance capitale dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue. En effet, les conflits peuvent émerger dans une salle de classe multiculturelle où les apprenants ont des perspectives, des expériences et des attentes différentes. La capacité de l'enseignant à gérer ces conflits de manière efficace est essentielle pour maintenir un environnement d'apprentissage harmonieux et productif.

La première raison pour laquelle les compétences de gestion des conflits sont importantes est qu'elles favorisent un climat de classe positif. Lorsque les conflits ne sont pas résolus ou sont mal gérés, cela peut créer une atmosphère tendue et perturber le processus d'apprentissage. En développant des compétences en gestion des conflits, l'enseignant de FLE est en mesure d'identifier les problèmes dès leur apparition et de les traiter rapidement et efficacement. Cela permet de prévenir l'escalade des conflits, de favoriser une communication ouverte et respectueuse entre les apprenants, et de maintenir un climat propice à l'apprentissage et à la collaboration.

Deuxièmement, les compétences de gestion des conflits permettent à l'enseignant de

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

FLE d'adapter son enseignement aux besoins spécifiques des apprenants. En comprenant les sources de conflit et les différents points de vue, l'enseignant peut ajuster ses méthodes d'enseignement et ses activités pour répondre aux besoins et aux préoccupations des apprenants. Cela favorise une plus grande inclusion et une meilleure participation de tous les apprenants, en créant un environnement d'apprentissage où chacun se sent écouté et respecté.

En outre, les compétences de gestion des conflits aident les apprenants à développer des compétences sociales et émotionnelles essentielles. En observant l'enseignant gérer les conflits de manière constructive, les apprenants apprennent à résoudre les problèmes de manière pacifique, à écouter les autres et à exprimer leurs opinions de manière respectueuse. Ces compétences sont transférables à d'autres aspects de leur vie, et contribuent à leur développement personnel et à leur capacité à interagir positivement dans un monde multiculturel et diversifié.

Enfin, les compétences de gestion des conflits par l'enseignant de FLE permettent de promouvoir un apprentissage interculturel enrichissant. Les conflits peuvent émerger en raison de malentendus culturels ou de différences de perspectives. En abordant ces conflits de manière constructive, l'enseignant peut encourager les apprenants à comprendre et à apprécier les diversités culturelles, à développer leur empathie et à renforcer leur compétence interculturelle.

Les compétences propres à la gestion des conflits par l'enseignant de FLE revêtent une grande importance dans le contexte de l'apprentissage de la langue. Elles permettent de maintenir un climat de classe positif, d'adapter l'enseignement aux besoins des apprenants, de favoriser le développement de compétences sociales et émotionnelles, et de promouvoir un apprentissage interculturel enrichissant. En développant ces compétences, l'enseignant de FLE contribue à créer un environnement propice à l'apprentissage, à l'épanouissement et à la réussite des apprenants.

Compétences	L'enseignant face aux conflits
Série C (Compétences soumises à l'autoévaluation des Stagiaires)	• Gérer l'émergence de comportements non appropriés. • Créer un lieu de parole et un espace de régulation des conflits. • Gérer les éventuels comportements problématiques qui se manifestent. • Avoir une posture professionnelle dans les rapports avec les parents d'élèves. • Maîtriser ses émotions dans les situations tendues ou conflictuelles dans ses relations professionnelles.
Série D3 (Compétences soumises à l'évaluation du formateur au cours de l'accompagnement)	
Série D4 (Compétences soumises à l'évaluation du formateur en fin de formation)	• Tient compte de la cause du problème, de sa nature et du moment de son apparition lorsqu'une mesure disciplinaire • Explique le comportement souhaitable attendu lors d'une sanction disciplinaire • Envisage les punitions qu'en dernier recours • Utilise sa voix de façon appropriée

TAB. 11.3 – Compétences propres à la gestion des conflits par l'enseignant

11.3.4 Autoformation et relations dans l'environnement professionnel

Les compétences propres à l'autoformation et aux relations dans l'environnement professionnel revêtent une importance capitale dans le monde du travail d'aujourd'hui. Avec l'évolution constante des technologies et des méthodes de travail, il est essentiel pour les professionnels de développer leur capacité à s'autoformer et à entretenir des relations productives avec leurs collègues et leurs partenaires.

Tout d'abord, les compétences d'autoformation permettent aux professionnels de res-

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

ter à jour dans leur domaine et de s'adapter aux changements. Dans un contexte où les connaissances et les compétences deviennent rapidement obsolètes, il est crucial de pouvoir s'autoformer de manière autonome et continue. Cela implique d'être capable de rechercher et d'acquérir de nouvelles informations, de développer de nouvelles compétences et d'explorer de nouvelles approches. Les professionnels qui possèdent ces compétences sont mieux équipés pour relever les défis et saisir les opportunités dans leur domaine d'activité.

Ensuite, les compétences relationnelles sont essentielles pour favoriser une collaboration efficace au sein de l'environnement professionnel. La capacité à établir et à entretenir des relations positives avec les collègues, les clients et les partenaires est cruciale pour le succès d'une entreprise. Cela comprend des compétences telles que la communication efficace, l'écoute active, la résolution de conflits, la coopération et la gestion des relations interpersonnelles. Les professionnels qui maîtrisent ces compétences sont en mesure de construire des réseaux solides, de travailler en équipe de manière harmonieuse et d'établir des relations de confiance mutuelle, ce qui favorise la productivité et la réussite collective.

Par ailleurs, les compétences d'autoformation et de relations professionnelles contribuent également au développement personnel et à l'épanouissement professionnel. Les professionnels qui sont capables de s'autoformer de manière autonome peuvent identifier leurs propres besoins en matière de développement et prendre des mesures pour les combler. Cela leur permet d'améliorer leurs compétences, de progresser dans leur carrière et de se sentir plus engagés et motivés dans leur travail. De plus, les compétences relationnelles favorisent un environnement de travail positif, où les individus se sentent valorisés, écoutés et respectés, ce qui renforce leur bien-être et leur satisfaction au travail.

Les compétences propres à l'autoformation et aux relations dans l'environnement professionnel sont indispensables dans le monde du travail moderne. Elles permettent aux professionnels de rester compétitifs et adaptables, de favoriser une collaboration efficace et de cultiver leur développement personnel et leur épanouissement professionnel. En investissant dans ces compétences, les professionnels peuvent accroître leurs opportunités

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

de réussite et contribuer de manière significative à la croissance et à la réussite de leur entreprise.

Compétences	Autoformation et relations dans l'environnement professionnel
Série C (Compétences soumises à l'autoévaluation des Stagiaires)	• Véhiculer des valeurs professionnelles. • S'investir dans les projets communs de formation continue.
Série D3 (Compétences soumises à l'évaluation du formateur au cours de l'accompagnement)	• Conscience de l'importance de l'autoformation dans le développement professionnel • Identification de ses besoins pour les satisfaire par la recherche • Échange d'expériences entre pairs • Travail dans le cadre de l'équipe de l'établissement
Série D4 (Compétences soumises à l'évaluation du formateur en fin de formation)	

TAB. 11.4 – Compétences propres à l'autoformation et relations dans l'environnement professionnel

11.3.5 Évaluation des élèves

L'évaluation des élèves en Français Langue étrangère (FLE) revêt une importance capitale dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue. Elle joue un rôle essentiel pour mesurer les progrès des apprenants, évaluer leurs compétences linguistiques et leur permettre de développer leur maîtrise du français. L'évaluation en FLE offre plusieurs avantages clés.

Tout d'abord, l'évaluation permet de mesurer les acquis des apprenants et de suivre leur

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

progression. Elle fournit aux enseignants des informations précieuses sur les compétences linguistiques des apprenants, leurs forces et leurs lacunes. Cela leur permet d'adapter leur enseignement en conséquence, en identifiant les besoins spécifiques des apprenants et en proposant des activités et des ressources adaptées. L'évaluation régulière permet donc d'assurer un suivi précis et individualisé de chaque apprenant, favorisant ainsi leur développement continu.

Ensuite, l'évaluation en FLE est un outil important pour motiver les apprenants. Elle leur permet de prendre conscience de leurs progrès et de leur niveau de compétence. Les feedbacks et les résultats obtenus lors des évaluations peuvent renforcer la confiance des apprenants et les encourager à persévérer dans leur apprentissage. L'évaluation formative, qui se déroule tout au long du processus d'apprentissage, offre également des opportunités d'amélioration continue en identifiant les erreurs et en proposant des pistes de progression. Ainsi, l'évaluation contribue à maintenir la motivation et l'engagement des apprenants.

Par ailleurs, l'évaluation en FLE permet de certifier le niveau de compétence des apprenants. Elle leur offre la possibilité d'obtenir des diplômes ou des certificats officiels, tels que le DELF (Diplôme d'Études en Langue française) ou le DALF (Diplôme Approfondi de Langue française), qui sont reconnus internationalement. Ces certifications sont souvent requises pour accéder à des études supérieures, pour obtenir un emploi ou pour faciliter la mobilité professionnelle et personnelle. Ainsi, l'évaluation en FLE joue un rôle crucial dans la validation des compétences linguistiques des apprenants et dans leur insertion sociale et professionnelle.

Enfin, l'évaluation en FLE favorise une approche réflexive et met en avant l'autonomie des apprenants. Elle les encourage à réfléchir sur leurs propres apprentissages, à analyser leurs erreurs et à s'engager dans une démarche d'autocorrection et d'amélioration continue. Les apprenants sont ainsi responsabilisés dans leur propre processus d'apprentissage, ce qui favorise le développement de compétences d'autoévaluation et d'autonomie linguistique.

L'évaluation des élèves en FLE est un élément essentiel du processus d'enseignement et

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

d'apprentissage de la langue. Elle permet de mesurer les progrès, de motiver les apprenants, de certifier les compétences et de favoriser l'autonomie. En fournissant des informations précieuses aux enseignants et aux apprenants, elle contribue à l'amélioration continue de l'enseignement et à l'épanouissement des apprenants dans leur parcours de maîtrise du français.

Compétences	Évaluation des élèves
Évaluation des élèves	• Offrir un soutien aux élèves en difficulté en explorant diverses modalités d'aide.
Série D3 (Compétences soumises à l'évaluation du formateur au cours de l'accompagnement)	• Conception et mise en œuvre d'activités de remédiation pédagogique et de soutien. • Intérêt pour la trace écrite de l'élève. • Compréhension des fonctions de l'évaluation et connaissance des différents types d'évaluation. • Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage. • Analyse et exploitation des résultats de l'évaluation.
Série D4 (Compétences soumises à l'évaluation du formateur en fin de formation)	• Se préoccupent des erreurs et des difficultés des élèves et proposent des pistes de régulation efficaces • Vérifie la compréhension des consignes avant de débiter un test • Veille à l'équité en mettant tous les élèves dans les mêmes conditions lors d'une évaluation • Veille à fournir des feedbacks diagnostics, précis et individualisés peu de temps après l'évaluation. • Propose des remédiations ciblées en fonction des résultats

TAB. 11.5 – Compétences propres à la performance des enseignants dans l'évaluation des apprenants.

11.3.6 Comparaison entre les différentes évaluations.

Le traitement de données a été réalisé sur le logiciel Power BI qui a permis d'analyser et de visualiser les données de manière simple et a facilité l'établissement des graphes qui mettent en relation l'évaluation des formateurs (en cours/vers la fin) et celle des stagiaires.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

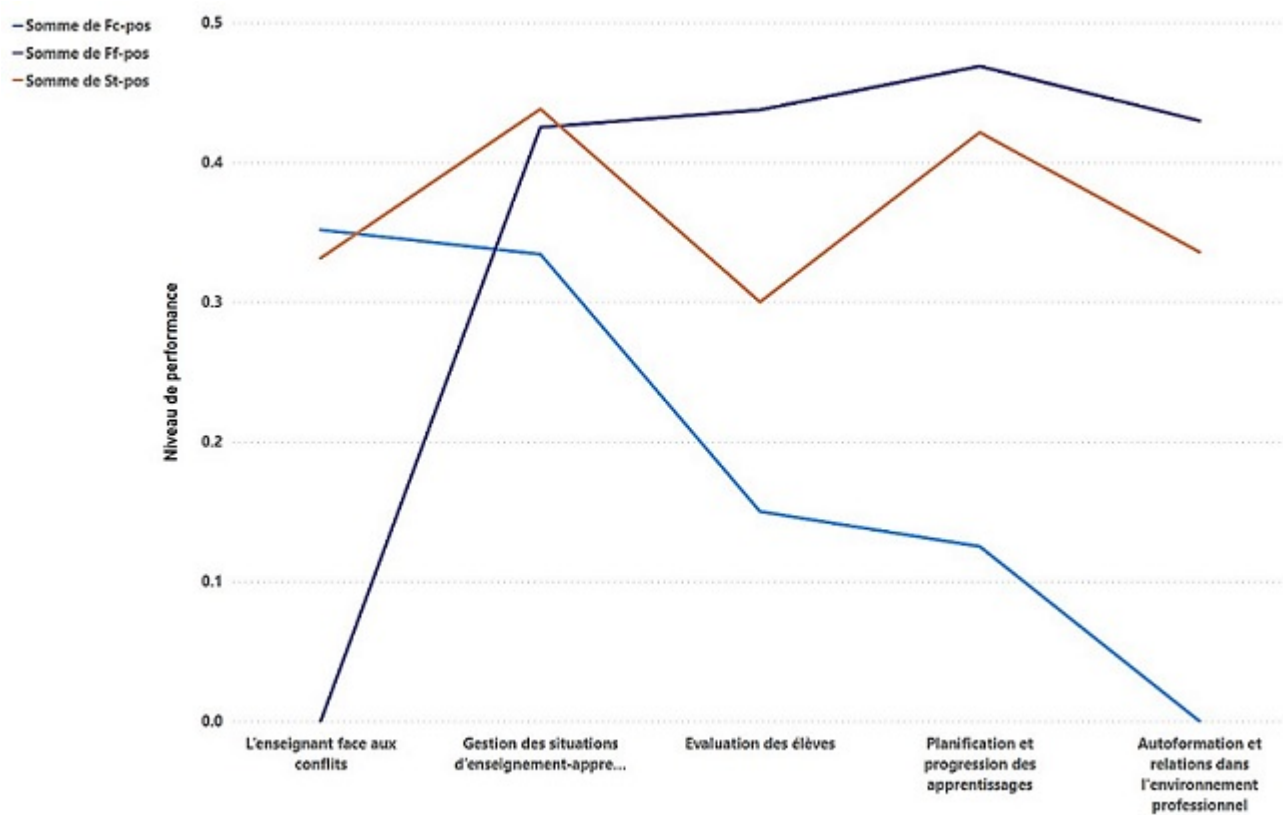


FIG. 11.1 – Comparaison entre l'évaluation des niveaux de performances positives entre formateurs (en cours/vers la fin) et les stagiaires.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Les courbes représentent la moyenne des pourcentages de niveaux de performances en fonction des cinq compétences préalablement établies. Le courbe bleu clair décrit l'évaluation positive des formateurs en cours de la formation (Fc-pos). En bleu foncé, il s'agit de l'évaluation positive des formateurs en fin de formation (Ff-pos). La courbe orange représente le pourcentage l'auto-évaluation positive des stagiaires (St-pos) pour chaque groupe de compétences.

Nous remarquons à première vue que les deux courbes Ff-pos et St-pos se rapprochent bien que les valeurs de Ff-pos soient plus élevées particulièrement lorsqu'il s'agit des performances liées à l'évaluation des élèves en classe où les stagiaires ont tendance à se sous-estimer. Nous notons également que la courbe Fc-pos est plus basse par rapport à Ff-pos en fin de formation, ce qui peut indiquer une amélioration significative quand il est essentiellement question de gestion des situations d'enseignement-apprentissage, d'évaluation des élèves et de la planification et progression des apprentissages.

Les courbes affichent la moyenne des pourcentages de niveaux de performances négatives en fonction des cinq compétences préalablement établies. Le courbe bleu clair décrit l'évaluation des formateurs en cours de la formation (Fc-neg). En bleu foncé, il s'agit de l'évaluation des formateurs en fin de formation (Ff-neg). La courbe orange représente le pourcentage l'auto-évaluation des stagiaires (St-neg) pour chaque groupe de compétences.

Globalement, en comparaison avec le graphe et les performances positives, le niveau de performance affiché est plus bas ce qui est logique et cohérent. On remarque cependant qu'encore une fois les stagiaires sous-estiment le plus leurs compétences en ce qui concerne particulièrement l'évaluation des élèves ainsi que les conflits et les problèmes qui se présentent face à eux. On s'aperçoit également que les valeurs de la courbe Fc-neg, mais encore Ff-neg sont plus faibles. Ce qui marque un contraste avec ce qu'affirment les stagiaires et peut ainsi signifier autre que la sous-estimation des enseignants de leurs performances, la sous-estimation de ceux-ci par formateurs.

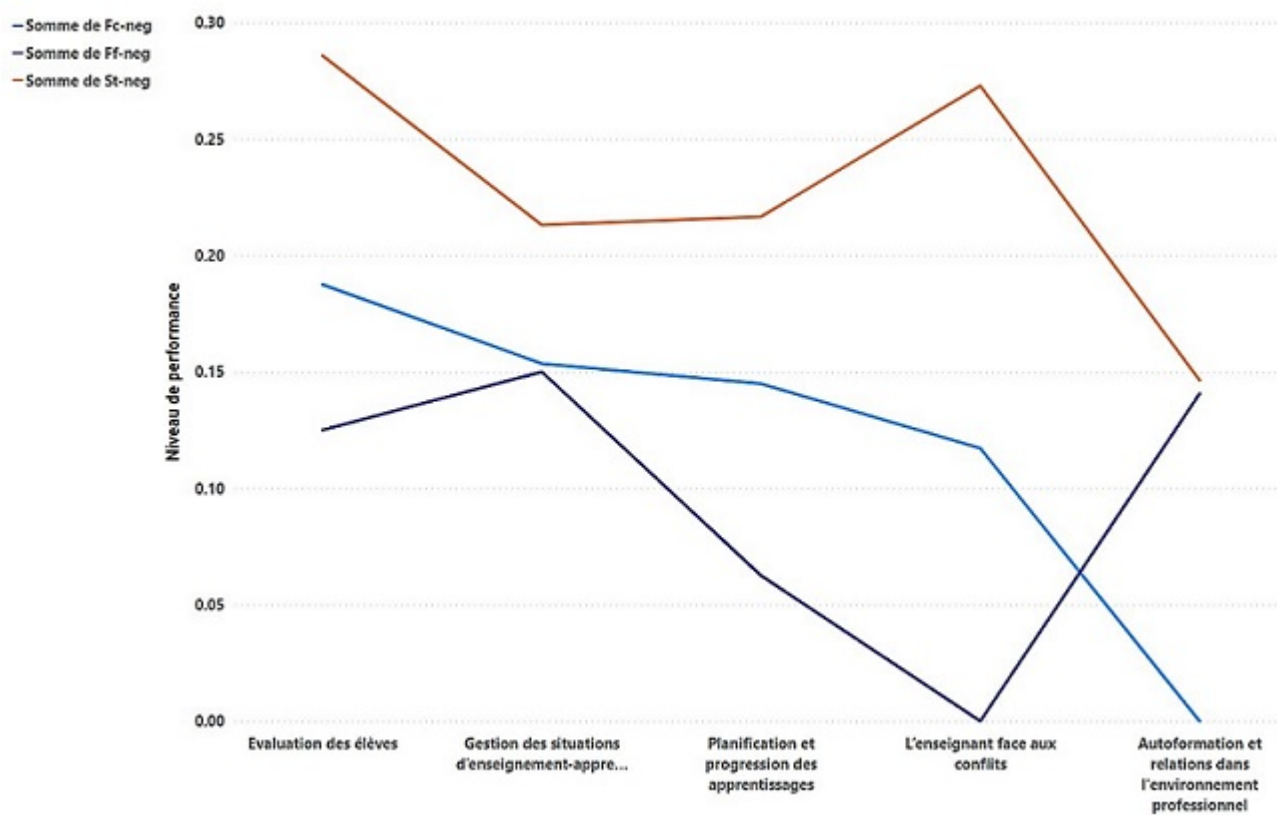


FIG. 11.2 – Comparaison entre l'évaluation des niveaux de performances négatives entre formateurs (en cours/vers la fin) et les stagiaires

11.4 Recommandations pour repenser la formation initiale en service.

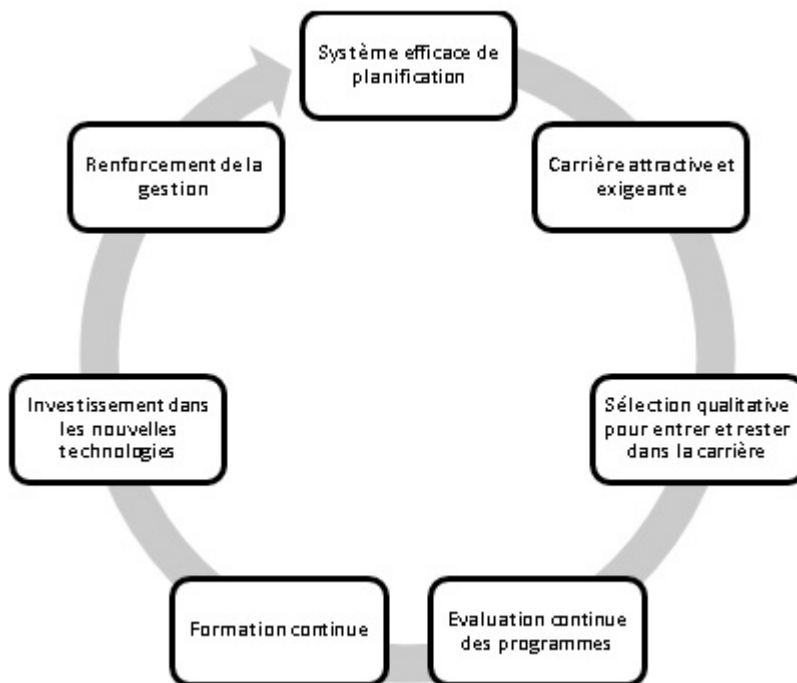


FIG. 11.3 – Processus pour repenser la formation initiale.

La discussion précédente montre que la formation des enseignants reste une tâche complexe en raison de la multiplicité des processus et des acteurs impliqués, certains avec plus d'autonomie de décision que d'autres, mais, de manière générale, survivants dans un système mal articulé. De même, ils illustrent la nécessité de procéder à une réingénierie globale pour surmonter les carences détectées et passer de solutions à court terme à long terme. Tant que la formation des enseignants ne s'améliore pas, il est difficile pour la qualité des apprenants de le faire.

En effet, bien que l'on assiste aujourd'hui à une croissance des taux de scolarisation, sur le plan qualitatif, un grand pourcentage de ceux qui terminent leurs études ne sont pas préparé à faire face aux demandes sociales et professionnelles en constante évolution.

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Il est indéniable que bon nombre des facteurs qui déterminent la qualité et les résultats de l'éducation échouent. L'enseignant en fait partie avec deux aspects très importants : sa formation et sa performance professionnelles.

La formation insuffisante et inadéquate des enseignants explique en grande partie les lacunes du processus d'apprentissage proposé à des apprenants algériens amenés à rivaliser dans de nouveaux contextes locaux et mondiaux. Il ne suffit plus aux enseignants de faire acquérir des compétences de base dans les disciplines scolaires, mais ils doivent :

- Apprendre leurs apprenants à apprendre, à innover, à créer, à enquêter, à diriger, à prendre des décisions dans des situations incertaines, à travailler en équipe, à penser de manière critique et constructive, à gérer les émotions, à utiliser les ressources numériques, en plus d'être pleinement formé en tant que citoyen.
- Gérer des salles de classe où les niveaux d'écoute et de concentration sont nettement inférieurs à ceux du passé. On ne cache plus la rupture disciplinaire, des apprenants de plus en plus « virtuels » devant lesquels l'enseignant ne sait pas comment réagir.

Une urgence se fait donc ressentir, celle de repenser radicalement l'offre de formation des enseignants et de redéfinir les objectifs de formation et les résultats à obtenir.

Cette partie développe une proposition de sept éléments qui sont suggérés pour faire partie d'une réingénierie de la formation des enseignants. Ce sont les suivants :

11.4.1 Système de planification efficace

Le système actuel de planification de l'offre et de la demande des enseignants présente des dysfonctionnements. Pour remédier à cela, il est crucial de mettre en place une prospective efficace basée sur trois aspects essentiels :

1. Projection des besoins en enseignants : Il est nécessaire de réaliser des projections précises du nombre d'enseignants nécessaires dans les années à venir afin de faire face à la croissance des inscriptions et de remplacer ceux qui partent à la retraite. Ces projections

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

devraient prendre en compte les niveaux d'enseignement, les disciplines, les régions et être basées sur des données fiables et à jour.

2. Politiques et normes pour les établissements de formation des enseignants : Il est important d'établir des politiques et des normes de fonctionnement pour les établissements de formation des enseignants. Cela garantira la qualité de l'éducation dispensée et favorisera l'adoption de pratiques pédagogiques modernes. Les investissements dans la modernisation des infrastructures, des équipements, des logiciels et des ressources numériques peuvent également être envisagés.

3. Décisions concernant le ratio élèves enseignant : Il est essentiel de prendre des décisions éclairées concernant le ratio élèves enseignant. Une charge d'enseignement moindre permet une personnalisation accrue de l'enseignement, une meilleure maîtrise de la discipline et une attention plus soutenue envers les élèves ayant des besoins particuliers. Des classes moins nombreuses améliorent également les conditions de travail des enseignants et l'environnement d'apprentissage. Cependant, il est important de trouver un équilibre entre les effectifs des classes et la qualité de l'éducation, en prenant en compte les coûts associés.

Pour améliorer le fonctionnement des institutions de formation des enseignants, les mesures suivantes peuvent être prises :

- Création d'un fonds spécial de soutien financier compétitif pour les centres de formation des enseignants, en encourageant les initiatives visant à atteindre des niveaux d'excellence et en assurant un suivi par des experts reconnus.
- Élévation des normes de fonctionnement des instituts et des écoles de formation des enseignants.
- Mise en place d'un système d'accréditation efficace pour identifier et remplacer les institutions de formation médiocres par des institutions de meilleure qualité.
- Promotion de la formation continue des enseignants, en mettant l'accent sur

l'adoption de méthodologies pédagogiques actives, interactives et participatives.

Enfin, la création d'un observatoire de l'emploi enseignant, alimenté par des systèmes d'information fiable et à jour, peut fournir des données essentielles sur les établissements de formation des enseignants, le nombre d'enseignants diplômés par spécialités et régions, les tendances de l'emploi, les salaires, etc. Cela aidera les jeunes à prendre des décisions éclairées sur leur avenir professionnel et facilitera les investissements dans les régions où les besoins en enseignants sont réels.

11.4.2 Une carrière attractive et exigeante

La réduction des pressions sur la demande d'inscriptions et l'adoption de mesures pour rendre la carrière d'enseignant attrayante et plus exigeante peuvent offrir plusieurs avantages. Voici quelques opportunités viables pour atteindre ces objectifs :

a. Investir dans des centres d'excellence pédagogique : il serait bénéfique d'établir des centres d'excellence pédagogique spécialisés en fonction des besoins régionaux et des domaines d'intervention stratégiques.

Ces centres pourraient jouer un rôle clé dans la recherche, la vulgarisation et la diffusion des innovations et des bonnes pratiques vers d'autres établissements de formation et les écoles de base de la région. Certains centres pourraient se spécialiser dans des domaines tels que l'éducation biculturelle bilingue, l'évaluation ou les nouvelles technologies.

b. Mener une campagne de valorisation de la profession : une campagne efficace est nécessaire pour légitimer socialement la profession enseignante. Elle devrait présenter l'image d'une carrière méritocratique, exigeante sur le plan professionnel et avec des horaires de travail à plein temps. Pour les enseignants du secteur public, une réforme législative pourrait ouvrir la possibilité de journées de travail modifiées, à condition que les salaires soient doublés pour les rendre compétitifs par rapport à d'autres professions similaires.

c. Améliorer la réglementation du travail pour l'enseignement public : il est crucial

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

d'améliorer considérablement la réglementation du travail dans le secteur de l'enseignement public. Les obstacles à l'entrée et à la stabilité professionnelle doivent être réduits. Il est essentiel de garantir la transparence dans l'attribution des postes, de lutter contre la corruption et de respecter les règles de réaffectation et de mutation pour les enseignants travaillant dans les zones les plus reculées. De plus, il faut s'attaquer à l'instabilité des contrats d'enseignement et appliquer des critères d'équité dans les politiques de rémunération du secteur public.

En mettant en œuvre ces mesures, il est possible de rendre la carrière d'enseignant plus attrayante en offrant des perspectives de spécialisation, de développement professionnel et de reconnaissance sociale. Cela contribuerait à attirer des candidats qualifiés et motivés, tout en améliorant la qualité de l'éducation

11.4.3 Sélection qualitative pour entrer et rester dans la carrière

Si l'on souhaite que le fossé en matière de développement de l'éducation entre les pays principaux se réduise au cours des dix prochaines années, il est nécessaire de travailler sur les liens étroits qui existent entre la faible formation académique des enseignants travaillant dans des écoles desservant des populations pauvres et les résultats d'apprentissage des élèves. Il est également établi qu'un enseignant ayant suivi plusieurs années d'études supérieures a plus de chances d'obtenir de bons résultats scolaires avec ses élèves. Une autre corrélation positive se constate entre l'environnement et les conditions offertes par une école et la productivité accrue des enseignants.

Pour combler ces lacunes, il est recommandé d'améliorer la formation et la sélection du personnel enseignant en s'adressant à des jeunes et des professionnels mieux formés. Il convient de se concentrer sur l'amélioration des établissements d'enseignement moyen qui obtiennent de faibles résultats scolaires, en recrutant des jeunes talentueux pour une carrière dans l'enseignement. Une politique d'incitation doit être maintenue pour encourager les diplômés exceptionnels du secondaire à poursuivre une carrière d'enseignant, en offrant

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

des bourses et d'autres aides financières à ceux qui souhaitent continuer leurs études dans ce domaine.

Il est également nécessaire d'accroître la qualité, les normes et les exigences d'accès à la profession enseignante. La mise en place d'un système d'évaluation rigoureux pour la sélection des candidats aux études de pédagogie permettrait de filtrer les personnes dont les capacités potentielles à exercer la profession sont insuffisantes. De plus, il est essentiel de renforcer les normes et les exigences du diplôme en appliquant un test national de sortie. Une législation appropriée devrait élargir la portée de ce test à toutes les institutions de formation des enseignants, y compris les facultés d'éducation, afin de garantir la qualité de l'offre éducative sur le marché.

Les résultats de ce test devraient aller au-delà d'un simple diagnostic des compétences acquises et inclure une évaluation supervisée par une entité spécialisée. L'approbation de cette évaluation constituerait un « permis » d'exercer la profession. Ce test pourrait servir de mécanisme d'information publique des résultats et d'alerte pour les responsables.

Enfin, il est important de noter les établissements de formation des enseignants qui ne répondent pas aux normes établies, afin que les utilisateurs de ces services puissent prendre des décisions éclairées sur les établissements qu'ils souhaitent rejoindre. De même, cela permettrait de fournir des retours d'expérience pour améliorer les programmes d'études.

En mettant en œuvre ces mesures, il est possible de renforcer la qualité de l'éducation et de réduire les inégalités en matière d'opportunités éducatives.

11.4.4 Évaluation continue des programmes.

Si des mesures correctives ne sont pas mises en place pour favoriser des conceptions audacieuses, flexibles, créatives, stimulantes et pertinentes du point de vue disciplinaire et social, la formation dispensée continuera d'être incohérente dans les années à venir. Cela entraînera une préparation insuffisante des nouveaux enseignants et professionnels, avec

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

peu de chances d'améliorer significativement les résultats des élèves. Pour remédier à cela, il est souhaitable et nécessaire d'impliquer des enseignants experts dans leurs domaines dans la révision des programmes. À cette fin, il est essentiel de :

- Réorganiser la structure et la répartition des heures d'enseignement. Il convient de rationaliser le nombre de domaines et d'accorder davantage de poids au développement des compétences techniques liées à la spécialité, ainsi qu'à la formation des individus en termes d'attitudes, d'émotions, de valeurs et de compétences non techniques.

Mieux vaut privilégier la profondeur plutôt que la quantité de contenu. Il est important de garantir la maîtrise des outils permettant de développer des politiques d'inclusion et d'attention à la diversité, ainsi que des compétences pour travailler avec des populations ayant des besoins éducatifs spéciaux et des enfants en difficulté. Une formation à la gestion du curriculum basé sur les compétences est également nécessaire.

- Accorder plus de temps aux activités pratiques lors de la mise en œuvre du programme, de manière à confronter la réalité des enseignements théoriques. Des études de cas, des recherches, des expérimentations, des découvertes et des liens avec la vie quotidienne peuvent être utilisés dans ces activités. Il est également nécessaire de mettre les futurs enseignants en situation, afin qu'ils puissent se préparer aux situations qu'ils rencontreront par la suite avec leurs élèves. Cela implique de les aider à surmonter la peur de l'échec, à évaluer de manière constructive sans recourir à la punition ou à la récompense, à favoriser l'apprentissage autonome et le travail en groupe, ainsi qu'à encourager le développement de tâches plus complexes. Si un enseignant ne maîtrise pas suffisamment les compétences techniques et générales, il lui sera difficile de les transmettre à ses élèves.

- Évaluer le temps nécessaire à la formation d'un professionnel compétent par le biais du diplôme. Des données internationales indiquent que, notamment dans le cas des enseignants ayant une formation insuffisante pour l'enseignement de base, une formation plus approfondie pourrait être bénéfique. Cela permettrait également de compenser la situation des enseignants ayant des formations professionnelles inégales, qui finiront pro-

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

blement par travailler dans des écoles ayant les besoins éducatifs les plus importants. Sinon, il sera nécessaire d'optimiser le contenu des programmes d'études.

- Créer des espaces de réflexion et de critique constructive sur des sujets pertinents pour l'exercice de la profession, tels que les questions de politique éducative, les événements nationaux et internationaux, les grandes tendances pédagogiques et les outils de gestion. Par exemple, il serait bénéfique de rechercher et de discuter des recherches récentes liées à l'acquisition de compétences pour développer une pensée adaptative dans une société incertaine, ainsi que des compétences nécessaires pour gérer la surcharge d'informations sur les réseaux. Il convient également de promouvoir les capacités de recherche et d'innovation, y compris des méthodologies similaires aux projets, qui mettent l'accent sur le travail d'équipe, la multidisciplinarité et la découverte.

- Profiter des résultats de l'évaluation de la performance professionnelle, tels que les tests et les concours de nomination, de contrat, de promotion et de mobilité. Ces évaluations constituent des outils puissants pour améliorer les programmes d'éducation et de formation. Il est important de veiller à ce que l'évaluation de la performance intègre ou renforce l'auto-évaluation, afin d'identifier les besoins pédagogiques de chaque enseignant.

11.4.5 Formation continue

Les institutions de formation des enseignants ont pour mission de répondre aux besoins de formation continue. Bien que les investissements dans la formation aient considérablement augmenté, les évaluations effectuées indiquent que leur impact n'a pas été celui escompté. Même après vingt ans d'application de l'approche par compétences, de nombreux enseignants continuent d'éprouver des difficultés à les mettre en œuvre et à les évaluer, ainsi qu'à gérer l'apprentissage transversal et l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement, pour ne citer que quelques exemples.

Face aux faiblesses de la formation continue, voici les mesures préconisées :

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

a. Organiser des formations en cascade : le système actuel de sélection des établissements de formation par le ministère de l'Éducation a échoué. Dans de nombreux cas, ces institutions n'ont pas recruté les meilleurs enseignants, mais plutôt des formateurs empiriques qui ont nui à la qualité de la formation. Une proposition consiste à mettre en place des formations en cascade qui présentent les caractéristiques suivantes :

- Qualification des formateurs de pointe : Un programme national de haute spécialisation devrait être mis en place, offrant des diplômes de troisième cycle, couvrant l'amélioration des compétences spécifiques, transversales et en gestion. À l'intérieur du pays, les meilleurs enseignants devraient être sélectionnés par concours pour devenir formateurs de pointe.

- Qualification des accompagnateurs par des formateurs de pointe au niveau régional : Les enseignants ont besoin non seulement de formation, mais aussi de soutien.

- Qualification des autres enseignants par le biais de mentors et de tuteurs : Pour rendre la formation pertinente, il serait idéal que chaque établissement éducatif devienne une unité de formation, car un enseignant, même très qualifié, a du mal à générer des pratiques véritablement innovantes s'il n'est pas considéré dans le contexte de son établissement ou de son réseau éducatif. Cette tâche n'est pas facile, mais elle n'est pas impossible non plus.

b. Planifier les besoins de formation en précisant les priorités en fonction des contextes spécifiques, des spécialités et des régions. Les besoins doivent prendre en compte des variables telles que les forces et les faiblesses pertinentes, les résultats des évaluations de performance, l'efficacité de la productivité par rapport à la qualité du service, les résultats attendus, ainsi que les réformes ou projets d'innovation envisagés. L'identification des besoins devrait également impliquer :

- Définir les activités de formation en fonction de critères d'efficacité et d'utilité : Les formations devraient être à la fois conceptuelles et pratiques, avec pour caractéristique que ce qui est appris puisse être directement utile en classe.

- Coordonner les différents efforts de formation : de nombreux enseignants se plaignent du manque de progression dans la formation qu'ils reçoivent, ce qui les empêche de consolider et d'approfondir leurs apprentissages. Surtout lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des compétences en classe, la formation reçue par les enseignants d'une année à l'autre devrait être organisée de manière cumulative, avec des objectifs définissant le profil recherché après une certaine période de formation.
- Établir des durées minimales pour chaque instance de formation : les formations à court terme devraient être évitées. Chaque formation doit avoir une durée minimale permettant d'avoir un certain impact, notamment en favorisant le partage d'expériences entre collègues, l'observation des bonnes pratiques et le développement de pratiques modèles, entre autres.

11.4.6 Investissement dans les nouvelles technologies

Les exigences de la société actuelle au XXI^e siècle nécessitent une refonte des institutions, des programmes d'études, des enseignants, de l'équipement et de l'infrastructure. Les nouvelles technologies jouent un rôle de plus en plus important dans la promotion de l'équité, de l'intégration, de la rétention de l'information et de l'accès à de nouvelles ressources d'enseignement et d'apprentissage. L'utilisation appropriée de vidéos, d'animations et d'activités interactives, ainsi que la présentation riche, variée et accessible des contenus, améliore la compréhension des concepts complexes et renforce l'efficacité de l'apprentissage en classe.

Il est essentiel de répondre à plusieurs questions concernant l'impact des nouvelles technologies sur les stratégies et les ressources de formation. Par exemple, dans dix ans, la formation des enseignants sera-t-elle similaire à celle d'aujourd'hui ? Dans quelle mesure la mondialisation influencera-t-elle les programmes d'études et les profils de formation ? Quel sera l'impact de la mondialisation sur les systèmes d'apprentissage en ligne ? Comment les offres de troisième cycle se transformeront-elles ?

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Il est probable que les institutions de formation des enseignants évolueront considérablement dans les dix ou quinze prochaines années. Nous observons déjà des transformations dans les pays les plus avancés sur le plan éducatif, tels que des changements dans les campus de formation, une augmentation du temps consacré à l'étude, à la recherche et au travail en groupe. Les bibliothèques sont remplacées par des centres de ressources, et l'utilisation des logiciels s'intensifie. Le français devient une compétence essentielle pour les enseignants, tout comme la capacité d'apprendre à apprendre et la connaissance des méthodes et techniques d'étude. Certains enseignants permettront également l'utilisation de ressources numériques en classe.

Dans l'immédiat, il est primordial de donner la priorité aux nouvelles technologies dans les investissements et les efforts visant à réformer les programmes et à moderniser l'équipement des établissements de formation des enseignants. À cette fin, il est important de :

- a. Adapter les programmes d'études pour faciliter l'utilisation des nouvelles technologies. Encourager le partage d'approches, d'expériences, de problèmes, de solutions, de projets d'innovation et de bonnes pratiques, ainsi que de projets de recherche communs à travers la mise en réseau.
- b. Créer des alternatives aux bibliothèques traditionnelles, en privilégiant les centres de ressources axés sur le matériel numérique, bien organisés et accessibles aux enseignants et aux étudiants à tout moment et en tout lieu.
- c. Promouvoir et suivre les expériences innovantes menées dans les établissements d'éducation de base, qui peuvent servir de base pour la formation et la recherche.
- d. Combiner la formation en présentiel avec la formation en ligne de manière continue. Cette approche vise à intégrer des éléments clés de l'enseignement à distance dans l'éducation en personne, plutôt que de le remplacer. Il est prouvé que la formation en ligne seule n'est pas efficace ; elle nécessite des interactions en face à face pour un accompagnement dialogique et réflexif, l'échange d'expériences entre les participants et une

supervision rigoureuse du travail des stagiaires.

11.4.7 Renforcement des capacités de gestion

La formation des enseignants en Algérie présente de nombreux défis. Les principaux défis incluent :

a. Articuler et intégrer les politiques : il est nécessaire de relier les politiques fragmentées, qui manquent souvent de vision à long terme et qui sont incompatibles. De plus, les politiques de formation des enseignants doivent être alignées avec d'autres politiques éducatives.

b. Développer des institutions de formation avec une plus grande autonomie décisionnelle : cela implique d'accorder davantage de liberté curriculaire, d'adapter les structures organisationnelles aux besoins spécifiques, de gérer un budget suffisant, ainsi que de sélectionner et d'évaluer le personnel de manière adéquate.

c. Pratiquer l'auto-évaluation et l'évaluation périodique des performances : il est important de mettre en place une culture organisationnelle favorisant l'auto-évaluation et l'évaluation régulière du travail, ainsi que l'évaluation institutionnelle. Ces outils peuvent contribuer à améliorer les processus académiques et de gestion.

d. Développer une carrière attrayante pour les enseignants : avec la présence croissante d'autres professionnels dans le domaine de l'éducation, il est nécessaire de prendre en compte les opportunités de carrière des enseignants, en leur offrant des perspectives d'avancement et en reconnaissant leurs compétences.

e. Établir des alliances avec des institutions similaires : il est important de développer des partenariats avec des institutions similaires à la fois au niveau national et international, afin de favoriser l'échange d'expériences, d'innovations et de développer des projets communs.

f. Jouer un rôle actif dans les réformes clés du système éducatif : il est essentiel de

Chapitre 11. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

chercher à participer de manière proactive aux réformes clés du système éducatif, afin d'influencer positivement son évolution.

En résumé, la formation des enseignants en Algérie représente un défi majeur. Les avantages qu'elle apporte aux performances des élèves ont été démontrés. Ce défi doit être relevé avec urgence, clarté, stratégie et détermination, sans perdre de temps, en ayant une vision claire de la manière de le faire, en fixant des objectifs précis et en surmontant les obstacles éventuels. L'avenir du pays en dépend.

CONCLUSION

Conclusion

Ce travail de recherche, intitulé « La formation initiale des PEM stagiaires de FLE à Tébessa : Entre discours officiels, représentations et pratiques de terrain », s'inscrit dans un contexte de développement et de modernisation de la société algérienne où l'enseignement-apprentissage du français, langue d'accès à l'enseignement supérieur a son importance dans un monde globalisé postpandémique.

La tâche de l'enseignant s'y révèle cruciale. Voilà pourquoi notre étude s'est focalisée sur les PEM stagiaires de FLE à Tébessa, un groupe souvent négligé dans les recherches existantes qui se concentrent principalement sur les diplômés normaliens.

En répondant à la problématique « Quel éthos la formation des enseignants contribue-t-elle à construire chez les PEM stagiaires de FLE ? », nous avons exploré trois interrogations principales à savoir l'influence de la formation initiale et de ses intervenants sur le développement des compétences stagiaires PEM de FLE, sur leur vécu ainsi que sur les difficultés qu'ils ont rencontrées et enfin sur leurs représentations, la formation de leur identité professionnelle et la répercussion globale sur leurs pratiques de classe.

Au terme de ce travail, nous pouvons à présent confirmer nos hypothèses et exposer

Conclusion générale et perspectives

des résultats en rapport avec d'abord l'écart entre théorie et pratique. En effet, les réalités de la classe de français à Tébessa révèlent un écart significatif entre les discours officiels et les pratiques sur le terrain. Les stagiaires présentent souvent des lacunes disciplinaires et langagières, rendant difficile l'application des théories enseignées. Ensuite, nous avons pu confirmer que les enseignants formateurs ont un rôle déterminant dans l'accompagnement des novices et l'évolution de leurs représentations professionnelles. Ils peuvent apporter des solutions concrètes aux difficultés rencontrées par les stagiaires. En effet, les besoins des stagiaires ne sont pas toujours pleinement comblés pendant leur formation initiale, ce qui influence négativement leurs pratiques professionnelles. Enfin, la formation joue un rôle crucial dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants de FLE, mais cette identité est également façonnée par les expériences pratiques et les défis rencontrés sur le terrain.

Suite à la confirmation de nos hypothèses, nous avons pu développer la compréhension de ces axes. En effet, l'enseignement est une profession qui se distingue de toute autre profession parce qu'elle implique que l'enseignant joue un rôle *in loco parentis* (Van Manen, 2016). Ce « statut parental » fait de l'enseignant une sorte d'Atlas qui porte sur ses épaules la responsabilité de guider le développement de ses élèves. Maître dans ses classes, il joue un rôle essentiel dans la mise en œuvre des changements et des innovations scolaires.

Cependant, ces idéaux sont loin d'être réalisés dans le contexte algérien. Nous avons pensé à cette étude dans le contexte de la vague de recrutement des professeurs d'enseignement moyen, entre autres de français qui a eu lieu de 2016 à 2020. C'est dans ce cadre que nous avons questionné le processus façonnant l'identité professionnelle et le développement des représentations des professeurs d'enseignement moyen encore stagiaire durant la formation initiale jusqu'à leur titularisation. Notre intérêt a porté spécifiquement à l'impact du dispositif de formation sur la conception que finissent par avoir les concernés sur leur métier et l'impact sur leur pratique de classe.

La présente étude tente aussi de décrire les représentations des PEM stagiaires (pro-

Conclusion générale et perspectives

fesseur de l'enseignement moyen) de français envers l'adéquation de leur programme de formation des enseignants. Ils ont suivi un programme de formation d'un an sous deux volets qui devait les préparer à répondre aux exigences du travail attendu d'eux dans les collèges de l'enseignement moyen. De plus, cette étude tente d'enquêter sur les difficultés rencontrées par les enseignants novices durant leurs premières années d'enseignement ainsi que sur l'impact des acteurs de l'environnement professionnel sur leur identité et donc leur pratique de terrain.

Cette enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire, d'une analyse de contenu du document d'accompagnement et d'un entretien de groupe . La population ciblée était représenté par des professeurs de l'enseignement moyen stagiaire de français de la wilaya de Tébessa. Un échantillon de 140 enseignants novices a répondu au questionnaire et un échantillon de 25 a été interrogé dans les entretiens de groupe. Enfin, nous avons analysé le contenu de 80 documents d'accompagnement.

Ainsi, nous sommes ressortis avec les rsultats suivants. Après l'obtention du baccalauréat et dès l'affiliation pour étudier le français langue étrangère à l'université, les étudiants de cette branche sont conscients que leurs études ne peuvent déboucher majoritairement que sur l'enseignement.

Ce débouché plus ou moins accessible, voire logique, assure la seule correspondance optimisée avec les études suivies dans les régions d'Algérie les plus défavorisées socialement et économiquement. En effet, dans un milieu social que le fantôme du chômage hante, il s'avère plus judicieux de s'orienter vers les branches universitaires qui donnent accès à l'enseignement. Les bacheliers ayant obtenu des mentions bien et très bien se tournent dans cette optique vers les écoles normales qui les forme pour enseigner et leur assure un poste budgétaire dès l'obtention de leur diplôme dans leur wilaya d'origine. Ceux qui ont obtenu des mentions inférieures se dirigent vers l'université avec pour espoir d'obtenir un poste grâce au concours de l'éducation nationale.

De plus, la plupart déclarent être passionnés par le FLE, cette langue étrangère qu'ils

Conclusion générale et perspectives

jugent socialement prestigieuse. De fait, pour eux enseigner le français c'est accéder à un meilleur rang social voire s'affranchir du statut socio-économique défavorable de leurs familles. Enseigner le FLE relève donc d'un choix dont le bachelier fait preuve. Ce métier à ses yeux se voit idéalisé et les étudiants ne sont pas loin d'avoir des motivations déclarées au sens de se représenter l'enseignement du FLE comme vocation.

Cependant, en raison de leur niveau linguistique insuffisant, ils comptaient sur leur formation universitaire pour les mettre à niveau. Ce qui n'a pas été le cas. Après avoir obtenu leur diplôme, la grande majorité a pu accéder à l'enseignement en raison du manque d'enseignants ces dernières années. En conséquence, en classe, ils évitent d'utiliser la langue française de manière constante, se retranchant derrière la dévalorisation de cette langue, car ils ne peuvent pas l'enseigner efficacement. C'est là que commence à apparaître un hiatus représentationnel. La langue qui leur avait ouvert les portes de la haute société devient alors trop complexe à enseigner et à apprendre en classe, en raison de sa grammaire compliquée. Elle est perçue comme la langue du colonisateur, de l'ennemi. C'est ainsi que nous expliquons l'échec de l'enseignement de cette langue dans le pays, ainsi que la tendance générale à utiliser l'arabe dans l'enseignement du français.

Il est impératif de prendre en considération les perceptions des enseignants dans le système éducatif. Pour élaborer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux élèves, il est essentiel de comprendre leur environnement social, leurs besoins, ainsi que leurs attitudes et perceptions envers les langues. Il est également crucial de proposer des formations linguistiques, faute de quoi l'enseignement de la langue ne montrera pas d'amélioration significative. La plupart de ces enseignants considèrent comme normal de faire des erreurs linguistiques et estiment qu'il est acceptable de contourner certaines règles pour améliorer les résultats officiels, sans que les apprenants ne développent réellement leurs compétences linguistiques.

Cette étude révèle aussi que les enseignants novices avaient des représentations contradictoires, mais majoritairement négatives envers leur formation des enseignants en raison

Conclusion générale et perspectives

de l'existence d'écarts entre les exigences du travail des enseignants, les pratiques de préparation au métier, le manque d'expériences sur le terrain et surtout le manque de soutien et d'orientation de la part de l'environnement professionnel.

Ils ont ressenti un décalage entre la théorie et la pratique. Ils croyaient que l'enseignement serait similaire au mode d'enseignement dans les universités. Cependant, dès qu'ils ont commencé à enseigner, ils ont réalisé que la théorie et la pratique étaient différentes. D'autre part, les connaissances théoriques qui ont été enseignées lors de la formation des enseignants semblaient inefficaces pour les doter des compétences pratiques dont ils avaient besoin pour l'enseignement.

Il a également été constaté que les enseignants novices ont fait face à deux difficultés majeures : les difficultés contextuelles, y compris la gestion de classe, la charge de travail élevée et les classes surchargées et les difficultés liées à l'enseignement y compris la planification des leçons, l'évaluation et la notation et la gestion du temps. Ces défis affectaient les pratiques des enseignants novices par rapport à leur rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage et ont contrecarré leur tentative d'atteindre les objectifs fixés.

La majorité des enseignants débutants ont révélé que leur formation à l'enseignement n'était pas bénéfique, en particulier dans les points cités précédemment. Ils ont soutenu que ces domaines nécessitent la formation et la préparation dans une gamme de contextes afin que les stratégies puissent être testées et affinées pour répondre à chaque cohorte enseignée.

Nous constatons que parmi ce groupe d'enseignants, il y avait une négociation continue entre plusieurs discours sur l'enseignement qui ont émergé de sources tels que : les expériences des enseignants en tant qu'étudiants ; leurs expériences avec des enseignants qu'ils avaient connus personnellement ; images de l'enseignement dans les médias ; expériences avec des enseignants partagées par des amis ; toute pratique d'enseignement préprofessionnel ; instruction et expériences dans le domaine de l'éducation initiale ; et des expériences

Conclusion générale et perspectives

dans la pratique professionnelle précoce.

Les enseignants novices semblent considérer leur formation initiale comme une étape d'obstacle à franchir. Elle est inefficace et ne répond pas aux difficultés qu'ils rencontrent, mais reste nécessaire pour obtenir son CAPEM. Cela reflète l'insuffisance et l'échec des programmes actuels de formation initiale à préparer les enseignants aux réalités des salles de classe de FLE au moyen.

La majorité des enseignants débutants préfèrent les programmes de formation pratique des enseignants qui ciblent les aspects pédagogiques moins théoriques. Les connaissances théoriques n'ont de sens que lorsqu'elles sont appliquées en classe.

Dans cette optique, les stagiaires trouvent que les cours, séminaires et journées de formation continue sont plus compatibles avec leurs besoins, mais restent rares. Outre la nécessité d'appliquer les principes de la didactique professionnelle en formation, peut-être est-il judicieux de laisser aux inspecteurs la tâche de concevoir ses programmes eux-mêmes.

Les professeurs débutants ne semblent pas percevoir favorablement leurs tuteurs et inspecteurs. La majorité considèrent leur orientations insuffisantes, car ils étaient incapables de leur fournir les commentaires et les conseils nécessaires. Nous avons pu vérifier le travail des tuteurs à travers l'analyse des documents d'accompagnement et nous avons remarqué la récurrence des mêmes mentions ce qui remet en question l'engagement professionnel et éthique des formateurs.

Les formateurs et les inspecteurs ont été décrits comme étant trop exigeants et autoritaires. Les stagiaires disent avoir eu droit à du mépris s'ils s'aventuraient à trop poser de question. Là encore un paradoxe est à signaler. Les formateurs ont majoritairement rapporté un net développement des compétences des stagiaires, leur permettant un enseignement professionnel alors que ces derniers ont affirmé éprouver de grandes difficultés dans les compétences les plus basiques. De plus, ils ont indiqué que les inspecteurs les intimidaient et qu'ils ne les consultaient que rarement. Le style de leurs enseignements découle donc de leurs propres essais et erreurs ainsi que de leur pratique et expérience.

Conclusion générale et perspectives

Les enseignants débutants ont signalé de mauvaises relations professionnelles avec leurs collègues. Les résultats révèlent que la majorité des enseignants débutants déclarent que leurs collègues sont égoïstes, réticents à aider et peu coopératifs. Ainsi, la coopération à l'école et la coordination entre les enseignants deviennent limitées et cela contribue au sentiment d'isolement et d'impuissance des enseignants débutants.

Le contexte scolaire avec toutes ses contraintes semble affecter négativement la majorité des représentations des enseignants débutants qui perçoivent leur contexte scolaire comme stressant, démotivant et menaçant. De plus, la majorité des participants ont exprimé un manque de soutien administratif. Ces résultats montrent une nette insatisfaction chez les enseignants débutants avec leur environnement scolaire.

Bien que ces discours puissent être contradictoires, les enseignants tendent vers ce qu'il appelle la « cohérence des connaissances » (c'est-à-dire une identité d'enseignant unifiée ou cohésive). En effet, la construction par l'enseignant d'un « soi enseignant » est à la fois développementale et récursive, individuelle et sociale, une prémisse avec laquelle cette étude encadre également l'identité. En outre, « *l'apprentissage professionnel consiste moins à acquérir des connaissances techniques ou intellectuelles qu'à (re-) construire sa propre identité d'enseignant* » (Brad Olsen, 2008, p. 6).

Il est tout de même à noter que beaucoup des participants ne présenteraient pas le niveau de connaissances disciplinaires et linguistiques ni les dispositions personnelles ou éthiques attendues. Les préoccupations ainsi exprimées entretiennent la confusion entre le niveau linguistique testé dans cette recherche et le manque d'engagement pour s'améliorer détecté.

Dans cette thèse, nous relierons volontairement la formation initiale des enseignants à leur préparation aux réalités du milieu de travail et au poids qu'elle incombe. Voilà pourquoi il est nécessaire de mettre en exergue le soutien professionnel comme un fil d'Ariane qui traverse chaque étape de l'éthos enseignant ou son identité.

La profession enseignante est complexe et comporte des défis et des exigences à plu-

Conclusion générale et perspectives

sieurs niveaux. Dans une arène éducative mondiale avide de preuves, la qualité des systèmes éducatifs, des écoles, des salles de classe et des enseignants est constamment évaluée et comparée. On ne cache plus que les résultats sont loin de classer le système éducatif algérien comme un colossal de ladite arène.

Il peut sembler paradoxal que malgré les efforts déployés par l'Algérie depuis son indépendance en 1962 pour garantir une scolarisation massive et ouverte à tous les jeunes Algériens, les performances de l'école algérienne soient si médiocres. Le taux de réussite à l'examen final, le baccalauréat, est un indicateur frappant de cette faiblesse, variant de 59 % à environ 40 % au cours des deux dernières décennies. Seulement la moitié des élèves qui commencent l'école parviennent à terminer leur cursus scolaire.

Ces bacheliers, quel que soit leur domaine d'études, arrivent à l'université avec des difficultés évidentes en matière d'expression écrite (même en langue arabe), ainsi qu'avec d'énormes lacunes dans la maîtrise de la langue française, qui est enseignée comme première langue étrangère à l'école, mais utilisée comme langue d'enseignement pour les disciplines scientifiques et technologiques à l'université.

Sans ignorer les nombreux autres facteurs pouvant expliquer cette situation, il est clair que la problématique des langues d'enseignement, de leur enseignement en tant que langues et de leur impact sur l'apprentissage des autres matières constitue le cœur du problème, suscitant l'intérêt des spécialistes ainsi que de l'opinion publique, car la question des langues est profondément politique.

Dans cette optique, les normes professionnelles démontrent des attentes spécifiques pour un enseignement de qualité qui sont alors à réaliser grâce à un accompagnement efficace et ciblé des jeunes enseignants. A travers la voix des stagiaires, le message clé de cette étude est que les enseignants de FLE affectés à des postes au moyen, ont du mal à gérer les situations d'enseignement complexes.

Ils sont souvent en difficulté et ont besoin d'aide. La formation initiale leur apporte rarement des réponses. Ils se mettent à chercher à se regrouper sur les réseaux pour

Conclusion générale et perspectives

trouver des solutions superficielles toutes faites qui leur permettront au moins d'obtenir l'approbation temporaire de l'inspecteur et de l'accompagnateur en charge.

Ceci appelle à remettre en question le programme de formation qu'ils ont suivi et à penser à l'améliorer.

On attend des programmes de formation initiale des enseignants de préparer les enseignants diplômés prêts à l'emploi au monde de la classe. Pourtant, la conceptualisation de ces programmes ne semble pas plus que cela ébouriffer les plumes de la recherche en l'éducation.

Le peu de travaux tranchants laisse le sujet se débattre dans une tornade de représentations dans un secteur où toutes les voix semblent légitimes. En effet, certains prétendent que la maîtrise des aléas de la classe se développe avec le temps et que l'apprentissage du métier ne peut se faire que sur le tas. Certains contestent l'équité entre les diplômés de l'ENS et les diplômés des universités, car l'entrée sur le marché du travail nécessite un diplôme qui le permette. Tandis que d'autres se tournent vers la formation en vigueur pour les enseignants afin de définir le processus.

La didactique professionnelle peut apporter des solutions en ce qui concerne l'efficience de la formation des enseignants tant à l'université qu'en insertion professionnelle. Elle se focalise sur l'enseignement et l'apprentissage dans les contextes professionnels, dans le but de comprendre et d'améliorer les processus d'acquisition des compétences professionnelles. Plusieurs orientations clés caractérisent ce champ d'études.

Tout d'abord, il s'intéresse à la compréhension approfondie des activités professionnelles afin d'identifier les compétences, les connaissances et les pratiques spécifiques requises dans chaque domaine et métier. Ensuite, la didactique professionnelle reconnaît l'importance de l'apprentissage par la pratique, en favorisant l'immersion dans des situations authentiques de travail et en mettant l'accent sur l'expérience et la résolution de problèmes concrets.

De plus, elle cherche à établir une articulation solide entre les savoirs théoriques et pra-

Conclusion générale et perspectives

tiques, en développant des approches pédagogiques permettant aux apprenants de comprendre les fondements théoriques de leur pratique tout en s'appuyant sur des exemples concrets issus du terrain. La dimension collective de l'activité professionnelle est également mise en avant, encourager le travail en équipe, la coopération et la co-construction des savoirs entre professionnels.

Par ailleurs, la didactique professionnelle propose des outils et des méthodes d'analyse des situations professionnelles complexes, visant à identifier les éléments clés des situations de travail, les difficultés rencontrées et les stratégies employées pour les résoudre, pour mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage professionnel.

Enfin, la formation des formateurs et la conception de dispositifs de formation adaptés à l'enseignement des compétences professionnelles et à la transmission des savoirs spécifiques à chaque métier font également partie des préoccupations de la didactique professionnelle. L'objectif global de ces orientations est d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les contextes professionnels.

De plus, tout comme la qualité des enseignants influe sur les résultats d'apprentissage des élèves, la qualité des formateurs d'enseignants affecte la qualité des enseignants. Par conséquent, assurer la formation et le développement des formateurs d'enseignants devient une question cruciale.

En effet, la qualité des formateurs d'enseignants constitue avec les programmes de formation les ressources pédagogiques les plus importantes de la formation des enseignants. Lors de notre revue de littérature, nous n'avons pas trouvé de recherche dans le contexte national qui étudie le rendement, la formation ou les attitudes et représentations de ce groupe professionnel. Leur identité professionnelle et leur développement professionnel sont complètement inexplorés.

Ce groupe professionnel n'a pas seulement pour tâche d'accompagner et de former les stagiaires et les novices, ils prennent aussi en charge leurs classes et sont aussi responsables de la coordination au sein de leur établissement. La complexité des contextes dans lesquels

Conclusion générale et perspectives

les formateurs d'enseignants travaillent signifie que les enseignants formateurs ont des rôles et responsabilités à niveau différents et différents besoins et expériences de formation professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- [1] Abdallah-Pretceille, M. (2004). L'éducation interculturelle. Paris : PUF.
- [2] Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales, in : J.-C. Abric (Ed.), Méthodes d'étude des représentations sociales. Erès : Ramonville Saint-Agne. pp. 59-80
- [3] Abric, J.C. (1994). Pratiques sociales et représentations, Paris : PUF
- [4] Altet, M. Paquay, L, Perrenoud P. (2002), Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? Bruxelles, De Boeck.
- [5] Arezki, D. (2004). Cours de psychopédagogie, Dar El Gharb. Oran.
- [6] Baillat, G et all . (2010), La formation des enseignants en Europe Approche comparative. De Boeck Supérieur : Bruxelles.
- [7] Baillauquès, S. & Breuse, E. (1993). La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant. Paris, ESF.
- [8] Barbier J-M., Bourgeois E., De Villiers G & Kaddouri M. (éd.) (2006) Construction des identités et mobilisation des sujets. Paris : L'Harmattan.

BIBLIOGRAPHIE

- [9] Bachelard, G. (1934). La formation de l'esprit scientifique. Librairie Philosophique : Paris.
- [10] Barnier, G. (2010). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. IUFM d'Aix-Marseille.
- [11] Beacco, J-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette, livre/FLE.
- [12] Benbouzid, B. (2009). La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations. Algérie : Casbah Edition
- [13] Benziane, A., & Senouci, Z. (2007). « La formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives ». In La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action (pp. 60-71.). Montréal : (AUF) / (RIFEFF).
- [14] Berelson, B. (1971). Content Analysis in Communication Research, New York : Hafner Publ.
- [15] Bernaud J-L, Lhotellier L (2015), Psychologie de l'accompagnement : Concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail, Paris, Dunod.
- [16] Berthier, N. (1998). Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés. Armand Colin, Cursus : Paris.
- [17] Besse, H. (2005) Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, CREDIF.
- [18] Blanchard-Laville C. & Nadot S. (dir.) (2000) Malaise dans la formation des enseignants. Paris : L'Harmattan.
- [19] Blanchard-Laville C. (2001) Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.
- [20] Blanchard-Laville C. (2003) « Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant » – in : G. Boutin (dir.) La formation des enseignants en question (105-123). Montréal : Éditions Nouvelles.
- [21] Blanchard-Laville, C. & Fablet, F. (dir.). (2000). L'analyse des pratiques professionnelles. Paris : L'Harmattan.

BIBLIOGRAPHIE

- [22] Blanchard-Laville, C. Fablet, D. (2001). Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques, Paris, L'Harmattan.
- [23] Blanchet, A., et Gotman, A.(1992). L'enquête et ses méthodes, l'entretien. Nathan : Paris.
- [24] Blanchet, P. (2016). Discriminations : combattre la glottophobie. Textuel : Paris.
- [25] Boillat, P. & Koch, M. (1994). Enseigner ? De l'idéal à la réalité. Image et représentation de la profession d'enseignant chez les normaliens. Lausanne : CVRP.
- [26] Bossard L.-M. (2000) «La crise identitaire » – in : C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.) Malaise dans la formation des enseignants (97-146). Paris : L'Harmattan.
- [27] Bouillier, M.H., Asloum, N. & Veyrac, H. (2008). A quels modèles d'apprentissage se réfèrent les enseignants dans des formations à visée professionnelle ? Une étude de cas dans l'enseignement technique agricole, in Y Lenoir, P. Pastré, (sous la dir). Didactique professionnelle et didactique des disciplines en débat (pp. 189-211). Toulouse : Octarès.
- [28] Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Fayard : Paris.
- [29] Bournois F et all (2008), Le grand livre du coaching, Paris, Eyrolles.
- [30] Bressoux, P. (2002). Chapitre 10. Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. Dans : Thérèse Nault éd., La gestion de la classe (pp. 199-214). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.fijal.2002.01.0199>
- Buchanan, J. (2020). Challenging the Deprofessionalisation of Teaching and Teachers. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-8538-8>
- [31] C. Guimelli. (1994). Structures et transformations des représentations sociales . Delachaux et Niestlé : Neuchâtel .
- [32] Calvet, J-L. (1993). La sociolinguistique. Paris : P U F.

BIBLIOGRAPHIE

- [33] Campanal, F. (2007a), Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes dans Allal L. & Lopez L .Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation, De Boeck supérieur, Paris.
- [34] Campanal, F. (2007b), Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? dans Jorro A. Evaluation et développement professionnel, L'Harmattan. Paris .
- [35] Caumont, D. & Ivanaj, S. (2017). Analyse des données. Paris : Dunod.
- [36] Causa, M. (2012). Formation initiale et profils d'enseignants de langues . De Boeck : France.
- [37] Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les L.P. de banlieue, Paris : Anthropos.
- [38] Chartier J. (2000) «Angoisse, prévention et prise de risque » – in : C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.) Malaise dans la formation des enseignants (73-96). Paris : L'Harmattan.
- [39] Clerc A., Stierli E. & Tschopp G. (2007). Interroger son histoire, son choix professionnel et son rapport au savoir pour construire son identité professionnelle de futur enseignant. Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Tours : Université F. Rabelais.
- [40] Clot Y. (1999) La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.
- [41] Clot Y. (2008) Travail et pouvoir d'agir. Paris : PUF.
- [42] Colonna, F. (1975), Instituteurs algériens : 1883-1939, OPU Alger.
- [43] Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- [44] Cottin, P. (2018). Accompagner les adolescents : Nouvelles pratiques, nouveaux défis pour les professionnels .France : Érès.
- [45] Correa Molina, E., Gervais, C. (2008), Les stages en formation à l'enseignement, Québec, PUQ.

BIBLIOGRAPHIE

- [46] Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry et Research Design. Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- [47] Creswell, J.W. et V.L. Plano Clark (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 2e éd., Thousand Oaks, Sage Publications.
- [48] Cros, F. (2011), « Les divers modèles de formation initiale des enseignants en Europe. Convergences, divergences, évolutions ». Paris : Le Manuscrit.
- [49] Cuq, J. P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- [50] Dabène, L. (1994). *La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues. Eléments pour une théorie de la formation*. In COSTE. Didier. Paris.
- [51] Demazière, D. Roquet, P. Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. L'Harmattan : Paris.
- [52] Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú Realidades y tendencias*. Perú : Editorial
- [53] Djebbar, A. (2008). *Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation*. In. *L'Algérie face à la mondialisation* (pp. 164–207). Dakar, Sénégal : CODESRIA
- [54] Doise, W. Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- [55] Dubar C. (1996) *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- [56] Dupont, P. (2002). *Faire des enseignants, Pratiques pédagogiques*. De boeck. Belgique.
- [57] Durkheim, E. (1893) *De la division du travail social*. PUF, Paris.
- [58] Durkheim, E. (1895) *Les Règles de la méthode sociologique*. PUF, Paris.

BIBLIOGRAPHIE

- [59] Durkheim, E.(1922) Éducation et sociologie, P. Fauconnet (éd.), PUF, Paris.
- [60] Durkheim, E.(1924) Sociologie et philosophie, C. Bouglé (éd.), PUF, Paris.
- [61] Durkheim, E.(1925) L'Éducation morale, P. Fauconnet (éd.), PUF, Paris.
- [62] Etienne, R. & all. (2009), L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles modalités ? Quelles conditions ? Bruxelles : De Boeck.
- [63] Feroukhi, D. (1994). La Formation Initiale et Continue des Enseignants : Algérie.
[http ://unesdoc.unesco.org/images/0009/000997/099728fb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000997/099728fb.pdf)
- [64] Flament, C. (1986) .L'analyse de similitude : une technique pour les recherches en sciences sociales, in : Doise, W. Palmonari, A. (Eds.), L'étude des représentations sociales, Delachaux et Niestlé Neuchâtel. pp. 139-156.
- [65] Flament,C. Rouquette, M.-L. (2003). Anatomie des idées ordinaires. Armand Colin : Paris.
- [66] Francard, M. (1993). Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique.
- [67] Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. Moreau M-L, Sociolinguistique : Concepts de base. Mardaga : Liège.
- [68] Freire, P. (1967). Pédagogie des Opprimés, Maspero.
- [69] Gadet, F. (1989). Le français ordinaire. Paris : Colin.
- [70] Galisson, R et Coste, D., (1976) . Dictionnaire de didactique des langues. Hachette.
- [71] Gervais C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (éd.). Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle. Anjou : CEC, p. 61-88.
- [72] Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire. Québec : Presses de l'Université Laval.

BIBLIOGRAPHIE

- [73] Giglio, M, Matthey M-P & Melfi, G. (2014). Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire. Bienne : HEP-BEJUNE.
- [74] Gohier C., Anadon M., Bouchard Y., Charbonneau B. & Chevrier J. (1999) «Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant » – in : C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.) L'enseignant un professionnel (21-56). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- [75] Gohier C., Anadón, M., Bouchard Y., Charbonneau B. & Chevrier C. (1997) «Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation » – in : M. Tardif et H. Ziarko (dir.), Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec (280-299). Québec : Presses de l'Université Laval.
- [76] Gohier, C & all. (1999). L'enseignant, un professionnel. Presses de l'Université de Québec.
- [77] Gonthier-Maurin, B. (2012). Rapport d'information n° 601 (2011-2012). Commission de la culture, de l'éducation et de la communication.
- [78] Grevisse, M. & Goosse, A. (2007). Le bon usage : grammaire française. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- [79] Guillemette, F. & L'Hostie, M. (2011). Favoriser la progression des stagiaires en enseignement. Québec : PUQ.
- [80] Habboub, E., Maubant, Ph., Lenoir, Y., et McConnell, A.C. (2011). Place et traitement des savoirs dans l'enseignement au primaire : résultats préliminaires d'une recherche. In P. Maubant et Y. Lenoir (dir.), La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement : quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement ? (p. 7 – 19). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- [81] Habboub, E., Lenoir, Y. et Tardif, M. (2008). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique : un essai

BIBLIOGRAPHIE

- de synthèse des travaux francophones. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 21-52). Toulouse : Octarès Éditions.
- [82] Haddab, M. (1979). *Education et changements socioculturels, les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie*. OPU Alger / CNRS Paris.
- [83] Halte, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- [84] Hétu J.-C. (1999). *Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les débutants. Vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation*. In J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck, p. 61-83.
- [85] Houde, R. (1996). *Le Mentor : transmettre un savoir-être*, éd. Hommes et Perspectives, Québec
- [86] Jean de Bonville (2000). *L'analyse de contenu des médias*, Bruxelles, De Boeck.
- [87] Jodelet, F. (1965). *L'association libre*, in : Fraisse, P. Piaget, J. (Eds.), *Traité de psychologie expérimentale. VIII : Langage, Communication et décision*, Presses Universitaires de France : Paris. pp. 97-153
- [88] Joubert, J et all. (1862). *Pensées, maximes, essais et correspondance de J. Joubert*. Paris, Didier.
- [89] L'écuyer, R. (1988). "L'analyse de contenu : notion et étapes" Dans Deslauriers, J-P, *les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- [90] Lacourse F., Moldoveau M. (2011). *Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant*. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (éd.). *Profession enseignante. Démarche et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou : CEC, p. 121-138.
- [91] Lamaurelle, J.-L. (2010), *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette.

BIBLIOGRAPHIE

- [92] Lang, V. (2005) «La profession enseignante en France : permanence et éclatement » – in : M. Tardif et C. Lessard (dir.) La profession d’enseignant aujourd’hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux (157-172). Bruxelles : De Boeck
- [93] Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants. Paris : PUF.
- [94] Le Boterf, G. (2005). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris, Livres & Outils.
- [95] Le Bouédec, G. (1998). La Fonction d’Accompagnement dans le cheminement spirituel au sein de la tradition chrétienne, p.473-194, in Accompagnements et Histoire de Vie, Gaston Pineau (coord.), L’Harmattan
- [96] Lenoir, Y. (2008). Apport fondamental et limites potentielles de la didactique professionnelle en contexte de formation à l’enseignement. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants (p. 311-319). Toulouse : Octarès Éditions.
- [97] Lenoir, Y. (2009). La place de la pratique dans la formation à l’enseignement : vers un référentiel professionnel. In Y. Lenoir et M. Bru (dir.), Quels référentiels pour la formation professionnelle à l’enseignement ? (p. 93-123). Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- [98] Lenoir, Y. (2010). L’école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux ? Questions au néolibéralisme triomphant à propos des rapports entre individualisme et communauté éducative. In P. Maubant et L. Roger (dir.), De nouvelles configurations éducatives entre coéducation et communautés d’apprentissage (p. 143-162). Québec : Presses de l’Université du Québec.
- [99] Lenoir, Y., Larose, F. et Dirand, J.-M. (2006). Formation professionnelle et interdisciplinarité : quelle place pour les savoirs disciplinaires ? In B. Fraysse (dir.), Professionnalisation des élèves ingénieurs (p. 13-35). Paris : L’Harmattan.

BIBLIOGRAPHIE

- [100] Lenoir, Y. et Pastré, P. (dir.). (2008). Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants. Toulouse : Octarès Éditions.
- [101] Lessard C. (2011). Préface In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (éd.). Profession enseignante. Démarche et soutien à l'insertion professionnelle. Anjou : CEC, p. VII-VIII.
- [102] Leplat, J. (2008). 6. De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. Dans : Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie (pp. 179-226). Paris : Presses Universitaires de France.
- [103] Leplat, J. (2000). L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes. Toulouse : Octarès.
- [104] Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : Presses universitaires de France.
- [105] Lerbet, G. (1992). L'école du dedans. Paris : Hachette Éducation,.
- [106] Longhi, G. (1998). Pour une déontologie de l'enseignement. Paris : ESF.
- [107] Louanchi, D. (1994). Éléments de pédagogie. OPU. Alger
- [108] Lucisano, P., Salerni, A. (2002). Metodologia della ricerca in educazione e formazione, Roma, Carocci.
- [109] Mazière, F. (2005). L'analyse du discours : Histoire et pratiques. PUF coll. Que sais-je. Paris.
- [110] Méard J. & Bruno F. (2009) Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants. Toulouse : Octarès.
- [111] Mélet, R. (1975). L'inspection des écoles primaires en Algérie. Institut international de planification de l'éducation (UNESCO) :Paris.
- [112] Mias, C. Bataille,M. (2013). Le rôle des représentations et de l'implication dans l'engagement professionnel, in : A. Jorro, J.M. De Ketele (Eds.), L'engagement professionnel en éducation et formation. De Boeck, Bruxelles. pp.153-164

BIBLIOGRAPHIE

- [113] Michaud, C. et P. Bourgault (2010). « Les devis de recherche non traditionnels », dans M.F. Fortin (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*, Montréal, Chenelière Éducation.
- [114] Moliner, P. Lo Monaco, G. (2017) . *Méthodes d'association verbales pour les sciences humaines et sociales*, Presses Universitaires de Grenoble : Grenoble.
- [115] Moliner, P. Rateau, P. Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*, Presses Universitaires de Rennes : Rennes.
- [116] Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire et sa thèse. Côtés Jeans et Côté Tenue de soirée*. Presses de l'université du Québec.
- [117] Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France : Paris.
- [118] Moscovici, S. (2003).. *Les méthodes des sciences humaines*. Presses universitaires de France, Paris.
- [119] Motier Lopez, L. & Crahay, M. (dir.) (2009). *Evaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. De Boeck supérieur : Bruxelles.
- [120] Mottier Lopez, L. & Crahay, M. (2009). *Évaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. De Boeck Supérieur : Bruxelles.
<https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01>
- [121] Nault T. (1999) «Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe » – in : J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (éds.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (139-160). Bruxelles : De Boeck.
- [122] Office National des Statistiques. (2012). *Rétrospective statistique de l'Algérie 1962-2011*, Chapitre VI, pp. 116-135. Alger, Algérie : Office National des Statistiques (ONS). <http://www.ons.dz> .

BIBLIOGRAPHIE

- [123] Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : Presses universitaires de France.
- [124] Pastré, P. Samurçay. R. (2004a). Recherches en didactique professionnelle. Toulouse : Octarès.
- [125] Pastré, P. (1999b). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), Signification, sens, formation (p. 45-60). Paris : Presses universitaires de France.
- [126] Pastré, P. (2004b). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes. Le cas des régleurs en plasturgie. In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), Recherches en didactique professionnelle (p. 17-47). Toulouse : Octarès Éditions.
- [127] Pastré, P. (2006). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles ? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels (p. 321-344). Québec : Presses de l'Université Laval.
- [128] Pastré, P. (2008b). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants (p. 53-79). Toulouse : Octarès Éditions.
- [129] Paul, M, (2002). Recommencer à vivre : crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle Paris, L'Harmattan, Préface de Jean-Pierre Boutinet.

Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, Paris, L'Harmattan
- [130] Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.perre.2008.01>
- [131] Perrenoud, Ph. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan.

BIBLIOGRAPHIE

- [132] Perrenoud, Ph. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris : ESF.
- [133] Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF.
- [134] Piot, T . (2012). The Role of Professional Didactics in Skills Development for Training and Education Professionals. In Cohen-Scali, V. Competence and Competence Development. pp. 53-72 [https ://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk2h9.7](https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk2h9.7)
- [135] Pourtois, J-P & Desmet, H. (1997). L'éducation postmoderne. Paris : PUF.
- [136] Prairat, É. (2005). De la déontologie enseignante. Paris : PUF.
- [137] Prairat, É. (2013). La morale du professeur. Paris : PUF.
- [138] Prairat, E. (2019). Propos sur l'enseignement., France : PUF.
- [139] Puren, Ch. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Paris : Nathan Clé International.
- [140] Raynal, F & Rieunier, A. (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Paris : ESF.
- [141] Reghioua, M. (2012). L'expérience algérienne dans la formation des formateurs, du présentiel à la formation à distance, en passant par l'ENS . Montréal, : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF) / Agence universitaire de la Francophonie (AUF). [http ://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_4.pdf](http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_4.pdf).
- [142] Ria, L. (2009) «De l'analyse de l'activité des enseignants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation » – in : M. Durand et L. Filliettaz (éds.) La place du travail dans la formation des adultes. Paris : PUF.
- [143] Riopel, M.-C. (2006) Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à enseigner. Quebec : PUL.
- [144] Riopel, M-C. (2006). Le concept d'identité professionnelle des enseignants. Laval : PUL.

BIBLIOGRAPHIE

- [145] Robbes, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer. Paris : ESF.
- [146] Robert, A-D. & Carraud, F. (2018). Professeurs des écoles au XXIe siècle : Portraits socioprofessionnels. France : PUF.
- [147] Robichaud, A., Tardif, M. et Morales Perlaza, A. (dir.) (2015). Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants. Québec : Presses de l'Université Laval.
- [148] Rogiers, X. (2006). APC dans le système éducatif algérien. La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie.
- [149] Rouquette, M.-L. Rateau, (1998) .P. Introduction à l'étude des représentations sociales. Presses Universitaires de Grenoble : Grenoble.
- [150] Rogalski, J. et Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation professionnelle de haut niveau. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand et A. Tiberghien (dir.), La transposition didactique à l'épreuve (p. 35-71). Grenoble : La pensée sauvage.
- [151] Ruano-Borbalan J-C. (1998). Eduquer Et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Paris : Les Éditions Demos / Sciences Humaines.
- [152] Samurçay, R. et Pastré, P. (1998). L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : didactique professionnelle. In Y. Quéinnec (dir.), Actes du colloque « Recherche et ergonomie ». Toulouse : Université Toulouse le-Mirail. Document accessible à l'adresse <<http://www.ergonomieself.org>>.
- [153] Seca, J-M. (2010), Les représentations sociales. Armand Colin :Paris.
- [154] Senouci, Z. (2012). « La formation des enseignants entre secteur formateur et secteur utilisateur ». (pp.139-148). In. Benghabrit-Remaoun. « Quelles formations pour quels emplois en Algérie? ». Les ouvrages du CRASC : Oran.
- [155] Tagliante, C. (2006). La classe de langue. Paris : CLE International.

BIBLIOGRAPHIE

- [156] Tardif, M. & Lessard, C. (1999) Le travail enseignant au quotidien. Bruxelles : De Boeck.
- [157] Tardif, M. & Lessard, C. (dir.) (2004) La profession d'enseignant aujourd'hui. Bruxelles : De Boeck.
- [158] Tashakkori, A. Teddlie. C. (2003). Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks : Sage Publications.
- [159] Thelot, C. (2008), L'évaluation dans le système éducatif Pour quoi faire ? À quelles conditions l'évaluation est-elle utile ? dans BAILLAT Gilles & al. Evaluer pour former Outils, dispositifs et acteurs, De Boeck supérieur, Paris .
- [160] Todorov, T. (1989). Nous et les autres. Paris : Seuil.
- [161] Valente, D. (2010), Un exemple de formation à la pratique réflexive des enseignants en Italie dans BAILLAT Gilles, NICLOT Daniel & ULMA Dominique La formation des enseignants en Europe Approche comparative, De Boeck Supérieur, Bruxelles .
- [162] Van Der Maren, J-M. (2004), Méthode de recherche pour l'éducation. Education et Formation Fondements, Les presses de l'université de Montréal De Boeck université, Montréal
- [163] Vanhulle, S. (2008). CHAPITRE 4. Les finalités en éducation : des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. Dans : Daniel Favre éd., Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants : Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble" (pp. 55-72). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.favre.2008.01.0055>
- [164] Vanhulle, S. (2009), Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives dans MOTIER LOPEZ L & al. Evaluation en tension, De Boeck supérieur, Paris .
- [165] Vergnaud, G. (1996a). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». dans :Barbier, J.M (dir. publ.). savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris, PUF.

BIBLIOGRAPHIE

- [166] Vienneau, R. (2011). Apprentissage et enseignement : théories et pratiques . Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- [167] Vinatier, I. (dir.) (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- [168] Wallace, M.J. (1991) Training Foreign Language Teachers : A Reflective Approach. Cambridge University Press, Cambridge.
- [169] Wittorski, R. (2005) Travail, formation et professionnalisation. Paris : L'Harmattan.
- [170] Y. Lenoir & Bouillier-Oudot. M.-H. (2006). Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. Québec : Presses de l'Université Laval.

Articles et périodiques :

- [171] Abdallah-Khodja, K. (1972). « Le premier plan quadriennal : un instrument au service de la politique de développement ». In Le Monde Diplomatique, Supplément Algérie : 1962-1972, dix ans d'indépendance. (pp. 21-23).
- [172] Abdallah-Pretceille, M. (2010). « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers ». In Synergies Brésil Spécial 2. (pp.145–155).
- [173] Abric J.-C. (1992). Préface, in : P. Moliner (Ed.), La représentation sociale comme grille de lecture de la réalité. Presses Universitaire de Provence Aix-en-Provence, pp.1-3.

Aissi, R. (2018). La compétence scripturale : réflexion sur la formation des formateurs de FLE entre Ecoles Supérieures et Universités. Tarikh Elouloum, 5(1), 232-241.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/45256>
- [174] Amathieu J., Chaliès S. (2012). Repenser les dispositifs de formation professionnelle des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle. Actes du Colloque International de l'ARIS, Amiens, 24-26 Mai.
- [175] Anadon, M., Bouchard Y., Gohier C. & Chevrier J. (2001) «Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle » – Revue Canadienne de l'Éducation 26-1 (1-17).

BIBLIOGRAPHIE

- [176] Astolfi, P. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. Recherche et Formation. v. 8, n° 8, 19 – 31. [http ://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR008-02.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR008-02.pdf)
- [177] Astolfi, P. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. Revue ASTER, v. 16, n° 16, 103 – 140. [http ://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA016-06.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA016-06.pdf)
- [178] Barbier, J.-M. (1996) «De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation » – Éducation Permanente 128 (11-26).
- [179] Baillauguès, S. Saint-Marc, C. (1991). La formation psychologique des instituteurs. In : Revue française de pédagogie, volume 97, pp. 119-122. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_2494_t1_0119_0000_3
- [180] Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. Recherche et Formation. v. 5, n° 48, 47 – 60. [http ://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR048-04.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR048-04.pdf)
- [181] Bataille, M., Blin, J. F., Jacquet-Mias, C., Piasser. A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles, L'année Rech Sci Educ.pp. 57-89.
- [182] Baudouin, J. M. (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. Raison éducative. v. 2, n° 2, 149 – 168.[http ://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4114/1572/5507/Pages_de_149_ENCOED.pdf](http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4114/1572/5507/Pages_de_149_ENCOED.pdf)
- Berdji Besseghir Mustapha, S . Braik, S. (2020). Analyse des besoins en français langue étrangère pour des apprentis en formation professionnelle . El maourouth, 8(1), 419-428. [https ://www.asjp.cerist.dz/en/article/125093](https://www.asjp.cerist.dz/en/article/125093)
- [183] Bertone, S., Chaliès, S. & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dis-

BIBLIOGRAPHIE

- positifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72, 105-125.
<https://doi.org/10.3917/th.722.0105>
- [184] Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner : Pour une clinique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.sndll.arn.dz/10.3917/puf.lavil.2013.01>
- [185] Blanchet, P. Ledegen, G. (2016). Hommage à Thierry Bulot (1959-2016). *Langage et société*, 156(2), 9-12. <https://doi.org/10.3917/ls.156.0009>
- [186] Boissinot, A. (2008). « Mission du professeur et formation des maîtres ». *Revue Administration et Education*, N° 4
- [187] Boissinot, A. (2008). « Peut-on enseigner les valeurs républicaines? » In *Revue Administration et Education* n°148.
- [188] Bossard L.-M. (2001) « Soizic : une “ adolescence professionnelle ” interminable ? » – *Connexions* 75 (69-83).
- [189] Bouadjenek. K, Mezrouaamal, Said. (2013). Etude Historique sur le métier d'enseignant en Algérie. *Journal of Human and Society Sciences*, 2(1), 21-39.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/47506>
- [190] Boucheloukh, M. (2011). formation et professionnalisation des enseignants, contribution de la didactique universitaire des sciences humaines dans la formation des enseignants. *FORUM DE L' ENSEIGNANT*, 7(2), 53-64.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/12481>
- [191] Boudechiche & Hammoudi, (2022). « La professionnalisation du métier d'enseignant ». In *EL-MIEYAR journal* 13 n° 01. (pp- 541-551).
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/317/13/1/192327>
- [192] Boukhannouche, L. (2016). « La langue française À l'université algérienne : changement de statut et impact ». *Carnets. Deuxième série - 8*. URL : <http://journals.openedition.org/carnets/1895>

BIBLIOGRAPHIE

- [193] Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots. Professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche et formation, 35, 117-131.
- [194] Boulkour, C.(2013). L’alternance en formation Articulation entre l’aspect académique et l’aspect professionnel de la formation des enseignants. Journal of Research and Human Studies, 7(2), 5-16. [https ://www.asjp.cerist.dz/en/article/20710](https://www.asjp.cerist.dz/en/article/20710)
- [195] Bouteflika, Y.(2009). « Le Métier D’enseignant Et Professionnalisation ». In Dialogue méditerranéen 1 n° 01. (pp- 40-49). [https ://www.asjp.cerist.dz/en/article/14900](https://www.asjp.cerist.dz/en/article/14900)
- [196] Bressoux, P (2001). Réflexions sur l’effet-maître et l’étude des pratiques enseignantes. In : Les dossiers des sciences de l’éducation, N°5. Les pratiques enseignantes : contributions plurielles, sous la direction de Marc Bru et Jean-Jacques Maurice. pp. 35-52. DOI : [https ://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949](https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949)
- [197] Bryman, A. (2006). « Integrating quantitative and qualitative research : How is it done ? », Qualitative Research, vol. 6, no 1, p. 97-113.
- [198] Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l’agir. Lidil, 39 , 133-150
- [199] Cadière, P. & Chaliès, S. (2018). Gestion de classe : quelles pistes pour former les enseignants novices?. Carrefours de l’éducation, 46, 221-239. [https ://doi.org/10.3917/cdle.046.0221](https://doi.org/10.3917/cdle.046.0221)
- [200] Caisse, M. (1984). La formation pratique dans la formation initiale des enseignants. Revue des sciences de l’éducation, 10(1), 29–41. [https ://doi.org/10.7202/900434ar](https://doi.org/10.7202/900434ar)
- [201] Campanal, F & Raiche, G. (2008), L’évaluation dans la formation supérieure et professionnelle, Mesure et évaluation en éducation, Canada, 31 et 3 .
- [202] Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : enjeux et défis pour les académies. Administration & Éducation, 144, 73-78. [https ://doi.org/10.3917/admed.144.0073](https://doi.org/10.3917/admed.144.0073)

BIBLIOGRAPHIE

- [203] Chaliès, S., Amathieu, J., Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, n° 76 (3), p. 309-334.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G. & Durand, M. (2009). « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience ». In *Recherche et formation*. n° 61. (pp. 85-129).
- [204] Chami, T. (2008). La formation des formateurs dans le cadre de la réforme de l'éducation, revue savoirs psychologiques, éditions du laboratoire éducation –formation - travail, université d'Alger, numéro 01.
- [205] Cicurel, F. (2013), L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi", Synergies Pays Scandinaves, France, 8 ;
- [206] Clark, N. (2006). Education in the Maghreb : Algeria. In : WENR. <https://wenr.wes.org/2006/04/wenr-apr-2006-education-in-algeria>
- [207] Costalat-Founeau A.-M. (2008) «Identité, action et subjectivité. Le sentiment de capacité comme régulateur des phases identitaires » – *Connexions* 89 (63-74).
- [208] Coste, D. (2001). Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique, *L'École Valdôtaine. Valle d'Aoste regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, 54, S. 10-18.
- [209] Daho , A. (2017).la formation des enseignants de français au cycle moyen. *Problemes et methodes . Ral 1 . n°1*. Pp.122-135 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/69187>
- [210] Dahoua, S. (2020) .“La Professionnalisation Des Enseignants De La Langue Française Du Cycle Primaire Entre Perspective Et Difficultés »IN *Revue al-Khitab wa TAwassoul* 1n°4 (395-403) <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/116140>
- [211] Daniellou F. (2002) «Le travail des prescriptions » – in : *Actes du 37 e Congrès de la SELF Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse*, Aix en Provence (9-16).

BIBLIOGRAPHIE

- [212] De Ketel, J.-M. (2010), Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*, France, 15 et 1 ;
- [213] De Ketele, J., Raucent, B., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (2017). Chapitre 10. L'accompagnement d'enseignants en début de carrière. Cadre conceptuel et analyse comparative de deux dispositifs. Dans : Anne Jorro éd., *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 177-220). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/dbu.jorro.2017.01.0177>
- [214] Derouet, J.-L. (1988) «La profession enseignante comme montage composite : les enseignants face à un système de justification complexe » – *Éducation Permanente* 96 (61-72).
- Dufour F., Chouinard R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Education & Formation*, n° 299, p. 52-66.
- [215] Fadel, M-R. (2018). « Fifty years of Middle School Teachers of English training In Algeria : From the institute of technology of education to the Higher Teacher education institute». In *Forum de l'enseignant* 14 n° 02. (pp- 186-198). <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/142932>
- [216] Fagnant, A et all. (2017), L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants, *Evaluer Journal international de recherche en éducation et en formation*, Suisse, 3 et 1 ;
- [217] Félix, C. & Saujat F. (2008) «L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et “ savoirs méthodologiques” : un double regard didactique et ergonomique » – *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 20 (123-136).
- [218] Ferhani, F. (2012) .“ Formation A Distance Et Professionnalisation Des Enseignants Du Cycle Moyen : Besoins, Contexte Et Dispositif »IN *Educ Recherche* 2n°3 (60-66) <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/195237>

BIBLIOGRAPHIE

- [219] Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, no28), 295-304. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0295>
- [220] Flament, C. (1981) . L'analyse de similitude : une technique pour la recherche sur les représentations sociales. *Cah Psychol Cogn* 1n° 4. 375-395.
- [221] Flament, C. (2001). Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales, *Psychol Soc*, 4 57–80.
- [222] Flores, M. A. & Day C. (2006) «Contexts which shape and reshape new teacher's identities : A multi-perspective study » – *Teaching and Teacher Education* 22 (219-232).
- [223] Fointiat, V., Roques, M. (2000). Employabilité et formation (classique versus alternance) : étude structurale d'une représentation sociale. *Orient Scol Prof* 29, 4 587-598.
- [224] Geay, A ; Sallaberry, J. C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance?. *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, 7 – 15. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF128_1.pdf
- [225] Gaudreau N., Frenette E. (2014). Efficacité perçue d'un programme de formation continue des enseignants sur la gestion des comportements difficiles en classe. *Revue Québécoise de Psychologie*, vol 35 N°3, p. 205-231.
- [226] Gerard, F.-M. & Braibant, J.-M. (2004). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire, *Français 2000*, n°190-191, Avril 2004, 24-38.
- [227] Ghezal, S. Bensekat, M. (2017). Formation initiale à l'intégration Des TIC des Futurs Enseignants de Française L'enset D'oran. In *cahiers de langue et de littérature Volume 1, Numéro 12*, 109-131. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/66837>
- [228] Gonnin-Bolo, A. (2011). « Éditorial », *Recherche et formation*, 62 : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.397>

BIBLIOGRAPHIE

- [229] Goubin, G. (2010) .Pour une didactique professionnelle. Les Cahiers Dynamiques. v. 3, n° 48, 121 – 127. [https ://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2010-3-page-121.htm](https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2010-3-page-121.htm)
- [230] Grangeat, M. (2004).Effets de l’organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. Revue Française de Pédagogie, v. 5, n° 147, juin, 27 – 42,.
- [231] Greene, J.C., V.J. Caracelli et W.F. Graham (1989). « Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs », Education Evaluation and Policy Analysis, vol. 11, p. 255-274.
- [232] Habboub, E. & Lenoir, Y. (2011). La didactique professionnelle et la formation à l’enseignement : apports et questionnements. Education Sciences & Society, 2(1), 11-40.
- [233] Habboub, E. (2011). Didactique professionnelle et formation à l’enseignement : apports conceptuels pour former autrement. Trabalho, 3(1) pp. 114-130.
- [234] Habboub, E., Lenoir, Y. & Desjardins, J. (2013). La didactique professionnelle et la formation à l’enseignement : apports et questionnements. Travail et apprentissage, 9, p.15-38.
- [235] Haegel, F. (2005). Réflexion sur les usages de l’entretien collectif. Recherche en soins infirmiers, 83, 23-27. [https ://doi.org/10.3917/rsi.083.0023](https://doi.org/10.3917/rsi.083.0023)
- [236] Houcini. B , Kerrouzi. R. (2020). Comment Maitriser La Méthodologie Par Le Biais De Professionnalisation De La Formation Universitaire ? In Djoussour El-maarefa 6 (1). p. 699-704. [https ://www.asjp.cerist.dz/en/article/112369](https://www.asjp.cerist.dz/en/article/112369)
- [237] Houde, R (2008), « Le mentorat aujourd’hui : des racines et des ailes », thématique du numéro : L’accompagnement : Coaching, mentorat, parrainage, in Revue Lumen Vitae, revue internationale de catéchèse et de pastorale publiée en Belgique, Volume LXIII, no 2, p.129-146.

BIBLIOGRAPHIE

- [238] Huard, V. (2012). L'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en oeuvre d'une pragmatique de formation. *Savoirs*. v. 2, n° 23, 73 – 94. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-73.htm>
- [239] Huberman, M. (1989) .Les phases de la carrière enseignante. In : *Revue française de pédagogie*, volume 86, pp. 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- [240] Jeffrey, D. (2015). Transfert et contre-transfert dans la relation pédagogique. *Formation et profession*, 23(1), 74-77. http://formationprofession.org/files/numeros/10/v23_n01_a52.pdf (Consulté le 12 février 2016)
- [241] Kadri, N., & Benmouhoub, L. (2019). Training pre-service teachers for professional expertise : A neglected area in the Algerian higher educational system. In *Internet Journal for Cultural Studies*. <http://www.inst.at/trans/23/training-pre-service-teachers-for-professional-expertise-a-neglected-area-in-the-algerian-higher-educational-system>
- [242] Lac, M., Ratinaud, P. (2005). La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel. *J Int Repres Soc* 2 n° 1. pp. 68-77.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. In : *Recherche & Formation*, N°23, Pratiques de formation initiale et continue des enseignants. pp. 9-27.
- [243] Lannaccone, A., Tateo, L., Mollo M. & Marsico, G. (2008) «L'identité professionnelle des enseignants face au changement : analyses empiriques dans le contexte italien » – *Travail et Formation en Éducation* 2. <http://tfe.revues.org/index754.html>
- [244] Le Bas, A. (2005), *Didactique professionnelle et formation des enseignants*, Recherche & formation, France, 48 ;
- [245] Lefébure, P. (2011). Les apports des entretiens collectifs a l'analyse des raisonnements politiques : Composition des groupes et dynamiques discursives. *Revue française de science politique*, 61, 399-420. <https://doi.org/10.3917/rfsp.613.0399>

BIBLIOGRAPHIE

- [246] Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâches et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 50-63.
- [247] Missoum Benziane, H. Missoum Benziane, I. (2020). Formation de praticiens nouvellement recrutés et enseignement plurilingue. *Langues & Cultures*, 1(2), 15-32. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/138789>
- [248] Malet R. (2000). Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. *Recherche et Formation*, n° 35, p. 75-90
- [249] Maraf, B. (2016). Teacher Education Realities in Algeria. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1240.6644>
- [250] Masselot, P. & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, 56, 15-32.
- [251] Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. In : Fabre, M. Apprentissage et développement : apprendre, se former et agir. *Recherche en Education*, n° 4, October. 51 - 65. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>
- [252] Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Revue Phronesis*, v. 1, n° 1, 59-67. <http://www.fractale-formation.net/dmdocuments/Les-situations-professionnelles-P-Mayen.pdf>
- [253] Mayen, P. ; Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *RECHERCHE & FORMATION*. v. 12, n° 70, 91 – 106. Retrieved : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1872>
- [254] Mayen, P. ; Pin, J. P. (2013) .Conditions et processus de l'engagement en VAE. *Revue française de sciences sociales*. v. 4, n° 122, 13 – 29. <https://journals.openedition.org/formationemploi/3981>
- [255] Mayen, P. ; Savoyant, A. (2002) . Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. *Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse*. 226

BIBLIOGRAPHIE

- 232. <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-mayen-savoyan-formation-prescription-didactique.pdf>
- [256] Mayen, P ; Metral, J. F. (2008) . Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Revue française de sciences sociales*. v. 4, n° 101, 183 – 197. <https://journals.openedition.org/formationemploi/1175>
- [257] Merbouh, Z . (2003).“Teacher Training Teaching Problems Encountered By Novice Teachers”IN *Revue Maghrébine des Langues* 2 n°1 (pp. 123-128) <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/129708>
- Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bull Psychol* 41. 759-762.
- [258] Moliner, P. (1993a). Cinq questions à propos des représentations sociales, *Cah Int Psychol Soc*. 20 . pp. 5-14.
- [259] Moussay, S., Etienne, R. & Méard, J-A. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants . In *Revue française de pédagogie*. 166.(pp- 59-69).
- [260] Mukamurera J. & Gringas C. (2004) «Maîtrise du métier en début de carrière et difficultés associées à la précarité d'emploi en enseignement : expérience et point de vue de jeunes enseignants au Québec » – in : A. Rouchier (dir.), *Formation des enseignants et professionnalité. Actes du Colloque international inter-IUFM (Cédérom)*. Bordeaux : IUFM d'Aquitaine.
- Nizet, I. (2014), Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences défis et perspectives, *Revue des sciences de l'éducation*, Canada, 40 et 2
- [261] Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et Education*, 2, 63-72.
- [262] Ochanine, D., & Koslov, V. (1971). L'image opérative effectrice. *Question de Psychologie*, 3.

BIBLIOGRAPHIE

- [263] Olry, P. (2002) .Apprentissages opportunistes au travail, Revue française de pédagogie, v. 2, n° 138, 19 – 28. [http ://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_3.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_3.pdf)
- [264] Olry, P. (2009) .L’experience du travail comme indicateur de développement. Recherche en Éducation. v. 5, n° 11, 194 – 208. [http ://journals.openedition.org/questionsvives/584](http://journals.openedition.org/questionsvives/584)
- [265] Olry, P. (2012) .La situation professionnelle : entre invariance et perspective ?. Phronesis. v. 1, n° 1, janvier, 68 – 84. [https ://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006485ar.pdf](https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006485ar.pdf)
- [266] Ounis, S & Kaouli, N. (2020). « The Inspectors’ Attitudes Towards Bridging The Gap Between Teacher Training And Classroom Practices In Algeria. The Case Of Khenchela Middle Schools »In ElWahat pour les Recherches et les Etudes 13 n°1 (pp. 1136-1148) [https ://www.asjp.cerist.dz/en/article/120057](https://www.asjp.cerist.dz/en/article/120057)
- [267] Papet, J., Louche, C., Pansu, P. (2000) . Approche de la représentation de l’entreprise chez des étudiants en apprentissage. Psychol Trav Org 6. n°1-2. 147-162.
- [268] Pastré, P. (1999b). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. Formation et emploi, 67, 109-124.
- [269] Pastré, P. (2002). L’analyse du travail en didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, 138, 9-17.
- [270] Pastré, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. Éducation permanente, 111, 33-54.
- [271] Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. Psychologie française, 42(1), 89-100.
- [272] Pastré, P. (1999a). La conceptualisation dans l’action : bilan et nouvelles perspectives. Éducation permanente, 139, 13-34
- [273] Pastré, P. (2008a). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. Travail et apprentissage, 1, 9-21

BIBLIOGRAPHIE

- [274] Pastré, P. Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- [275] Perez-Roux, T & Maleyrot, E. (2015). « L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation ». In *Éducation et socialisation*, 38. <https://doi.org/10.4000/edso.1294>
- [276] Piccioli, M. (2019). Educational research and Mixed Methods. Research designs, application perspectives, and food for thought. *Studi sulla Formazione* : 22 (2), pp. 423-438. DOI : 10.13128/ssf-10815
- [277] Piot, T. (2006). Formation et intervention sociale :poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine. *Sans les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle* 3 (Vol.39). (pp.7-21).
- [278] Porcher, L. (1992). « Formation, profession, légitimation ». In *FDM*, numéro spécial. (pp 15-20).
- [279] Puren, Ch. (1998f). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998. Paris.
- [280] Rabahi, S, Z et Benghabrit Remaoun, N. (2014). « Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain », *Insaniyat* 65-66 . <http://journals.openedition.org/insaniyat/14900> ; <https://doi.org/10.4000/insaniyat.14900>
- [281] Rajagopalan, I. (2019). « Concept of Teaching ». *Shanlax International Journal of Education* 7, n° 2, 5-8.
- [282] Reynaud, C.(2007) « Trois types d'autorité pour trois modes de relation pédagogique », *Tréma* 27 . URL : <http://trema.revues.org/516>
- [283] Rinaudo, J.-L. (2004) «Construction identitaire des néo-enseignants. Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants » – *Recherche et Formation* 47 (141-153).

BIBLIOGRAPHIE

- [284] Robbes, B. (2015). Malentendus à propos de l'autorité à l'école. Café pédagogique.
[http ://www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)
- [285] Roux-Perez, T. (2003a) «Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'Éducation Physique et Sportive » – Les Sciences de l'Éducation-Pour l'Ère Nouvelle 36-4 (37-68).
- [286] Roux-Perez, T. (2003b) «L'identité professionnelle des enseignants d'Éducation physique et Sportive : entre valeurs partagées et interprétations singulières » – STAPS 63 (75-88).
- [287] Saint-Arnaud, Y. (2001), La réflexion dans l'action un changement de paradigme, Recherche & Formation, France, 36 et 36 ;
- [288] Samurçay, R. et Rogalski, J. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. Travail humain, 61(4), 333-359.
- Saujat, F. (2004) «Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions » – Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin 1 (97-106).
- [289] Savidan, P. (2009). Multiculturalisme libéral et monoculturalisme pluriel. In Raisons politiques, 3(3), 11-29. [https ://doi.org/10.3917/rai.035.0011](https://doi.org/10.3917/rai.035.0011)
- [290] Savoyant, A. (1974) . Eléments pour un cadre d'analyse des situations de résolution de problèmes par des équipes de travail. In : L'année psychologique v. 74, n°1. 219-237. [http ://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1974_num_74_1_28036](http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1974_num_74_1_28036)
- [291] Savoyant, A. (1981). Image operative et problèmes des coordinations interindividuelles dans l'activité collective. Acte d'un séminaire. Juin. Université Paris I. 82-91.
- [292] Savoyant, A. (1996) . Une approche cognitive de l'alternance. Thésaurus CEREQ, n° 118, 1 – 4. [http ://pmb.cereq.fr/index.php ?lvl=notice _display&id=41584](http://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=notice_display&id=41584)
- [293] Smail, M. (2012). Quelle professionnalisation de l'enseignement avec des novices sans formation spécifique ni insertion professionnelle ?. In Image et communication 1n°1. (298-312)

BIBLIOGRAPHIE

- [294] Taleb Ibrahim, K. (2015). « L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70. <https://doi.org/10.4000/ries.4493>
- [295] Valdinoci-Carret, M. (1993). « La formation des enseignants en didactique des lettres ». In *L'école des lettres*. N° 9. p 25-33.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bull Psychol* 45. pp.203-209.
- [296] Vergès, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales, in : Guimelli C. (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. pp. 233-253.
- [297] Vergès, P. (1995). Représentations sociales partagées, périphériques, indifférentes, d'une minorité : méthodes d'approche. *Cah Int Psychol Soc* 28. 77-95.
- [298] Vial, M. (2006), *Les relations entre formation et évaluation : perspectives de recherches*, Mesure et évaluation en éducation, Canada, 29 et 1.
- [299] Viaud, J. (1999). Principes organisateurs et représentations sociales de l'économie : genèse et dynamique. *Rev Int Psychol Soc* 12, n°2. pp. 79-105.
- [300] Vinatier, I et Pastré, P. (2007). « Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante », *Recherche et formation* 56. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/981>
- [301] Wawrzyniak, M, Lassarre, D. (1999). Stress et violence : personnels de l'éducation nationale en souffrance, *Perspectives psychiatriques*, 38, 4, d, p. 272-281
- [302] Wittorski, R. (2008a). La professionnalisation. *Savoirs* 2 . pp.9-36.
- [303] Wittorski, R. (2008b). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*. *Rev Franç Sci Soc*. 101. pp.105-117.
- [304] Wittorski, R. (2010) La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique. *Dossiers Sci Educ*. 24 7-11.

BIBLIOGRAPHIE

- [305] Zimmermann P. & Flavier E. (2010) «Participer à la construction de l'identité professionnelle enseignante dans un cursus universitaire de formation des enseignants » – Actes du Congrès International de la REF, Genève, 13-16 septembre.
- [306] Zimmermann, P., Méard, J. & Flavier, E. (2012) «Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle enseignante » – Carrefours de l'Éducation 34 (195-210).

Thèses et mémoires :

- [307] Bouteffika, Y. (2010) .Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie. « Retours réflexifs sur la formation et professionnalisation. Mémoire de magistère . Université Ahmed Ben Bella. Oran.
- [308] CACHET O. (2007) : Le professionnalisme des enseignants du primaire concernant l'enseignement des langues - cultures à l'école : conditions, processus, impacts, mémoire de Master 2 Recherche sous la co-direction de C. Puren et E. Piccardo, Université Jean Monnet de Saint-Étienne.
- [309] Dakhia, A. (2005). Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE. Thèse de doctorat d'état, Université El Hadj-Lakhder-Batna.
- [310] Dugal, J.-P. (2003) Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en Éducation physique et sportive. Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation, Université Paul Sabatier de Toulouse.
- [311] Grary, Y. (2015). L'innovation technologique comme outil pédagogique de développement de la formation dans le système éducatif algérien. Cas de la wilaya de Tlemcen, thèse de doctorat en MARKETING.
- [312] Gachassin, B. (2013). Université et professionnalisation : quels liens chez les étudiants en sciences de l'éducation ? une approche par la théorie des représentations sociales. Thèse de Doctorat de l'Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse, .

BIBLIOGRAPHIE

- [313] Guidoume, M. (2010). Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : Cas des PES de la Wilaya de Tiaret. Université Ahmed Ben Bella. Oran.
- [314] Habboub, E. (2005). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique francophone. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada.
- [315] Habboub, E. (2012). La Didactique professionnelle et formation initiale à l'enseignement secondaire : Analyse de la documentation scientifique et de points de vue de formateurs et de chercheurs. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada.
- [316] Messaour, R. (2016). L'apport du cursus universitaire dans la formation des enseignants de FLE en Algérie. Sétif 2. <http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/638>
- [317] Michaud, C. (2010). Le portfolio : un en(je)-u de formation et de développement professionnel. Thèse de doctorat, Université Claude Bernard Lyon1, Lyon.
- [318] Moliner, P. (1988). La représentation sociale comme grille de lecture de la réalité. Thèse de doctorat de l'université de Provence, Aix-en-Provence,.
- [319] Netto, S. (2011). « Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles ». Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Documents officiels :

- [320] Commission nationale de la réforme. (2001). Rapport, Alger.
- [321] Commission nationale des programmes du secondaire de fle. (2016). Cadre Général Programmes d'enseignement Moyen. Alger.
- [322] Commission nationale des programmes du secondaire de fle. (2016). Curricula Programmes d'enseignement Moyen. Alger.

BIBLIOGRAPHIE

- [323] Commission nationale des programmes. (2016). Guide méthodologique d'élaboration des programmes . Alger : Onps.
- [324] Commission nationale des programmes. (2016). Référentiel général des programmes .Alger : Onps.
- [325] Ministère de l'Education Nationale-UNESCO. La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et Enjeux d'une société en mutation, Alger, Casbah Editions, 2005.
- [326] Ministère de l'éducation primaire et secondaire. (1976). Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire, 15ème année n°33 du vendredi 23 avril 1976.

Table des matières

Remerciements	3
Dédicace	4
Liste des tableaux	5
Table des figures	8
Liste des abréviations	10
Sommaire	11
INTRODUCTION	16
 Chapitre 1: APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN FOR- MATION	 32
1.1 Le cadre conceptuel de la didactique professionnelle	34
1.1.1 Psychologie du développement	35
1.1.2 Psychologie cognitive ergonomique	36
1.1.3 Didactique disciplinaire	39
1.2 Implication conceptuelle et méthodologique de la didactique professionnelle	42
1.2.1 Objectifs et orientations de la didactique professionnelle.	42
1.2.2 La compétence professionnelle au cœur de la discipline.	43
1.2.3 Apports de la didactique professionnelle à la formation initiale des enseignants.	44
1.3 Implication méthodologique de la didactique professionnelle	49
1.3.1 Activité en formation et son analyse.	49
1.3.2 Activité professionnelle et agir professionnel.	51
1.3.3 Méthodologie d'identification d'une activité	54
1.3.4 Former à partir d'activités de travail « destinées à d'autres personnes »	55

Chapitre 2: LA COMPLEXITE DES SITUATIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION AU PRISME DU CONTEXTE POLITICO- HISTORIQUE ALGERIEN	60
2.1 Les grandes lignes de l'éducation en Algérie	61
2.1.1 L'éducation et l'instruction	61
2.1.2 L'enseignement/apprentissage	63
2.1.3 Historique de l'éducation algérienne.	65
2.2 De la formation professionnelle des enseignants.	73
2.2.1 L'éducation et la formation.	73
2.2.2 La formation professionnelle d'un enseignant.	76
2.2.3 Principes de base.	77
2.2.4 La formation des enseignants : Modèles et points de vue.	80
2.3 Le modèle algérien : Soixante ans de formation des enseignants.	84
2.3.1 Politique nationale, éducation et arabisation :	86
2.3.2 Les instituts de technologies de l'éducation.	87
2.3.3 Depuis la réforme de 2004.	88
 Chapitre 3: LES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN	 91
3.1 Formation initiale d'un PEM de FLE et contexte de formation et d'insertion.	92
3.1.1 Formation « universitaire » en préservice.	93
3.1.2 Insertion professionnelle dans les collèges de l'enseignement moyen.	97
3.2 Le volet pratique en formation	104
3.2.1 L'alternance en formation	105
3.2.2 Importance de la formation pratique	108
3.3 Réflexions sur la notion de l'accompagnement	105
3.3.1 L'accompagnement en ressources humaines.	114
3.3.2 L'accompagnement en formation professionnelle des enseignants. . .	119

Chapitre 4: DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ENSEIGNANTES

ET FORMATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE 124

4.1	Certifier la formation initiale : tournant de la carrière enseignante	125
4.1.1	Le certificat d'aptitude à l'enseignement : fin de la formation initiale	125
4.1.2	Formation continue et développement professionnel.	126
4.1.3	Progression du développement des enseignants	127
4.2	Perfectionnement et apprentissage des enseignants	130
4.2.1	Les compétences pédagogiques fondamentales de l'enseignant. . . .	130
4.2.2	Le processus d'expertise des enseignants	134
4.2.3	Développer une expertise	135
4.3	L'Identité professionnelle : sa configuration dans l'enseignement	139
4.3.1	Définir l'identité professionnelle	139
4.3.2	L'identité professionnelle des enseignants en formation	145

Chapitre 5: LA PSYCHOLOGIE SOCIALE AUX ORIGINES DES RE-

PRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES 154

5.1	L'apport de la psychologie sociale.	155
5.1.1	Origine et définition de la psychologie sociale.	156
5.1.2	Le point de vue psychosocial.	157
5.1.3	Expériences célèbres en psychologie sociale.	158
5.2	Les représentations sociales.	160
5.2.1	Origine des représentations sociales	161
5.2.2	Définition des représentations sociales.	163
5.2.3	Processus générateurs des représentations sociales	165
5.3	Impact des représentations sur la professionnalisation de l'enseignant . . .	167
5.3.1	Origine et définition des représentations professionnelles.	168
5.3.2	Des représentations sociales aux représentations professionnelles. . .	170
5.3.3	Fonctions des représentations professionnelles.	172

5.3.4	Les approches des représentations professionnelles.	174
5.3.5	Représentations sociolinguistiques des enseignants de FLE en début de carrière.	175
Chapitre 6: DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS ET PROFESSION-		
NALISATION DE L'ENSEIGNEMENT		178
6.1	Revisiter la nomenclature autour de la professionnalisation.	178
6.1.1	Travail, poste de travail, occupation et vocation.	179
6.1.2	Métier	180
6.1.3	Profession	182
6.2	L'acception sociologique de profession.	183
6.2.1	L'enseignement, une profession ?	185
6.2.2	Des critères absents	189
6.2.3	Une autonomie à développer	190
6.3	De l'abandon de l'usage de « profession » pour « professionnalisation ». .	192
6.3.1	L'enseignement en voie de professionnalisation.	193
6.3.2	La professionnalisation par la formation.	193
6.3.3	Représentations professionnelles, professionnalisation et identité pro- fessionnelle.	197
Chapitre 7: CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE		200
7.1	Conception globale de l'étude	201
7.2	Philosophie de la recherche.	204
7.2.1	Le positivisme	205
7.2.2	Constructivisme	206
7.2.3	Inscription dans le pragmatisme.	207
7.3	De la position pragmatique à l'approche mixte.	208
7.3.1	Importance et dimensions d'emploi en recherche.	209
7.3.2	Les recherches mixtes simultanées.	211

7.3.3	Les devis séquentiels.	212
7.4	Du choix méthodologique aux méthodes de recueil des données.	214
7.5	Outils de collecte de données	214
7.5.1	Le questionnaire	216
7.5.2	L'analyse de contenu du document d'accompagnement	219
7.5.3	L'entretien collectif	222
7.6	Critères et contraintes dans la sélection du public de l'enquête	225
7.7	Procédure de collecte des données	229
7.7.1	Administration des questionnaires	229
7.7.2	Recueil des documents d'accompagnement.	231
7.7.3	Déroulement de l'entretien.	231
7.7.4	Transcription de l'entretien de groupe.	232
7.8	Implications éthiques.	233

Chapitre 8: PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

236

8.1	Description du questionnaire.	237
8.2	Informations générales	238
8.2.1	Distribution par genre/âge et résidence.	242
8.2.2	La formation initiale universitaire du public.	243
8.2.3	Certification de niveau de langue par CECRL	245
8.2.4	Niveau d'instruction des deux parents	246
8.3	La contribution de la formation au développement des compétences pratiques des PEM stagiaires de FLE à Tébessa.	248
8.3.1	Autoévaluation par rapport aux critères de compétences	249
8.3.2	Exhaustivité des difficultés et stratégie de dépassement.	254
8.3.3	Choix du métier, entre motivation intrinsèque, nécessité, aspirations et regrets.	257

8.4	Le rapport du PEM avec le FLE	259
8.4.1	Place du français dans les interactions quotidiennes.	260
8.4.2	Place du français dans les interactions professionnelles.	262
8.4.3	Représentations et attitudes envers ses propres erreurs en français. .	265
8.4.4	Test de la compétence linguistique de l'échantillon dans le domaine du repérage des erreurs selon (Hafez, 2011).	273
8.4.5	Représentations sociolinguistiques du français	280

Chapitre 9: LECTURE ET ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPA-

GNEMENT

286

9.1	Modalités pratiques de l'accompagnement	287
9.1.1	Présentation du document	289
9.1.2	Calendrier de rencontres	289
9.2	Analyse des fiches d'accompagnement du stagiaire	291
9.2.1	Les documents de l'enseignant et leur exploitation.	292
9.2.2	La préparation pédagogique.	295
9.2.3	Observations de classe et débat.	298
9.2.4	Présentation de cours par le stagiaire	301
9.2.5	L'évaluation	309
9.2.6	La remédiation pédagogique	313
9.2.7	Intégration des TICE dans la classe de FLE.	317
9.3	Grille d'évaluation de la performance du stagiaire	318
9.3.1	Objectifs	319
9.3.2	Procédures d'enseignement-apprentissage.	321
9.3.3	Gestion du temps	323
9.3.4	Environnement physique/Ressources pédagogiques	324
9.3.5	Gestion des matières, savoirs, programmes	325
9.3.6	Gestion de la dynamique relationnelle du groupe	326

9.3.7	Procédures d'évaluation de l'apprentissage	327
9.3.8	Facteurs motivationnels	328
9.3.9	Caractéristiques individuelles des apprenants	329
9.3.10	Caractéristiques individuelles de l'enseignant	330
9.4	Fiche d'évaluation du professeur stagiaire	331
9.4.1	Organiser et planifier les situations d'enseignement/apprentissage .	333
9.4.2	Organiser le travail de classe	334
9.4.3	Évaluer le travail des élèves	336
9.4.4	Gérer son autoformation et sa formation continue	337
 Chapitre 10:ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF		340
10.1	Le stagiaire face aux réalités de l'insertion professionnelle	342
10.1.1	Description de la première année d'exercice.	342
10.1.2	Les difficultés lors de l'insertion.	348
10.1.3	Gestion des comportements perturbateurs.	356
10.2	Le rôle de l'accompagnement dans l'insertion professionnelle	363
10.2.1	Le rôle de l'accompagnement des enseignants plus experts.	363
10.2.2	L'attitude d'autrui dans l'environnement professionnel.	370
10.2.3	Comportements éthiques marquants.	375
10.2.4	Les sentiments et les ressentis par rapport à cette insertion.	380
10.3	La formation de l'identité professionnelle de l'enseignant à travers les re- présentations et les pratiques.	385
10.3.1	Formation de l'identité professionnelle	385
10.3.2	Le recours à la langue arabe.	390
10.3.3	Représentations sur la profession enseignante.	394
 Chapitre 11:INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS		400
11.1	Représentations des enseignants débutants.	400

11.1.1	Le décalage théorique – pratique et l’importance de faire appel à la didactique professionnelle.	402
11.1.2	Manque d’expériences de terrain	406
11.1.3	Environnement défavorable.	408
11.2	Difficultés rencontrées par les enseignants novices de FLE.	414
11.2.1	Gestion des salles de classe et surchargée	414
11.2.2	Planification des apprentissages de FLE	415
11.2.3	Évaluation et notation	417
11.2.4	Gestion de la charge de travail et de l’horaire	420
11.2.5	Gestion de la dynamique sociolinguistique du FLE	421
11.3	Comparaison entre l’autoévaluation du stagiaire des compétences et celle du formateur en cours et à la fin de la formation.	423
11.3.1	Gestion des situations d’enseignement-apprentissage	424
11.3.2	Planification et progression des apprentissages	426
11.3.3	L’enseignant face aux conflits	429
11.3.4	Autoformation et relations dans l’environnement professionnel . . .	431
11.3.5	Évaluation des élèves	433
11.3.6	Comparaison entre les différentes évaluations.	435
11.4	Recommandations pour repenser la formation initiale en service.	439
11.4.1	Système de planification efficace	440
11.4.2	Une carrière attractive et exigeante	442
11.4.3	Sélection qualitative pour entrer et rester dans la carrière	443
11.4.4	Évaluation continue des programmes.	444
11.4.5	Formation continue	446
11.4.6	Investissement dans les nouvelles technologies	448
11.4.7	Renforcement des capacités de gestion	450

Table des matières

Bibliographie	465
Table des matières	498
Annexes	507

Annexes

Annexe 01

Le questionnaire

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.

Intitulé de la recherche : « La formation initiale des PEM stagiaires de FLE à Tébessa : Entre discours officiels, représentations et pratiques de terrain. ».

Doctorante : CHABOU Sarra.

Email : chab.sarra@gmail.com

I. RENSEIGNEMENT AUX PARTICIPANTS.

Résumé de la recherche : Dans le but de stabiliser la mise en œuvre de la nouvelle réforme dite de deuxième génération, un recrutement massif des ressortissants de l'université a été entrepris par le ministère de l'éducation nationale. Par ailleurs, afin de pallier les obstacles de l'insertion professionnelle en milieu scolaire, un dispositif de formation initiale a été pensé. Le PEM stagiaire de FLE y amorce son développement professionnel et son identité professionnelle prend ainsi forme. Cette recherche a pour vocation d'interroger la progression des savoirs (savoirs / savoirs faire/savoirs être) du professeur stagiaire de FLE. Elle vise aussi à cerner l'impact de la formation initiale sur la construction de l'identité professionnelle dans un terrain où la dynamique interactionnelle façonne des représentations et engendre des pratiques de classe.

Participation à la recherche : Vous serez invités en trois phases à remplir un questionnaire récurrent voire de participer à un entretien collectif semi-directif permettant d'observer les changements et les consolidations de votre identité professionnelle.

Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations : Les données recueillies serviront uniquement dans le cadre de cette recherche. La confidentialité sera assurée par un numéro de code au dossier de chaque participant et l'accès à la liste des codes est réservé à la doctorante. De plus, les données seront conservées durant le processus de recherche et seront détruites dès sa validation. Aucune information personnelle pouvant vous identifier ne sera divulguée dans les résultats ou dans tout autre document publié.

II. B) CONSENTEMENT.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche. Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer verbalement et clairement en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom et prénom :

CODE ATTRIBUÉ :

E-mail / numéro de téléphone :

Signature :

DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES.

Etablissement :

Circonscription :

Daïra/commune de résidence :

Âge :

Dernier diplôme obtenu :

Année et lieu d'obtention :

Expériences professionnelles avant l'obtention d'un poste au cycle moyen : (avec précision de la nature et de la durée).

.....

.....

Certification de niveau de langue par CECRL :

DELF A1 ☐ DELF A ☐ DELF B1 ☐ DELF B2 ☐ DALF C1 ☐ DALF C2

Aucun ☐

Niveau d'instruction du père.

Niveau d'instruction de la mère.

01.

Nom et prénom :

Cette zone sera couverte par un code

1. Quelles langues utilisez-vous à la maison ?

.....

2. À quelle fréquence avez-vous recours au français dans vos loisirs et passe-temps (Réseaux sociaux numériques/lecture/ musique/télévision...)?

Jamais ☐ Rarement ☐ Souvent ☐ Toujours ☐ .

3. Classez les langues suivantes selon votre degré d'utilisation avec vos collègues de l'établissement.

Derja ☐ Tamazigh ☐ Arabe classique ☐ Français ☐ Anglais ☐

4. A quelle fréquence interagissez-vous en français avec vos collègues professeurs de français ?

Jamais ☐ Rarement ☐ Souvent ☐ Toujours ☐ .

5. Sur une échelle de 1 à 10, pouvez-vous évaluer votre compétence communicative en français. ?

.....

6. Jugez-vous que ce soit suffisant/satisfaisant pour enseigner ?

Oui ☐ Non ☐

7. Est-il pardonnable pour un professeur de français de faire des erreurs de langue en classe ?

Oui ☐ Non ☐

8. Dans les formations, les journées et les séminaires, pouvez-vous prendre la parole spontanément ?

Oui ☐ Non ☐

Si non, pourquoi ?

.....

9. Sur une échelle de 1 à 10, quel y est le taux de participation et d'interaction générale ?

10. Complétez le tableau suivant :

Enoncés	Aucune erreur ✓ / Erreur ✗	Gravité de l'erreur		Correction
		Peu grave	Grave	
Il faut qu'on prend conscience de la situation				
Je préfère le thé sur le café.				
Mon ami me demande beaucoup de questions.				
Dîtes-moi.				
J'aimerais bien aller dansé.				
Le livre que je t'ai parlé, se vend ici.				
Ils se sont lavé le visage.				
Il m'avait dit que sa sœur part en vacances.				
Je vous remercie de m'avoir aidé.				
Les légumes se vendent cher en cette saison.				
L'infirmière travaille dans cette clinique.				

11. A votre avis, quelles classes sociales et professionnelles sont les plus susceptibles de parler en français en Algérie ?

12. Quels adjectifs vous viennent à l'esprit en entendant « langue française » ?

13. Êtes-vous fier d'enseigner le français ?

Absolument ☐

Neutre ☐

Pas du tout ☐

14. S'il était possible, avec le recul, de choisir une autre matière à enseigner, laquelle choisiriez-vous ?

.....

02

Nom et prénom :

Cette zone sera couverte par un code

Pour chacun des critères relatifs au métier d'enseignant, situez vous par rapport à votre expérience et à vos pratiques du trimestre passé dans vos classes.

Critères	Aisément	Difficilement	Très difficilement
Mettre en place des conditions adéquates de réalisation d'une activité autonome des élèves.			
Conceptualiser des activités et élaborer des fiches sans éprouver de détresse.			
Adapter vos fiches conçues à la réalité du moment (adaptation aux rythmes différents, au niveau des élèves).			
Conduire la séquence dans une logique de progression.			
Encourager l'activité de tous les élèves.			
Amener les élèves à interagir entre-eux.			
Offrir un soutien aux élèves en difficulté en explorant diverses modalités d'aide.			
Varié les modalités d'apprentissage proposées aux élèves.			
Varié les supports d'enseignement.			
Intégrer les TICE dans votre enseignement.			
Être mobile en classe de manière à cerner l'activité de tous les élèves.			
Gérer l'émergence de comportements non appropriés.			
Créer un lieu de parole et un espace de régulation des conflits.			
Gérer les éventuels comportements problématiques qui se manifestent.			
Développer une attitude qui vise à susciter l'intérêt des élèves et à capter leur attention.			

S'exprimer clairement et dans un registre de langue adapté aux élèves.			
Avoir une posture professionnelle dans les rapports avec les parents d'élèves.			
Maîtriser ses émotions dans les situations tendues ou conflictuelles dans ses relations professionnelles.			
Respecter les échéances fixées par l'institution en organisant les évaluations et les entretiens avec les parents dans les temps voulus, en remettant les livrets scolaires aux dates prévues.			
Véhiculer des valeurs professionnelles.			
S'investir dans les projets communs de formation continue.			

1. Trouvez-vous cette liste de critères suffisante pour décrire la réalité du terrain ?

Oui ☐

Non ☐

Si non, quels critères ajouteriez-vous ?

.....

.....

2. Trouvez-vous que cette liste de critères comprend les difficultés que vous rencontrez en tant qu'enseignant ?

Oui ☐

Non ☐

Si non, citez-les ?

.....

.....

3. Qu'est-ce-qui vous a permis de passer outre les difficultés rencontrées même partiellement ?

- ☐ L'interaction avec les collègues de l'établissement.
- ☐ L'interaction avec des collègues hors établissement.
- ☐ L'interaction avec les apprenants.
- ☐ La formation initiale.
- ☐ La formation continue assurée par l'inspecteur avec toutes ses formes.
- ☐ Je n'y suis pas parvenu.
- ☐ Autres, veuillez citer.....

4. **Pourquoi aviez-vous choisi cette profession ?**

Par nécessité

☐

Par motivation intrinsèque

☐

5. **Vous est-il arrivé de regretter d'avoir opté pour cette profession ?**

Oui

☐

Non

☐

6. **Changeriez-vous de profession, si une autre offre se présentait à vous ?**

Oui

☐

Non

☐

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Intitulé de la recherche : « La formation initiale des PEM stagiaires de FLE à Tébessa : Entre discours officiels, représentations et pratiques de terrain. »

Doctorante : CHABOU Sarra.

Email : chab.sarra@gmail.com

I. RENSEIGNEMENT AUX PARTICIPANTS.

Résumé de la recherche : Dans le but de stabiliser la mise en œuvre de la nouvelle réforme dite de deuxième génération, un recrutement massif des ressortissants de l'université a été entrepris par le ministère de l'éducation nationale. Par ailleurs, afin de pallier les obstacles de l'insertion professionnelle en milieu scolaire, un dispositif de formation initiale a été pensé. Le PEM stagiaire de FLE y amorçe son développement professionnel et son identité professionnelle prend ainsi forme. Cette recherche a pour vocation d'interroger la progression des savoirs (savoirs / savoirs faire / savoirs être) du professeur stagiaire de FLE. Elle vise aussi à cerner l'impact de la formation initiale sur la construction de l'identité professionnelle dans un terrain où la dynamique interactionnelle façonne des représentations et engendre des pratiques de classe.

Participation à la recherche : Vous serez invités en trois phases à remplir un questionnaire récurrent voire de participer à un entretien semi-directif permettant d'observer les changements et les consolidations de votre identité professionnelle.

Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations : Les données recueillies serviront uniquement dans le cadre de cette recherche. La confidentialité sera assurée par un numéro de code au dossier de chaque participant et l'accès à la liste des codes est réservé à la doctorante. De plus, les données seront conservées durant le processus de recherche et seront détruites dès sa validation. Aucune information personnelle pouvant vous identifier ne sera divulguée dans les résultats ou dans tout autre document publié.

II. B) CONSENTEMENT.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche. Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer verbalement et clairement en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom et prénom :

[Signature]

CODE ATTRIBUÉ :

501414

E-mail / numéro de téléphone :

[Signature]@gmail.com

Signature :

[Signature]

DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES.

Etablissement : C.E.M. Soualhia Med Said. Tébessa

Circonscription : N° 3

Daira/commune de résidence : Tébessa

Âge : 26 ans

Dernier diplôme obtenu : Master 2 Science du langage et didactique

Année et lieu d'obtention : 2015 / L'université de Tébessa

Expériences professionnelles avant l'obtention d'un poste au cycle moyen : (avec précision de la nature et de la durée)

/

Certification de niveau de langue par CECRL :

DELF A1 ☐ DELF A ☐ DELF B1 ☐ DELF B2 ☐ DALF C1 ☐ DALF C2 ☐

Aucun ☐

Niveau d'instruction du père :

5^{ème} A.D

Niveau d'instruction de la mère :

2^{ème} B.E.M

3QUESTIONNAIRE 01.

Nom et prénom :

1. Quelles langues utilisez-vous à la maison ?

l'arabe dialectal

2. À quelle fréquence avez-vous recours au français dans vos loisirs et passe-temps (Réseaux sociaux numériques/lecture/ musique/télévision...)?

Jamais ☐ Rarement ☐ Souvent ☒ Toujours ☐

3. Classez les langues suivantes selon votre degré d'utilisation avec vos collègues de l'établissement.

Derja ☐ 1 Tamazigh ☐ Arabe classique ☐ 3 Français ☐ 2 Anglais ☐ 11

4. A quelle fréquence interagissez-vous en français avec vos collègues professeurs de français ?

Jamais ☐ Rarement ☐ Souvent ☒ Toujours ☐

5. Sur une échelle de 1 à 10, pouvez-vous évaluer votre compétence communicative en français. ?

5,5

6. Jugez-vous que ce soit suffisant/satisfaisant pour enseigner ?

Oui ☒ Non ☐

7. Est-il pardonnable pour un professeur de français de faire des erreurs de langue en classe ?

Oui ☐ Non ☒

8. Dans les formations, les journées et les séminaires, pouvez-vous prendre la parole spontanément ?

Oui ☐ Non ☒

Si non, pourquoi ?

J'hésite, j'ai peur de commettre des fautes

9. Sur une échelle de 1 à 10, quel y est le taux de participation et d'interaction générale ?

03

10. Complétez le tableau suivant :

Enoncés	Aucune erreur ✓/ Erreur ✗	Gravité de l'erreur		Correction
		Peu grave	Grave	
Il faut qu'on prend conscience de la situation.	✓			
Je préfère le thé sur le côté.	✗	✗		Je préfère le thé plus que le café
Mon ami me demande beaucoup de questions.	✗	✗		Mon ami me pose beaucoup de questions
Dites-moi.	✓			
J'aimerais bien aller dansé.	✗	✗		J'aimerais bien aller danser
Le livre que je t'ai parlé, se vend ici.	✓			
Ils se sont lavé le visage.	✗	✗		Ils ont lavé le visage
Il m'avait dit que sa sœur part en vacances.	✓			
Je vous remercie de m'avoir aidé.	✗	✗		Je vous remercie de m'avoir aidé
Les légumes se vendent cher en cette saison.	✗	✗		Les légumes se vendent chers en cette saison
L'infirmière travaille dans cette clinique.	✓			

11. A votre avis, quelles classes sociales et professionnelles sont les plus susceptibles de parler en français en Algérie ?

Les enseignants, les traducteurs et les intellectuels

12. Quels adjectifs vous viennent à l'esprit en entendant « langue française » ?

étrangère

13. Êtes-vous fier d'enseigner le français ?

Absolument ☐

Neutre ☒

Pas du tout ☐

14. S'il était possible, avec le recul, de choisir une autre matière à enseigner, laquelle choisiriez-vous ?

Non, je m'en suis bien

QUESTIONNAIRE 02

Nom et prénom :

501714

Pour chacun des critères relatifs au métier d'enseignant, situez vous par rapport à votre expérience et à vos pratiques du trimestre passé dans vos classes.

Critères	Aisément	Difficilement	Très difficilement
Mettre en place des conditions adéquates de réalisation d'une activité autonome des élèves.		X	
Conceptualiser des activités et élaborer des fiches sans éprouver de détresse.		X	
Adapter vos fiches conçues à la réalité du moment (adaptation aux rythmes différents, au niveau des élèves).		X	
Conduire la séquence dans une logique de progression.		X	
Encourager l'activité de tous les élèves.		X	
Amener les élèves à interagir entre-eux.	X		
Offrir un soutien aux élèves en difficulté en explorant diverses modalités d'aide.			X
Varié les modalités d'apprentissage proposées aux élèves.		X	
Varié les supports d'enseignement.	X		
Intégrer les TICE dans votre enseignement.	X		
Être mobile en classe de manière à cerner l'activité de tous les élèves.		X	
Gérer l'émergence de comportements non appropriés.		X	
Créer un lieu de parole et un espace de régulation des conflits.		X	
Gérer les éventuels comportements problématiques qui se manifestent.			X
Développer une attitude qui vise à susciter l'intérêt des élèves et à capter leur attention.			X
S'exprimer clairement et dans un registre de langue adapté aux élèves.			X
Avoir une posture professionnelle dans les rapports avec les parents d'élèves.		X	
Maîtriser ses émotions dans les situations tendues ou conflictuelles dans ses relations professionnelles.		X	
Respecter les échéances fixées par l'institution en organisant les évaluations et les entretiens avec les			X

parents dans les temps voulus.			
Véhiculer des valeurs professionnelles.	☒		
S'investir dans les projets communs de formation continue.		☒	

1. Trouvez-vous que cette liste de critères comprend les difficultés que vous rencontrez en tant qu'enseignant ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, citez-les ?

.....

.....

2. Comment qualifieriez-vous vos débuts dans la profession ?

.....

3. Qu'est-ce-qui vous a permis de passer outre les difficultés rencontrées même partiellement ?

☒ L'interaction avec les collègues de l'établissement.

☐ L'interaction avec des collègues hors établissement.

☐ L'interaction avec les apprenants.

☒ La formation initiale.

☐ La formation continue assurée par l'inspecteur avec toutes ses formes.

☐ Je n'y suis pas parvenu.

☐ Autres, veuillez citer:

4. Pourquoi aviez-vous choisi cette profession ?

Par nécessité ☐

Par motivation intrinsèque. ☒

5. Vous est-il arrivé de regretter d'avoir opté pour cette profession ?

Oui ☐

Non ☒

6. Changeriez-vous de profession, si une autre offre se présentait à vous ?

Oui ☐

Non ☒

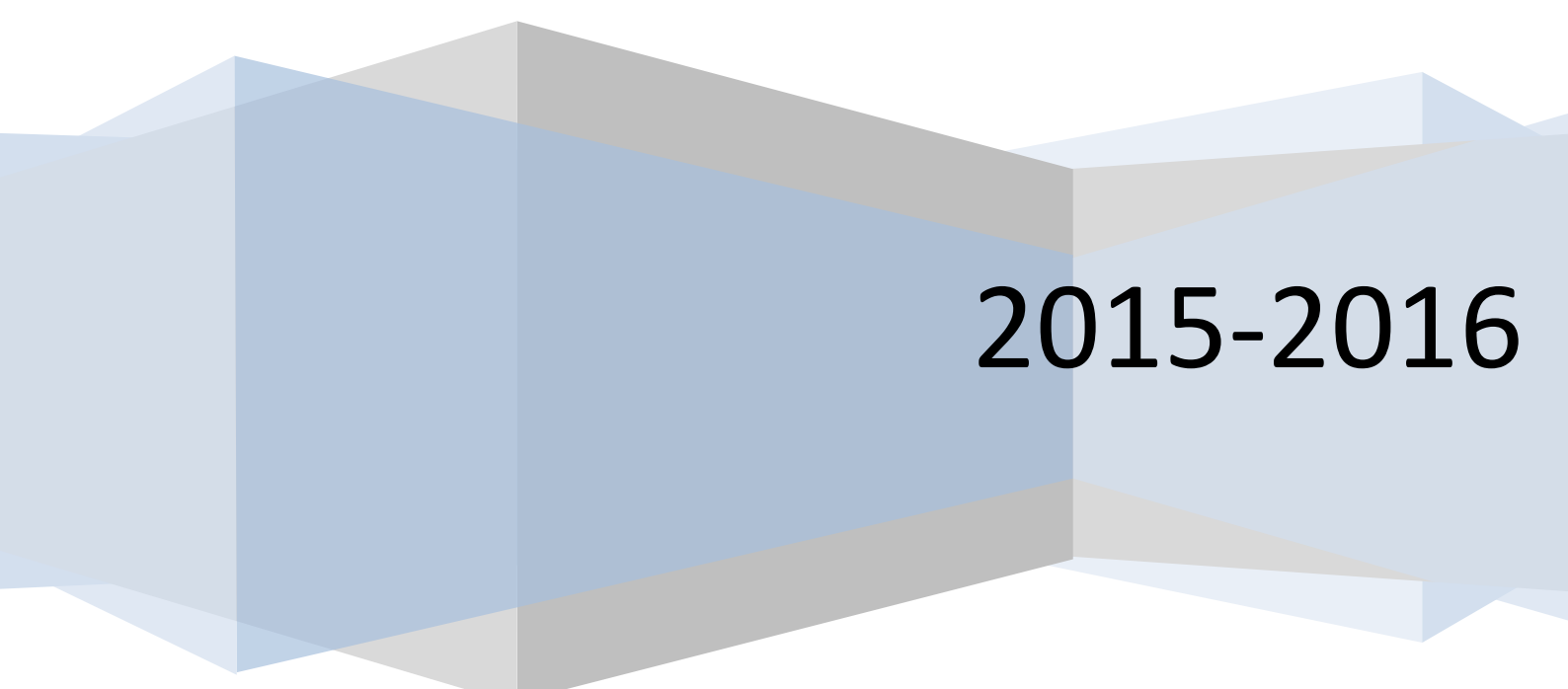
Annexe 02

Le document d'accompagnement

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
Inspection Générale de la Pédagogie

ACCOMPAGNEMENT DE L'ENSEIGNANT NOUVELLEMENT RECRUTE

GUIDE DU PROFESSEUR ACCOMPAGNATEUR



2015-2016

PREAMBULE

Cher(e) collègue

Vous avez été désigné(e), par votre inspecteur, pour accompagner un(e) enseignant(e) nouvellement recruté(e) qui n'a bénéficié d'aucune formation initiale au cours de son cursus universitaire.

Votre préoccupation majeure est très certainement de savoir :

- de quoi il s'agit exactement
- ce que l'on attend de vous
- où et pendant combien de temps se déroulera la mission d'accompagnement et d'en connaître les modalités pratiques

Conçu pour répondre à vos préoccupations, ce guide vous facilitera votre tâche car il vous servira également de carnet de bord.

Que signifie « accompagner un enseignant débutant »?

«Accompagner, c'est **cheminer avec cette personne, évoluer avec elle** et, en conséquence, **se transformer avec elle**. Cela implique aussi que l'on puisse s'appuyer mutuellement pour **trouver ensemble des solutions lorsque des obstacles se présentent**, sans exclure totalement non plus qu'une personne puisse agir comme guide et comme soutien pour l'autre.». (*Rioux-Dolan, M. 2004. L'accompagnement en éducation. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec. p.20*)

En quoi consiste l'accompagnement et quel est son objectif ?

L'accompagnement est **un temps de formation où l'enseignant(e) qui débute** dans le métier **apprend les gestes professionnels avec un(e) collègue plus expérimenté(e)**, en l'occurrence **vous**. Ce qui lui permettra de prendre confiance en lui/elle, et de gagner en autonomie.

Quelle sont les missions et le rôle de l'accompagnateur?

Missions	Rôle
▪ Aide à l'intégration professionnelle	▪ Faciliter l'installation de l'enseignant et favoriser son intégration dans l'établissement et l'équipe enseignante
▪ Aide à la l'acquisition ou à la construction des compétences professionnelles jugées prioritaires dans l'entrée en fonction	▪ Engager le processus d'acquisition des savoir-faire professionnels pour le développement des compétences professionnelles en encadrant ses pratiques, en suscitant sa réflexion sur celles-ci et en lui faisant prendre conscience des effets de ses décisions et de son action sur la classe et les apprentissages de ses élèves
▪ Evaluation	▪ Aider le stagiaire à se situer par rapport aux compétences qu'il doit acquérir

Où se déroulera l'accompagnement et qu'elle sera sa durée?

L'accompagnement, qui durera toute l'année scolaire, est divisé en **deux parties** : une partie **dans l'établissement scolaire et en classe** et une partie **hors établissement** lors de séminaires et journées pédagogiques organisés par l'inspecteur.

2

LA DIMENSION FORMATIVE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Accompagner l'enseignant qui débute dans le métier signifie **l'aider à acquérir les compétences professionnelles** qui sont jugées prioritaires dans l'entrée en fonction.

L'aide à l'acquisition de ces compétences est une **démarche progressive**. Elle est basée sur un temps de travail en établissement scolaire et en classe, selon des **modalités diverses** : observation, essais, recherche, mise en pratique, évaluation et auto-évaluation.

Votre travail ne consiste donc **pas** à lui présenter des **modèles à reproduire** et lui proposer des **solutions toutes faites** mais à **l'aider à construire des savoirs et acquérir des savoir-faire** qu'il pourra **réinvestir** et qui le conduiront à **l'autonomie**.

3

MODALITES PRATIQUES DE VOS MISSIONS ET DE VOTRE RÔLE

Votre mission d'encadrement s'effectuera sous la supervision de votre inspecteur. Elle vise un triple objectif :

- favoriser l'implication de l'enseignant dans l'établissement, au sein de l'équipe pédagogique et dans la classe ;
- le soutenir durant le processus d'acquisition des compétences professionnelles en articulant : travaux de recherche et mise en pratique, pratiques de classe et analyse de pratiques, évaluation et auto-évaluation ;
- mesurer les acquis, évaluer les progrès

Votre mission d'accompagnement du stagiaire ne peut débuter qu'après avoir préalablement :

- identifié, avec le stagiaire, les besoins de formation et défini avec lui les axes de travail ;
- explicité les principes et modalités de l'accompagnement ainsi que les modalités d'évaluation ;
- établi un planning des rencontres.

Le suivi du stagiaire induit également des bilans d'étape à intervalles réguliers pour informer le stagiaire et l'inspecteur des compétences acquises et celles qui restent à construire.

4

DOCUMENTS DE TRAVAIL

Document N° 1

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE INSPECTION GENERALE DE LA PEDAGOGIE

Direction de l'Education de la wilaya de :

CALENDRIER DES RENCONTRES AVEC LE PROFESSEUR

Nom du professeur stagiaire : Etablissement d'exercice :
Nom de l'encadreur : Etablissement d'exercice :

SEANCES	DATE PREVUE	DATE DE REPORT	OBSERVATIONS (raisons du report)
Séance 01			
Séance 02			
Séance 03			
Séance 04			
Séance 05			
Séance 06			
Séance 07			
Séance 08			
Séance 09			
Séance 10			
Séance 11			
Séance 12			
Séance 13			
Séance 14			
Séance 15			

Signature du professeur encadreur

Signature du professeur stagiaire

Cachet et signature de
l'inspecteur

Observations

- 1- Le calendrier des rencontres doit être établi conjointement par le professeur encadreur et le professeur stagiaire
- 2- Les dates sont déterminées en début d'année scolaire lors de la rencontre qui regroupera les deux enseignants avec l'inspecteur, comme stipulé dans le guide d'accompagnement de l'enseignant stagiaire.

- 3- En cas d'impossibilité de respecter la date prévue pour l'une des rencontres programmées, la date initiale doit être remplacée par une autre.
- 4- Un exemplaire de ce calendrier doit être envoyé aux chefs d'établissement où les deux(2) enseignants exercent.

Document N° 2

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE Inspection Générale de la Pédagogie

FICHES D'ACCOMPAGNEMENT DU PROFESSEUR STAGIAIRE - CYCLES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, MOYEN ET SECONDAIRE -

RENSEIGNEMENTS	
Wilaya : commune : Etablissement : Prénom : Nom : Nom de jeune fille : Date de naissance : Lieu : Diplôme : Date et lieu d'obtention : Date de stagiairisation : Visa de la fonction publique n° en date du Nom du professeur formateur : Lieu d'exercice :	
PREMIERE SEANCE : LES DOCUMENTS DE L'ENSEIGNANT	
Date : Séance de à Objectif : Prise de connaissance des documents de travail et des documents pédagogiques officiels, à savoir : le programme officiel et son document d'accompagnement, la progression annuelle, le manuel scolaire et son document d'accompagnement, la fiche pédagogique, le carnet de notes, le carnet de correspondance, le bulletin scolaire, etc. Observations de l'encadreur :	Signature de l'encadreur :
DEUXIEME SEANCE : EXPLOITATION DES DOCUMENTS PEDAGOGIQUES LORS DE LA PREPARATION DE COURS	
Date : Séance de à Objectif : Initiation à l'exploitation des documents pédagogiques lors de la préparation de cours, à savoir : le programme et son document d'accompagnement, le manuel scolaire et le guide de l'enseignant ainsi que tout document de références utile à l'enseignement de la matière. Observations de l'encadreur :	Signature de l'encadreur :
TROISIEME SEANCE : PREPARATION D'UNE FICHE PEDAGOGIQUE (FICHE DE COURS)	
Date : Séance de à Objectif : Initiation à la préparation d'une fiche de cours en conformité avec l'approche en vigueur (Approche par compétences), à travers une étude de modèles de fiches.	Signature de l'encadreur :

Observations de l'encadreur : Remarque : pour la séance suivante, il sera demandé au stagiaire de présenter une fiche pédagogique d'un cours déjà fait et qu'il aura lui-même élaboré.		
QUATRIEME SEANCE : DEBAT SUR LA FICHE DE COURS PREPAREE		
Date : Séance de à Objectif : Etude de la fiche préparée. Le stagiaire doit être amené à expliciter la place de la séquence dans la progression, les objectifs poursuivis, le choix des activités, la démarche et les outils utilisés ainsi que les modes d'évaluation envisagés. Observations de l'encadreur : • Points positifs de la préparation de cours : • Points à améliorer:..... Autres observations :		Signature de l'encadreur :
CINQUIEME SEANCE : OBSERVATION DE CLASSE ET DEBAT		
Date : Séance de à Classe : Titre de la leçon : Compétence(s) ciblée(s) : Type d'activités : Le professeur stagiaire assiste à votre cours ou à celui d'un autre collègues. Le cours est suivi d'une discussion avec centration sur les différentes étapes de la leçon et le temps octroyé à chacune d'elles, l'importance de l'évaluation formative, l'utilisation du tableau, la trace écrite du cours dans le cahier de l'élève, les moyens pédagogiques utilisés, etc. Observations de l'encadreur : • Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de préparer la fiche du cours que l'encadreur présentera la séance suivante et qu'il observera.		Signature de l'encadreur :
SIXIEME SEANCE : OBSERVATION D'UN COURS ET DEBAT		
Date : Séance : de à Classe : Titre de la leçon : Compétence(s) ciblée : Type d'activités : Le cours présenté par le professeur encadreur est suivi d'une discussion au cours de laquelle les points suivants doivent être abordés : - la comparaison entre le cours préparé par le stagiaire et le cours présenté par l'encadreur - les différentes étapes de la leçon et le temps octroyé à chacune d'elles, l'importance de l'évaluation formative, l'utilisation du tableau , la trace écrite du cours dans le cahier de l'élève, les moyens pédagogiques utilisés, etc.		Signature de l'encadreur :

Observations de l'encadreur : • Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de préparer le cours qu'il présentera la séance suivante.		
SEPTIEME SEANCE : PRESENTATION D'UN COURS PAR LE STAGIAIRE (1)		
Date : Séance : de à Classe : Titre de la leçon : Compétence(s) ciblée : Type d'activités : Le cours présenté par le stagiaire est suivi d'une discussion au cours de laquelle les points suivants seront abordés : - la comparaison entre le cours préparé et présenté par le stagiaire et le cours préparé par l'encadreur - les différentes étapes de la leçon et le temps octroyé à chacune d'elles, l'importance de l'évaluation formative, l'utilisation du tableau , la trace écrite du cours dans le cahier de l'élève, les moyens pédagogiques utilisés, etc. Observations de l'encadreur : • Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de préparer un autre cours qu'il présentera la séance suivante.		Signature de l'encadreur :
HUITIEME SEANCE : PRESENTATION D'UN COURS PAR LE STAGIAIRE (2)		
Date : Séance de à Classe : Titre de la leçon : Compétence(s) ciblée : Type d'activités : Le cours présenté par le stagiaire est suivi d'une discussion axée entre autre sur : - la relation entre la(es) compétence(s) ciblée(s) et le contenu, les activités choisies et le degré de réalisation des objectifs ciblés, - l'importance de la planification d'un cours, - la place de l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage - la place de l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage : a-t-il été au centre de celui-ci ? Observations de l'encadreur : - Points positifs:..... - Points à améliorer:..... - Observations relatives aux points à enrichir pour répondre aux besoins du stagiaire : • Remarque : en fin de séance , il sera demandé au stagiaire de préparer un autre cours qu'il présentera la séance suivante		Signature de l'encadreur :
NEUVIEME SEANCE : PRESENTATION D'UN COURS (3)		
Date : Séance de à		Signature de l'encadreur :

Classe : Compétence(s) ciblée :	Titre de la leçon : Type d'activités :	
Le cours présenté par le stagiaire est suivi d'une discussion axée entre autre sur : l'organisation des groupes, l'évaluation du travail des élèves, le contrôle du cahier des élèves, l'utilisation des moyens pédagogiques, la prise en compte des différences individuelles, etc.		
Observations de l'encadreur : - Points positifs:..... - Points à améliorer:..... - Observations relatives aux points à enrichir pour répondre aux besoins du stagiaire : • Remarque : en fin de séance , il sera demandé au stagiaire de faire une recherche sur l'impact de l'évaluation sur les apprentissages , les moyens et différents types d'évaluation.		

DIXIEME SEANCE : L'EVALUATION

Date : Séance : de à La séance portera sur l'évaluation et sera axée principalement sur : - l'évaluation en tant qu'élément indissociable du programme et de l'acte pédagogique - les différents types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative - l'importance du contrôle continu –lecture et analyse de la circulaire sur le contrôle continu - lecture du bulletin scolaire, les modalités de calcul de la moyenne de la matière et de la moyenne annuelle. Observations de l'encadreur relatives aux points à enrichir pour répondre aux besoins du stagiaire dans le domaine de l'évaluation : • Remarque : en fin de séance , il sera demandé au stagiaire de concevoir un sujet de devoir en déterminant le niveau et la classe .	Signature de l'encadreur :

ONZIEME SEANCE : ANALYSE DSUJET DE DEVOIR PREPARE

Date : Séance : de à La séance portera sur le sujet préparé par le stagiaire. La discussion abordera principalement les aspects suivants : - les compétences et le contenu scientifique ciblés par l'évaluation sont-ils mis en relief / en évidence ? - Le devoir couvre-t-il une partie du programme officiel ? - le temps imparti est-il suffisant ? - le devoir est-il à la portée des élèves ? - Les questions sont-elles : claires, précises, concises et sans ambiguïtés ? - le devoir est-il exempt d'erreurs linguistiques et scientifiques ? - Les illustrations et les schémas sont-ils clairs ? La discussion portera également sur le barème et corrigé	Signature de l'encadreur :

Recommandations de l'encadreur : Remarque : en fin de séance , l'encadreur remettra au stagiaire des copies d'élèves (de devoir maison ou surveillé) qu'il doit corriger en respectant le corrigé et le barème.		
DOUZIEME SEANCE : ETUDE DES COPIES D'ELEVES CORRIGEEES		
Date : Séance : de à Objectif : Lecture des copies corrigées accompagnée d'explications et identification des insuffisances auxquelles il faudra remédier et la manière de le faire. Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de faire une recherche sur la remédiation pédagogique.		Signature de l'encadreur :
TREIZIEME SEANCE : SEANCE DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE		
Date : Séance : de à La séance aura pour objet l'observation d'une séance de remédiation pédagogique conduite par le professeur encadreur suivie d'une discussion axée sur le mode de préparation d'une séance de remédiation pédagogique, la mise en œuvre de celle-ci, la prise en compte des différences individuelles et l'évaluation aux fins de s'assurer de la concrétisation des objectifs ciblés. Observations de l'encadreur : Remarque : en fin de séance , il sera demandé au stagiaire de préparer une séance de remédiation pédagogique		Signature de l'encadreur :
QUATORZIEME SEANCE : PRESENTATION D'UNE SEANCE DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE		
Date : Séance : de à La séance sera consacrée à l'observation d'une séance de remédiation pédagogique conduite par le stagiaire. Observations de l'encadreur : - Points positifs de la préparation : - Points négatifs de la préparation : - Points forts de la gestion et de l'animation de la séance : - Points faibles de la gestion et de l'animation de la séance : Autres remarques et recommandations : Remarque : en fin de séance , il sera demandé au stagiaire de faire une recherche sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement de la discipline .		Signature de l'encadreur :
QUINZIEME SEANCE : INTEGRATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA DISCIPLINE		
Date : Séance : de à Durant cette séance le professeur stagiaire exposera les résultats de sa recherche . La discussion qui suivra cet exposé portera sur l'importance de l'intégration des nouvelles		Signature de l'encadreur :

technologies dans le processus enseignement/apprentissage dans les différentes disciplines, ainsi que sur leur contribution à la concrétisation des objectifs assignés à une ou un ensemble de séances.

Observations et recommandations de l'encadreur :

.....

Document N° 3

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

Inspection Générale de la Pédagogie

GRILLE D'EVALUATION DE LA PERFORMANCE DU STAGIAIRE

Nom du stagiaire :

Date :

Séance N°

Intitulé de la séance :

Échelle d'appréciation

IP	Impossibilité de se prononcer
- -	Performance totalement insatisfaisante. Doit travailler en profondeur les pratiques en lien avec l'indicateur
-	Performance proche du seuil de maîtrise mais reste insuffisante. Doit s'améliorer du point de vue des pratiques en lien avec l'indicateur
+	Performance satisfaisante mais doit encore être améliorée pour assurer sa stabilité dans le temps. Maîtrise les pratiques en lien avec l'indicateur
++	Fait preuve de maîtrise des pratiques liées à l'indicateur. Niveau de performance élevé et stable dans le temps.

Objectifs / Résultats attendus	App	Commentaires
Propose des objectifs en phase avec les référentiels		
Annonce clairement les objectifs aux élèves		
Propose des objectifs qui ont du sens pour les élèves		
Procédures d'enseignement-apprentissage		
Tient compte des savoirs antérieurs, des pré-acquis		
Fait des liens avec les leçons précédentes		
Propose une mise en situation de la leçon		
Donne un aperçu clair des étapes de la leçon		
Effectue des rappels ainsi que des moments de synthèse en cours de leçon		
Met les élèves en activité		
Explique clairement les consignes de travail et propose un système de correction adapté		
Propose des activités qui ont du sens pour les élèves		
Se préoccupe des erreurs et des difficultés des élèves et propose des pistes de régulation efficaces		

Propose ou fait trouver des exemples ou contre-exemples variés et pertinents		
Adapte sa méthode d'enseignement aux élèves		
S'assure de la progression de tous les élèves		
Propose des activités qui suscitent la réflexion		

Gestion du temps	App	Commentaires
Gère efficacement le temps de la leçon et l'adapte en fonction de la situation		
Propose un enchaînement harmonieux des activités		
Respecte la trajectoire établie tout en tenant compte des imprévus		
Laisse suffisamment de temps pour réfléchir aux réponses à ses questions		
Environnement physique/Ressources pédagogiques		
Utilise des ressources pédagogiques		
Propose des documents et du matériel didactique qui favorisent et soutiennent les apprentissages		
Propose des schémas, graphiques, figures, images, ... qui soutiennent les explications		
Gère l'espace du tableau en fonction du nombre d'informations à communiquer		
Gestion des matières , savoirs , programmes		
Adapte le contenu de la matière aux élèves		
Dose la matière et les contenus abordés en tenant compte du rythme de progression de la classe		
Démontre sa connaissance approfondie de la matière enseignée		
Effectue des liens interdisciplinaires entre la matière enseignée et la matière abordée dans d'autres disciplines		
Gestion de la dynamique relationnelle du groupe		
Est à l'écoute des élèves		
Suscite la participation de tous		
Exploite l'apport des apprenants		
Propose des activités en groupes		
Maintient un encadrement qui favorise les apprentissages et les échanges harmonieux entre élèves		
Tient compte de la cause du problème, de sa nature et du moment de son apparition lorsqu'une mesure disciplinaire		
Explique le comportement souhaitable attendu lors d'une sanction disciplinaire		
Envisage les punitions qu'en dernier recours		

Procédures d'évaluation des apprentissages		
Vérifie la compréhension des consignes avant de débiter un test		
Veille à l'équité en mettant tous les élèves dans les mêmes conditions lors d'une évaluation		
Veille à fournir des feedbacks diagnostics, précis et individualisés peu de temps après l'évaluation		
Propose des remédiations ciblées en fonction des résultats		

Facteurs motivationnels	App	Commentaires
Valorise, respecte et encourage les élèves		
Maintient l'intérêt et la motivation des élèves		
Propose des activités motivantes		
Fournit des feedbacks positifs		
Caractéristiques individuelles des apprenants		
S'intéresse à chaque élève, à ses besoins, à son niveau d'apprentissage		
Démontre sa connaissance de l'élève en tant qu'apprenant		
Propose des exercices adaptés aux différents niveaux des élèves		
Est attentif aux réactions des élèves et anticipe celles-ci		
Caractéristiques individuelles de l'enseignant		
S'exprime correctement par écrit et oralement dans la langue d'enseignement		
Fait preuve d'organisation dans la gestion de la séquence d'enseignement-apprentissage		
Fait preuve d'une capacité d'adaptation aux imprévus		
Utilise sa voix de façon appropriée		
Se déplace dans la classe et capte l'attention du groupe lorsqu'il expose la matière		
Fait preuve d'originalité tout en étant efficace dans sa façon d'enseigner		

Signature du professeur encadreur

Document N° 4

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

FICHE D'EVALUATION DU PROFESSEUR STAGIAIRE

Direction de l'Education de la wilaya de :

Nom et prénom du professeur stagiaire : Etablissement :

Matière d'enseignement :

Nom et prénom du professeur formateur : Etablissement :

Explicitation des codes

1- acquis

2- partiellement acquis

3- à travailler

COMPETENCE		INDICATEURS DE COMPETENCES	1	2	3
ORGANISER ET PLANIFIER LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	01	Connaissance des programmes d'étude et les documents d'accompagnement.			
	02	définition des objectifs d'apprentissage de chaque séance			
	03	construction et mise en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage			
	04	utilisation pertinente et réfléchie des documents pédagogiques d'accompagnement			
	05	Rigueur dans la planification du cours			
	06	Conception et mise en œuvre d'activités de remédiation pédagogique et de soutien			
ORGANISER LE TRAVAIL DE CLASSE	07	Organisation de l'espace de la classe et du temps en fonction des activités prévues			
	08	organisation des différents moments d'une séquence			
	09	adaptation des différentes formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues			
	10	organisation et gestion du travail (travail collectif, de groupe, individuel ou par deux)			
	11	gestion et orientation des interventions des élèves			
	12	utilisation rationnelle et organisée du tableau et des moyens pédagogiques			
	13	Intérêt pour la trace écrite de l'élève			
EVALUER	14	Compréhension des fonctions de l'évaluation et connaissance des différents types d'évaluation			

GERER SON AUTO – FORMATION Et SA FORMATION CONTINUE	15	Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage			
	16	Analyse et exploitation des résultats de l'évaluation			
	17	Conscience de l'importance de l'auto-formation dans le développement professionnel			
	18	Identification de ses besoins pour les satisfaire par la recherche			
	19	Echange d'expériences entre pairs			
	20	Travail dans le cadre de l'équipe de l'établissement			

Signature du professeur formateur

**Cachet et signature du chef d'établissement
(où a eu lieu l'accompagnement)**

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
INSPECTION GENERALE DE LA PEDAGOGIE

Direction de l'Education de la wilaya de :

CALENDRIER DES RENCONTRES AVEC LE PROFESSEUR

Nom du professeur stagiaire :

Etablissement d'exercice :

Nom de l'encadreur :

Etablissement d'exercice :

SEANCES	DATE PREVUE	DATE DE REPORT	OBSERVATIONS (raisons du report)
Séance 01	28.11.2017 à 9h		
Séance 02	11		
Séance 03	11		
Séance 04	29.11.2017 à 14h		
Séance 05	13.12.2017 à 9h		
Séance 06	13.12.2017 à 9h		
Séance 07	1.01.2018 à 9h		
Séance 08	08.01.2018 à 14h		
Séance 09	30.01.2018 à 14h		
Séance 10	06.02.2018 à 9h		
Séance 11	13.02.2018 à 9h		
Séance 12	21.02.2018 à 14h		
Séance 13	25.02.2018 à 9h		
Séance 14	14.03.2018 à 13h		
Séance 15	17.04.2018 à 9h		

Signature du professeur encadreur

Signature du professeur stagiaire

Cachet et signature de
l'inspecteur

Observations

- 1- Le calendrier des rencontres doit être établi conjointement par le professeur encadreur et le professeur stagiaire
- 2- Les dates sont déterminées en début d'année scolaire lors de la rencontre qui regroupera les deux enseignants avec l'inspecteur, comme stipulé dans le guide d'accompagnement de l'enseignant stagiaire.
- 3- En cas d'impossibilité de respecter la date prévue pour l'une des rencontres programmées, la date initiale doit être remplacée par une autre.
- 4- Un exemplaire de ce calendrier doit être envoyé aux chefs d'établissement où les deux(2) enseignants exercent.

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE
Inspection Générale de la Pédagogie

FICHES D'ACCOMPAGNEMENT DU PROFESSEUR STAGIAIRE
- CYCLES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, MOYEN ET SECONDAIRE -

RENSEIGNEMENTS

Wilaya : Téléma commune : Bebbara Etablissement : [redacted]
 Prénom : [redacted] Nom : [redacted] Nom de jeune fille : [redacted]
 Date de naissance : [redacted] Lieu : Téléma
 Diplôme : Licence Date et lieu d'obtention : 2015 à Téléma
 Date de stagiairisation : [redacted] Visa de la fonction publique n° : [redacted] en date du : [redacted]
 Nom du professeur formateur : [redacted] Lieu d'exercice : [redacted]

PREMIERE SEANCE : LES DOCUMENTS DE L'ENSEIGNANT

Date : 28.11.2017 Séance de 10h à 11h

Signature de
l'encadreur :

Objectif : Prise de connaissance des documents de travail et des documents pédagogiques officiels, à savoir : le programme officiel et son document d'accompagnement, la progression annuelle, le manuel scolaire et son document d'accompagnement, la fiche pédagogique, le carnet de notes, le carnet de correspondance, le bulletin scolaire, etc.

Observations de l'encadreur :

Le stagiaire a pris des notes sur les documents de travail du professeur.

DEUXIEME SEANCE : EXPLOITATION DES DOCUMENTS PEDAGOGIQUES LORS DE LA PREPARATION DE COURS

Date : 29.11.2017 Séance de 10h à 11h

Signature de
l'encadreur :

Objectif : Initiation à l'exploitation des documents pédagogiques lors de la préparation de cours, à savoir : le programme et son document d'accompagnement, le manuel scolaire et le guide de l'enseignant ainsi que tout document de références utile à l'enseignement de la matière.

Observations de l'encadreur :

Le stagiaire a pris des notes sur les modalités d'exploitation des supports pédagogiques et leur nécessité pour accomplir la tâche pédagogique.

TROISIEME SEANCE : PREPARATION D'UNE FICHE PEDAGOGIQUE (FICHE DE COURS)

Date : 18.11.2017	Séance de 10h à 11h	Signature de l'encadreur : 
Objectif : Initiation à la préparation d'une fiche de cours en conformité avec l'approche en vigueur (Approche par compétences), à travers une étude de modèles de fiches.		
Observations de l'encadreur : Le stagiaire a saisi la manière de concevoir une fiche (l'entête, les étapes d'une leçon, la structure des différentes leçons) selon l'approche par les compétences.		
Remarque : pour la séance suivante, il sera demandé au stagiaire de présenter une fiche pédagogique d'un cours déjà fait et qu'il aura lui-même élaboré.		

QUATRIEME SEANCE : DEBAT SUR LA FICHE DE COURS PREPAREE

Date : 22.11.2018	Séance de 11h à 12h	Signature de l'encadreur : 
Objectif : Etude de la fiche préparée. Le stagiaire doit être amené à expliciter la place de la séquence dans la progression, les objectifs poursuivis, le choix des activités, la démarche et les outils utilisés ainsi que les modes d'évaluation envisagés.		
Observations de l'encadreur : - Points positifs de la préparation de cours : Compréhension de l'écrit P1/B03 A° 114 La bonne compréhension de la leçon, le respect des étapes, les objectifs sont bien formulés et notés. - Points à améliorer :		
Autres observations :		

CINQUIEME SEANCE : OBSERVATION DE CLASSE ET DEBAT

Date : 09.12.2017	Séance de 13h à 14h	Signature de l'encadreur : 
Classe : 11 ^{ème} AM	Titre de la leçon : Pourquoi faire de la lecture	
Compétence(s) ciblée(s) : Identifier la structure d'un texte narratif à visée argumentative Type d'activités : Compréhension de l'écrit		
Le professeur stagiaire assiste à votre cours ou à celui d'un autre collègue. Le cours est suivi d'une discussion avec centration sur les différentes étapes de la leçon et le temps octroyé à chacune d'elles, l'importance de l'évaluation formative, l'utilisation du tableau, la trace écrite du cours dans le cahier de l'élève, les moyens pédagogiques utilisés, etc.		
Observations de l'encadreur : Le stagiaire assiste à la leçon et elle a permis de noter pour les étapes de la leçon, le temps octroyé, exploitation du tableau.		
Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de préparer la fiche du cours que l'encadreur présentera la séance suivante et qu'il observera.		

SIXIEME SEANCE : OBSERVATION D'UN COURS ET DEBAT

Date : 28.1.2018
 Classe : 1^{ère} AM
 Compétence(s) ciblée : ...

Séance : de 14h à 14h30
 Titre de la leçon : Pourquoi faire de l'étude
 Type d'activités : Compréhension de l'écrit

Signature de
 l'encadreur :

Le cours présenté par le professeur-encadreur est suivi d'une discussion au cours de laquelle les points suivants doivent être abordés :

- la comparaison entre le cours préparé par le stagiaire et le cours présenté par l'encadreur
- les différentes étapes de la leçon et le temps octroyé à chacune d'elles, l'importance de l'évaluation formative, l'utilisation du tableau, la trace écrite du cours dans le cahier de l'élève, les moyens pédagogiques utilisés, etc.

Observations de l'encadreur :

Le stagiaire a bien préparé sa fiche, sauf elle doit mettre en évidence de mentionner l'objectif de chaque étape de la leçon en précisant les tâches, selon le niveau des élèves. La trace écrite dans le cahier de l'élève peut être sous forme d'un plan, dessin...

- Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de préparer le cours qu'il présentera la séance suivante.

SEPTIEME SEANCE : PRESENTATION D'UN COURS PAR LE STAGIAIRE (1)

Date : 09.1.2018
 Classe : 1^{ère} AM
 Compétence(s) ciblée : ...

Séance : de 14h à 14h30
 Titre de la leçon : V. du 2^{ème} au présent
 Type d'activités : de l'écrit / Conjugaison

Signature de
 l'encadreur :

Le cours présenté par le stagiaire est suivi d'une discussion au cours de laquelle les points suivants seront abordés :

- la comparaison entre le cours préparé et présenté par le stagiaire et le cours préparé par l'encadreur
- les différentes étapes de la leçon et le temps octroyé à chacune d'elles, l'importance de l'évaluation formative, l'utilisation du tableau, la trace écrite du cours dans le cahier de l'élève, les moyens pédagogiques utilisés, etc.

Observations de l'encadreur :

Le stagiaire a bien préparé sa fiche. Nous attirons l'attention de la stagiaire (quoique c'est une leçon de conjugaison) de faire participer le maximum des élèves dans la leçon, d'employer le P.M. comme moyen de contrôle, employer même des dessins pour structurer les différentes terminaisons, et d'être plus proche de ses élèves.

- Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de préparer un autre cours qu'il présentera la séance suivante.

HUITIEME SEANCE : PRESENTATION D'UN COURS PAR LE STAGIAIRE (2)

Date : 28.1.2018

Classe : 1^{ère} SM

Compétence(s) ciblée :

Séance de 14h à 14h30

Titre de la leçon : Les V. des S. conjugués

Type d'activités : conjugaison

Signature de l'encadreur :

Le cours présenté par le stagiaire est suivi d'une discussion axée entre autre sur :

- la relation entre la(es) compétence(s) ciblée(s) et le contenu, les activités choisies et le degré de réalisation des objectifs ciblés,
- l'importance de la planification d'un cours,
- la place de l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage
- la place de l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage : a-t-il été au centre de celui-ci ?

Observations de l'encadreur :

- Points positifs :

La bonne organisation de la leçon, les étapes étaient bien claires en présentant la leçon.

- Points à améliorer : utiliser d'autres moyens pédagogiques comme le P.L.M., les affiches, les dessins pour faire passer aux élèves une leçon de conjugaison.

- Observations relatives aux points à enrichir pour répondre aux besoins du stagiaire :

Le stagiaire doit être plus proche de ses élèves.

- Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de préparer un autre cours qu'il présentera la séance suivante

NEUVIEME SEANCE : PRESENTATION D'UN COURS (3)

Date : 30.1.2018

Classe : 1^{ère} SM

Compétence(s) ciblée :

Séance de 14h à 14h30

Titre de la leçon : Les procédés de l'explication

Type d'activités : Examen orale

Signature de l'encadreur :

Le cours présenté par le stagiaire est suivi d'une discussion axée entre autre sur : l'organisation des groupes, l'évaluation du travail des élèves, le contrôle du cahier des élèves, l'utilisation des moyens pédagogiques, la prise en compte des différences individuelles, etc.

Observations de l'encadreur :

- Points positifs :

Les étapes de la leçon sont bien respectées, l'emploi des affiches pour faire la recapitulation de la leçon.

- Points à améliorer : Choisir des exercices de phrases faciles pour faire passer l'information.

- Observations relatives aux points à enrichir pour répondre aux besoins du stagiaire : s'assurer de l'information avant de la donner aux élèves

- Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de faire une recherche sur l'impact de l'évaluation sur les apprentissages, les moyens et différents types d'évaluation.

DIXIEME SEANCE : L'EVALUATION

Date : 06.2.2018 Séance : de 9h à 12h

Signature de
l'encadreur :

La séance portera sur l'évaluation et sera axée principalement sur :

- l'évaluation en tant qu'élément indissociable du programme et de l'acte pédagogique
- les différents types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative
- l'importance du contrôle continu - lecture et analyse de la circulaire sur le contrôle continu
- lecture du bulletin scolaire, les modalités de calcul de la moyenne de la matière et de la moyenne annuelle.

Observations de l'encadreur relatives aux points à enrichir pour répondre aux besoins du stagiaire dans le domaine de l'évaluation :

Le stagiaire a préparé et présenté son exposé dans lequel elle a touché : l'importance de l'évaluation dans la progression des apprentissages, et les différents types

- Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de concevoir un sujet de devoir en déterminant le niveau et la classe.

ONZIEME SEANCE : ANALYSE DSUJET DE DEVOIR PREPARE

Date : 13.2.2018 Séance : de 9h à 10h

Signature de
l'encadreur :

La séance portera sur le sujet préparé par le stagiaire. La discussion abordera principalement les aspects suivants :

- les compétences et le contenu scientifique ciblés par l'évaluation sont-ils mis en relief / en évidence ?
- Le devoir couvre-t-il une partie du programme officiel ?
- le temps imparti est-il suffisant ?
- le devoir est-il à la portée des élèves ?
- Les questions sont-elles : claires, précises, concises et sans ambiguïtés ?
- le devoir est-il exempt d'erreurs linguistiques et scientifiques ?
- Les illustrations et les schémas sont-ils clairs ?

La discussion portera également sur le barème et corrigé

Recommandations de l'encadreur :

Lors de la préparation d'un sujet on doit mettre en évidence : d'abord la chose du texte, ensuite le questionnaire qui doit être varié, clair et précis (30% H.N et 20% B.N) il doit travailler surtout la compréhension du texte. La mise en page du sujet doit être aérée (espaces) on doit répartir le barème selon le niveau de la question.

- Remarque : en fin de séance, l'encadreur remettra au stagiaire des copies d'élèves (de devoir maison ou surveillé) qu'il doit corriger en respectant le corrigé et le barème.

DOUZIEME SEANCE : ETUDE DES COPIES D'ELEVES CORRIGEEES

Date : 21.2.2017 Séance : de 12h à 13h

Signature de l'encadreur :

Objectif : Lecture des copies corrigées accompagnée d'explications et identification des insuffisances auxquelles il faudra remédier et la manière de le faire.

- Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de faire une recherche sur la remédiation pédagogique.

TREIZIEME SEANCE : SEANCE DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE

Date : 28.2.2017 Séance : de 11h à 12h

Signature de l'encadreur :

La séance aura pour objet l'observation d'une séance de remédiation pédagogique conduite par le professeur encadreur suivie d'une discussion axée sur le mode de préparation d'une séance de remédiation pédagogique, la mise en œuvre de celle-ci, la prise en compte des différences individuelles et l'évaluation aux fins de s'assurer de la concrétisation des objectifs ciblés.

Observations de l'encadreur :

La stagiaire a pris note sur le contenu et la manière de présenter cette séance, ainsi que pour différents outils pédagogiques employés dans la présentation de cette leçon : (date show, les affiches, les fiches d'activités de réactivation, l'implémentation du tableau, la grille d'évaluation, le P.H.)

- Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de préparer une séance de remédiation pédagogique

QUATORZIEME SEANCE : PRESENTATION D'UNE SEANCE DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE

Date : Séance : de à

Signature de l'encadreur :

La séance sera consacrée à l'observation d'une séance de remédiation pédagogique conduite par le stagiaire.

Observations de l'encadreur :

- Points positifs de la préparation : *une bonne préparation de la leçon, la présence des différents outils pédagogiques pour présenter cette séance*

- Points négatifs de la préparation :

- Points forts de la gestion et de l'animation de la séance :

La stagiaire a bien mené la leçon

- Points faibles de la gestion et de l'animation de la séance :

Autres remarques et recommandations :

- Remarque : en fin de séance, il sera demandé au stagiaire de faire une recherche sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement de la discipline.

Date : 17.11.2018

Séance : de 9h à 10h

Signature de
l'encadreur :

Durant cette séance le professeur stagiaire exposera les résultats de sa recherche . La discussion qui suivra cet exposé portera sur l'importance de l'intégration des nouvelles technologies dans le processus enseignement/apprentissage dans les différentes disciplines, ainsi que sur leur contribution à la concrétisation des objectifs assignés à une ou un ensemble de séances.

Observations et recommandations de l'encadreur : M. stagiaire a bien préparé et présenté son exposé

En conclusion M. est une enseignante qui prend au sérieux toutes les préparations, elle applique toute directive pédagogique donnée et emploie souvent des moyens pédagogiques pour bien communiquer l'information à l'élève.

Cependant, nous lui recommandons d'employer un vocabulaire et des phrases simples pour faire passer le message aux apprenants et de bien s'assurer de l'information avant de la donner aux élèves.

Nous lui souhaitons une bonne continuation.

Document N° 3

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
Inspection Générale de la Pédagogie

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DU STAGIAIRE

Nom du stagiaire : 	Date : 20.4.2018
Séance N° : 4	Intitulé de la séance : /
Échelle d'appréciation	
IP	Impossibilité de se prononcer
--	Performance totalement insatisfaisante. Doit travailler en profondeur les pratiques en lien avec l'indicateur
-	Performance proche du seuil de maîtrise mais reste insuffisante. Doit s'améliorer du point de vue des pratiques en lien avec l'indicateur
+	Performance satisfaisante mais doit encore être améliorée pour assurer sa stabilité dans le temps. Maîtrise les pratiques en lien avec l'indicateur
++	Fait preuve de maîtrise des pratiques liées à l'indicateur. Niveau de performance élevé et stable dans le temps.

Objectifs / Résultats attendus	App	Commentaires
1 Propose des objectifs en phase avec les référentiels	+	
2 Annonce clairement les objectifs aux élèves	++	
3 Propose des objectifs qui ont du sens pour les élèves	++	
Procédures d'enseignement-apprentissage		
1 Tient compte des savoirs antérieurs, des pré-acquis	+	
2 Fait des liens avec les leçons précédentes	+	
3 Propose une mise en situation de la leçon	++	
4 Donne un aperçu clair des étapes de la leçon	-	
5 Effectue des rappels ainsi que des moments de synthèse en cours de leçon	+	
6 Met les élèves en activité	-	
7 Explique clairement les consignes de travail et propose un système de correction adapté	+	
8 Propose des activités qui ont du sens pour les élèves	+	
9 Se préoccupe des erreurs et des difficultés des élèves et propose des pistes de régulation efficaces	+	
10 Propose ou fait trouver des exemples ou contre-exemples variés et pertinents	-	
11 Adapte sa méthode d'enseignement aux élèves	+	
12 S'assure de la progression de tous les élèves	+	
13 Propose des activités qui suscitent la réflexion	+	

Gestion du temps		App	Commentaires
1	Gère efficacement le temps de la leçon et l'adapte en fonction de la situation	+	
2	Propose un enchaînement harmonieux des activités	+	
3	Respecte la trajectoire établie tout en tenant compte des imprévus	-	
4	Laisse suffisamment de temps pour réfléchir aux réponses à ses questions	+	
Environnement physique/Ressources pédagogiques			
1	Utilise des ressources pédagogiques	+	
2	Propose des documents et du matériel didactique qui favorisent et soutiennent les apprentissages	+	
3	Propose des schémas, graphiques, figures, images, ... qui soutiennent les explications	+	
4	Gère l'espace du tableau en fonction du nombre d'informations à communiquer	-	
Gestion des matières, savoirs, programmes			
1	Adapte le contenu de la matière aux élèves	-	
2	Dose la matière et les contenus abordés en tenant compte du rythme de progression de la classe	-	
3	Démontre sa connaissance approfondie de la matière enseignée	-	
4	Effectue des liens interdisciplinaires entre la matière enseignée et la matière abordée dans d'autres disciplines	+	
Gestion de la dynamique relationnelle du groupe			
1	Est à l'écoute des élèves	-	
2	Suscite la participation de tous	-	
3	Exploite l'apport des apprenants	+	
4	Propose des activités en groupes	+	
5	Maintient un encadrement qui favorise les apprentissages et les échanges harmonieux entre élèves	+	
6	Tient compte de la cause du problème, de sa nature et du moment de son apparition lorsqu'une mesure disciplinaire	+	
7	Explique le comportement souhaitable attendu lors d'une sanction disciplinaire	-	
8	Envisage les punitions qu'en dernier recours	+	
Procédures d'évaluation des apprentissages			
1	Vérifie la compréhension des consignes avant de débiter un test	++	
2	Veille à l'équité en mettant tous les élèves dans les mêmes conditions lors d'une évaluation	++	
3	Veille à fournir des feedbacks diagnostics, précis et individualisés peu de temps après l'évaluation	+	
4	Propose des remédiations ciblées en fonction des résultats	+	

	Facteurs motivationnels	App	Commentaires
1	Valorise, respecte et encourage les élèves	++	
2	Maintient l'intérêt et la motivation des élèves	+	
3	Propose des activités motivantes	-	
4	Fournit des feedbacks positifs	+	
	Caractéristiques individuelles des apprenants		
1	S'intéresse à chaque élève, à ses besoins, à son niveau d'apprentissage	-	
2	Démontre sa connaissance de l'élève en tant qu'apprenant	+	
3	Propose des exercices adaptés aux différents niveaux des élèves	-	
4	Est attentif aux réactions des élèves et anticipe celles-ci	-	
	Caractéristiques individuelles de l'enseignant		
1	S'exprime correctement par écrit et oralement dans la langue d'enseignement	+	
2	Fait preuve d'organisation dans la gestion de la séquence d'enseignement-apprentissage	++	
3	Fait preuve d'une capacité d'adaptation aux imprévus	+	
4	Utilise sa voix de façon appropriée	++	
5	Se déplace dans la classe et capte l'attention du groupe lorsqu'il expose la matière	+	
6	Fait preuve d'originalité tout en étant efficace dans sa façon d'enseigner	+	

Signature du professeur encadreur



Document N° 4

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

FICHE D'EVALUATION DU PROFESSEUR STAGIAIRE

Direction de l'Education de la wilaya de: Echessa

Nom et prénom du professeur stagiaire: [REDACTED]

Etablissement: [REDACTED]

Matière d'enseignement: Langue française

Nom et prénom du professeur formateur: [REDACTED]

Etablissement: [REDACTED]

Explication des codes

1- acquis

2- partiellement acquis

3- à travailler

COMPETENCE	INDICATEURS DE COMPETENCES	1	2	3
ORGANISER ET PLANIFIER LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APP RENTISSAGE	01 Connaissance des programmes d'étude et les documents d'accompagnement.	✓		
	02 définition des objectifs d'apprentissage de chaque séance	✓		
	03 construction et mise en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage	✓		
	04 utilisation pertinente et réfléchie des documents pédagogiques d'accompagnement	✓		
	05 Rigueur dans la planification du cours	✓		
	06 Conception et mise en œuvre d'activités de remédiation pédagogique et de soutien	✓		
ORGANISER LE TRAVAIL DE CLASSE	07 Organisation de l'espace de la classe et du temps en fonction des activités prévues		✓	
	08 organisation des différents moments d'une séquence	✓		
	09 adaptation des différentes formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues		✓	
	10 organisation et gestion du travail (travail collectif, de groupe, individuel ou par deux)	✓		
	11 gestion et orientation des interventions des élèves		✓	
	12 utilisation rationnelle et organisée du tableau et des moyens pédagogiques	✓		
	13 Intérêt pour la trace écrite de l'élève	✓		
EVALUER LE TRAVAIL DES ELEVES	14 Compréhension des fonctions de l'évaluation et connaissance des différents types d'évaluation	✓		
	15 Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage	✓		
	16 Analyse et exploitation des résultats de l'évaluation	✓		
GERER SON AUTO - FORMATION ET SA FORMATION CONTINUE	17 Conscience de l'importance de l'auto-formation dans le développement professionnel	✓		
	18 Identification de ses besoins pour les satisfaire par la recherche	✓		
	19 Echange d'expériences entre pairs	✓		
	20 Travail dans le cadre de l'équipe de l'établissement	✓		

Signature du professeur formateur

Cachet et signature du chef d'établissement
(ou a en lieu l'accompagnement)

Annexe 03

Guide et transcription de l'entretien collectif

Guide de l'entretien collectif.

Le stagiaire face aux réalités de l'insertion professionnelle

Comment décririez-vous votre première année d'exercice du métier ?

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?

Comment percevez-vous les comportements perturbateurs en classe ?

Le rôle de l'accompagnement dans l'insertion professionnelle

Quel rôle ont joué l'enseignant formateur, et les collègues experts dans votre insertion ?

Pensez-vous que l'éthique professionnelle est respectée dans votre environnement de travail ?

Quel est votre ressenti par rapport à cette insertion difficile ?

La formation de l'identité professionnelle de l'enseignant à travers les représentations et les pratiques.

Qu'est ce qui a changé en vous depuis que vous enseignez ?

Vous enseignez le français, suivez-vous les directives qui stipule son emploi pour communiquer et enseigner en classe ?

Quelles convictions avez-vous construites à propos de la profession enseignante depuis votre insertion ?

Transcription de l'entretien collectif du premier groupe.

Comment décririez-vous votre première année d'exercice du métier ?

S01731 : Pas trop mal, mais, j'ai un souci avec certains de mes élèves. [euh] Je commence à perdre espoir en eux malgré le fait que la matière ne demande pas d'intelligence particulière. J'ai l'impression de remplir un sachet crevé. [ah] Je suis à la recherche d'une solution, sinon tous mes efforts pour l'année seront vains. [vide] [rire]

S01701 : Je comprends totalement ce que tu ressens. Je suis dans ma première année et je suis épuisée[...] On dirait qu'il me reste une année pour prendre la retraite, je travaille sans fiche, des fois sans préparation des fois je reste dans mon lit, des fois je suis démoralisée je compte à la minute le temps et faut savoir que même quand je suis dégoutée j'explique à mes élèves et je vérifie les rangs et je ne perds pas une minute avec eux mais je sens un poids lourd sur mes épaules et les enfants n'y sont pour rien mais je suis pas très fort pour supporter et je baisse les bras a un certain point je ne pars même pas travailler, et je fais de grands efforts pour cacher ma fatigue et mon moral détruit des fois j'ai même les larmes aux yeux devant les élèves et je commence à cacher mon visage tout ça à cause de raisons personnels et dont les enfants n'ont aucune responsabilité. [vide] Tout ça est très difficile pour moi et il y a des moments où je me sens perdue. [euh] Je ne sais plus quoi faire pour gérer tout cela. [rire] Enfin, je pense que je vais devoir trouver une solution rapidement avant que je ne perde complètement pied. [rire : le mot ou expression] Il y a tellement de pression dans ce métier et je n'arrive pas à tout gérer. [...] Je me demande si je ne devrais pas chercher de l'aide pour y arriver.

S01710 : Oui, c'est [euh] difficile. Pour ma part, j'avoue que j'utilise parfois le stylo effaçable pour remplir le cahier journal. Il m'arrive de programmer une leçon et de me rendre compte que je ne suis pas dans la progression [ah].

[...] [rire]

Mais bon, c'est un travail qui demande de la rigueur et de l'organisation [/]

S01741 : Je comprends vos préoccupations, mais il ne faut pas perdre espoir. Essayez de vous détendre et de prendre du recul. Pour ma part, j'essaie de me contrôler et de ne pas crier sur les élèves. Mais je n'ai pas encore trouvé de solution à mon manque de concentration. [euh] L'enseignement est difficile, mais il ne mérite pas de mettre en danger notre santé. Il faut se tourner vers Dieu pour trouver la force de continuer et ne pas oublier de vivre notre vie en dehors de l'école. [vide]

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?

S01731: Je mets deux heures pour arriver à l'école, [euh] et le temps de trajet peut parfois atteindre trois heures, c'est épuisant. [ah]S01701: oui moi je mets 1h30, c'est long. Tu prends le bus ?

S01731: Non, [euh] c'est le seul moyen de transport que j'ai. Et en plus, j'ai un emploi du temps catastrophique, avec le pire horaire de toute l'école. [vide]

S01741: C'est [euh] sûr que c'est pas facile avec la préparation des cours et le volume horaire [...]

S01731: [ah] C'est le moins qu'on puisse dire. Et en plus, les élèves ont un niveau faible en français, c'est difficile de les aider à progresser. Mais le pire dans tout ça, c'est l'administration et l'organisation qui sont totalement absentes. [Euh], personne n'est sérieux avec son travail, et on a un directeur dictateur injuste. [Ah], c'est vraiment pénible de travailler dans ces conditions. [/].

S01741: [...] Oui, c'est vrai, c'est vraiment difficile de travailler dans ces conditions. [Vide]

S01710: [oh] Tu devrais en parler avec le directeur, peut-être qu'il pourrait t'aider. [Vide]

Comment percevez-vous les comportements perturbateurs en classe ?

S01731: Les élèves qui perturbent la leçon, c'est ceux qui ont besoin de s'affirmer. [xxxx] Le plus difficile moment que peut vivre l'enseignant est quand ses élèves lui racontent leurs souffrances, et qu'il se trouve incapable de les aider et de les soulager. [Ah] J'ai remarqué que la plupart des souffrances des élèves est principalement de leurs familles et surtout les pères. [vide]

S01710 : [oh] C'est vrai, j'ai également constaté cela. [euh], Il y a un élève dont la mère est décédée et dont le père l'a chassé de la maison. [ah] Il dormait dehors et c'était les voisins qui lui donnaient à manger. Malheureusement, quand il a grandi, c'était trop tard pour lui [vide] [/].

S01701 : [...] C'est vraiment triste. [euh], je pense que dans ces situations, il est important de se comporter comme une mère pour lui. Toujours donner des conseils, l'encourager et parler de lui aux autres enseignants pour qu'ils sachent sa condition et arrêtent d'utiliser des mots blessants. La violence n'a jamais été une solution. Il faut gagner l'affection et le respect de l'élève et non pas la peur. [ah], [rire : une petite pause pour détendre l'atmosphère]

S01741 : Je suis tout à fait d'accord. [Euh], il est favorable que l'enseignant soit proche de l'élève, bien sûr avec des limites. Tout passe et reste que l'affectation positive et les élèves turbulents sont les plus à faire des efforts. Ils ont juste besoin de suivi et de conseils, surtout à l'âge de l'adolescence. [Ah], son histoire m'a brisé. Avant d'être enseignant et responsable, essayons d'être au moins miséricordieux et de faire attention à ce que nous disons. [...]

S01702 : [euh] Je suis d'accord avec tout ce qui a été dit jusqu'à présent. Je pense également qu'il est important d'informer les autres enseignants pour que celui qui a été fautif envers lui s'excuse auprès de lui, pour qu'il ne soit pas traumatisé. [vide] Il est également important de se rapprocher de lui et d'essayer de communiquer avec lui, même quand il passe au lycée. [ah] C'est un message pour ceux qui ont de la rancune envers les enseignants et se disent qu'ils s'en foutent des autres. [xxxx] [oh] Il reste encore des enseignants avec une conscience et de l'humanité. [/]

Quel rôle ont joué l'enseignant formateur, et les collègues experts dans votre insertion ?

S017311 : Juste après ma nomination, et dès ma première rencontre avec les autres enseignants, ils n'ont fait que me conseiller et le conseil que j'ai entendu le plus était « tu parais gentil, les élèves ne feront de toi qu'une bouchée » et « ne parles pas dans la salle des enseignants ». [rire : En plus quand tu poses une question, tout le monde se moque de toi en disant « mais qu'est-ce que t'es innocent »]. [Euh] D'ailleurs, je n'ai jamais compris ce qu'ils voulaient dire par « tu parais gentil » ? À notre première rencontre tu t'attends à ce que je te regarde de travers pour te montrer que je ne suis pas facile [xxxx]. Pourquoi est-ce qu'il faut ne pas être gentil ? On peut demander les choses calmement non ? Moi je pense que l'expérience au travail ne dépend pas de lois générales, chacun passe par une expérience différente, car chacun travaille dans un établissement différent, avec des collègues différents, une administration différente et avec des élèves différents et il n'est pas nécessaire de vivre la même expérience [vide]. Honnêtement, j'ai stressé après les avoir écouté, [euh] je ne suis pas d'accord avec eux je crois qu'il va y avoir un froid entre nous.

S01710 : Ils sont arrivés au point de me dire [euh] tu ne peux pas enseigner parce que t'es trop gentille, et vraiment ça m'a touché, tu n'es pas obligé d'être sans pitié pour bien enseigner [?] [rire].

S01701 : Je te jure c'est la même chose avec moi, depuis que j'ai commencé ils n'arrêtent pas de me dire que j'ai l'air sage et trop gentille, si tu continues ainsi « [euh] youklouk [rire] ».[/]

S01741 : Je ne suis pas d'accord avec vous, [euh], pour moi être gentil ne veut pas dire être faible. Je pense qu'il est important de gagner la confiance de ses élèves et de créer une atmosphère de respect mutuel. Si tu es gentil, cela ne signifie pas que tu vas être moins respecté. Au contraire, tes élèves vont être plus ouverts et plus disposés à apprendre. [Ah] [rire] Je me souviens d'une fois où j'ai été très gentil avec un élève qui avait des difficultés et [oh] ça a fini par payer. [vide] Il s'est senti en confiance avec moi et a commencé à travailler plus dur. [rire : sourire] [vide] [euh] Donc, je suis convaincu que la gentillesse est une qualité importante pour un enseignant. [...]

S01702 : Je suis entièrement d'accord avec toi S01741. Être gentil ne signifie pas que tu es faible, mais que tu es une personne empathique qui sait écouter les autres. Cela peut être une qualité essentielle pour aider tes élèves à progresser et à se sentir en sécurité dans ta classe. [Euh], de plus, tu peux être ferme et exigeant tout en étant gentil. Tout dépend de ta manière de t'exprimer et de tes choix éducatifs. [Ah] En effet, certains enseignants pensent que crier et punir sévèrement est la seule façon d'obtenir le respect des élèves, mais cela peut souvent avoir l'effet inverse et créer une atmosphère de peur et de tension dans la classe. [Rire : c'est certainement pas ce qu'on veut !][/] Au contraire, en étant gentil et en créant une relation de confiance avec tes élèves, tu peux mieux les motiver et les encourager à travailler dur et à se comporter de manière appropriée. [Vide]

Pensez-vous que l'éthique professionnelle est respectée dans votre environnement de travail ?

S01731 : Vous savez, depuis que je travaille dans cet établissement, euh, je n'ai jamais vu de comportement [xxxx] qui ne respecte pas l'éthique. Ah, [vide], peut-être [rire] un peu de légèreté parfois, mais rien de bien méchant

S01710 : Je suis tout à fait d'accord avec toi. [Euh], je pense que la direction est très vigilante sur ce point et les collègues sont conscients de l'importance de respecter l'éthique professionnelle.

S01701 : [ah] C'est vrai, nous avons tous suivi des formations sur l'éthique et la déontologie de notre profession. [Euh], cela nous a permis de bien comprendre les règles à suivre.

S01741 : [oh] Je pense aussi que le respect de l'éthique professionnelle est lié à notre engagement et notre responsabilité envers nos élèves[vide]. Nous sommes tous conscients de notre rôle éducatif et de l'importance de donner l'exemple.

S01702 : [ah] Je suis contente d'entendre que nous partageons tous cette vision. [euh] C'est rassurant de savoir que nous travaillons dans un environnement sain et respectueux des valeurs de notre profession.

Quel est votre ressenti par rapport à cette insertion difficile ?

S01731: [ah] Le premier mois d'enseignement a été très difficile pour moi, chaque jour je rentre à la maison et je me dis, [euh] j'en ai assez, j'arrête l'enseignement.

S01710: [oh] Je comprends totalement ce que tu ressens. J'ai également souffert énormément pendant mes premiers mois d'enseignement. [vide] C'est normal d'avoir des doutes.

S01701: [euh] Le premier mois m'est également paru très difficile.[vide] C'était épuisant de gérer les élèves et de préparer les cours en même temps. [Ah] Mais j'ai fini par m'habituer à la fatigue.[/]

S01741: [...] Les débuts sont choquants et fatigants, notre vision des choses change. Mais [euh] c'est une expérience qui nous apprend énormément de choses.

S01702: [ah] Ça m'est arrivé aussi, ça s'appelle le « choc de la réalité ». Ce qu'on a étudié est différent de la réalité du travail. [vide] Mais je suis convaincu que cette période difficile t'aidera à mieux appréhender les prochaines. Inshallah, la prochaine sera plus facile.[vide]

Qu'est ce qui a changé en vous depuis que vous enseignez ?

S01731: À mon avis, tout est lié à la nature même de l'être humain. Il y a ceux qui aiment jouer le rôle de la victime et préfèrent blâmer le système éducatif, [euh] et il y a aussi ceux qui malgré tous leurs empêchements, ils persévèrent et préfèrent découvrir et essayer de ramener un changement au sein des élèves. J'ai été témoin plusieurs fois des enseignants qui étaient des exemples pour leurs élèves et les ont influencés à changer et devenir meilleurs. [rire : brève pause]

S01710: [ah] Je suis d'accord avec toi, S01731. Moi par exemple, j'ai toujours détesté les enseignants qui ne faisaient que répéter que leur salaire était assuré [euh], qu'on nous enseigne ou pas. Cela n'a rien d'encourageant et cela ne nous laisse aucune raison de les respecter. [vide] Par contre, j'ai eu affaire à quelques enseignants qui m'ont donné une raison d'aimer l'enseignement, vu à quel point leurs séances étaient amusantes [rire], et éducatives, [oh] et aussi les efforts qu'ils faisaient pour nous aider et nous donner une sorte d'énergie positive qui nous pousserait à toujours donner plus. Cela ne fait qu'accroître mon respect envers eux [rire : c'est clair].

S01701: Avant de commencer l'enseignement, mon père m'avait dit que une fois dedans je mourrai [vide] et que je dois avoir d'autres choses à faire en dehors de mon domaine sinon je ne pourrai supporter ma vie ainsi. [Euh] Aussi, il m'a conseillé de ne pas trop me concentrer sur mon travail en dehors de l'établissement et de ne plus y penser. [Ah] Qu'en pensez-vous ?

S01741: Je pense que cela dépend de la personne et de sa passion pour l'enseignement. [euh] J'ai travaillé deux ans dans l'enseignement et je suis devenue nerveuse. J'aimais l'enseignement, mais la réalité était tout autre. C'était un rêve devenu cauchemar. Cependant, je connais des enseignants qui sont passionnés et qui ont une vie équilibrée en dehors de l'établissement. [ah] Je pense que c'est important de trouver un équilibre et de prendre soin de soi pour éviter l'épuisement professionnel. [rire] Mais cela peut être difficile dans un environnement aussi exigeant.

S01702: On est tous dans la même situation, surtout avec cette nouvelle génération et ce programme. [euh] On se retrouve coincé dans une boucle fermée où tu te tues pour travailler mais pas de résultat, et tu auras droit à rien mis à part perdre ton temps et ta santé. Cependant, je pense que c'était parmi les meilleurs jours de ma vie avec l'innocence des élèves. [euh] Même les 3e années, il faut juste savoir comment les traiter et gagner leur confiance et ils vous aimeront en retour automatiquement. Cela fera même augmenter votre confiance en soi en tant qu'enseignant. Il faut noter que l'enseignement est une

grande responsabilité et aussi une tâche qui demande énormément de patience et de sagesse. Il n'est pas nécessaire d'essayer d'entrer dans ce domaine si vous n'êtes pas une personne patiente. [rire]

Vous enseignez le français, suivez-vous les directives qui stipule son emploi pour communiquer et enseigner en classe ?

S01731: Personnellement, [euh] je pense que les élèves sont tous différents. Ça nous oblige à utiliser plusieurs méthodes pour transmettre l'information. C'est pourquoi on remarque souvent des différences entre les élèves de la ville et ceux des villages. Pour vous, si vous avez la capacité de fournir des outils ou d'utiliser d'autres méthodes pour transmettre l'information, utilisez-les. [ah] Et si vous n'avez rien de tout cela, parlez en arabe. Le but est que l'élève ne finisse pas par être nul. Parfois, vous devez utiliser l'arabe, sinon l'élève ne vous comprendra pas. [euh] Et même s'il vous comprendra, ce sera juste superficiellement. Le seul conseil que je peux vous donner est de ne jamais utiliser l'arabe juste parce que vous êtes faibles en français. Dans ce cas, ça devient dangereux, car vous ne pouvez pas enseigner le français. [/]

S01710: [...] Le manque de matériel est l'une des causes qui nous oblige à parler en arabe. C'est une réalité que nous devons tous affronter.[vide]

S01701: J'avoue que j'ai utilisé l'arabe et j'ai eu le plus grand pourcentage de réussite. [ah] Parfois, il faut savoir s'adapter à la situation.

S01741: Tu penseras des fois que ce que tu fais est faux, mais [euh] il faut que tu ignores tout ce qu'on te dit.[vide] La classe est ton monde à toi, et tu as le droit de la gérer comme tu le veux tant que tu es convaincue par tes méthodes.[/]

S01702: [...] Je suis d'accord avec mes collègues. Nous devons être flexibles et adaptatifs pour répondre aux besoins de nos élèves. [euh] Chaque situation est différente, et nous devons être prêts à utiliser différentes méthodes pour atteindre nos objectifs d'enseignement.[vide]

Quelles convictions avez-vous construites à propos de la profession enseignante depuis votre insertion ?

S01731: L'amour d'enseigner réside dans mon cœur, et mes relations avec les étudiants [euh] ravissent mon cœur. Ils me traitent toujours avec gentillesse et bienveillance. C'est une bénédiction de recevoir leur validation et leur acceptation. [vide]

S01710: [ah] Je comprends ce que tu ressens. L'enseignement peut être épuisant et drainant, tant sur le plan physique que mental. Et lorsque je regarde le retour financier et social de ce métier, [euh] cela devient encore plus difficile. On se retrouve entre deux feux, sans savoir quelle direction prendre. [vide]

S01701: Exactement, [euh], soit on travaille un autre emploi en parallèle et cela diminue notre concentration dans l'enseignement, [ah] soit on se concentre uniquement sur l'enseignement et on reste coincé dans une situation qui ne s'améliore pas vraiment. [vide]

S01741: Je suis d'accord avec vous. L'enseignement peut être passionnant, [euh] mais il est difficile de le poursuivre pleinement sans un revenu assuré et suffisant. [oh] Je trouve que la loi qui interdit le travail autonome aux employés du secteur public est très injuste pour nous. [vide]

S01702: Tout à fait. Si quelqu'un a la possibilité de réunir un capital et de créer des opportunités d'emploi pour les chômeurs, pourquoi la loi l'empêcherait-elle de le faire ? [Euh,] Cela serait bénéfique à la fois pour l'individu et pour l'État, en réduisant le chômage et en stimulant l'économie. [Ah,] [Rire] En fin de compte, il est important de permettre aux individus de réaliser leur potentiel et de contribuer à la société de manière productive. [Vide] [/]

S01731: [ah] Je dois avouer que j'aspirais à l'enseignement et que j'avais de grandes ambitions pour aider mes élèves à réussir et à briller. Mais la réalité m'a montré une autre face. [euh] Certains élèves se moquent des études, sont irrespectueux et ne se soucient que de leurs notes. La classe est devenue pour eux un lieu de divertissement plutôt qu'un lieu d'apprentissage. [/]

S01710: [...] Et ne parlons pas des parents qui semblent se préoccuper uniquement des devoirs et des examens. Ils veulent juste que leurs enfants passent sans vraiment se soucier de leur niveau de

compréhension.[vide] Cela peut être décourageant pour un enseignant qui souhaite transmettre le goût du savoir.

S01701: [ah] C'est vrai. L'éducation est un message important, et nous espérons que nos efforts trouveront ceux qui le méritent réellement. [euh] Il est essentiel de continuer à persévérer malgré les défis, car il y aura toujours des élèves qui ont soif de connaissances et qui apprécieront notre engagement.[/]

S01741: [...] Absolument. Nous devons garder notre passion pour l'enseignement et rechercher ces élèves qui sont prêts à apprendre et à grandir. [ah] Même si cela peut sembler décourageant par moments, nous avons le pouvoir de faire une différence dans la vie de nos élèves.

S01702: Continuons à croire en notre vocation et à nous efforcer d'inspirer nos élèves, [euh] même si cela signifie surmonter les obstacles et les réalités décevantes.

Transcription de l'entretien collectif du deuxième groupe.

Comment décrivez vous votre première année d'exercice du métier?

S01704 : Moi c'est ma première année et je n'ai pas l'habitude, et à plusieurs reprises je me rends en classe sans fiche ni préparation et je leur présente la leçon sans faute[/]

Animateur : Qu'est ce qui vous permet d'affirmer que vous ne faites pas de fautes ?

S01704 : [...] [euh] la leçon se passe bien c'est tout.

Animateur : vous êtes d'accord que c'est aussi simple ?

S01708 : Non il est juste pas conscient. l'année la plus dure est la première surtout quand y'a personne pour t'aider. Et que tu vois les gens te dire "tu passeras cette étape comme tout le monde". [rire] Oui, on est tous passés par cette mauvaise expérience de la première année. Mais elhamdoulileh.

S01711 : La première année est très difficile, mais à un certain point où on est beaucoup trop sous pression, il faut savoir prendre congé. [euh] Moi, depuis que je m'absentais beaucoup et que je n'en pouvais plus. [vide]

S01723 : On a tous eu des difficultés la première année et on a tous pensé à arrêter, mais avec du courage et de l'application on atteint un bon niveau qui nous permettra de continuer. Chacun a des conditions, et y'en a qui ont des conditions choquantes, mais moi personnellement une fois à l'école je fais en sorte de tout oublier pour que je me laisse pas mener par mes propres problèmes. [vide]

S01742 : Ça arrive à tout le monde surtout pendant la première année et personne n'est parfait sans défaut, mais après tu auras le contrôle sur ta vie personnelle et deviendras plus à l'aise dans ton travail. Moi personnellement j'ai une règle : une fois dans la classe, je laisse tout ce qui est sur moi et ma vie à l'extérieur de la classe, peu importe si je suis énervée ou bien triste, je fais tout mon possible pour tout laisser dehors histoire de faire mon travail le mieux que je peux, et je me dis que les enfants n'ont fait rien de mal pour que je leur en rajoute mes soucis, et avec cette mentalité tu retrouveras la solution à n'importe quel problème. [rire]

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?

S01704 : J'avoue que je suis un peu fatigué. J'enseigne des élèves qui ont un niveau très faible en français et l'après-midi c'est vraiment difficile pour moi [vide]...

S01711: Ah oui, j'ai eu des élèves comme ça l'année dernière. [euh] C'est vraiment difficile de les faire progresser. [vide]

S01704: Oui, et en plus j'ai du mal à gérer mon horaire de séance et à écrire dans le cahier des textes. C'est une vraie difficulté pour moi. [vide]

S01723: Oui, c'est vrai que c'est un vrai challenge. Mais tu sais, pour moi, le début dans l'enseignement a été la chose la plus difficile qui m'est arrivée. [euh] J'ai été directement affectée à mon poste sans formation ou aucune autre expérience dans le domaine. C'était vraiment difficile, [oh] mais j'ai eu le courage de m'engager.

S01742: Je comprends. Moi aussi j'ai eu une mauvaise expérience récemment. J'ai commencé à enseigner une semaine avant les examens et certains élèves semblaient ne pas avoir étudié ou avoir tout oublié. [euh] J'étais confuse [rire]... est-ce que je devais leur faire une révision ou bien continuer les cours. Après la correction des copies, certains élèves n'ont pas aimé les notes. [vide]

S01704: C'est vrai que c'est une vraie souffrance. [euh] Mais je suis encore en train d'apprendre, de découvrir et d'expérimenter. J'espère que je vais pouvoir trouver des solutions pour améliorer ma situation. [vide]

S01742: Je suis encore en train d'apprendre et de découvrir aussi. Mais [euh] ça vaut le coup, n'est-ce pas ? [rire]

S01704: Oui, ça vaut le coup. Mais parfois, [euh] je me demande si les élèves apprécient vraiment nos efforts.

Comment percevez-vous les comportements perturbateurs en classe ?

S01704: Je pense qu'il est important pour nous, en tant qu'enseignants, d'être proches de nos élèves et de ne pas leur faire du mal. Cependant, il est également important que nous définissions des limites claires, car il y a des élèves qui aiment en faire trop. Nous devons également faire de notre mieux pour connaître la vie sociale de nos élèves et les guider au mieux, car c'est notre travail [xxxx].

S01711: Je suis tout à fait d'accord avec toi. Avant de commencer à enseigner à une classe, chaque enseignant devrait enquêter sur ses élèves. Chacun d'eux souffre individuellement, et cela affecte leur comportement avec les autres. [euh] Personnellement, j'avais plein d'élèves qui avaient des comportements un peu bizarres, mais après avoir appris leur histoire, j'ai pu mieux les comprendre.

l'un ses parents sont sur le point de divorcer, un autre n'a pas vu sa mère depuis un très jeune âge et qui vit avec sa grand-mère et la femme de son oncle qui lui pourrissent la vie [vide].

S01723: Absolument. Il ne faut jamais humilier un élève, qu'il soit orphelin ou non. [euh] Nous devons faire attention aux orphelins et les aider autant que possible, mais nous ne devons pas les traiter différemment de leurs camarades. Sinon, cela les affectera et les blessera [vide].

S01742: Je suis d'accord. Il y a des personnes qui souffrent en silence, même si elles ont l'air souriantes. C'est pourquoi il est important pour nous d'essayer de comprendre nos élèves et de les écouter, même s'ils ne parlent pas beaucoup. [xxx] Avant de fixer comme objectif de passer le message et d'enseigner, nous devrions essayer d'être une mère ou un père pour eux.

Quel rôle ont joué l'enseignant formateur, et les collègues experts dans votre insertion ?

S01723: Vous savez, pour ma part, j'ai eu la chance de tomber sur des enseignantes exceptionnelles qui m'ont beaucoup conseillé. Elles m'ont montré comment me comporter dans différentes situations et m'ont donné une idée générale sur les classes. Depuis le premier jour où j'ai rencontré une enseignante, elle m'a aidé dans tous les aspects. Je la remercie beaucoup, Madame Aicha. [rire]

S01742: C'est bien d'avoir des mentors pour vous guider. J'ai eu une expérience différente quand j'ai commencé à enseigner. Je suis diplômée d'une université, mais je n'avais aucune idée de ce qu'était un cahier de texte ou un cahier journal [rire]. Malheureusement, l'enseignante formatrice m'a donné un conseil qui m'a choqué. Elle m'a dit que je devais choisir un élève dans ma première séance pour servir d'exemple aux autres. Bien sûr, je n'ai pas suivi son conseil. [euh] C'était long et fatigant comme début. J'avais la pression et personne pour m'aider.

S01704: [oh] Je suis désolé d'entendre ça. Comment ça se passe maintenant ?

S01742: Maintenant, ça va mieux. [euh] J'ai appris beaucoup de choses au fil des ans. Mais je pense que les formateurs devraient être plus utiles pour les nouveaux enseignants.

S01723: Je suis d'accord. Mais malheureusement, il y a beaucoup d'indiscipline à l'école. L'administration est absente au point où les parents d'élèves contrôlent le directeur. Et quand tu lui parles, il te dit que c'est pour éviter des problèmes. Tous les enseignants sont assez anciens mais ne font pas leur travail comme il le faut. [oh] Il y a des retards d'une demi-heure, et il n'y a pas de place pour les nouveaux enseignants du domaine [vide].

S01708: C'est vraiment dommage. Mais j'ai eu la chance d'avoir un bon formateur. La première fois, il m'a dit que mon premier objectif était de gagner la confiance de mes élèves. Et pour la gagner, il me fallait être un enseignant compétent dans mon domaine et mes performances à enseigner devaient plaire aux élèves. Il ne fallait sous aucun prétexte douter de mes compétences. [ah] Il m'a également conseillé de soigner mon apparence car elle me représente. Ma relation avec mes élèves doit être limitée sous le respect et purement professionnelle. [euh] J'essaie toujours de partager mon avis et de défendre mon point de vue. Et je veille toujours à ce que ma relation avec mes supérieurs soit professionnelle. Tout ce que j'ai déjà cité nécessite du temps pour s'accomplir et pour développer sa personnalité en tant qu'enseignant. Après ça, ça devient plus facile et avec moins d'efforts. Les débuts sont difficiles, c'est pareil partout [vide].

Pensez-vous que l'éthique professionnelle est respectée dans votre environnement de travail ?

S01704: [ah] Vous savez, ça fait plusieurs années que je travaille dans cet établissement et je n'ai jamais vu de comportement ne respectant pas l'éthique [vide].

S01708: Je suis d'accord. Je pense que dans l'ensemble, nos collègues sont très professionnels et respectent les règles éthiques. [vide]

S01711: Oui, c'est vrai. Je trouve que nous sommes très vigilants quant aux comportements qui ne respectent pas l'éthique. Nous sommes tous conscients de notre rôle en tant qu'enseignants et nous nous efforçons de toujours agir de manière professionnelle. [vide]

S01723: Tout à fait. Je suis fier de travailler dans un établissement où l'éthique est prise au sérieux. [xxxx] Nous avons tous une responsabilité envers nos élèves et nous savons que nous devons être des modèles pour eux.

S01742: [ah] Absolument. Je pense que c'est important que nous nous rappelions régulièrement l'importance de l'éthique dans notre travail. Nous sommes tous ici pour aider nos élèves à réussir et nous devons nous assurer que nous agissons toujours de manière éthique et professionnelle [vide].

Quel est votre ressenti par rapport à cette insertion difficile ?

S01704: J'avoue que quand j'ai commencé à enseigner j'étais choqué par la charge horaire et celle du programme. Je me suis trouvé dans un cercle vicieux, [euh] je travaillais dur mais je n'arrivais pas à voir le fruit de mon travail. [vide].

S01708: Oui, c'est vrai. Mais la seule chose qui a changé ma vision et a fait que je perfectionne mon travail est l'amour que j'ai pour mes élèves. La relation que j'ai avec eux a été le vrai cadeau pour moi. [vide]

S01711: Je suis d'accord. J'ai créé un environnement de communication en classe qui m'a rendu plus attentive et m'a fait aimer ce que je fais. [vide]

S01723: [ah] Vraiment quand tu ressens l'amour de tes élèves et qu'ils attendent ta séance avec impatience, même si t'es mort de fatigue, tout s'envole.

S01742: Quand les élèves t'aiment, ça veut dire qu'ils aiment ta matière et qu'ils feront de leur mieux de plus en plus. [euh] Tu ressentiras qu'enfin ton travail et tes efforts sont récompensés. En résumé, la meilleure chose dans l'enseignement, c'est l'innocence des élèves [vide]

Qu'est ce qui a changé en vous depuis que vous enseignez ?

S01704 : Vous savez, je suis convaincu que pour être un bon enseignant, il faut sortir du cadre de l'enseignement de temps en temps.[xxxx] La lecture, les films, les sorties, et discuter avec des personnes ayant des jobs différents peuvent nous aider à éviter d'adopter une mentalité ennuyeuse et fermée, qui malheureusement, est souvent associée à notre profession.

S01708 : Je suis entièrement d'accord. J'ai négligé beaucoup de choses pour obtenir mon diplôme, et j'ai fini par me perdre moi-même. Je pensais que tout irait mieux une fois que je commencerais à travailler, mais la vie est bien plus compliquée que ça. [vide]

S01711 : Je comprends. Mais même en travaillant, il est important de trouver du temps pour s'évader et faire autre chose [rire]. Je ne me limite pas seulement aux élèves et au travail. Une fois le trimestre terminé, je me déconnecte complètement de l'enseignement. [vide]

S01723 : [ah] Exactement. Il faut apprendre à se relaxer et à trouver de nouvelles choses qui ne font pas partie de notre profession.[/][...] C'est la meilleure façon de se décompresser de toute la pression accumulée dans le travail.

S01742 : Je suis tout à fait d'accord. Mais je voudrais ajouter quelque chose : ne vous limitez pas à votre vie professionnelle. Faites de nouvelles connaissances en dehors du domaine, trouvez-vous un loisir, voyagez. Et surtout, ne vous asseyez pas dans la salle des enseignants [rire] ! C'est important de sortir de notre zone de confort et de rencontrer de nouvelles personnes[xxxx].

Vous enseignez le français, suivez-vous les directives qui stipule son emploi pour communiquer et enseigner en classe ?

S01704 :[...] j'aimerais commencer par dire que, en tant que professeur de français, notre devoir est d'inculquer des connaissances aux élèves, et non pas simplement exposer nos compétences langagières. [xxxx] À mon humble avis, le plus essentiel est que l'information soit transmise à l'élève, peu importe le moyen. Par conséquent, faire appel à la langue maternelle n'est pas anti pédagogique.

S01708 : Je suis tout à fait d'accord. La fin justifie les moyens. Si les élèves peuvent apprendre de manière plus efficace en utilisant leur langue maternelle, alors nous devrions le permettre [/].

S01711 : Cependant, je dois souligner que l'enseignement du français comme langue étrangère est difficile [xxxx]. Avec le volume d'heures consacré à cette matière, c'est parfois une véritable catastrophe [/]

S01723 : Je suis en désaccord avec cela. Les élèves n'apprendront jamais s'ils ne sont pas exposés à la langue française. Nous devrions essayer de parler en français autant que possible. [euh] Bien sûr, cela peut sembler difficile au début, mais les élèves s'habitueront avec le temps [vide].

S01742 : Je pense que nous devrions trouver un équilibre entre les deux. Il ne s'agit pas seulement d'utiliser des formules simples telles que 'Taisez-vous' ou 'Écrivez en silence', mais aussi d'expliquer des points et des données relativement compliquées pendant la leçon. Si nous pouvons trouver un équilibre entre l'utilisation de la langue maternelle et la langue française, nous pourrions aider les élèves à apprendre plus efficacement [xxxx].

Quelles convictions avez -vous construits à propos de la profession enseignante depuis votre insertion ?

S01704: [euh] Vous savez, si vous travaillez avec une conscience vivante, alors vous êtes déjà sur la bonne voie, et c'est la chose la plus importante dans votre carrière, le reste c'est juste des protocoles.

S01708: Tout à fait d'accord! [oh] Mais il y a tellement de conseils et de techniques qui sont partagés entre les enseignants et les formateurs. Comment savoir ce qui est important et ce qui ne l'est pas?

S01711: Je pense que la clé est de ne prendre que ce qui résonne avec vous, ce dont vous êtes convaincu. Ne suivez pas une idée sans en être complètement convaincu[xxxx][vide].

S01723:[...][xxxx] Et si vous n'êtes pas convaincu de vous-même et de vos capacités, vous ne pourrez en convaincre personne. Il est important de se juger avant que quelqu'un d'autre ne vous juge.

S01742: Et je dirais qu'il est également important de faire attention à la manière dont vous présentez votre leçon plutôt qu'à ce que vous allez écrire dans vos fiches [vide].

S01704: Mais qu'en est-il des conseils donnés par l'inspecteur ou le directeur?[vide]

S01708: Personne ne connaît mieux la classe que l'enseignant, ni l'inspecteur, ni le directeur, ni le conseiller pédagogique.[/][...] C'est vous qui connaissez votre classe, sa nature et ce qui doit y être enseigné.

S01711: Bien sûr, mais il est toujours bon d'apprendre et d'écouter les conseils qui vous sont donnés.[vide]

S01723:[...] Exactement. Prenez ce qui vous aide et travaillez de la manière qui vous aide.

S01742: Et n'oubliez pas que les fiches ne doivent pas nécessairement être les mêmes que celles que vous voyez sur Facebook[rire]. Trouvez ce qui fonctionne pour vous et votre classe.

S01704: En fin de compte, l'important est que l'intention d'une personne soit pure, travaillant pour l'amour de Dieu, et pas seulement pour impressionner l'inspecteur et le directeur[xxxx].

S01708: [...]Absolument! L'amour et la passion pour l'enseignement sont les plus importants.

Transcription de l'entretien collectif du troisième groupe.

Comment décrivez-vous votre première année d'exercice du métier ?

S01720 : [euh] Je dois dire que j'ai une façon de travailler bien établie.[xxxx] Comme ça que j'ai commencé et c'est comme ça que je finirai. Et quand je me vois inapte ou malade je m'absente [vide].

S01751 : [...] Je suis d'accord avec toi, **S01720**. Si tu lâches ton sérieux une fois ou deux alors c'est le début de la déroute et tu vas juste commencer à bâcler. C'est pour ça que je te conseille de bien faire ton travail.

S01752 : Pour moi, c'était le contraire quand j'ai intégré le domaine. J'étais très contente car j'ai souffert de sept bonnes années de chômage, et je m'amusais beaucoup avec mes élèves. Mais ce sont les conditions du travail qui m'ont fait haïr l'enseignement. Les élèves n'ont rien fait de mal [/][xxxx]

[...] Déjà, si on demande à chaque enseignant qui devient responsable des stagiaires de se comporter gentiment avec eux, de les encourager et non pas de faire son supérieur arrogant et se croire "Khaled ibn Walid" de l'enseignement, et de ne pas oublier qu'un jour il était comme eux[vide].

S01707 : [ah] Je comprends ce que tu veux dire, S01752. Moi aussi, c'est ma première année et j'ai eu quelques mauvaises conditions. Et ça, en plus du fait que je suis une personne très stressée et qui exagère surtout quand je suis nouvelle dans quelque chose. Et vu que c'était ma première année, je ne te parle pas de la pression dont je faisais face, alors que j'étais sur le point de devenir titulaire. Mais j'ai la certitude que tout ça m'arrive car c'est ma première année et que je n'ai pas encore réglé ma boussole entre travail et vie personnelle. [xxxx] Et c'est normal qu'on ferme un peu les yeux sur certaines erreurs qu'on peut commettre, vu que ce n'est que notre première année. [xxxx] N'abandonnes pas et essaye de commencer avec un nouvel esprit l'année prochaine. Ce qui est passé ne peut pas revenir et que Dieu nous pardonne nos erreurs, mais il faut chercher à se corriger et à régler nos imperfections [vide].

S01720 : [ah] Tout à fait d'accord. Enseigner est une vocation, mais [euh] il faut également se rappeler que c'est un métier qui demande beaucoup de travail et de dévouement. [euh][xxxx] et sinon je pense que pas toutes peuvent être pardonnables c'est sur il y'en a qui sont pardonnables et il y'a ceux qui peuvent pas passer.

S01730 : [...] J'avoue que j'ai envie de garder mon job. J'aime vraiment enseigner, mes parents sont tout deux dans l'enseignement donc j'ai ça dans le sang. Même la relation avec les élèves, c'est facile

avec les bons éléments. Je suis au petit soin avec eux, avec des méthodes presque ludiques. Mais avec le temps, certains élèves deviennent un peu difficiles à gérer[vide].

S01707: [oh] Je suis content de voir que vous êtes tous passionnés par votre travail. Il y a des hauts et des bas, mais il faut rester fidèle. la relation m3a les élèves c'est facile avec les bons éléments je suis au petit soin w avec jme3t lacost 'TN et compagnie un excellent sergent instructeur[rire] mais avec le temps wellou yhebou "lought lmousta3mr" w ils participent b façon presque ludique.

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?

S01720 : [...] Ça c'est bien passé, inchallah. ça se passe comme ça les années à venir ou mieux encore [vide].

S01707: C'est bien de voir que les choses se passent bien pour toi[vide]. Et toi, S01751, comment ça va ?

S01751 :[oh] J'en peux plus de la préparation, de la correction des copies et des élèves qui ne veulent pas travailler[xxxx].

S01707: [vide] Je comprends tout à fait, c'est un travail difficile et parfois décourageant. Et toi, S01752, qu'en penses-tu ?

S01752 : [oh] Si je continue de parler d'ici demain ça ne serait pas suffisant, [xxxx] c'est juste catastrophique et la victime bien sûr c'est l'élève.

S01707: [...] Oui, c'est vrai que le plus important est l'élève, mais c'est difficile de faire face à toutes les difficultés. Et toi, S01720, comment te sens-tu ?

S01720 : [euh] L'établissement n'est pas loin de chez moi et concernant le corps administratif en général, tout le monde est gentil, mais je ne suis pas motivée alors que j'étais impatiente de commencer ce travail, j'en peux plus. Je me demande si c'est fréquent ou si j'ai un problème[vide].

S01730: [vide] Je pense que c'est normal de se sentir découragé de temps en temps, mais si tu es constamment désintéressé, il pourrait y avoir un problème plus profond. [xxxx] Enfin, je suis d'accord avec ce que le S01751 a dit, le problème n'est pas dans l'enseignement mais plutôt dans les problèmes et obstacles qui l'accompagnent, car l'élève s'en fou de l'enseignant et de ce qu'il étudie sauf pour

quelques-uns. C'est un travail difficile mais important, et nous devons tous nous soutenir mutuellement pour faire face à ces défis[vide]

Comment percevez-vous les comportements perturbateurs en classe ?

S01730: [ah] J'ai un élève dans ma classe qui a redoublé deux ans et qui a des comportements perturbateurs. Apparemment, tous les enseignants se plaignent de lui, mais le problème est qu'il n'a jamais rien fait pendant ma séance. Il ne fait que poser sa tête sur la table en restant silencieux.

S01720: [xxxx] Avant de briser un élève, essayez de vous familiariser avec sa situation sociale, ses problèmes et ses préoccupations qui peuvent être trop lourds à supporter pour un élève de son âge. Peut-être qu'il vient à l'école juste pour éviter les problèmes, surtout familiaux. Vous pouvez l'aider s'il s'ouvre à vous[/][xxxx]

S01751: Moi quand je trouve un élève qui agit d'une façon anormale, j'essaye de le comprendre. [/][...]Déjà avant-hier, un très bon élève de ma classe n'a pas eu une bonne note dans un test, depuis il n'écrit pas ses leçons et ne fait pas ses devoirs. Quand je lui ai demandé la raison, il m'avait dit que sa mère a accouché et c'était elle qui le suivait.

S01752: [...]Cet élève mérite qu'on le suive et qu'on lui donne des conseils. Essayez de le ramener au droit chemin avant qu'il soit trop tard pour lui. Parlez avec tous les enseignants et essayez de ne pas être trop strict envers lui. Et que Dieu soit avec chacun qui en a besoin[vide].

S01720: Normalement, c'est le travail de l'administration de nous informer sur ces cas-là pour que l'enseignant sache comment se comporter[xxxx]. Il faut l'aider et le laisser s'ouvrir à toi. Le suivi psychologique est très important pour l'élève, surtout pour les cas particuliers.

S01707 : J'ai effectivement essayé de parler avec lui et il m'a révélé qu'un jour, l'enseignante d'arabe lui avait demandé de manière inappropriée « où sont tes parents ? ils sont vivants ou morts », ce qui l'a

fait pleurer et quitter la classe.[/][...] Après avoir demandé à ses camarades, j'ai découvert que sa mère était décédée quand il avait 6 ans et son frère 2 ans, et que son père et sa belle-mère le maltraitent.

S01720: [ah]Voilà, il faut tenir compte de la situation sociale de l'élève.

S01751: [...] Il est important de comprendre les élèves et leurs préoccupations.

S01752: Exactement, [xxxx] il faut lui donner des conseils et le ramener au droit chemin.

S01720: Le suivi psychologique est très important dans ce genre de situation[vide].

Quel rôle ont joué l'enseignant formateur, et les collègues experts dans votre insertion ?

S01720:[xxxx] Vous savez, quand j'ai commencé à travailler, tout le monde se moquait de moi en disant que je ne pourrais pas maîtriser ma classe. Mais j'ai travaillé dur et maintenant, je suis considéré comme l'un des meilleurs enseignants en termes de maîtrise de mes élèves. Il y a ceux qui travaillent dur et il y a ceux qui en font trop juste pour se faire remarquer. Mais honnêtement, le plus important est de faire de son mieux pour soi-même et pour ses élèves[vide].

S01730: Je me souviens de mes débuts, je n'avais aucune expérience[rire], juste l'image de mes merveilleux enseignants qui m'ont accompagné pendant mes études. On m'avait conseillé d'affronter les rangs comme si c'était plus difficile que d'affronter des épées. Mais ça ne m'a pas aidé du tout. À chaque fois que je suis entré en classe, j'ai ressenti une pression énorme. J'ai fini par me rendre compte que je devais trouver ma propre méthode pour enseigner[xxxx].

S01751: J'ai eu une collègue enseignante qui était vraiment douée et pleine de confiance en elle. Elle m'a raconté comment elle avait autorité sur sa classe et comment même les élèves les plus turbulents respectaient son autorité. J'ai essayé de la copier, de devenir aussi stricte qu'elle. Mais ça ne marchait

pas[/][...] Je me suis rendu compte que je devais être moi-même et trouver ma propre voix. J'ai appris que si vous essayez de faire semblant d'être quelqu'un que vous n'êtes pas, vous finirez par perdre votre personnalité unique.

S01752: Personnellement, je crois que la clé de l'enseignement est d'être authentique et de rester fidèle à soi-même. Si vous êtes gentil par nature, restez ainsi. Mais attention à ne pas être trop gentil, car les élèves pourraient en abuser. Et si vous êtes strict, restez ainsi, mais n'en abusez pas non plus[vide].

S01720: Je suis d'accord avec tout ce qui a été dit.[xxxx] L'enseignement est un travail difficile, mais cela en vaut la peine. Nous devons tous trouver notre propre voix et être authentiques. Nous devons être nous-mêmes et avoir confiance en nous, tout en étant conscients des besoins de nos élèves. C'est ainsi que nous pouvons aider nos élèves à réussir[vide].

Pensez-vous que l'éthique professionnelle est respectée dans votre environnement de travail ?

S01707 :[oh] Je déteste les ruses enseignantes pour ne pas travailler. Il y a des absences pour rien : pour aller acheter des vêtements pour l'aïd, pour sortir se balader, parce qu'ils n'ont pas le moral pour travailler, pour éviter la surveillance en cas d'examens ! Ça va juste ajouter de la charge aux collègues enseignants c'est tout. Ça n'affecte en rien le directeur et l'administration. Ce n'est pas grave de perdre 2000da si ça peut éviter de gagner des montagnes de péchés[vide] L'enseignant qui n'a aucune conscience n'a pas de place dans le domaine.[/]

S01730 : [...] Le pays a été volé, les droits des gens se sont envolés sans parler du programme, mais vous n'avez des yeux qu'à l'enseignant,[ah] ربي يهديكم tous font des certificats médicaux pas seulement l'enseignant, vrai ou faux ?

S01751 : [rire]Tes paroles me convaincront le jour où je deviendrai un robot, mais je suis humain en chair et en os, je me fatigue, je tombe malade...etc faudrait mieux se taire[xxxx].

S01752 :[xxxx] On n'est pas payés quand on s'absente, où est le mal de le faire ? Quand on travaille plus que le volume horaire, ce n'est pas haram, et quand on travaille dans une classe de 40 élèves, ce n'est pas haram. Et quand on nous paye le minimum, ce n'est pas haram ?[/]

S01720 : C'est parce que la loi algérienne te donne le droit de t'absenter sauf si tu tombes malade, alors qu'il y a d'autres raisons qui t'empêchent de travailler.[euh] On est responsable d'une famille et il y a des empêchements et des événements, est-ce qu'il y a dans la loi, un article qui te donne le droit de t'absenter pour aller voir et suivre ton enfant dans une autre école ?

S01707: Vous savez, les enseignants ont des droits, mais beaucoup d'entre eux ne sont pas au courant. Ils ont le droit de s'absenter, de se former, et bien d'autres encore. Le problème est que la plupart des enseignants ne connaissent pas leurs droits. [...] Il y a des facilités de travail, par exemple, si vous voulez voir votre enfant à l'école, vous pouvez parler au directeur et voir avec un enseignant pour vous remplacer. En cas de voyage ou de cas urgent, vous pouvez faire une demande pour vous absenter[vide].

S01730: Mais est-ce que cela signifie que les enseignants ne peuvent jamais se reposer ? Nous sommes fatigués moralement et physiquement, mais demander un jour ou deux de repos est considéré comme haram. Pourquoi est-ce que les enseignants sont traités comme des robots ?[/][...] Nous ne pouvons pas nous permettre de nous fatiguer.

S01751: Je suis d'accord avec toi, S01730. Si vous vous sentez épuisés, il vaut mieux prendre un jour ou deux de congé. Les péchés que nous commettons en travaillant sans vouloir le faire sont pires que ceux que nous commettons en nous absentant[xxxx].

S01752: Je comprends ce que vous voulez dire, mais vous ne savez pas ce que c'est que d'être sur les nerfs et de ne pas pouvoir ou ne pas vouloir enseigner. Parfois, la loi ne nous permet pas de nous absenter et nous sommes obligés de travailler.[xxxx] Dans mon établissement, un enseignant travaille 24 heures par jour, tandis que dans un autre établissement, un autre enseignant travaille 12 heures par

jour. Si les conditions de travail sont respectables, nous serons plus motivés pour travailler. Mais si ce n'est pas le cas, il est normal que nous cherchions à nous absenter.

S01720: [...] Je suis d'accord avec S01752. Vous parlez de conscience, mais avez-vous déjà pensé à la conscience de celui qui a piétiné sa dignité ? Les enseignants ont des droits, et si les conditions de travail ne sont pas remplies, nous avons le droit de nous absenter. Vous pouvez même nous virer si nous ne sommes pas satisfaits de notre travail. Le bien-être de l'enseignant est tout aussi important que le bien-être des élèves[vide].

S01730: Personnellement, j'ai récemment dû m'absenter pour passer mon permis de conduire. Je pense que chacun est libre de faire ce qu'il veut. Si nous sommes obligés de nous absenter, nous pouvons ramener un certificat médical pour éviter les questionnaires[vide].

S01751: [ah] Tout à fait d'accord. Il est important de prendre soin de nos problèmes personnels. Si nous ne pouvons pas travailler, il vaut mieux prendre un congé maladie de deux ou trois jours pour se reposer plutôt que de se défouler sur les élèves.[xxxx] Nous sommes des êtres humains, pas des robots.

Quel est votre ressenti par rapport à cette insertion difficile ?

S01730 :[euh] Ça va, mais je dois avouer que j'ai eu une expérience très désagréable récemment. Je ne veux pas effrayer, mais je me suis retrouvé au milieu de la séance et j'ai commencé à me demander ce que je faisais là-bas[vide].[ah] J'ai même ressenti un peu de dégoût.

S01751 : [...] Ne t'inquiète pas, ça m'est arrivé aussi au début. Le premier jour de travail, j'étais complètement dégoûté et je ne voulais pas travailler du tout. Mais maintenant, c'est l'inverse, je me sens à l'aise et j'aime mon travail.

S01752 : Moi aussi, ça m'est arrivé. Pendant le premier mois de travail, j'ai même dit à mon père que je voulais démissionner. Mais [euh] j'ai eu de gros conflits familiaux à cause de ça. Heureusement, j'ai persévéré et maintenant je suis content de mon travail[vide].

S01720 : [oh] Je suis d'accord avec vous tous. Au début, j'avais vraiment peur des élèves agressifs. Mon cœur battait à chaque fois que je devais me confronter à eux[rire]. Mais à force de pratique, j'ai fini par m'habituer à la situation.

S01707 : C'est vrai, on est tous passé par là. Moi aussi, j'ai eu des moments difficiles au début.[vide] J'ai même pleuré les premiers jours et j'ai eu envie de ne pas y aller. Mais maintenant, je suis habitué au travail et à la responsabilité. Alhamdulillah[vide].

S01730 : Merci à tous pour vos témoignages. Cela me rassure de savoir que je ne suis pas le seul à avoir eu des difficultés au début[rire]. Je vais essayer de persévérer et de m'habituer à mon travail.

S01751 : Exactement, ne lâche pas l'affaire. Tu verras, ça va aller de mieux en mieux. Nous sommes là pour t'aider si besoin[vide]

Qu'est ce qui a changé en vous depuis que vous enseignez ?

S01707 : [ah] Je suis épuisé de travailler dans ce système éducatif. C'est là que commence un cercle vicieux de fatigue, ennui, et peu importe l'effort que tu vas fournir, ça ne donnera aucun résultat vu à quel point le programme est nul les élèves n'ont aucune envie d'apprendre. Une année qui suit une autre, ton visage devient ridé, ta chevelure blanche[vide].

S01730 : [ah] C'est vrai que le métier d'enseignant est très difficile. Un travail très très très dur, que seuls ceux qui aiment vraiment ce job peuvent le pratiquer. Rajoute à cela toute la pression provoquée par la société, car l'enseignant sera porté responsable pour chaque erreur commise par l'élève [vide].

Dans tous les métiers, dès qu'un employé quitte son lieu de travail, il l'oublie jusqu'à son retour, sauf l'enseignement[xxxx].[/]

S01751 : [...] Malgré tout cela, pour moi, enseigner est une passion. J'ai été une simple salariée dans une entreprise, je me sentais limitée mentalement, mais quand j'ai commencé à enseigner, j'ai commencé à assister à des conférences, organiser des activités éducatives[xxxx]. La langue française m'a offert plein d'opportunités. Après chacun ses conditions et ça n'empêche pas que l'enseignement reste l'une des professions les plus dures qu'on le veuille ou non.[/]

S01752 : [...]Je suis d'accord. Enseigner peut être très gratifiant lorsque tu vois tes élèves apprendre et grandir sous tes yeux. Mais c'est un travail qui exige beaucoup d'investissement personnel, d'organisation et de patience. Il faut aimer ce que l'on fait et être prêt à travailler dur pour aider nos élèves à réussir.

S01720 : [ah] C'est vrai. Nous avons tous nos défis et nos réussites en tant qu'enseignants, mais nous sommes tous ici parce que nous croyons en l'importance de l'éducation.[vide]

Vous enseignez le français, suivez-vous les directives qui stipule son emploi pour communiquer et enseigner en classe ?

S01707: [euh]Vous savez, quand le niveau de l'élève est vraiment bas, on est parfois obligé d'utiliser l'arabe malheureusement. [ah] Mais le recours à la langue maternelle peut être une pédagogie pour enseigner la langue étrangère.

S01730: C'est vrai. [euh] D'ailleurs, j'ai vu en France qu'ils enseignent l'arabe et l'anglais en français. Et en Angleterre, ils enseignent l'arabe et le français en anglais. Mais en Algérie, ils enseignent le français en français, et pourtant, je n'ai jamais vu un élève sorti du lycée qui parle français couramment[rire]. Pourquoi rendre notre vie difficile ?

S01751:[euh] Je pense que le mieux serait d'utiliser d'autres méthodes, comme les photos, les vidéos ou même des gestes avec notre corps.[/]

S01752: [...] Oui, mais le plus important est de faire passer l'information, peu importe la méthode de transmission. Si les élèves peuvent comprendre, c'est l'essentiel.

S01720: [ah] Tout à fait d'accord. Mais il faut quand même essayer d'encourager les élèves à parler la langue étrangère autant que possible, même s'ils font des erreurs. C'est comme ça qu'ils progresseront[vide].

Quelles convictions avez -vous construits à propos de la profession enseignante depuis votre insertion ?

S01707 :Je pense que l'enseignement est l'un des métiers les plus difficiles qui existent[rire].

S01730 :: [ah]Absolument d'accord avec toi. Il y a tellement de responsabilités sur nos épaules, et les défis sont nombreux.

S01751 : C'est vrai, mais je me demande parfois si cela en vaudrait la peine si le salaire était meilleur. [euh] Je veux dire, nous donnons tant de notre temps et de notre énergie pour les élèves, mais nos revenus ne reflètent pas toujours cela[xxxx].

S01752 :[vide] Je comprends ce que tu dis, mais malheureusement, le salaire n'est pas toujours la principale motivation pour les enseignants. Nous sommes ici parce que nous croyons en l'importance de l'éducation et que nous voulons faire une différence dans la vie des élèves.

S01720 : Tout à fait. Cependant, permettez-moi de partager mon expérience de ma première année en tant qu'enseignante. J'en ai marre[/][...] J'étais tellement motivée au début, je préparais mes cours avec soin, j'étais dynamique et je donnais tout. Mais j'ai été choquée par les résultats et la réalité des élèves. Ils ne semblent même pas s'intéresser à la matière, et cela m'a découragée[xxxx]. Maintenant, je suis devenue négligente, sans préparation, sans activités, sans joie. Il n'y a même pas un sourire dans ma classe.

S01707 :[oh] Je suis désolé d'entendre cela. Il est vrai que parfois, la réalité peut être difficile à accepter. Mais [euh] nous devons garder à l'esprit que chaque élève est unique et que nous pouvons avoir un impact positif sur leur vie, même si cela ne se voit pas immédiatement.

S01730 : Je comprends ta frustration, mais ne laisse pas cette expérience te faire perdre ta passion pour l'enseignement. [ah] Chaque année est différente, et tu peux toujours trouver des moyens de t'adapter et d'innover[/].

S01751 :[...] Exactement.[vide] Je me souviens de ma titularisation, c'était un véritable cauchemar. J'ai même pensé à quitter l'enseignement. Mais [euh] avec le temps, j'ai réalisé que l'inspecteur était simplement un enseignant expérimenté. Il ne faut pas lui donner plus de crédit qu'il ne le mérite. Nous sommes tous capables d'exceller dans ce métier, peu importe notre expérience.[vide]

S01752 : Tu as raison. [vide]Il est important de se rappeler que nous sommes ici pour les élèves, et même si nous rencontrons des obstacles, nous pouvons toujours trouver du soutien et des ressources pour nous aider à grandir en tant qu'enseignants.

Transcription de l'entretien collectif du quatrième groupe.

Comment décririez-vous votre première année d'exercice du métier ?

S01735: [euh] C'est ma première année dans l'éducation et ça m'a littéralement fait détester ma vie.[vide] Au début, je faisais de mon mieux pour bien préparer ma leçon et donner tout ce qui était en mon pouvoir en classe, mais [euh] j'ai été heurté par la réalité en regardant le résultat, des élèves qui s'en fichent complètement de la matière.

S01736: [ah] Il faut toujours essayer de faire l'équilibre , sinon l'enseignement c'est comme un trou noir[/]

S01735: [...] Justement , je sens que j'ai tout lâché et je n'ai plus donné aucune importance.[vide] Je n'ai plus fait d'efforts, ni préparation, ni activité, ni joie, pas même un sourire en classe. [ah] J'ai détesté mes élèves et mon travail, je ne supportais plus mon entourage et je suis entré en conflit avec tout le monde, mes élèves et même les membres de l'administration, vu la mauvaise conduite dont ils faisaient signe.[vide] J'étais devenue une personne très énervée et violente alors que j'étais la première qui ne supportais pas la violence.

S01737: [euh] Y'a vraiment personne pour t'aider dans l'école ?

S01735: Non, je n'ai pas cherché d'aide, [vide] j'avais honte et je me sentais comme un échec total.

S01756: [oh] J'avais le même sentiment, j'avais des attentes, mais la réalité était autre chose. J'ai réalisé qu'on était les derniers en considération, peu importe les efforts fournis. Personne ne sera satisfait, ni le directeur, ni l'inspecteur, ni les parents d'élèves, ni les élèves eux-mêmes.[vide]

S01705: Pareil pour moi,[vide] après la formation, j'ai détesté l'enseignement car je n'ai pas eu la même chose que dans mes attentes, [euh] sauf quand je tombe sur un inspecteur qui fait les choses à ma façon.

S01735: [ah] J'avoue que j'ai regretté mon choix d'enseigner, et chaque jour qui passe, je confirme que je ne peux pas donner ce que je voulais avec cette génération.

S01736: Il faut penser à changer d'école ou de circonscription... [VIDE]

S01735: [ah] c'est peut-être une option mais vous savez que c'est difficile.

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?

S01735: Eh bien, je ne vais pas mentir, je suis un peu frustré.[vide] J'avoue que les notes de mes élèves sont toujours les plus basses, [ah] malgré que j'enseigne bien. [euh] Le directeur et l'inspecteur sont ravis de mon niveau, même l'enseignant formateur m'a dit qu'il était satisfait par mes compétences et ma maîtrise de la langue. [oh] A l'université, j'étais parmi les meilleurs, quand j'enseigne tous les élèves prétendent avoir compris mais quand on voit leurs notes...[vide] tellement catastrophiques :les pires notes parmi toutes les classes. [ah]Je ne suis pas en train de comparer et je ne les envie pas mais je veux comprendre,[vide] où est le problème?

S01737: [ah] C'est frustrant c'est vrai. Moi quand je comprends [euh] pas j'essaye de changer ma méthode .

S01735: Oui, j'ai essayé de diversifier les activités en classe et de m'adapter à leur niveau. Mais rien. [vide] Les élèves ne veulent pas se concentrer pendant la leçon malgré que je parle doucement et lentement...[xxxx] que 4 élèves font attention à moi les autres sont dans un tout autre monde.

S01756: [oh] Moi, ça va , tant que j'ai un feed-back en classe... je ne vais pas non plus réviser à leur place ...[vide]

S01735: [oh] ça me chagrine et je ne veux pas aussi laisser tomber l'enseignement, [euh] peut être que je suis le problème et je n'en ai pas conscience, mais quand je discute avec les autres enseignants je sens que je suis à fond avec la matière que j'enseigne, je sens que je suis meilleure que d'autres, mais qu'est ce qui justifie les mauvaises notes de mes élèves.[vide]

S01736: Pour ma part, c'est ma première année mais l'enseignement a plusieurs avantages, surtout quand tu le pratique en tant que hobby. [Euh], pour ma part, la plus belle chose est l'affection que j'ai pour les petits enfants. [Ah], en plus, la femme se doit de travailler pour se permettre une vie tranquille, que l'on soit mariée ou célibataire, le monde n'est plus un endroit facile. [Vide] On est tous avec des salaires, mais on ne peut pas joindre les deux bouts alors que ses inconvénients seront surtout la méprise des supérieurs, [rire] mais je n'y fais pas attention. [/]

S01705 : [...] moi c'est pire [euh]... j'ai un trouble anxieux généralisé. Cette angoisse m'accompagne du début jusqu'à la fin du travail et à cause d'elle j'oublie beaucoup [vide]. J'écris au tableau sans me concentrer même après avoir terminé [euh] Je remarque que j'ai oublié une lettre ou répété un mot [vide]. Parfois, je crie d'une voix qui effraie les élèves par anxiété.

S01737 : [euh] Écoute, ma sœur, peu importe combien tu vas chez les psychiatres ou que tu écoutes des vidéos sur le développement humain ou que les gens te conseillent, Si tu ne décides pas de changer et de sortir de ce cercle vicieux, tu ne pourras pas le faire, aies le courage et sors de ta zone de confort, car chacun de nous sait ce qu'il a en lui. [vide] Vous pouvez aussi écouter le Coran pour vous aider.

Comment percevez- vous les comportements perturbateurs en classe ?

S01735 : Je dois vous avouer que je suis [euh] épuisée. Je subis de la turbulence des élèves, ils m'ont épuisé, en plus de l'absence totale de l'administration et du directeur, je vous jure je suis épuisée, stressée et je réfléchis trop au point où ça m'a fatigué mentalement. [Ah], [vide] [rire : nervosité]. [Rire]. [vide].

S01736 : Oh, [euh] je comprends tout à fait. Ce qui m'a irrité au début de l'année, c'est que quelques élèves se comportent avec vous avec peu de respect [xxxx] comme si vous étiez de leur âge. On dirait que je fais face à des enfants incivilisés.

S01737 : J'ai appris que Bayouna avait raison, [euh] on ne l'a pas pris au sérieux mais elle nous a montré la réalité de façon drôle. [rire : rire léger]

S01756 : Vous avez raison, [euh] enseignant. Quand je reçois des parents d'élèves, la plupart d'eux se plaignent de leurs enfants, et du fait qu'ils ne sont pas capables de les éduquer. Je suis d'accord avec vous, nous devons exiger du ministère de l'éducation de travailler en partenariat avec la sécurité, et fournir des agents de sécurité dans les établissements éducatifs. [vide] Honnêtement, c'est devenu un rassemblement de toute sorte de cas sociaux, des adolescents qui prennent des hallucinogènes, et les échanges écrits que tu ne peux même pas lire, l'utilisation de gros mots... [euh], au moins quand on se sent en sécurité, on pourrait gérer cette génération. [vide] Pourquoi ne pas appliquer le modèle de l'école des cadets ? [ah] surtout que l'enseignant est devenu impuissant, et personne dans tout le corps administratif ne peut prendre la responsabilité.

S01705 : La fatigue, ça dépendra des élèves. C'est eux qui font que tu l'aimes ou non. [euh] J'ai mes élèves de 2ème année qui m'aiment tous, ce qui m'encourage de faire plus de mon mieux et de leur donner plus d'informations. [rire] J'aime leur enseigner. Juste, j'entre dans leurs classes, je deviens plus heureuse. J'enseigne aussi la troisième année, j'ai tout essayé avec eux, ils ne veulent pas étudier. Déjà, ils me donnent du fil à retordre chaque fois que j'essaie de leur enseigner quelque chose. [ah] En plus, pour ma part, je vois que la femme se doit de travailler pour elle-même. [vide]

S01735 : Merci pour vos réponses. Nous sommes tous d'accord que l'enseignement peut être épuisant, [euh], mais il est important que nous restions forts et que nous continuions à faire de notre mieux pour nos élèves. Nous devons travailler ensemble pour surmonter ces défis et trouver des solutions pour aider nos élèves. [xxxx] Nous avons tous besoin de soutien et de compréhension les uns des autres pendant ces moments difficiles. [vide]

Quel rôle ont joué l'enseignant formateur, et les collègues experts dans votre insertion ?

S01735: Je suis passé par une expérience qui m'a stressé. J'avais une grande motivation et de l'amour pour mon travail, mais quand j'ai parlé aux anciens, ils m'ont dit d'arrêter de me fatiguer et que je ne devais pas trop m'exciter car le jour viendra où je deviendrai comme eux. Moi, [euh], j'ai été choqué par les enseignements anciens. Je suis convaincu que l'ancienneté ne veut pas dire l'expertise. Il y a des

enseignants qui enseignent depuis des années, mais ils n'ont pas de bonnes expériences et ils commettent des fautes inacceptables. [vide]

S01737: [ah] C'est vrai. Et ce sont souvent les enseignants de cette même catégorie qui sont les plus [euh] arrogants.

S01756: Tout à fait d'accord. [euh] Je pense que nous devrions tous nous rappeler que quand nous entrons dans la classe, Allah est toujours présent. Nous devons donc faire notre travail du mieux que nous pouvons, car il viendra un jour où ni l'inspecteur ni le directeur ni nos collègues ne seront ceux qui nous châtieront. Au contraire, c'est eux qui seront châtiés s'ils ne valident pas nos efforts. [rire]

S01705: [ah] Je suis d'accord avec vous tous. J'ai eu une expérience similaire quand j'ai commencé à enseigner dans un petit et lointain village. Les élèves n'avaient pas un bon niveau, mais j'ai voulu les motiver en apportant mon ordinateur portable et en demandant à l'administration de me prêter le data show pour présenter une vidéo en rapport avec le cours que j'allais donner. Cependant, ils se sont tous moqués de moi et ont dit que les élèves ne valaient pas mes efforts. [euh] Mais j'ai continué à faire de mon mieux pour ces élèves. [vide]

S01735: Ces mots peuvent être blessants au point où l'on se demande si tous ces efforts en valent la peine.[vide]

S01736: Moi aussi, [euh], dès que je suis entré dans la salle des enseignants, on m'a dit la même chose. Les nouveaux enseignants viennent motivés et aiment travailler, mais cela suscite des moqueries de la part des anciens. [vide]

S01737: Nous devons tous garder à l'esprit que nous sommes là pour aider les élèves, pas pour satisfaire nos propres besoins. [Euh], nous devons continuer à nous motiver et à travailler dur pour leur bien-être, [ah] peu importe ce que les autres en pensent.

Pensez-vous que l'éthique professionnelle est respectée dans votre environnement de travail ?

S01735: Vous savez quoi les amis, [euh] un jour je surveillais le devoir d'une autre matière et j'ai remarqué une petite faute de frappe dans le sujet. Après la séance, une enseignante est venue en classe et a commencé à insulter les élèves en utilisant des mots très durs. Sur le coup, j'étais choqué et je n'ai

rien fait. [ah] Maintenant, je regrette de ne pas l'avoir arrêtée. Elle devrait s'excuser pour son comportement. [vide]

S01736: C'est vrai, nous sommes les modèles de nos élèves. [euh] Nous devons leur montrer comment se comporter correctement, même lorsque les choses ne se passent pas comme prévu. Nous devrions également être en mesure de régler les problèmes disciplinaires sans avoir recours à la violence verbale.[vide]

S01737: Vous savez[euh], j'ai commencé à enseigner avec beaucoup de bonne foi, mais après seulement trois mois, [ah] j'ai été choqué par l'attitude de l'entourage. Maintenant, je suis obligé de me concentrer sur l'intelligence des intérêts et du profitage plutôt que sur l'intelligence émotionnelle et sociale. Les gens peuvent être cruels[vide] et égoïstes[xxxx]..

S01756: [oh] J'ai une expérience similaire. Le niveau des élèves est parfois catastrophique, et certains parents sont négligents envers l'éducation de leurs enfants. [euh] Nous ne pouvons pas faire tout le travail à leur place, mais nous devons continuer à faire de notre mieux. [vide]

S01705: C'est vrai, nous devons faire de notre mieux sans attendre de remerciements ou de validation des autres. Nous sommes là pour enseigner, pas pour être aimés ou appréciés. [euh] Mais nous pouvons avoir un impact positif sur nos élèves en étant des modèles de comportement approprié et en leur montrant de la compassion. [vide] [rire : petit rire]

Quel est votre ressenti par rapport à cette insertion difficile ?

S01736: [ah] Personnellement, tout est nouveau pour moi. Mon premier jour de travail était [euh] épuisant, je suis rentré fatigué et je ne pouvais même pas manger. J'ai même songé à arrêter, mais après une petite sieste, je me sentais mieux. Les débuts sont toujours difficiles. [vide]

S01737: [ah] Tout à fait d'accord. Il y a quelque chose qu'on appelle la zone de confort. Avant de goûter à la responsabilité, il est difficile d'en sortir si on n'a pas la volonté et l'amour pour son travail. [ah][vide]

S01756: Le début est difficile, mais après, tu t'habitues. [euh] Enfin, je crois... Parfois, je me demande ce que je fais là. [ah]

S01705: Je comprends [euh], ça devient normal avec le temps. Mais j'ai encore quelques hésitations, car pour moi, c'est un travail sans passion. Tout le monde essaie de te briser, mais il faut avoir courage, ça passera [vide].

S01735: [ah] Je vois. C'est normal de ressentir cela. [euh] Je pense que quand on étudiait, on faisait des sorties entre amis. On s'asseyait et on écoutait les enseignants. Mais[euh] maintenant, on est devenus les enseignants. On est devenus responsables dans un tout nouvel environnement. On est sortis de notre zone de confort [xxxx] et c'est quelque chose d'ennuyant qui exige de la patience.[vide]

S01736: [euh] C'est vrai. Il faut réaliser que notre vie restera ainsi pour les 30 années à venir. Mais [euh] j'espère qu'on pourra tous trouver de la passion dans ce que nous faisons.

S01737: [oh] Absolument. Il faut continuer à se pousser hors de notre zone de confort et être ouverts aux défis.

Qu'est ce qui a changé en vous depuis que vous enseignez ?

S01735: Pour ceux qui travaillent sérieusement. [euh] Notre vie tourne autour de l'école et de l'enseignement. Par exemple, si tu te retrouves à discuter avec une personne, tu vas parler de quoi ? Il n'y a rien de nouveau dans notre vie à part le travail. On passe toute la semaine à l'école, et quand c'est le week-end, la majorité d'entre nous font des tâches qu'ils n'ont pas pu faire pendant la semaine. [vide] C'est pour ça qu'il faut profiter pleinement des vacances. [euh] On possède un pays assez beau et vaste. Il suffit juste de partir quelques jours et de profiter d'une pause pour profiter du beau temps. Cela aidera énormément à oublier pendant un moment le fait d'être enseignant et aussi à séparer la vie personnelle de la vie professionnelle. Et avec le temps, on apprendra encore plus à [euh] oublier ces histoires, vu qu'on est juste dans nos débuts pour le moment. Donc si quelque chose nous arrive, c'est une première pour nous. C'est pour ça qu'on n'arrête pas d'y penser et de la répéter.

S01737: C'est vrai que ça laisse dans une pression constante. Et si tu t'aventures à sortir un peu, alors tu payes cher ta sortie. [Euh], soit les leçons s'accumuleront sur ton dos, soit il faudra corriger les feuilles des élèves, etc. [Ah] [rire].

S01756: Mais d'un autre côté, il faut avouer que notre travail est différent des autres. [euh] On est constamment entourés d'enfants qui ont besoin de notre attention. C'est un travail qui demande beaucoup de patience et d'énergie, et il est difficile de ne pas y penser même en dehors de l'école.[vide]

S01736: Pourquoi vous infligez-vous tout ça ! [euh] Pourquoi vous liez toujours l'enseignement avec votre vie personnelle ! L'enseignement est un travail comme tout autre, et tout le monde se fatigue en travaillant. Il y en a qui ont un travail même plus épuisant que le nôtre ! Pourquoi mélanger votre travail avec votre vie personnelle ? [vide] Personnellement, une fois sortie de l'école, j'oublie que je suis institutrice. [Euh] Je prends soin de moi, de mes enfants, de ma maison. [Ah] Je sors, je voyage, je pratique tout ce qui me fait plaisir pour m'évader de toute la fatigue de l'école. [Rire] Je fais en sorte de vivre ma vie en entier pour ensuite revenir à mon travail, et c'est tout ! [/]

S01705: [...] C'est pour ça qu'il est important de trouver un équilibre. Il faut trouver des moments pour soi, [euh] pour se détendre et pour profiter de la vie en dehors de l'école. Mais en même temps, il faut être conscient que notre travail fait partie intégrante de notre vie, et que cela peut avoir des répercussions sur notre vie personnelle. Trouver cet équilibre n'est pas facile, mais c'est important pour être heureux et épanoui, à la fois en tant que personne et en tant qu'enseignant. [rire : le bien-être est essentiel]

Vous enseignez le français, suivez-vous les directives qui stipule son emploi pour communiquer et enseigner en classe ?

S01735: Je pense qu'il est important pour nous de respecter la langue maternelle des élèves, mais en même temps [euh], nous devons leur enseigner les langues étrangères pour leur ouvrir des portes dans le futur.

S01736: Je suis d'accord, mais [euh] nous devons être prudents dans la manière dont nous enseignons l'arabe aux élèves. Nous ne devrions pas enseigner le français mot à mot en arabe, car [euh] cela ne les aidera pas à comprendre la langue. Au contraire, ils ne penseront qu'à la traduction et cela causera des problèmes lors de leurs examens. [vide]

S01737: e comprends ce que tu veux dire, mais je pense que c'est normal d'utiliser notre langue maternelle pour enseigner des langues étrangères. [euh] Tous les pays du monde le font, sauf le nôtre,

qui a été culturellement colonisé. [ah] Nous devrions utiliser notre langue pour promouvoir les concepts et termes de l'arabe, au moins en classe.

S01756: [ah] Je suis d'accord, mais [euh] je ne pense pas que nous devrions limiter l'utilisation de la langue arabe. Pourquoi y a-t-il des enseignants d'arabe qui n'utilisent pas la DERJA ? [ah] C'est important d'aider à promouvoir notre langue maternelle, mais nous devons également leur enseigner d'autres langues.

S01705: Je comprends ton point de vue, mais [euh] es-tu en train de comparer l'apprentissage de la langue maternelle d'un enfant à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Ce sont deux choses très différentes.[vide] Si nous allions en France et que nous leur disions qu'il n'est pas autorisé d'utiliser le français lors des cours d'anglais ou d'espagnol, ils se moqueraient de nous. Nous devons trouver un équilibre entre l'enseignement de notre langue maternelle et l'enseignement d'autres langues étrangères.[vide]

Quelles convictions avez -vous construits à propos de la profession enseignante depuis votre insertion ?

S01735: Je suis complètement d'accord avec toi, l'enseignement est le meilleur métier qui existe. [vide] Nous avons la chance de jouer un rôle clé dans la vie de nos élèves en les aidant à grandir, [xxxx] apprendre et devenir des adultes épanouis.

S01736: [oh] Je suis d'accord que c'est un métier incroyable, mais [euh] il faut admettre que c'est aussi l'un des plus difficiles. [ah] Nous avons une grande responsabilité envers nos élèves, et cela peut être épuisant mentalement et physiquement.

S01737: Je suis d'accord que l'enseignement est l'un des plus beaux messages qui existent, et qu'il peut purifier la société. Cependant, il est vrai que lorsque tout le reste est pourri, cela crée une base pourrie, et donc un enseignement pourri. [ah] C'est une situation difficile à affronter.

S01756: Tout à fait d'accord.[vide] Pour combattre cela, il faut créer des conditions qui encouragent les enseignants à donner le meilleur d'eux-mêmes. [ah] Nous avons besoin de soutien, de ressources adéquates et d'une culture qui valorise l'éducation.

S01705: Malheureusement,[vide] personne ne nous fournit ces conditions, et c'est [euh] un grand défi pour nous en tant qu'enseignants. Nous devons donc faire de notre mieux pour travailler dans les limites de nos moyens et fournir à nos élèves l'éducation qu'ils méritent.

Transcription de l'entretien collectif du cinquième groupe.

Comment décririez-vous votre première année d'exercice du métier ?

S01738: Depuis ma deuxième année primaire, j'ai toujours rêvé de devenir enseignante et dieu soit loué mon rêve s'est réalisé et je suis devenue enseignante dans la matière que je voulais et tous les élèves m'adorent. [rire : le mot ou expression] Je n'ai eu aucun problème, mais j'ai quand même regretté mon choix, car rien n'est resté comme quand j'étais une élève et que je voyais mon père. [oh] Les temps ont changé et avec eux les élèves et le système scolaire, rien ne s'améliore la situation ne fait que s'empirer.

S01748: Moi ce qui m'a fatigué, c'est le transport, la préparation, la correction des feuilles, et le travail qui me suit même à la maison, mon cartable et mon pc qui sont lourds, l'impression des feuilles, et le salaire bas, mais tout cela à part, ce qui me draine le plus c'est en classe quand je parle toute seule. [euh] Quand je pose des questions, personne ne répond. [...] Je fais de mon mieux, mais je ne trouve aucun résultat, et les élèves, leur dernier souci est d'étudier. [oh] Ils te renvoient en arrière, alors que le reste, l'administration et les collègues, n'ont aucun impact. Mieux vaut les éviter.

S01765 : Moi et l'enseignement on est deux lignes parallèles qui n'ont aucun point en commun, mais une fois dans le domaine je me suis habituée [/].

[...] Certes je me suis mise dans une pression constante, mais tant qu'il y a la volonté de faire passer le message et de continuer, on retrouve vite le moral et on commence à être à l'aise avec notre travail. [euh] C'est parfois difficile de maintenir la motivation, mais ça fait partie du métier.

S01766: J'ai toujours rêvé de ramener quelque chose de nouveau dans ce secteur, même si cela dépendait de donner juste un petit plus. [euh] J'ai toujours voulu amener à la lecture des livres dans l'école et d'encourager les enfants depuis leur plus jeune âge à aimer la lecture, car si on veut apprendre à nos enfants cette culture, il faudrait leur mettre des livres à disposition et les habituer à les lire.[...] Et si on trouvait dans chaque école une bibliothèque et qu'on y réservait un temps pour que tout le monde s'y rende et enrichit son savoir, sa culture et découvre toujours plus sur ce qu'il ignore, [rire]

c'était un souffle d'espoir que je voulais partager avec vous pour que ça absorbe au moins un petit peu ce pessimisme qui règne dans ce groupe. [/]

[...] J'espère que cela répond à votre demande. Si vous avez besoin d'autres modifications ou demandes, n'hésitez pas à me le faire savoir [vide].

S01767: Depuis que je suis dans l'enseignement je me sens dans une boucle fermée et je ne fais rien que parler de mon domaine, le niveau bas de l'éducation, la mauvaise gestion, le système scolaire et la mal éducation des élèves, et je me plains tout le temps comme si j'étais une vieille de soixante ans [/.][...] ah avant on respectait nos professeurs pas comme cette génération. Ma mère commençait à avoir marre de l'énergie négative que je dégageais alors elle faisait tout pour ne pas trop me parler en me donnant des tâches comme la cuisine, etc... [euh] Quand je me lève, j'entends le claquement de mes os, alors c'est parti pour un deuxième tour de plainte sur la correction et la garde debout pour des heures. L'enseignement m'a tout pris, ma jeunesse, mon énergie.

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?

S01738: Je fais de mon mieux pour me détendre [euh] et éviter de crier sur les élèves, mais j'ai toujours du mal à me concentrer. [vide] Je cherche des solutions mais rien ne fonctionne jusqu'à présent. Je pense que le stress accumulé finit par avoir un impact sur ma capacité de concentration et de patience envers les élèves. C'est un cercle vicieux [ah], plus je me sens stressé, plus je suis irritable et moins je peux me concentrer sur leur apprentissage. [...] J'aimerais trouver des méthodes pour gérer mon stress et retrouver un équilibre dans ma vie professionnelle et personnelle.

S01765: Je comprends ce que tu ressens. Un des élèves m'a dit une fois : Madame, je veux vous poser une question, mais promettez moi de ne pas vous fâcher et donc il m'a demandé, et sa question était très normale, alors je lui ai dit : Pourquoi je me fâcherai à cause de cette question!, au contraire, ça me rend très heureuse [vide]. Mais quand j'ai quitté la classe, je n'arrêtais pas de penser que l'élève savait que j'étais nerveuse et pourquoi il hésitait de me poser sa question, et je me sentais très frustré [oh], d'autant plus que je reste nerveuse tout au long de la séance, bien sûr que les autres ne voient pas ça

en moi, parce que ma personnalité est assez forte, mais le stress a vraiment affecté ma concentration [euh].

S01766: Je pense que nous avons tous été confrontés à des moments difficiles [xxx]. Nous sommes tous tombés malades et avons traversé des chocs qui nous ont fait changer pour devenir des personnes au cœur dur [euh] qui n'aiment pas rencontrer les gens et ne font pas attention à nos proches qui ont besoin de nous [vide]. La seule solution est de se tourner vers Dieu, [...] la situation s'est aggravée parce que nous nous sommes éloignés de Dieu ou parce que les gens nous envient pour les choses les plus simples de la vie.

S01767: [oh] C'est normal tu t'habitueras et tu deviendras capable de te contrôler. Un conseil de ma part, essaies d'interagir avec eux calmement, moi aussi je criais et je me fâchais contre eux quand ils n'étudient pas mais maintenant dieu merci je me contrôle mieux et crois-moi quand tu commences à être plus calme, ça devient plus amusant [rire], je te jure essaies et n'abandonnes pas et demandez le pardon d'Allah et priez, et je prie dieu que te réussisse, car l'enseignement ne mérite ta santé, sois en sure si ALLAH nous donne une longue vie, on l'a passera presque toute à enseigner [/].

[...] et un petit conseil d'un ancien enseignant quand tu sors du portail de l'école oublies tout et vis ta vie.

Comment percevez-vous les comportements perturbateurs en classe ?

S01738: J'avoue que contrôler la classe est la plus difficile chose à faire malheureusement [...]. J'ai des élèves très turbulents et maintenant ils ne font plus attention à moi en classe et des fois je suis tellement choqué par ce qu'ils font [euh]. Pareil pour les élèves de deuxième année après avoir été un peu disciplinés, ces derniers mois ils ont changé de comportement ! [oh] Le problème c'est que j'ai marre de leur attitude et manque de discipline, ils n'écrivent leurs cours que lorsque je les vérifie, c'est vraiment fatigant.

S01748: J'ai le même problème avec mes élèves, ça fatigue plus que d'enseigner de les surveiller et d'essayer de les faire taire [/].

S01765: [...] Il faut s'imposer en classe pour qu'ils vous respectent. Sinon changez votre manière et comment vous les traitez. [oh] Ceux qui font que se moquer de vous et ne vous respectent pas, vous devez les arrêter en faisant des conseils de discipline.

S01766: [euh] Les élèves font ça parce qu'ils pensent que leur année est assurée ou au contraire ils n'ont plus d'espoir, ne te casse pas la tête, celui qui te dérange fais le sortir de la classe et fait lui un conseil de discipline, si non continue ta leçon et ne te soucies pas d'eux [vide].

S01767: Moi j'en ai marre d'eux, je sors épuisé de la classe [xxx].

S01738: je suis d'accord avec S01765. Il faut que je trouve un moyen de m'imposer en classe pour gagner leur respect. Cependant, je pense que S01766 a également raison, il est important de continuer à enseigner malgré les perturbations et de ne pas se soucier des élèves qui ne veulent pas apprendre [/]. Mais je ne veux pas non plus être trop sévère avec eux, car comme l'a dit S01767, je sors de la classe épuisé. Je pense que j'ai besoin de trouver un équilibre.

S01767: L'élève reste un humain [vide].

S01738: [...] Tout à fait, et je suis d'accord avec Collègue 5. Les élèves sont des humains et ils ont des problèmes personnels qui peuvent affecter leur comportement en classe. Comme l'a dit S01765, [vide] peut-être que je dois changer ma façon de traiter mes élèves et leur donner un soutien psychologique. J'ai aussi entendu parler de l'effet positif de la gentillesse et j'aimerais essayer cela avec mes élèves. [oh] S01767, être gentil avec eux sans pour autant perdre mon autorité en classe ?

S01767: [euh] Je pense que si tu montres que tu te soucies d'eux en dehors de la classe, en discutant avec eux de leurs intérêts personnels ou en les encourageant dans leurs activités parascolaires, cela pourrait aider. [...] Il est également important de les écouter quand ils ont des préoccupations ou des problèmes personnels. Cela montre que tu es là à ta place

Quel rôle ont joué l'enseignant formateur, et les collègues experts dans votre insertion ?

S01738 : Le jour de la rentrée scolaire j'étais heureuse parce que l'école est près de chez moi, l'année passée j'ai souffert de la distance. Le deuxième jour j'étais de bonne humeur, j'ai décidé de faire une petite révision aux élèves et ça leur a plu. J'ai terminé la séance et je suis allée à la salle des enseignants et là une des enseignantes s'est moquée de moi comme quoi j'étais nouvelle et trop motivée et l'une de ces amies a essayé de changer de sujet en me souhaitant la bienvenue et en me demandant si s'était la première fois où j'enseignais. [oh] Honnêtement pensez-vous qu'un tel comportement est approprié pour un enseignant, je vous jure elle m'a démoralisé [/], aujourd'hui je n'ai rien pu faire en classe, et ne me dites pas qu'elle plaisantait parce que je peux reconnaître le ton d'une personne qui se moque de moi ou qu'elle plaisante avec moi [vide], on connaît tous ce genre d'enseignants si parce qu'elle a de l'expérience, personne n'a commencé expérimenté, on commence tous du zéro.

S01767 : [...] Ce n'est pas un comportement acceptable pour un enseignant. Ne te laisse pas décourager par ces personnes négatives, tu as beaucoup à offrir en tant que nouvelle enseignante. Moi ma collègue plus ancienne dans le domaine, quand elle a vu que les élèves m'aimaient et travaillaient bien elle m'a dit doucement, ils ne comprenaient rien de toute façon.

S01748 : [vide] Tu devrais leur montrer que tu es là pour rester et que tu vas réussir à enseigner avec succès. [...] Ignore les commentaires négatifs et continue d'être motivée. Moi, on m'a dit une fois que je devais baisser ma voix car les élèves ne valent pas le coup [/].

S01765 : C'est normal de rencontrer des personnes qui ne sont pas toujours encourageantes, [oh] mais tu dois te rappeler pourquoi tu as choisi d'être enseignante et pourquoi tu es passionnée par ce que tu fais.

S01766 : [oh] C'est vrai. Et souviens-toi, si les élèves t'apprécient et que tu vois des résultats positifs, c'est tout ce qui compte. [...] Ne laisse pas les autres enseignants te décourager.

S01767 : Je suis d'accord. Garde confiance en toi et continue d'enseigner avec amour et passion. Tu verras les résultats de tes efforts un jour [vide].

Pensez-vous que l'éthique professionnelle est respectée dans votre environnement de travail ?

S01738 : [euh] Vous savez, depuis que j'ai commencé à travailler ici, je me suis rendu compte qu'il n'y a pas de secteur qui se donne aux commérages et aux ragots comme le secteur de l'enseignement. [...] La salle des enseignants est plutôt la salle d'hypocrisie de l'établissement. Ils ne font que parler dans ton dos, et j'ai appris plein de choses, notamment ne jamais attirer l'attention [/]. Je fais juste mon travail et je rentre chez moi, en limitant mes interactions avec mon entourage.

S01765 : [xxx] C'est vrai, j'ai remarqué ça aussi. Mais il y a un type d'enseignants qui aime te démoraliser. Si eux en ont assez, nous aussi on veut vivre notre propre expérience [/]. Je ne peux pas comprendre pourquoi le mot stagiaire pour eux veut dire un enseignant qui ne mérite pas de respect, mais dieu merci, je leur ai prouvé le contraire.

S01766 : [vide] Pendant ma première année, la moquerie était évidente de la part du directeur et de quelques collègues. Mais c'était le dernier de mes soucis. [...] Je vis ma vie comme il le faut, et si c'est la période où je suis censé être motivé [/], d'accord. Je ne vais pas enseigner dans ma première année comme une enseignante de 10 ans d'expérience. [oh] Je suis active, je me rapproche de mes élèves, je fais bien mon travail et je ne fais pas attention à ce que j'entends dans la salle des enseignants.

S01767 : C'est triste à entendre, mais je suis heureux que vous trouviez des moyens de faire face [/]. Je pense que nous devons continuer à faire de notre mieux et à être une inspiration pour nos élèves . Nous sommes là pour les aider à réussir, pas pour nous laisser décourager par des commérages [vide].

S01738 : [xxx] Tout à fait d'accord. Nous devons nous concentrer sur nos élèves et sur notre travail, et ignorer les distractions.

Quel est votre ressenti par rapport à cette insertion difficile ?

S01738 : [euh] j'avoue que j'ai un peu de mal en ce moment.

S01765 : Pourquoi ça ? Tu as des problèmes en classe ?

S01748 : Disons que je suis un peu découragé. Quand j'ai commencé à enseigner, j'étais très motivé, mais maintenant, [euh] j'ai l'impression que tout va de travers. [...] Les murs des classes pourraient tomber sur les élèves à tout moment, les élèves oublient facilement ce qu'on leur enseigne, en plus de la pression que leurs parents mettent sur eux... [vide] Je me sens submergé.

S01766 : [xxx] C'est normal, on est tous passé par là [/]. Mais il faut faire avec et travailler, il n'y a pas d'autres solutions.

S01748 : [...] Je sais, mais j'ai l'impression que je n'ai plus de motivation.

S01767 : C'est normal, [vide] même moi les premiers mois, je me sentais dégoûtée, abattue et découragée [/]. Chaque matin, je ne voulais pas aller travailler, mais maintenant, je ne ressens plus ça.

[...] Je vais travailler normalement, et je me suis habitué aux élèves et au rythme de travail. [xxx] C'est juste une période, ça passera.

S01738 : Je suis d'accord avec S01767. [xxx] Il faut juste tenir le coup et se rappeler pourquoi on a choisi ce métier. [ah] Il y aura des hauts et des bas, mais il faut garder en tête qu'on a un impact sur la vie de nos élèves.

S01765 : [vide] Et si jamais tu as besoin d'aide, n'hésite pas à en parler. [...] On est tous là pour s'entraider.

S01748 : Merci, ça me rassure. Mais franchement, parfois j'en peux plus et je ne veux plus travailler, je ne veux plus avoir affaire avec l'administration [xxx].

S01766 : Je comprends ton désarroi, mais il ne faut pas abandonner [/]. [euh] Nous sommes tous des enseignants passionnés et nous avons une mission importante à accomplir.

S01767 : [oh] C'est vrai. Il ne faut pas laisser les obstacles nous décourager. [...] Nous sommes là pour aider les élèves à apprendre et grandir.

S01738 : Exactement. [vide] Allons-y, remontons le moral et continuons à donner le meilleur de nous-mêmes.

Qu'est ce qui a changé en vous depuis que vous enseignez ?

S01738: Oh, je connais bien ça! [rire] Quand mes neveux viennent me rendre visite, c'est un véritable vacarme. [vide] Je dois admettre que je suis un peu vieux jeu et que j'aime le calme. Mais je n'ai pas le choix, alors quand ils sont vraiment trop bruyants, je frappe la table et je crie "SILENCE!!!" [rire].

S01748: [rire] Vous me rappelez quand je suis chez moi avec ma famille. [oh] Parfois, je les entends rire et discuter et j'ai l'impression que je suis encore en classe. [...] C'est à ce moment-là que je commence à penser à comment les punir avant de me rappeler que je suis chez moi et que je n'ai pas besoin d'agir comme un enseignant. [xxx] J'espère que ça ira mieux.

S01765: Vous n'êtes pas les seuls à avoir des habitudes étranges. Je suis aussi un peu particulier [/]. Tous mes os craquent, surtout quand je suis en surveillance et que la classe est silencieuse. Je marche et on n'entend rien à part le claquement de mes os. C'est comme si j'avais des vices à la place des articulations [rire].

S01766: [...] On est tous comme ça, mais il est temps de changer et de séparer sa vie professionnelle de sa vie personnelle. [vide] Chaque année, on fait face à une nouvelle génération, donc il est impossible de garder la même mentalité et le même rythme. Il faut toujours renouveler notre énergie et discuter avec de nouvelles personnes, des personnes positives [/].

S01767 : [xxx] Enseigner a pris toute la place dans ma vie, je pense tout le temps à ce que je ferai demain avec les élèves.

Vous enseignez le français, suivez-vous les directives qui stipule son emploi pour communiquer et enseigner en classe ?

S01738: [euh] En tant qu'enseignant de français, j'avoue que j'utilise trop l'arabe afin de mieux transmettre les informations aux élèves, et je m'y suis habitué [/].

S01748: C'est une très grande erreur, tu peux utiliser d'autres méthodes comme enseigner avec des gestes ou dessiner, mais l'arabe reste ton dernier recours quand tu ne peux pas leur expliquer un mot difficile, par exemple "gouvernement". Dans ce cas-là, tu peux traduire le mot pour que l'élève reste attentif pendant l'explication. Le mieux serait de demander aux élèves eux-mêmes de traduire le mot. Si personne ne peut le traduire, alors tu pourras le faire toi-même. [euh] À part ça, je suis contre l'utilisation de l'arabe, car l'élève a 10 matières en arabe. Ta séance est la seule qu'il peut utiliser pour apprendre le français. Sinon, laisse les autres leur faire la séance.

S01765: [vide] Cette théorie ne tient pas avec l'enseignement des langues , chère collègue. La langue est quelque chose de sacré. L'élève ne peut pas se faire une idée ou bien comprendre quelque chose sauf en se basant sur sa langue maternelle. [...] Cependant, quelques francisant d'origine algérienne sont plus français que les Français eux-mêmes, ce qui a rendu l'utilisation de l'arabe un péché alors qu'il n'en est pas le cas.

S01766: Je suis d'accord avec toi, S01765. [ah] L'arabe peut être utilisé de manière appropriée dans certaines situations pour faciliter la compréhension, mais il ne doit pas être utilisé en permanence. L'apprentissage d'une nouvelle langue peut être difficile [/] , mais l'immersion complète dans la langue cible est la meilleure méthode pour aider les élèves à maîtriser la langue.

S01767: Je suis d'accord avec vous tous. [...] L'utilisation de l'arabe doit être limitée dans les cours de français pour éviter de distraire les élèves de leur objectif principal qui est d'apprendre le français. Cependant, il est important de noter que la langue maternelle peut être utilisée pour aider à expliquer des concepts difficiles et pour améliorer la compréhension des élèves. Il faut donc trouver un juste milieu entre les deux.

Quelles convictions avez-vous construites à propos de la profession enseignante depuis votre insertion ?

S01738: [xxx] Personnellement, je pense que d'être un enseignant est un beau titre, un honneur. C'est souvent le symbole de l'humanité, de la morale, du bon comportement et de la gentillesse. [...] J'avoue que je suis entré dans ce domaine en tant que suppléant, mais malgré cela, mes débuts étaient à la fois merveilleux et fatigants. [euh] J'ai eu la chance de rencontrer plusieurs enseignants qui m'ont aidé tout au long de mon parcours. Ils m'ont guidé lorsque j'avais besoin d'eux, et je suis reconnaissant pour leur soutien. [vide] Que Dieu les protège et les bénisse.

S01748: [...] Je suis tout à fait d'accord avec toi. Il n'y a rien de plus honorable que la profession d'enseignement. [ah] Elle offre l'opportunité de façonner les esprits des générations futures et de contribuer à leur développement. C'est une responsabilité énorme, mais c'est aussi extrêmement gratifiant [vide].

S01765: Absolument, je suis d'accord avec vous deux. [euh] La profession d'enseignant est l'une des meilleures professions qui existent. Cependant, [oh] je dois admettre que j'ai également remarqué chez certains enseignants plus anciens qu'après un certain temps, cela devient uniquement un travail pour le salaire [/]. Ils semblent avoir perdu cette passion et cet engagement initial. [vide] C'est triste à voir.

S01766: [...] Oui, malheureusement, certains enseignants perdent de vue l'importance de leur rôle et se concentrent uniquement sur les aspects matériels. Cela nuit à la valeur de la profession et à l'expérience des élèves [/]. Je pense que chaque enseignant devrait se rappeler constamment de l'impact qu'il peut avoir sur la vie des élèves et s'efforcer d'être un modèle positif.

S01767: [...] Tout à fait d'accord. Être enseignant est bien plus qu'un simple travail rémunéré. C'est une vocation, une responsabilité envers les jeunes esprits que nous éduquons. Nous devons tous travaillé ensemble pour mettre fin aux comportements honteux qui dévalorisent cette noble profession [vide]. En tant qu'enseignants, nous devons être exemplaires et incarner les valeurs que nous enseignons. [oh] C'est ainsi que nous pourrions préserver la valeur de notre métier et continuer à inspirer les générations futures.

Annexe 04

Déclaration sur
l'honneur

Autorisation d'accès

تعهد شرفي

الاسم و اللقب : شايو سارة

المولودة بتاريخ 1993/08/15 بتبسة

الحاملة لبطاقة تعريف رقم: 101736945

المصادرة بتاريخ : 2016/11/06 بلدية تبسة

طالبة دكتوراه ل.م.د سنة رابعة وأستاذة تعليم متوسط بمتوسطة بدري جالب الله.

أنا الممضية أسفله صاحبة البيانات المذكورة أعلاه أتعهد بالمحافظة على سرية المعلومات التي سأستلمها والتي سأطلع عليها، و أتعهد بعدم افشائها. على أن يقتصر استعمالها في إطار البحث العلمي فقط ، وأن جميع ما يتم الاطلاع عليه من وثائق و بيانات أو إحصائيات أو دراسات و غيرها متعلقة بالمعلومات الخاصة ، ويتم التعامل معها على هذا الأساس.

تبسة في 2020/06/18

توقيع المعني بالأمر



18 جوان 2020

مصادقة البلدية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مدير التربية

إلى

السادة: مديري المتوسطات

بالولاية

مديرية التربية لولاية تبسة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

الرقم: 02/م.ت.ت/2020

الموضوع: إستقبال طالب (ة) متربص (ة)

المرجع: مراسلة جامعة أم البواقي كنية الآداب واللغات

عملا بما جاء في المرجع المذكور أعلاه،
يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب (ة): شابو سارة
بالتربص بالميداني داخل مؤسستكم في الفترة الممتدة
من 2020/06/21 إلى غاية نهاية التربص مع احترام
القوانين الداخلية للمؤسسة.

تبسة في : 2020/06/21

ع/مدير التربية



Annexe 05

Annonces des vagues
de recrutement

palier moyen



الطور المتوسط

المادة : إعلام آلي

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
1	رمضاني شفيق	13	11.1429
2	ترعة نعمة	14	11.1429
3	ذوب هشام	08	11.7857

المادة : لغة فرنسية

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
1	رمضاني هناء	174	11.9286
2	بوساحية مريم	175	11.9286
3	بوزندي رحمة	176	11.8571
4	بوطالب عاطف	177	11.8571
5	رايس نور الهدى	178	11.8571
6	بديار زهير السعيد	179	11.8571
7	الوافي حورية	180	11.8571
8	سقراس شريفة	181	11.8571
9	عسي وردة	182	11.8571
10	فاسمي سفيان	183	11.7857

المادة : اجتماعيات

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
1	شوكال آمنة	30	14.2857



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيسة
مصلحة المستعدين

بخصوص تفعيل القوائم الاحتياطية لمسابقة الأساتذة
بعنوان 2017 للطورين المتوسط والثانوي و 2018 للطور الابتدائي

الدفعة الأولى

يطلب من السيدات والسادة المدرجة أسماؤهم بالقوائم أدناه
الحضور وفق الرزنامة المرفقة.

هام جداً

- وجوب حضور المعني شخصيا مرفوق ببطاقة الهوية و الملف التالي.
- شهادة الميلاد (02 نسخ)
- الجنسية (02 نسخ)
- السوابق العائلية (02 نسخ)
- شهادة طبية صادرة وعامة (02 نسخ)
- أظرفة بريدية معونة مع الطوابع البريدية (02)
- صور شمسية (02)
- بطاقة التعريف الوطنية (01 نسخة)
- النيلوم (02 نسخ)
- صك بريدي مطلوب (01)
- الوضعية تجاه الخدمة الوطنية للتكسور (03 نسخ)

ملاحظة

كل ما له علاقة باستغلال القوائم الاحتياطية يتم نشره على صفحة مديرية التربية و ذلك بعد :
(استكمال تحرير المناصب في طور الشغور ، استلام الهياكل الجديدة)



المادة : لغة فرنسية

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
01	نوهاني عباس	184	11.7857
02	فواضية حياة	185	11.7857
03	رياحية وليد	186	11.7857
04	ميمون علاء الدين	187	11.7257
05	حمودي واية	188	11.7143
06	سعدى عيشة	189	11.7143
07	رياني فني	190	11.7143
08	بريكة نسمة	191	11.7143
09	ذباح سارة	192	11.7143

المادة : اجتماعيات

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
01	خالدي مريم	31	14.2143

المادة : لغة عربية

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
01	الميلة شفاء	87	12.5000
02	عواشيرة راية	88	12.5000
03	عون الله فريد	89	12.5000
04	كمي دينة	90	12.5000
05	جفال راية عفاف	91	12.5000
06	عواشيرة أسماء	92	12.5000
07	حمايدية حنان	93	12.4286

المادة : فيزياء

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
01	بورطوف واداد	45	11.0714
02	عادل اصنام	48	10.7143
03	مرادي عطوب	49	10.6429

مديرية التربية لولاية تيسة
مصلحة المستعدين

بخصوص تفعيل القوائم الاحتياطية لمسابقة الأساتذة
بعنوان 2017 للطورين المتوسط والثانوي

الدفعة الثانية

يطلب من السيدات والسادة المدرجة أسماؤهم بالقوائم أدناه
الحضور وفق الرزنامة المرفقة.

هام جداً

- وجوب حضور المعني شخصيا مرفوق ببطاقة الهوية و الملف التالي.
- شهادة الميلاد (02 نسخ)
- الجنسية (02 نسخ)
- السوابق العائلية (02 نسخ)
- شهادة طبية صادرة وعامة (02 نسخ)
- أظرفة بريدية معونة مع الطوابع البريدية (02)
- صور شمسية (02)
- بطاقة التعريف الوطنية (01 نسخة)
- النيلوم (02 نسخ)
- صك بريدي مطلوب (01)
- شهادة عدم الانتساب لضمان الإجتماعي (01)
- الوضعية تجاه الخدمة الوطنية للتكسور (03 نسخ)

هام جداً

يتم نشر قائمة الناسب الشاغرة على صفحة مديرية التربية لاحقا.

بخصوص تفعيل القوائم الاحتياطية لمسابقة الأستاذة

يعتوان 2017 للمتوسط والثانوي و 2018 للابتدائي

الدفعة الثالثة

يطلب من السيدات والسادة المدرجة أسماؤهم بالقوائم أدناه
الحضور وفق الرزنامة المرفقة.

هام جداً

- وجوب حضور المعني شخصيا مرفوق بطاقة الهوية و الملف التالي.
- شهادة الميلاد (02 نسخ)
- الجنسية (02 نسخ)
- السوابق العائلية (02 نسخ)
- شهادة طبية صدرية و علامة (02 نسخ)
- أظرفة بريدية معونة مع الطوابع البريدية (02)
- صور شمسية (02)
- بطاقة التعريف الوطنية (01 نسخة)
- النيلوم (02 نسخ)
- صك بريدي مشطوب (01)
- شهادة عدم الانتساب لضمان الاجتماعي (01)
- الوضعية تجاه الخدمة الوطنية للذكور (03 نسخ)

هام جدا

- يتم نشر قائمة المناصب الشاغرة على صفحة مديرية التربية لاحقا.

بخصوص تفعيل القوائم الاحتياطية لمسابقة الأستاذة

يعتوان 2017 للطور المتوسط و 2018 للطور الابتدائي

ملحق
الدفعة الثالثة

يطلب من السيدات و السادة المذكور أسماؤهم في هذا الملحق الحضور
يوم السبت 2020/11/21 في الساعة : 80:30 بالنسبة للطور الابتدائي
و في الساعة : 10:30 بالنسبة للطور المتوسط - قاعة الاجتماعات بمديرية التربية-
مرفقين بالملف التالي :

- شهادة الميلاد (02 نسخ)
- الجنسية (02 نسخ)
- السوابق العائلية (02 نسخ)
- شهادة طبية صدرية و عامة (02 نسخ)
- أظرفة بريدية معونة مع الطوابع البريدية (02)
- صور شمسية (02)
- بطاقة التعريف الوطنية (01 نسخة)
- النيلوم (02 نسخ)
- صك بريدي مشطوب (01)
- شهادة عدم الانتساب لضمان الاجتماعي (01)
- الوضعية تجاه الخدمة الوطنية للذكور (03 نسخ)

palier moyen

الطور المتوسط

المادة : لغة فرنسية

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
01	عاشور آية	193	11.7143
02	دفايشة زهير	194	11.7143
03	عون الله هدة	195	11.7143
04	حماسية وفاء	196	11.7143
05	معلم بنية	197	11.7143
06	منصوري هبة الرحمان	198	11.7143
07	عبادة صفاء	199	11.6429
08	مخلوف جناة	200	11.6429
09	جوني بدر الدين	201	11.6429
10	عبد الكريم خولة	202	11.5714
11	زاحم ريماء	203	11.5714

المادة : اجتماعيات

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
01	خليلي إيس	32	14.2143
02	ودي نجاة	33	14.1429

المادة : لغة عربية

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
01	بوطرفة نسمة	94	12.4286
02	كماش يمينة	95	12.4286
03	نوري صالحة	96	12.4286
04	صادق هيمية	97	12.4286
05	منسل بنية	98	12.4286
06	فلة فريدة	99	12.4286
07	سهيلي خولة	100	12.4286
08	بوجيل وفاء	101	12.3571
09	نايلي سوسم	102	12.3571
10	هوام يافونة	103	12.3571
11	عز الدين احلام	104	12.3571

palier primaire

الطور الابتدائي

المادة : لغة فرنسية

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
01	جدواني نورجان	93	13.00
02	عيسى محدة	94	13.00

المادة : لغة عربية

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
01	جدي محمد امير	481	15.3333
02	خليفة حميدة	482	15.3333

palier moyen

الطور المتوسط

المادة : لغة فرنسية

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
01	بولعراس فجرة	204	11.5714

المادة : لغة عربية

الرقم	الاسم واللقب	الترتيب في محضر النجاح-احتياط	معدل النجاح
01	جدي أمال	105	12.3571
02	بوفصة سناء	106	12.2857



جدول توضيحي حول توقعات استغلال القوائم الاحتياطية لمسابقات توظيف الأساتذة بعنوان سنتي: 2018/2017

المرجع: المنشور الوزاري رقم 759 المؤرخ في 2020/07/20

1- الطور الثاني

المواد																							
رياضيات	أدب عربي	علوم سلامية	لغة أمازيغية	علوم فيزيائية	علوم طبيعية	فلسفة	تاريخ وجغرافيا	علوم اقتصادية	لغة فرنسية	لغة انجليزية	لغة ألمانية	لغة إسبانية	لغة إيطالية	رسم	موسيقى	تدبيرية	هندسة ميكانيكية	هندسة الطرائق	هندسة كهربائية	هندسة مدنية	إعلام آلي	الجموع	
عدد المترشحين من القوائم الاحتياطية المدرجين بمحضر النجاح الإجمالي بعنوان سنة 2017	3	10	28	0	2	58	0	8	0	120	0	0	0	0	0	81	0	0	0	0	11	38	359
عدد المترشحين الذين تم توظيفهم الى غاية: 2019/12/31	3	4	17	0	0	10	0	8	0	19	0	0	0	0	0	28	0	0	0	0	2	12	103
عدد المترشحين المدرجين في القوائم الاحتياطية لمسابقة التوظيف المنظمين بعنوان سنة 2017، الذين لم يتم تعيينهم	0	6	11	0	1	48	0	0	0	101	0	0	0	0	0	53	0	0	0	0	9	26	255
عدد البرمج تعيينهم من القوائم الاحتياطية لمسابقة التوظيف المنظمين بعنوان سنة 2017	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6

2- الطور المتوسط

المواد	رياضيات	لغة عربية	لغة أمازيغية	علوم فيزيائية	علوم طبيعية	تاريخ وجغرافيا	لغة فرنسية	لغة انجليزية	رسم	موسيقى	تدبيرية	إعلام آلي	الجموع
عدد المترشحين من القوائم الاحتياطية المدرجين بمحضر النجاح الإجمالي بعنوان سنة 2017	62	347	0	28	272	362	258	0	0	0	59	13	1401
عدد المترشحين الذين تم توظيفهم الى غاية: 2019/12/31	62	66	0	26	24	22	121	0	0	0	11	11	343
عدد المترشحين المدرجين في القوائم الاحتياطية لمسابقة التوظيف المنظمين بعنوان سنة 2017، الذين لم يتم تعيينهم	0	281	0	2	248	340	137	0	0	0	48	2	1058
عدد البرمج تعيينهم من القوائم الاحتياطية لمسابقة التوظيف المنظمين بعنوان سنة 2017	0	2	0	0	0	0	13	0	0	0	0	2	17

RESUME :

Dans le but de stabiliser la mise en œuvre de la nouvelle réforme dite de deuxième génération, un recrutement massif des ressortissants de l'université a été entrepris par le ministère de l'éducation nationale. Cette recherche a pour vocation d'interroger la progression des savoirs (savoir / savoir-faire/savoir être) du stagiaire. Elle vise aussi à cerner l'impact de la formation initiale sur la formation de l'identité professionnelle dans un terrain où l'interaction façonne des représentations et engendre des pratiques de classe.

Mots clés : Formation initiale ; PEM stagiaires ; représentations ; identité professionnelle ; pratiques de classes.

ABSTRACT:

In order to stabilize the implementation of the new so-called second-generation reform, a massive recruitment of university nationals has been undertaken by the Ministry of National Education. This research aims to question the progression of knowledge (knowledge / know-how / know-how) of the trainee. It also aims to identify the impact of initial training on the formation of professional identity in a field where interaction shapes representations and generates class practices.

Key words: Initial training; Middle school novice teachers; representations; professional identity; class practices.

الملخص:

في سبيل تثبيت تنفيذ الإصلاح الجديد المسمى بالجيل الثاني، قام وزارة التربية الوطنية بتوظيف جماعي لخريجي الجامعات. تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء تطور المعارف (معرفة / مهارات / سلوكيات) لدى المتدرب. كما تسعى إلى تحديد تأثير التكوين الأولي على تكوين الهوية المهنية في سياق تتشكل فيه التمثيلات وتنتج فيه ممارسات صفية من خلال التفاعل.

كلمات مفتاحية: التكوين الأولي؛ متدربي التمثيلات؛ الهوية المهنية؛ الممارسات الصفية.