

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE.

UNIVERSITÉ DE BATNA -02-

Faculté des lettres et des langues étrangères,
Département de Français



Thèse de Doctorat LMD en Français

Option : Didactique des langues et des cultures.

Titre :

*Professionnalisation de la formation continue des
enseignants du FLE au secondaire à travers l'approche
par compétences-Cas de la wilaya de Batna-*

Sous la direction du:

Pr. Gaouaou MANAA

Membres du jury :

Président : Samir ABDELHAMID

Rapporteur : Gaouaou MANAA

Examineur : Abdelouaheb DAKHIA

Examinatrice: Ilhem BOUDJIR

Professeur

Professeur

Professeur

M.C.A

Présenté par :

M^{elle} :ibtissem KHEDRI

Université de Batna 02

Centre universitaire-Barika

Université de Biskra

Université de Batna 02

Année universitaire : 2020/2021

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE.

UNIVERSITÉ DE BATNA -2-

Faculté des lettres et des langues étrangères,
Département de Français



Thèse de Doctorat LMD en Français

Option : Didactique des langues et des cultures.

Titre :

*Professionnalisation de la formation continue des
enseignants du FLE au secondaire à travers l'approche
par compétences-Cas de la wilaya de Batna-*

Sous la direction :

Pr. Gaouaou MANAA

Présenté par :

M^{elle} :ibtissem KHEDRI

Membres du jury :

Président :Samir ABDELHAMID

Professeur

Université de Batna 02

Rapporteur :Gaouaou MANAA

Professeur

Centre universitaire-Barika

Examineur :Abdelouaheb DAKHIA

Professeur

Université de Biskra

Examinatrice :Ilhem BOUDJIR

M.C.A

Université de Batna 02

Année universitaire : 2020/2021

Dédicace :

A mon très cher père « Slimane »

Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eu pour vous.

Rien au monde ne vaut les efforts fournis jour et nuit pour mon éducation et mon bien être. Ce travail est le fruit des sacrifices que tu as consentis pour mon éducation et ma formation.

A ma très chère mère « Rachida »

Affable, honorable, aimable : Tu représentes pour moi le symbole de la bonté par excellence, la source de tendresse et l'exemple du dévouement qui n'a pas cessé de m'encourager et de prier pour moi.

A mon Encadreur

Sans votre aide, vos conseils et vos encouragements, ce travail n'aurait vu le jour. Un remerciement particulier et sincère pour tous vos efforts fournis. Que ce travail soit un témoignage de ma gratitude et mon profond respect.

A mes très chères sœurs

Ahlem, Souha, Romaiassa, Asma

A mon cher frère Aymen

Pour son aide et sa précieuse attention

A mes chère(s) ami (e)s

Qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de persévérance, de courage et de générosité

Merci à tous mes amis avec qui j'ai partagé des moments de ma vie au fil du temps, je vous offre cette magnifique dédicace d'amitié.

Remerciements

Avant de commencer la présentation de ce travail, je profite de l'occasion pour remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

*Je tiens à exprimer mes vifs remerciements pour mon grand et respectueux professeur, **M.Gaouaou MANAA** d'avoir accepté de m'encadrer pour mon projet de fin d'études, ainsi que pour son soutien, ses remarques pertinentes et son encouragement.*

Un remerciement également à tous les enseignants, les inspecteurs et les responsables avec qui j'ai travaillé ce mémoire.

Je remercie aussi les membres de jury qui ont accepté d'encadrer ma soutenance.

Sommaire

<i>Dédicace</i> :.....	4
<i>Remerciements</i>	5
Introduction générale :.....	9
Partie théorique.....	16
Chapitre I :.....	17
Le contexte de la recherche	17
1-La politique de la formation :.....	18
2-Le passage au curriculum :.....	25
3-La mission de l'enseignant dans le cadre de la nouvelle réforme :.....	29
4-L'approche par compétences :.....	35
5-Les types d'évaluation :	41
6-L'approche par compétence et l'interdisciplinarité :.....	43
Chapitre II :.....	49
Conception de la formation	49
1-A propos du concept de formation :.....	50
2-Objectifs et importance de la formation continue	59
3-La formation initiale et la formation continue, une relation étroite	61
4-Les origines de la formation continue des enseignants	63
5-Les modalités de la formation continue	64
6-Les deux formes de formation continue en France	65
Chapitre III :	68
La formation des enseignants à l'importance de l'enseignement fondé sur l'interculturalité, la réflexion et la professionnalisation.....	68
1-L'inter culturalité : Comment passer du savoir culturel à la compétence culturelle dans la formation des enseignants	69
2-La compétence dans le domaine de l'éducation.....	74
3-Le concept de professionnalisation	79
4-L'identité professionnelle de l'enseignant, une identité spécifique	87
Chapitre IV :.....	90
Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité.	90
1-Le processus de réflexion.....	91
2-Nouvelle professionnalité et modèles de formation.....	95

3-Le rôle de l'inspecteur.....	105
4-L'évolution des différentes conceptions de la formation des enseignants.....	112
Partie pratique.....	116
Chapitre I :.....	117
Cadre général de la recherche.....	117
1-Cadre général de la recherche:	118
2-Population et échantillonnage	120
3-Quelques caractéristiques de la population	120
4-Méthodologie de la recherche	121
5-Techniques de recueil de données	123
Chapitre II :.....	124
Partie I :	125
Les résultats pour les enseignants du secondaire.....	125
1-Description des répondants au questionnaire :.....	126
2-Recueil des données : moyen et procédure	126
3-Analyse :.....	127
4-Synthèse	141
Partie II :.....	142
La formation du point de vue des responsables de la formation :.....	142
1-Analyse des données	144
2-Discussion des données.....	147
Partie III :.....	153
Les résultats pour le corps inspectariat.....	153
1-Le corps inspectariat non envié par les femmes.....	154
2-Le corps inspectariat vieillissant	155
3-Rôle des inspecteurs dans le cadre de la réforme éducative	157
4-Encadrement.....	158
5) Les lacunes des enseignants comme aspect positif	161
6-L'insertion des novices.....	161
Chapitre III : Résultats des enquêtes	164
Partie I :	165
Les résultats pour les enseignants universitaires	165
1-Description des répondants du questionnaire.....	166

2-Evaluation des compétences.....	171
3-La compétence lexicale comme source d'inquiétude.....	174
4-La formation initiale et les scénarii de classe via le module de théories et démarches didactiques	176
Partie II :	179
Observation de classe	179
1-Méthodologie de la recherche	180
2-Présentation de la grille d'observation	182
3-Explication de la grille d'observation	184
Analyse des résultats :	185
1-Analyse des données recueillies :.....	186
2-Modalités de travail.....	190
3-Statut de l'erreur.....	194
Chapitre IV :	201
Description et analyse de la maquette de la formation initiale.....	201
1-Le système L.M.D.	202
2-Analyse de la maquette du master.....	209
3-Analyse du cursus de master	211
4-Réflexion générale sur le cursus de la formation initiale	212
Discussion des résultats	220
Conclusion générale	221
Références bibliographiques :	225
Annexes :	246

Introduction générale :

Introduction :

La réforme du système éducatif a entraîné un bouleversement radical, parler de réforme et de professionnalisation, c'est évoquer le changement qui génère incontestablement des méfiances et résistances chez tous les partenaires concernés et plus particulièrement l'enseignant.

Pour le système éducatif algérien, nous avons constaté que la majorité des enseignants s'est cantonnée dans la résistance qui se manifeste par un rejet des nouvelles approches ou par une réalisation typique de l'enseignement traditionnel, quand on parle de professionnalisation, on pense aux pratiques quotidiennes de milliers d'enseignants qu'on veut modifier.

La professionnalisation s'appuie sur un environnement humain riche qu'il faut analyser et maîtriser, donc, cette démarche s'inscrit dans un processus linéaire mais elle comprend des réajustements permanents et des remises en cause, elle nécessite l'adaptation, l'innovation, et la transformation ; celle-ci ne plait pas à tous les enseignants c'est pourquoi une grande partie d'enseignants se replie dans des pratiques très loin de l'approche par compétences.

En fait, il s'agit de repenser l'ensemble de l'itinéraire de la formation pour l'intégrer dans une nouvelle perspective ,les enjeux de la formation du personnel enseignant demeurent de taille car la qualité de l'enseignement est tributaire à la qualité de formation des enseignants (la clé de voute de la réussite des réformes),la tutelle veut former un enseignant qui met en œuvre les directives au service du système éducatif ,elle préconise une formation qui munit l'enseignant de compétences professionnelles mobilisables dans des situations complexes et variées.

Partant d'une motivation personnelle qui nous a incité à se pencher sur la professionnalisation de la formation continue des enseignants du FLE au secondaire, en fait, après avoir entamé ma pratique d'enseignante au lycée en 2012, accompagnée de par des inspecteurs et des formateurs, nous sommes devenue impliquée dans le processus de formation.

Comme novice, nous avons trouvé tant de difficultés sur le plan pédagogique et didactique, c'est pourquoi, la formation des enseignants est devenue une préoccupation majeure qui nous interpelle personnellement, de plus, la société impute une grande responsabilité de l'échec des élèves à l'enseignant, ainsi, la formation des enseignants

constitue le facteur nodal qui garantit la réussite de la réforme entamée par le ministère de l'éducation nationale.

La formation est devenue un souci permanent qui préoccupe la société, ainsi, l'application de l'approche dite par compétences requiert une préparation psychologique et pédagogique des acteurs concernés afin de réduire la résistance et le rejet.

Notre étude s'inscrit dans une perspective didactique, ayant pour objectif de dresser un état des lieux de la formation initiale et continue des enseignants algériens du FLE du secondaire, et de contribuer à son innovation en termes de dispositifs et de contenus, autrement dit, nous essayons d'identifier les éléments qu'il conviendrait d'ajouter au programme de la formation (initiale et continue) afin de doter les enseignants algériens d'attitudes et de compétences professionnelles assurant le transfert des qualifications enseignantes.

La formation est un facteur essentiel pour réussir l'enseignement/apprentissage de la langue Française ; notre objet d'étude se situe dans un cadre institutionnel : « La professionnalisation de la formation continue des enseignants du Français au secondaire à travers l'approche par compétences ».

En effet, il n'est pas uniquement question de vérifier si la formation correspondent aux directives ministérielles, ni d'effectuer une évaluation en la mettant en relation avec les aspirations des enseignants, mais plutôt de l'envisager sous l'angle de l'approche par compétences.

Nous nous concentrons sur les compétences qui servent de base de ces contenus et qui se concrétisent dans des situations d'enseignement/apprentissage, le choix des contenus et la mise en œuvre des dispositifs favorisent la construction des compétences qui permettent une évolution professionnelle.

Nous avons opté pour la formation des enseignants comme thème de recherche car la formation revêt une grande importance dû au rôle que l'enseignant est censé jouer.

D'abord, pour améliorer l'apprentissage du FLE, ensuite, pour concrétiser les objectifs fixés par la tutelle (Ministère de l'éducation nationale) afin d'améliorer l'apprentissage du FLE.

Afin de répondre aux exigences de la société actuelle qui caractérisent ce siècle, la tutelle a entamé des réformes de grande ampleur fondées sur trois éléments à savoir : la

mise en place d'un nouveau système de formation et d'évaluation, les refontes pédagogiques et la réorganisation générale du système éducatif en Algérie.

Par conséquent, les programmes de formation sont fondés sur l'approche par compétences, les partisans de cette approche prônent son application en réaction aux approches traditionnelles centrées sur les théories et les contenus disciplinaires ; dans ce sens, on vise le passage d'une formation centrée sur la transmission des savoirs théoriques à une formation centrée sur l'apprentissage de comportements adéquats, autrement dit, d'une formation préoccupée par les contenus à une formation préoccupée par les actions et les habiletés.

De nos jours, la réflexion sur l'approche par compétences focalise à la fois sur l'apprentissage par expérience et sur la pratique réflexive, à vrai dire, l'approche par compétences fait appel aux jugements, aux valeurs, à la rationalité et aux résultats des recherches scientifiques.

Cependant, la formation des enseignants demeure la clé de la réussite de la réforme éducative engagée par l'état en 2003-2004 afin de combler l'insuffisance des dispositifs et des contenus de la formation, ces lacunes ont été prises en considération dans l'état des lieux réalisé par les responsables du pays.

La formation des enseignants demeure aujourd'hui un vecteur de la professionnalisation, au cours de notre étude, nous allons nous concentrer sur les éléments qui nous permettent de répondre aux questions que nous estimons pertinentes pour la recherche entreprise et qui représentent notre problématique :

*Quel rapport faut-il concevoir entre formation et professionnalisation ?

*Quelles sont les compétences nécessaires à l'exercice de la profession enseignante au secondaire ?

*L'université algérienne est-elle en mesure de former un bon enseignant ?

*Comment accroître la cohérence entre les plans de la formation initiale et ceux de la formation continue ?

En somme :

*Quels dispositifs de formation continue à mettre en place pour les enseignants du FLE au secondaire, dans un contexte marqué par la mondialisation et les réformes éducatives successives ?

Ces interrogations nous interpellent à émettre les hypothèses suivantes :

1-Insister sur la pratique réflexive comme objectif de la formation et comme démarche d'apprentissage.

2-Promouvoir une formation centrée sur l'approche par compétences, c'est-à-dire, doter les enseignants des principes de cette approche afin qu'ils puissent faire face à des situations complexes.

En fait, on ne pourrait pas ignorer le décalage existant entre la formation initiale et la formation continue et ce qui est prescrit par la tutelle dans les documents officiels concernant les contenus du programme et la méthodologie adoptée.

La réussite de la réforme du système éducatif engagé depuis plusieurs années dépend en grande partie de la formation des enseignants et des formateurs, en outre, la qualité de l'enseignement relève des compétences et des capacités de changement et d'évolution des formateurs.

Les enseignants se plaignent aujourd'hui de plusieurs problèmes didactiques, sociaux, individuels et pédagogiques, la formation initiale et continue doit permettre de confronter les obstacles qui mènent à l'échec scolaire des apprenants. La rénovation et la mise à jour de la formation semble nécessaire pour permettre aux enseignants d'accomplir leurs tâches à bon escient.

La formation initiale est insuffisante pour assurer une efficacité permanente des enseignants, ainsi, l'évolution des exigences sociétales et le progrès scientifique exigent aux enseignants un perfectionnement professionnel permanent.

De nouvelles fonctions sont attribuées à l'enseignant, en effet, on constate l'émergence d'un nouveau modèle de professionnalité différent des deux autres modèles dominants à savoir : le modèle de l'artisan formé sur le tas et celui de l'expert (fondé sur l'exercice du métier).

Cette nouvelle vision implique une prise en considération du nouveau rôle de l'enseignant et d'une formation didactique et pédagogique à la gestion de classe ; cette formation doit aussi permettre à l'enseignant de manipuler les nouvelles technologies, de développer l'autonomie de ses apprenants et le travail en groupe.

La carrière enseignante requiert une formation tout au long de la vie, dans ce sens, on devrait adapter les programmes de formation afin de doter les enseignants de

compétences et d'attitudes nécessaires pour une nouvelle école. C'est pourquoi, la tutelle devrait focaliser sur le dispositif du contenu de la formation pour améliorer sa qualité et son efficacité.

Nous avons orienté notre recherche selon le plan ci-après pour présenter des pistes qui amènent à élucider les centres d'intérêt de notre réflexion :

En réalité, notre recherche qui traite la formation des enseignants du FLE du secondaire est divisée en deux parties :

La partie théorique : elle est composée de quatre chapitres ;

Le premier chapitre intitulé **“le contexte de la recherche”** décrit le questionnement de la recherche, nous avons parlé de la politique de la formation en Algérie, les réformes éducatives en Algérie, ainsi que l'approche par compétences.

Le deuxième chapitre intitulé **“Conception de la formation”** comporte la définition des concepts clé de notre recherche, la formation en général, la formation continue, ses objectifs et ses modalités, les origines de la formation continue.

Le troisième chapitre intitulé **“la formation des enseignants à l'importance de l'enseignement fondé sur l'interculturalité, la réflexion et la professionnalité”**.

Ce chapitre traite les éléments suivants ; l'interculturalité, la pratique réflexive, la compétence, la compétence professionnelle, la professionnalisation et l'identité professionnelle des enseignants.

Le quatrième chapitre intitulé **“Formes de résistances des pratiques en formation à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité”**

Ce chapitre évoque le processus de réflexion, les théories qui sous-tendent la réflexivité en formation professionnelle, les expressions de résistance et les différentes perspectives de la formation.

La partie pratique: elle contient quatre chapitres.

Le premier chapitre présente le cadre général de la recherche et la méthodologie adoptée, les outils de recherche de type qualitatif et quantitatif, leur utilité et la validité qu'ils assurent.

Le deuxième chapitre est divisé en deux parties :

Partie 01: comporte l'analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants du secondaire, ce questionnaire porte sur la formation et ses différentes dimensions.

Partie 02: comporte l'analyse d'un entretien réalisé auprès d'un responsable de la formation (l'adjoint du chef du département de Français de Batna).

Partie 03 : comporte l'analyse d'entretiens réalisés auprès de trois inspecteurs de l'éducation nationale (IEN).

Chapitre III :

Ce chapitre est divisé en deux parties :

Partie 01 : comporte l'analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants universitaires vu leur rôle dans la formation des futurs enseignants.

Partie 02: il s'agit d'une observation de classe ; un compte rendu des pratiques de classe après la réforme et l'introduction de l'approche par compétences.

Chapitre IV :

Ce chapitre intitulé "**Analyse de la maquette de la formation initiale des enseignants**" comporte une présentation du cursus, son analyse et sa compatibilité avec les compétences requises.

En dernier lieu, nous essayons de répondre à nos interrogations et nous donnons dans la conclusion le bilan de notre travail.

Partie théorique

Chapitre I :

Le contexte de la recherche

Introduction :

« *Toute recherche commence par une question et vise à y répondre* » dit Odile Bourguignon, nous allons montrer d'où découle la question et comment elle est transformée pour devenir le nœud de la recherche.

Le système éducatif algérien a décidé de réformer toutes les structures de la formation en 2003 sans trop impliquer les partenaires responsables de les mettre en œuvre, les différentes réformes basées sur la professionnalisation ont engendré plusieurs changements et implications.

Dans ce chapitre, nous exposons les fondements politiques de la réforme, ses objectifs, ses perspectives ainsi que les contraintes qui ont entravé sa réalisation.

1-La politique de la formation :

La mondialisation requiert des réajustements dans les pratiques de formation, en effet, un changement profond s'est ressenti dans les contenus et dans les objectifs.

Depuis 15 ans, L'Algérie s'est engagée dans une démarche caractérisée par le changement, la refonte et le réajustement, c'est pourquoi, le système éducatif dans sa globalité vise une homogénéisation entre les différents paliers, dans ce cas, le MEN doit repenser de manière cohérente les contenus en fonction du niveau et des besoins des apprenants.

De nos jours, l'école algérienne est censée faire face aux défis internes aussi bien qu'externes, les défis internes correspondent à l'école et à la société (l'instruction, la qualification, la socialisation) tandis que les défis externes relèvent de la modernité et de la mondialisation qui engendre des exigences de qualifications (la communication, l'information, la civilisation, le savoir et la technologie).

Pour affronter ces défis, les concepteurs de la réforme ont attribué à l'école algérienne les missions suivantes :

- a- la construction d'une société démocratique ouverte sur le monde tout en préservant sa culture et ses valeurs.
- b-la formation aux compétences et la valorisation du potentiel algérien dans le monde.

Pour réaliser ces objectifs, une école moderne et un personnel d'enseignants professionnels sont indispensables c'est-à-dire le personnel d'enseignants doit renouveler ses compétences et ses attitudes afin de former des apprenants capables de relever les défis de l'avenir.

Pour cela, la professionnalisation ne se limite pas à l'actualisation des compétences car les enseignants doivent focaliser sur l'apprentissage qui vise l'amélioration durable des pratiques ; le perfectionnement professionnel nécessite une transformation radicale des méthodes et du système.

1-1-Structure de la formation :

La politique de la formation a été défini durant les deux premières décennies qui ont suivi l'indépendance, pour l'enseignement primaire et moyen, ce sont les ITE qui assurent la formation des enseignants, le nombre de ces instituts est passée de 29 en 1976 à 51 en 1992, en effet, dans les grandes villes, on compte un maximum de 3 instituts.

Ces instituts sont chargés de la formation des enseignants de l'enseignement fondamental de 1970 jusqu'à 1999, quant à la formation des enseignants du secondaire, c'est l'université qui est responsable de cette mission jusqu'à la rentrée universitaire 1984-1985, L'ENS assure la gestion administrative des élèves professeurs pendant que l'université s'occupe du suivi pédagogique.

Par souci d'efficacité, la formation s'étalait sur 3ans, cette formation accélérée des enseignants se donne pour but de répondre au manque du personnel enseignant.

Les cadres pédagogiques suivent une formation théorique avec des stages pratiques pour une durée qui va d'une à quatre années selon l'établissement.

1-2-Conditions d'accès et durée d'étude :

***Les instituts de technologie de l'éducation :**

Les ITE créés en 1970 assurent la formation des enseignants intervenants dans l'enseignement fondamental.

***Maitre d'enseignement fondamental :**

Les postes étaient destinés aux titulaires d'un niveau de 4^e année moyenne, ce système de recrutement a duré jusqu'à la rentrée 1992-1993, où l'on a exigé un niveau de

terminale pour les candidats, avec la réforme, le baccalauréat est indispensable, la formation dure trois ans.

***les professeurs d'enseignement fondamental :**

Le diplôme de PEF nécessitait un niveau de terminale pour les candidats selon les notes obtenues à l'examen du bac dans les matières de base de la filière considérée , la durée de la formation est passée d'une année entre 1970 et 1980 à 2 ans entre 1980 à 2002, et à 3 ans depuis 2003 . Il faut signaler que cette formation est assurée par l'université pour une durée de quatre ans.

*** Professeurs du secondaire :**

Le grade de PES requiert un bac avec une formation de 3 ans jusqu'en 1982 où la durée de formation est passée de 3 à 4 ans, avec les nouvelles réformes, on exige un master (bac +5ans).

***Les universités : L'état des lieux**

Il est évident que la réforme doit toucher l'université, c'est-à-dire, l'architecture des formations, les contenus des curriculums, les modes d'orientation et les modes de gestion.

Il a fallu sortir l'université algérienne de la crise qu'elle traverse et ce avec des moyens pédagogiques, humains et matériels qui permettent de répondre aux attentes de la société.

La (CNRSE) commission nationale de réforme du système éducatif permet à l'université de contribuer au développement accéléré du pays et de la réforme (2003), on a opté pour l'élaboration d'une réforme globale et profonde des enseignements supérieurs caractérisée par une nouvelle structure et une actualisation des différents programmes pédagogiques.

Parmi les décisions de la réforme de 2003, les enseignants exerçant au niveau des collèges et des lycées devraient être titulaires d'une licence d'enseignement.

Les inspecteurs de l'enseignement secondaire sont affectés sur poste sans effectuer une formation préalable.

1-3-Le système éducatif algérien ; finalité et objectifs généraux :

Les textes de référence régissant la politique éducative considèrent l'enseignement comme la base de tout changement économique.

L'ordonnance n°76135 du 16 avril 1976 représente le cadre de référence de l'éducation en Algérie, cette ordonnance propose des transformations radicales dans l'organisation de l'enseignement /apprentissage et dans les orientations fondamentales de l'éducation nationale. On a appliqué les règlements de cette ordonnance à partir de l'année scolaire 1980/1981.

En janvier 2008, une nouvelle ordonnance a été créée, elle estime que le but ultime de l'école algérienne est de former un citoyen muni de valeurs universelles, capable de s'ouvrir sur le monde qui l'entoure , c'est pourquoi , il est nécessaire de maîtriser au moins deux langues étrangères , l'apprenant est au centre des préoccupations de la politique éducative , en effet, l'école doit doter l'apprenant de compétences nécessaires susceptibles d'être exploitées quand il le faut , la formation initiale est une formation qui s'effectue à l'université (de 3 à 5 ans) avec des programmes spécifiques réunissant la formation académique¹et le savoir-faire.

La formation initiale vise le développement des connaissances et des compétences mais également la maîtrise de la discipline et des méthodes pédagogiques.

1-4-Description :

Au lendemain de l'indépendance, l'arabe est devenu la langue nationale en Algérie, ce qui a induit un changement dans l'enseignement du Français , on lui a attribué plusieurs statuts , cette multitude de statuts génère un malaise , en fait , c'est en 1972 (la date de l'arabisation de l'enseignement) qu'on a conféré au Français le statut de LE 1.

L'enseignement en Algérie est organisé de la façon suivante :

- a)L'enseignement préscolaire non obligatoire :
- b) l'enseignement fondamental obligatoire et gratuit (d'une durée de 9ans)
- c)l'enseignement secondaire général et technique.
- d) l'enseignement supérieur.
- E) la formation professionnelle.

¹ La formation académique : c'est une formation qui vise la maîtrise des contenus à enseigner , la conduite d'activités d'enseignements en vue d'améliorer le rendement pédagogique des élèves.

1-5- Les taux de scolarisation :

a) l'enseignement préscolaire :

cet enseignement gratuit concerne les enfants âgés de 4 à 6 ans , elle s'effectue dans :

***les classes préparatoires de certaines écoles primaires :**

L'enseignement est dispensé en langue arabe, on apprend à l'élève la lecture, l'écriture, les mathématiques et quelques versets du coran.

*** l'enseignement fondamental :**

Dans ce palier, l'enseignement concerne les enfants âgés de 6 à 16 ans.

Cette étape comporte trois cycles :

*le premier cycle : de la première à la troisième année.

*le deuxième cycle : de la quatrième à la sixième année.

*le troisième cycle : de la septième à la neuvième année.

La fin de la scolarité est sanctionnée par le brevet d'enseignement fondamental(BEF) à signaler que 64 des élèves quittent l'école sans ce diplôme.

***l'enseignement secondaire :**

Ce cycle concerne les élèves âgés de 14 à 18 ans, à noter que cette tranche d'âge s'étend à 21 ans.

1-6-Les réformes successives du système éducatif algérien :

La généralisation de l'école fondamentale est introduite en 1982, avant cette date, l'enseignement était structuré en trois cycles : le cycle primaire, ce système ressemble à celui de La France , depuis la rentrée scolaire 2003-2004 , on l'avait remplacé par un cycle primaire de 5 ans , suivi d'un cycle moyen de 4 ans puis un cycle secondaire de 3 ans sanctionnés par l'examen du baccalauréat .

1. Les années post-indépendance ont été marquées par des transformations radicales qui ont fait émerger une nouvelle société, dans ce sens, ce processus de transformation repose sur quatre principes :

2. a) démocratisation¹ b) l'algérianisation² c) l'option scientifique et technique
d) l'arabisation.

La restauration de la place de la langue arabe a connu un consensus national parce que cette langue véhicule la tradition et la culture, pour ce faire, il faut une décision politique.

La politique d'arabisation est marquée par deux conflits ; l'un qui oppose la langue arabe à la langue Française, l'autre oppose cette langue aux dialectes arabes et berbères.

Ces conflits politiques ont négligé les aspects culturels de l'opération, ce qui se traduit par une absence de maîtrise des langues étrangères.

***Entre 1962 et 1971 :**

La rentrée scolaire 1962, les enseignants exercent leur travail dans les différentes écoles du pays, pour les moniteurs , le recrutement requiert un certificat de fin d'études (CEP). Les instituteurs sont recrutés au niveau de brevet de l'enseignement moyen formés à l'école nationale.

Avant l'institution du concours national en 1973 , le recrutement des moniteurs se fait sur une simple décision de l'inspecteur suivant qu'ils avaient été scolarisés dans une zaouïa³ ou école coranique ou dans une école publique de la période coloniale.

Pour remédier aux lacunes pédagogiques et didactiques, on a organisé des chantiers culturels , des séminaires pour préparer les enseignants à l'examen professionnel .

En 1964, on a créé un réseau de centres de formation culturelle et professionnelle pour permettre aux moniteurs de suivre des cours donnés par les instituteurs, et ce dans le but de les préparer à l'examen de CCGP.

En 1967, on a créé des centres de perfectionnement dans lesquels on choisit les meilleurs élèves pour un stage consacré à la préparation du CCGP.

En 1964, le ministère des affaires religieuses a créé des instituts islamiques dont le premier objectif est l'enseignement de l'arabe, on les a intégrés dans l'enseignement national en 1976, avec la mise en place des ITE de la rentrée 1968-1969.

¹ La démocratisation : est le processus qui permet à un régime d'évoluer ou de renforcer son caractère démocratique.

² L'algérianisation : fait qu'une communauté prenne les caractéristiques des algériens.

³Zaouïa : établissement religieux sous l'autorité d'une confrérie musulmane , spécialement affecté à l'enseignement.

Pour pallier le manque en enseignants du secondaire et du supérieur, Le MEN a sollicité des enseignants coopérants, ces enseignants étrangers venaient de La France , et d'autres du Moyen-Orient notamment L'Egypte, La Syrie, L'Irak .

***Entre 1971-2003 :**

La véritable mise en place de la réforme a commencé en 1970-1971 (pour le supérieur) , 1976 pour l'enseignement fondamental , 1979 pour l'enseignement secondaire .

A l'université, la réforme consiste à ajouter des filières scientifiques et technologiques, des tronc communs interdisciplinaires, depuis 1984, cette réforme a touché la post-graduation et les programmes de recherche. La loi de 1984 oblige les établissements d'enseignement supérieur à organiser des formations continues destinées aux cadres des entreprises.

Dés 1976, la finalité de l'école fondamentale est de fournir un enseignement de base de neuf ans avec l'introduction de l'enseignement technique dans le secondaire.

Il faut souligner que cette réforme a affronté deux problèmes principaux :

a)le premier concerne la qualité de l'éducation de base, l'extension des effectifs qui a entravé le développement de la formation professionnelle ultérieure.

b)le second problème correspond à l'encadrement, en effet, ce sont les aspects qualitatifs et organisationnels qui sont en jeu.

***Depuis 2003 à nos jours :**

Le contexte de la recherche est marqué par des facteurs internes et externes, les facteurs internes sont relatifs au pluralisme politique¹ qui exige l'intégration de la démocratie dans le système éducatif et par extension, la formation des nouvelles générations à la citoyenneté ainsi l'abandon de l'économie dirigée et l'instauration de l'économie du marché.

Pour les facteurs externes, il s'agit de la mondialisation de l'économie, le développement scientifique et technologique ainsi que les outils d'information et de communication.

¹ Le pluralisme politique : en sciences sociales, le pluralisme est un système d'organisation politique qui reconnaît et accepte la diversité des opinions et de leurs représentants.

Cette réforme qui vise l'instauration d'un système éducatif cohérent permet à la société algérienne de confronter les défis du 21^e siècle en répondant aux conditions scientifiques crédibles mais également l'acquisition de compétences susceptibles d'être exploités dans la vie scolaire, sociale et professionnelle.

L'élément central dans le processus de la réforme est sans doute l'enseignant qui doit être doté de compétences sur le plan académique et pédagogique.

Dans ce sens, Le MEN a élaboré un plan national pour la formation académique des enseignants, cette formation vise la maîtrise des contenus à enseigner, la conduite d'activités d'enseignement, en vue d'améliorer le rendement pédagogique des élèves.

La mondialisation représente actuellement l'objet d'une réflexion didactique car elle prône la promotion des langues étrangères, la valorisation des langues étrangères résulte de la volonté de la société qui désire être à jour, en effet, l'apprentissage des langues étrangères dote l'apprenant des moyens nécessaires pour élargir son horizon et sa vision du monde.

Le marché des langues engendre de nouvelles réflexions en encourageant les spécialistes à innover dans leurs méthodes pour satisfaire aux besoins du public, il faut noter que l'apprentissage d'une langue étrangère obéit à des paramètres d'importance et d'efficacité, ainsi, les individus explorent les langues qui leur sont les plus avantageuses avec des stratégies appropriées.

2-Le passage au curriculum :

Diriger une réforme est une tâche difficile, la réforme des programmes scolaires consiste à adapter les contenus aux nouvelles orientations.

Depuis quelques années, les chercheurs ont remplacé la notion de "programme" par celle de "curriculum" qui donne une vision complète des programmes scolaires.

Le curriculum est un ensemble complexe dont le programme constitue une composante, il contient des indications sur les profils d'entrée et de sortie des apprenants, les méthodes pédagogiques ainsi que les méthodes d'évaluation.

La notion de "curriculum" fait référence au parcours de la formation de l'apprenant, elle englobe les apprentissages et les modalités d'évaluation (certificatives et formatives) ainsi que les supports didactiques.

Le curriculum est contextualisé parce qu'il dépend de plusieurs facteurs ; le nombre d'années de chaque cycle, le moment d'introduction des langues, la structure des enseignements et les valeurs spécifiques au pays.

La réforme est un processus permanent qui commence dans l'école, elle est basée sur des changements au niveau des curriculums, de l'évaluation et de la formation des enseignants.

2-1-Le choix de la politique linguistique en présence dans le contexte algérien :

La politique linguistique désigne l'ensemble des choix régissant le rapport langue/structure sociale dirigé par l'état, elle contribue à créer des conditions favorables à la promotion et à l'expansion de certaines langues.

Le contexte linguistique algérien se caractérise par une variété langagière due à son histoire et à sa géographie, en effet, le plurilinguisme en Algérie est organisé autour de l'arabe , le berbère et les langues étrangères.

Actuellement, on reconnaît deux langues comme langues nationales :

L'arabe se divise en deux variétés ; l'arabe standard et l'arabe dialectal , le berbère est composé de trois géolectes ;le tamazight parlé à (TiziOuzou ,Bouira, Bejaia ..), le Chaoui parlé dans les régions des Aurès (Batna,Khenchela,...), le Mozabite employé dans le sud du pays(Ghardaïa, Metlili,Coléa..).

Pour les deux langues étrangères qui existent en Algérie ,il y a le Français comme première langue étrangère et L'anglais comme deuxième langue étrangère ,l'arabe dialectal est la langue maternelle de la plupart des algériens ,il est très répandu parmi les locuteurs algériens ,c'est un moyen de communication.

Cette situation sociolinguistique complexe enrichit le paysage linguistique algérien et nourrit le plurilinguisme¹

2-2-Les propriétés sociolinguistiques des langues dans contexte algérien :

Les langues présentes se distinguent selon l'histoire, la structure et le degré d'usage ;le berbère est la langue autochtone ,on l'avait introduit entre le VII et le XV siècle ,l'implantation du Français en Algérie a eu lieu en 1830 alors qu'on a inséré l'anglais récemment .

¹Le plurilinguisme : est une particularité linguistique que certaines personnes possèdent ou développent grâce à des études ou des voyages qui consiste à parler au moins trois langues différentes.

Le degré d'usage varie d'une langue à une autre, la grande partie de la population parle l'arabe dialectal, les habitants de la Kabylie et des Aurès privilégient le berbère tandis que l'arabe standard est usité par une minorité d'algériens.

Le Français représente la première langue étrangère, l'anglais est la deuxième langue étrangère.

Les langues ont de multiples fonctions: l'arabe dialectal et l'arabe standard sont des langues vernaculaires, l'arabe standard représente la langue officielle, le Français est une matière scolaire et également un outil de travail dans l'enseignement scientifique et technique tandis que l'anglais représente seulement une matière scolaire.

L'arabe standard* bénéficie d'un statut particulier car c'est la langue officielle des instituts étatiques, l'arabe dialectal remplit une fonction vernaculaire parce qu'il est très utilisé par les algériens à l'oral. Le Français a perdu sa place après l'indépendance, surtout avec la politique de l'arabisation.

Le statut de ces langues, leurs usages sociaux ainsi que leurs fonctions linguistiques leur accordent des valeurs sociales inégales.

2-3-Orientations et bilan de la politique linguistique et culturelle :

Depuis 1963, l'Algérie a déclaré l'arabe comme langue officielle et nationale du pays, en effet, l'arabisation des institutions constitue l'élément principal sur lequel repose la politique linguistique, elle vise à rendre l'arabe standard¹ l'unique langue de travail notamment dans le système éducatif, l'administration et les médias.

L'arabisation des sciences humaines et sociales a engendré des divisions et des conflits entre trois partis ;l'arabophone, le francophone et le berbérophone

Après la décennie noire qu'a vécue l'Algérie, un changement de statuts des langues a marqué le discours algérien et ce par le passage du monolinguisme à la reconnaissance du Tamazight comme langue nationale ensuite la reconnaissance officielle du Français et de L'anglais.

En 1962,la politique algérienne était basée sur le monolinguisme, ce qui a privé le pays du multilinguisme, ce choix est fondé sur l'héritage historique et sur la confusion

¹L'arabe standard : est le nom que la majorité des universitaires occidentaux donnent à une variante moderne de la langue arabe, celle qui est enseignée dans les écoles contemporaines.

entre arabisation et algérianisation, cette politique linguistique basé sur l'arabisation totale qui occulte le tamazight.

La pertinence de cette politique est évaluée selon les résultats produits, la réussite de l'enseignement/apprentissage dépend des représentations, des capacités et des pratiques.

En plus, dans le contexte algérien, le projet national éducatif s'articule avec le projet socioculturel pour parvenir à une réussite surtout avec la mondialisation qui impose des lois.

Apprendre une langue étrangère permet une connaissance approfondie ; l'ouverture sur d'autres cultures, la compréhension d'autres systèmes de valeurs, d'autres normes et d'autres comportements linguistiques.

L'apprentissage d'une langue étrangère implique la rencontre des modes d'appréhension du monde, il ne s'agit pas de maîtriser la prononciation pour être à l'aise dans une langue étrangère, autrement dit, il faut connaître l'arrière-plan culturel de la langue.

2-4-Implications didactique et politique linguistique :

La didactique des langues étrangères ne peut pas penser ses objets d'enseignement/apprentissage sans relation à une politique des langues, la variété des contextes de langues requiert une didactique fondée sur les principes universalistes.

Donc, un aménagement linguistique s'avère nécessaire avec une définition de la politique d'enseignement, en réalité, la volonté politique constitue le facteur principal qui détermine la réussite de la réforme.

La didactique des langues étrangères intervient pour gérer le parcours langagiers plurilingues des individus et développer les compétences plurilingues, la réussite de la politique linguistique des langues étrangères nécessite une prise en charge des enjeux didactiques de la formation des enseignants.

2-5-La réforme et ses implications sur les acteurs du système éducatif :

Pour entamer un projet de changement, il faut avoir de bonnes idées mais aussi un engagement des différents partenaires du système éducatif, malheureusement, la plupart des enseignants démontrent une méfiance voire une résistance à l'égard de ces changements introduits par la tutelle , cette réticence a engendré la crainte et le doute voire

une résistance à cette démarche d'innovation , pour les chercheurs ,il est prévu de rencontrer une résistance à cause de la transition entre l'ancienne et la nouvelle approche .

Dans cette optique, s'engager dans une réforme requiert une modification des croyances et des routines, bref, les éléments constituant l'identité, cette résistance pourrait retarder la mise en place de la réforme, il faut soutenir l'innovation pour s'adapter aux changements.

Le MEN favorise le changement pour répondre aux exigences de la mondialisation, en effet, la société algérienne doit être au diapason de la société moderne sur tous les plans : culturel, social, politique.

Le changement ne s'effectue pas sans respect de l'autre, de ses représentations et de ses idéologies ; pour l'entamer, il faut influencer et convaincre les hésitants et faire adhérer les enseignants au projet, pour ce faire, une formation continue centrée sur la pratique est indispensable.

3-La mission de l'enseignant dans le cadre de la nouvelle réforme :

La formation est essentielle pour le développement du pays, la nouvelle approche dite par les compétences est centrée sur l'apprenant et son apprentissage.

C'est l'apprentissage qui favorise l'acquisition de la langue et non pas l'enseignement (apprentissage autodirigé), on doit éveiller la curiosité de l'apprenant et son intérêt pour développer ses méthodes de raisonnement , ses savoir-faire et son autonomie , l'enseignant doit munir l'apprenant de méthodes , de stratégies , de démarches lui permettant d'apprendre à apprendre ,en outre, le conseil de L'Europe favorisent les méthodes qui aident à se forger les savoirs et les savoir-faire nécessaires dans la réflexion et dans l'action , et ce pour former un individu responsable et coopératif dans ses relations avec les autres.

La didactique des langues place l'apprentissage dans une optique constructiviste, socioconstructiviste ,cet apprentissage permet l'exploitation des compétences linguistiques avec une attitude positive à l'égard de l'apprentissage du Français, ainsi , les enseignants et les apprenants doivent assumer de nouveaux rôles , en effet, l'enseignant s'identifie à un guide voire un facilitateur qui favorise la réflexion et l'esprit critique mais ce changement n'est pas facile et requiert beaucoup d'efforts.

La formation des générations futures dépend de ces enseignants, c'est la formation disciplinaire et didactique qui permet de s'approprier l'histoire et l'épistémologie¹ de la discipline, d'expérimenter de nouvelles méthodes et d'échanger avec les collègues et les chercheurs.

Pour s'adapter aux nouvelles exigences de la société, on élargit la mission de l'école qui interroge la formation et l'éducation, l'école est chargée de la transmission des savoirs à travers un enseignant qualifié qui transmet à son tour les valeurs humanistes.

La diversité linguistique qui caractérise la société algérienne exige de développer chez le citoyen plusieurs capacités ; la compréhension, la communication, l'intercompréhension, autrement dit, on vise à former un citoyen tolérant d'un esprit ouvert pour parvenir à une cohabitation productive et bénéfique.

Le changement des pratiques enseignantes nécessite la construction de nouvelles compétences linguistiques, didactiques et professionnelles.

3-1-L'enseignant algérien face à une tension double :

L'enseignant algérien fait face à deux conditions difficiles : d'une part ;il doit répondre aux exigences des différents secteurs économique, politique, social , d'autre part , il doit maîtriser une situation de classe en changement perpétuel, à vrai dire, l'enseignant confronte une rupture avec les pratiques antérieures lorsqu'il décide d'adopter de nouveaux comportements .

Pour réussir une formation, il faut identifier ce qui perturbe, ce qui génère la résistance et ce qui empêche les transformations prévues, la mise en œuvre de cette démarche requiert un engagement entier de l'enseignant car la formation s'effectue dans un projet qui crée des "scénarii " pour un nouveau métier, subordonnant le savoir à l'apprendre.

La réussite des réformes nécessite la collaboration des acteurs et du système éducatif comme le résume Allard : « *une réforme de l'ampleur de celle qui est lancée ne peut progresser que si elle devient l'affaire d'une majorité d'acteurs participants au sein du système* », il importe de chercher les causes de ces hésitations.

Pour éclairer ces questions, nous allons citer les obstacles qui entravent la réforme :

¹L'épistémologie : une partie de la philosophie qui a pour objet une étude critique des principes, des concepts fondamentaux, des méthodes, des pratiques, des théories et des résultats des différentes sciences.

1-le manque de connaissances.

2-le manque des ressources humaines et matérielles.

3-L'incompatibilité entre les conditions existantes et celles nécessaires pour l'enseignement.

4-l'ambiguïté du rôle du partenariat.

Ce sont ces éléments qui engendrent la résistance et retarde la réalisation effective de la réforme.

Notons que les instituts et les universités contribuent énormément à l'appropriation d'une posture réflexive en formation initiale et à son évolution en formation continue, donc, l'enseignement supérieur est une phase essentielle pour la construction des compétences professionnelles des enseignants.

Il ressort de tout ce qui a été avancé que la situation de l'école algérienne est malade comme le décrit la commission nationale des réformes éducatives :

Notre système éducatif est sinistré, les déclarations d'autosatisfaction ne sauront cacher la réalité dramatique vécues par les élèves et leurs parents .notre système produit des rejetés dans la rue , des hittistes sans qualifications et des diplômés chômeurs , c'est une refonte totale de notre système éducatif qu'il faut envisager .il faut moderniser notre école ,l'ouvrir à la science ,aux techniques, au monde de travail .il faut l'adapter aux besoins de l'économie .l'école doit être un lieu de transition et de production du savoir (Djebbar,2008, P.164)

3-2-La mise en place de la réforme :

La mise en place de la réforme s'est faite à la hâte, elle a touché tous les paliers (primaire, moyen, secondaire), elle s'est étalée sur cinq ans (2003-2008). Parmi les indices de cette précipitation, l'édition de manuels scolaires pleins d'erreurs.

Les enseignants n'ont pas été associés dans la mise en place de la réforme ,ainsi , la réforme s'intéresse à la formation du personnel enseignant (au collège, au secondaire),les compétences attendues ne sont pas compatibles avec les exigences de la nouvelle réforme , en effet, on prône aujourd'hui l'innovation dans la nouvelle réforme , les gouvernement en collaboration avec L'UNESCO et le réseau PACT essaient de « *redéfinir ou inventer selon le cas , un nouveau professionnalisme qui permette véritablement aux enseignants de répondre aux défis et aux exigences du siècle qui s'amorce* »(Hargreaves §LO 2000).

Tout le monde s'accorde sur la nécessité de repenser les dispositifs de formation des enseignants pour soutenir les nouvelles réformes, nous privilégions les stratégies orientées vers le perfectionnement des enseignants, à vrai dire, le changement touche les compétences du personnel enseignant, pour cela, l'actualisation de la formation initiale et continue semble indispensable, ainsi, de grands efforts doivent être consentis pour parvenir à la professionnalisation.

La professionnalisation mobilise l'ensemble des ressources (habiletés, attitudes, connaissances), pour saisir ce concept, les chercheurs au Québec découpe le concept en deux: un processus interne "professionnalité" et un processus externe "professionnisme".

Pour faire adhérer les enseignants à la réforme, on doit respecter les normes établies par l'équipe responsable de la réforme, la réussite de la réforme nécessite une préparation rigoureuse des enseignants, enseigner à l'heure de la réforme actuelle requiert des compétences adéquates, en effet, la formation transforme l'acte d'enseignement en acte professionnel où règne l'autonomie, la réflexion, la critique, la responsabilité.

3-3-Les principaux généraux de la réforme :

La mise en place de la réforme dans le système éducatif algérien en 2003 ne correspond pas aux exigences de l'époque, selon plusieurs chercheurs, elle doit être revue et repensée, la nouvelle conception des programmes se fait selon l'approche constructiviste¹ et socioconstructiviste qui estime placer l'élève algérien au centre de l'apprentissage" l'acteur de l'apprentissage".

3-4-Les nouvelles missions du système éducatif algérien :

Les responsables algériens sont au courant des défis internes (la socialisation, l'instruction, la qualification) et externes (la mondialisation), les exigences de qualification augmentent de jour en jour, ce qui mène à une modification des modes d'enseignement dans le but de construire une école moderne.

Les défis relevés par les concepteurs de la réforme visent à former une société cultivée qui intègre les valeurs universelles et démocratiques.

¹L'approche constructiviste : c'est une approche qui met en avant l'activité du sujet pour se construire une représentation de la réalité qui l'entoure, elle suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple copie de la réalité mais une reconstruction de celle-ci.

3-5-Les grandes lignes de la refonte du système éducatif algérien ; trois volets essentiels :

1) La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires :

La refonte de la pédagogie a tout bouleversé, en fait, on a changé les programmes scolaires, les manuels, les supports pédagogiques, ainsi, la pédagogie par objectifs a cédé sa place à l'approche par compétences qui vise la socialisation (le développement des compétences nécessaires dans la vie quotidiennes).

C'est une approche qui favorise la responsabilité chez l'élève par l'appropriation de savoirs (maîtrise des structures grammaticales , orthographiques et phonologiques), de savoir-faire (communiquer oralement et par écrit) et savoir-être (agir en citoyen sage , responsable, montrer un esprit critique, utiliser des méthodes de travail efficaces , être tolérant et coopératif).

Par ailleurs, on a élaboré un programme national de l'utilisation des nouvelles technologies éducatives pour doter les établissements scolaires d'outils informatiques et de connexion aux réseaux internet et intranet.

2) La réorganisation du système éducatif :

Avant la réforme, le système scolaire était organisé en deux niveaux ; l'école fondamentale qui correspond au cycle primaire, qui s'étalait sur 6 ans, le cycle moyen d'une durée de 3 ans, le second niveau ; le cycle secondaire (3ans).

Par souci d'efficacité, on a scindé l'enseignement de base en deux étapes ; l'enseignement primaire (5ans) et l'enseignement moyen (4ans), pour alléger le programme , on a prolongé le cycle moyen d'une année avec la réduction d'une année du primaire.

3) La formation des enseignants : vers une universitarisation de la formation initiale

Il est important de citer les différents dispositifs mis en œuvre jusqu'à la création des instituts de formation tels que Les ENS , on forme les enseignants du primaire et du moyen à L'ITE par des enseignants chevronnés choisis par les directions de l'éducation , elle s'effectue sur le terrain et se fonde sur les pratiques enseignantes .

Les modèles pédagogiques présentés la formation sont reproduits par les stagiaires , en effet, la formation professionnelle s'appuie sur la reproduction des modèles de

“bonnes pratiques” , la mise en place d’un nouveau système de formation s’impose , c’est pourquoi , plusieurs changements ont été effectués au niveau de la formation initiale des enseignants , commençant par le transfert de la formation des enseignants des EX- ITE à l’université , on vise le rehaussement de la culture générale des enseignants et disciplinaires avec une base de connaissances scientifique.

Le MEN a annoncé en 1997 que : « *la formation initiale des personnels enseignants dans notre pays s’alignera sur la tendance mondiale qui veut que les enseignants de tous les cycles soient dotés de connaissances et de compétences de niveau universitaire* » (1997,p.24)

3-6-La mission de L’ENS et les critères de recrutement :

L’ENS est chargée de la formation initiale des enseignants et ce par l’amélioration des conditions d’accès et l’allongement du cursus de formation de bac +4 à bac+5 pour les professeurs du secondaire et bac +3(pour les maitres d’enseignement fondamental), le recrutement de haut niveau et l’universitarisation de la formation initiale des enseignants est une étape qui redéfinit le métier d’enseignant avec la création des IUFM en France , par exemple .

***Résistance des enseignants aux changements :**

La réforme est un processus qui mène à une révision , refonte, voire une restructuration du système éducatif , il renvoie aux changements qui touchent l’ensemble ou une partie du système , il est difficile de faire adhérer tout le monde aux changements , la mise en œuvre d’une réforme ne consiste pas à maîtriser un problème technique à travers une démarche technique ,car en plus des techniques, la réussite de la réforme nécessite des ressources humaines riches, un tel processus se caractérise par des réajustements subtiles c’est pourquoi ,il faut persuader, analyser et justifier.

Dans cette optique, les enseignants doivent être motivés, d’ailleurs, cette innovation ne fait pas l’unanimité à cause de l’incertitude, le doute de l’échec.

Les enseignants sur poste doivent adapter, changer et revoir leurs pratiques, en effet, ceux qui réfutent la réforme ne fournissent aucun effort pour changer leurs représentations contrairement aux adeptes de la réforme qui veulent intégrer des changements dans leurs pratiques, mais cette réforme nécessite assez de temps car le rapport enseignant/changement correspond à une nouvelle entité (contenu, processus, compétence) qu’on risque de négliger à cause d’une formation insuffisante.

Les enseignants sont les exécutants de la réforme éducative en dépit de toutes les lacunes et les mauvaises conditions, c'est pourquoi, on n'attribue pas l'échec de l'opération à ces derniers, mais, il faut signaler que le rôle des enseignants est décisif dans la réussite de la réforme à condition de les doter de moyens et d'une bonne formation.

4-L'approche par compétences :

Le nouveau programme du ministère préconise une formation basée sur le développement des compétences et non pas seulement l'appropriation des connaissances, autrement dit, il faut intégrer les compétences.

On a remplacé l'approche par objectifs¹ par l'approche par les compétences du fait que l'apprentissage en classe n'a pas d'utilité pratique dans la vie s'il n'est pas réinvesti quotidiennement, à vrai dire, on reproche à l'approche par objectifs plusieurs points :prolifération d'objectifs, morcellement des connaissances, atomisation des compétences ,privilège des habiletés alimentaires ,au détriment des compétences .

Ces lacunes ont encouragé les spécialistes à envisager d'autres programmes et plans de formation, ils prônent le développement d'habiletés susceptibles aux transformations de la société, les savoirs acquis en classe doivent être utilisés ultérieurement dans la vie quotidienne de l'apprenant afin de faciliter son insertion sociale et professionnelle.

En 2005/2006,on a adopté un programme centré sur le développement des compétences, au niveau du secondaire ,tous les lycées étaient obligés d'installer de nouvelles approches axées sur les compétences.

4-1-Les fondements de L'APC :

L'APC est apparue initialement en économie ,l'objectif était d'harmoniser le dispositif de formation ,le marché de travail et les besoins en main-d'œuvre de façon à encourager le développement du pays ,cette approche consiste à analyser les différentes situations de travail de l'individu ,d'une part ,elle détermine les compétences nécessaires pour exécuter les tâches et assumer les responsabilités qui en dépendent et ce pour identifier les compétences requises par les travailleurs et celles qui sont relatives aux valeurs sociales :l'égalité entre les sexes, la santé et la sécurité des travailleurs, ces compétences se transforment par la suite en comportements observables puis en activités d'apprentissage.

¹L'approche par objectifs : c'est une approche qui consiste à définir une tâche, à apprendre, et à la découper en sous tâches et capacités à mettre en œuvre ou à acquérir pour bien la maîtriser.

Pour améliorer la relation entre l'ouvrier et son rendement de travail, le système éducatif a décidé d'adopter cette approche dans l'enseignement des diverses disciplines, les sciences de l'éducation ont favorisé le choix de l'approche par compétences au niveau didactique et pédagogique.

En fait, le cognitivisme propose une conception de l'apprentissage basé sur des stratégies pédagogiques et des programmes de formation suivant les orientations cognitivistes.

Le savoir s'acquiert progressivement à condition qu'il y ait un conflit entre l'individu et son environnement, donc, l'appropriation du savoir dépend de sa structuration et de la stratégie utilisée, dans ce sens, la langue est perçue comme une construction intellectuelle qui oblige l'apprenant à s'impliquer en mobilisant toutes ses ressources.

Dérivant du constructivisme, le socioconstructivisme considère l'apprentissage comme un processus dynamique et l'apprenant comme un créateur de connaissances, ce dernier est appelé à réagir en interaction avec ses pairs et avec l'enseignant, cela veut dire, l'apprentissage s'inscrit dans un contexte signifiant pour l'apprenant.

Selon les constructivistes (Jonnart, Borghet, 2008,p217-268) : *« l'apprenant développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles , ce dernier est le principal acteur de l'apprentissage ,il est un créateur de connaissances ,l'enseignant contrôle simplement certaines conditions dans lesquelles l'apprenant est impliqué »*

C'est-à-dire l'apprenant doit abandonner ses représentations pour en adopter d'autres à l'aide de l'enseignant qui crée des interactions et favorise chez l'élève la volonté de confronter ses propres connaissances aux nouveaux savoirs tout en exploitant ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques.

Pour les cognitivistes, l'essentiel est de transférer les connaissances acquises dans un contexte nouveau tandis que les socioconstructivistes mettent l'accent sur la capacité de mobiliser des savoirs dans une situation donnée.

L'approche par compétences est définie par la logique choisie en fonction de la conception de l'apprentissage prônée par l'institution, c'est pourquoi, on élabore les programmes en fonction du profil de sortie de l'apprenant qu'on veut former.

L'approche par compétences vise une formation qui valorise l'apprenant parce qu'il est le centre de l'apprentissage, quant à l'enseignant, il est invité à identifier ses actions et les résultats attendus.

4-2-Les compétences transversales :

La notion de compétences transversales est relative à plusieurs concepts: pertinence, conceptualisation, situation-problème¹, efficacité et intégration, processus, démarche de mobilisation.

Pour Xavier Rogiers(2000, p.56) : « *les compétences transversales servent à désigner des habiletés transdisciplinaires et extérieures à la classe que l'on vise développer chez les apprenants* »

Dans cette perspective, on doit transmettre aux apprenants des savoirs et des savoir-faire durant les activités d'apprentissage dans une situation réelle (on vise à donner du sens à nos activités d'enseignement/apprentissage afin de développer le savoir-agir de l'apprenant).

L'objectif est de former un citoyen responsable compétent, autonome, donc, la compétence a une fonction sociale.

Cette notion de "compétence transversale" a changé les pratiques et les stratégies d'enseignement, en fait, dorénavant, on prône les activités basées sur la contextualisation, l'intégration des savoirs et savoir-faire, de plus, la mission de l'enseignant ne se limite pas à développer uniquement des compétences disciplinaires mais également des compétences transversales nécessaires dans la vie quotidienne de l'apprenant.

En effet, l'enseignement basé sur la maîtrise des compétences implique une pédagogie de l'intégration, un élève compétent est un individu capable de mobiliser d'une manière efficace les savoirs, savoir-faire et savoirs-être dans des domaines divers.

En 2000, Xavier Rogiers affirme que les deux notions sont complémentaires (compétence disciplinaire et compétence transversale), il a même défini l'action pour expliquer le statut de la compétence dans le système éducatif : « *face à l'enjeu majeur de la société, l'action devrait devenir le moteur principal, la finalité même de tout acte*

¹Situation –problème : est une situation d'apprentissage que la pédagogie imagine dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'une question à résoudre (un obstacle à franchir). A terme, cette situation doit permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances de nouvelles représentations, donc d'apprendre.

éducatif (...) éduquer pour savoir ,éduquer pour penser mais surtout éduquer pour agir ,pas l'agir étroit ,l'agir citoyen ,qui repose sur des valeurs de partage , de solidarité et de développement durable »

En somme, l'enseignement est un moyen d'acquisition de compétences, il permet à l'élève de développer ses potentialités d'une façon autonome dans un contexte social.

Les orientations pédagogiques identifient un ensemble d'objectifs qui caractérisent la compétence transversale :

*La compétence transversale est indissociable de l'activité, c'est l'objectif terminal.

*Elle jouit d'une valeur sociale et personnelle, c'est une aptitude acquise et autonome, l'élève devient autonome socialement et personnellement.

*La compétence transversale est une compétence transférable dans des contextes réels.

Il s'avère que la compétence transversale présente une difficulté dans l'appropriation du concept de "compétence" d'une part, et a engendré une confusion chez l'enseignant d'autre part.

4-3-Caractéristiques de l'approche par les compétences :

On rappelle les principes de L'APC pour sensibiliser les acteurs concernés dans le processus de formation de la difficulté de la mise en place d'un dispositif centré sur le développement des compétences et montrer la complexité de la tâche de l'enseignant.

Ce dispositif se fonde sur un principe qui est celui de doter l'apprenant de compétences nécessaires pour : une insertion sociale, une résolution des problèmes complexes dans des situations données, ainsi, la mobilisation des savoirs se fait après l'intégration des apprentissages qui sont significatifs et opératoires à travers les tâches proposées aux apprenants, enfin, on évalue les tâches explicitement.

Cette approche présente une cohérence remarquable entre les trois paliers de formation (primaire, moyen, secondaire), Les programmes des trois cycles sont conçus suivant une approche globale,

La caractéristique principale de L'APC est son mode d'évaluation, l'évaluation des tâches se fait selon des critères de performances, en fait, c'est le moyen approprié pour réduire l'échec des apprenant, enfin, L'APC est basée sur des valeurs sociales que toute

société doit inculquer à ses apprenants, elle vise à développer l'autonomie et la réflexion des apprenants.

4-4-l'approche par compétences et ses implications pédagogiques :

La compétence en tant que savoir-agir a induit plusieurs implications pédagogiques comme le type d'enseignement préconisé, de plus, l'enseignement fondé sur l'APC doit être explicite, Tardif pense que ; « *l'enseignement qui met l'accent sur les connaissances déclaratives en espérant des retombées nombreuses dans l'action, ne procure pas aux élèves les bases qui leur permettraient d'agir d'une façon judicieuse et efficace* » (1999,p.30)

Donc, l'enseignant doit expliciter son action pédagogique, doter ses élèves de stratégies efficaces puis leur demander de réaliser leurs tâches, dans ce cas, l'enseignant devient un accompagnateur qui guide l'apprenant pour accomplir ses tâches.

Cette pédagogie centrée sur les compétences nécessite plusieurs actions de la part de l'enseignant comme :

- *le questionnement régulier des élèves.
- *l'objectivation à la fin de chaque activité d'apprentissage.
- *La rétroaction constante par un feed-back continu sur le travail de l'élève.
- *l'explicitation de la démarche d'apprentissage dans chaque matière.
- *l'installation d'une fréquence d'utilisation élevée des savoirs, des savoir-faire et savoir-être
- *la concentration sur les compétences transversales et les compétences disciplinaires.

4-5-L'approche par compétence et l'évaluation :

L'évaluation est la fin de tout apprentissage, elle était une simple mesure de rendement mais aujourd'hui, elle constitue une démarche formatrice.

Notre système éducatif a décidé de redynamiser son système d'évaluation pour faire de cette démarche un outil de gestion pratique basé sur des analyses opérationnelles.

L'évaluation des apprentissages est la base de tout projet d'innovation et d'actualisation, une réforme ne réussirait pas si elle négligeait l'évaluation, en fait, l'évaluation est une partie intégrante du processus d'apprentissage.

L'évaluation est un moyen de sanction ou de récompenses de l'apprenant, c'est une démarche qui révèle les différences individuelles, sélectionne les apprenants et leur délivre des diplômes.

Nous présentons brièvement le système d'évaluation scolaire en Algérie ; Tawil estimait que l'évaluation se limite à des questions d'examens posées aux apprenants qui doivent répondre correctement pour avoir une note.

Cette vision a évolué, plusieurs changements sont introduits dans le mode d'évaluation, nous avons gardé les objectifs de sélection et de classement tout en luttant contre l'échec des apprenants en difficulté.

L'approche par objectifs a introduit la notion de tâches dans le programme d'enseignement, dorénavant, l'évaluation est considérée comme une démarche d'apprentissage qui génère une évaluation critériée.

Cette évaluation critériée définit la compétence en termes d'objectifs d'apprentissage, c'est un moyen pour réguler l'enseignement, ce statut de l'évaluation nécessite la mise en place d'une pédagogie différenciée qui tient compte des différences individuelles et de la diversité des rythmes d'apprentissage.

De nos jours, les chercheurs s'accordent à dire que l'évaluation consiste à vérifier si l'élève est capable de résoudre un véritable problème par la mobilisation des savoirs et des savoir-faire, c'est pourquoi, il faut associer l'évaluation aux compétences.

En réalité, les savoirs ne prennent sens s'ils ne sont pas cohérents et s'ils ne correspondent pas à des tâches de la vie quotidienne, autrement dit, ces savoirs doivent être réutilisés ultérieurement pour résoudre des problèmes.

L'évaluation classique consiste à évaluer des items isolés sans les relier entre eux et sans les placer dans un contexte où l'on peut exploiter les savoirs et les savoir-faire acquis.

L'évaluation à travers des situations complexes est une réponse à ce problème, selon Rogiers Xavier(2012,p.135): « *ce type d'évaluation est mené dans une optique d'intégration :plutôt que de vérifier une somme d'acquis ,il vérifie ces acquis de façon*

articulée ,au sein d'une situation complexe ,ou de quelques situations complexes. »,il recommande aussi qu'il faut concevoir une situation d'évaluation pertinente qui présente les caractéristiques suivantes :

*C'est une situation complexe, significative, globale ou bien contextualisée, elle requiert un haut niveau de réflexion (analyse, synthèse).

*Dans ce cadre, on évalue les acquis des apprenants en tenant compte de deux éléments ;les ressources et les compétences.

a)Les ressources englobe les savoirs et les savoir-faire appris.

B) Les compétences consistent à mobiliser les ressources apprises pour résoudre un problème.

Donc, ce sont deux évaluations distinctes qui ne se déroulent pas en même temps.

L'évaluation des compétences se fait par la résolution de situations complexes en mobilisant les ressources apprises tandis que l'évaluation des ressources se fait par des exercices visant des objectifs spécifiques.

L'évaluation des compétences est plus signifiante, en fait, elle élabore une situation qui sert à déterminer le niveau d'acquisition d'une compétence par les apprenants, pour élaborer une épreuve d'évaluation efficace, il faut déterminer la compétence à évaluer ainsi que les ressources à mobiliser, l'évaluation d'une compétence n'est pas axé uniquement sur des questions simples mais elle requiert des tâches complexes pour vérifier le degré de mobilisation des ressources (des apprenants).

L'évaluation d'une compétence consiste en une observation des apprenants en action pour estimer leur progrès.

5-Les types d'évaluation :

Selon les orientations pédagogiques, il y a trois types d'évaluations adoptées dans notre système éducatif : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation certificative.

5-1-L'évaluation diagnostique :

Elle se situe au début d'une séquence d'enseignement, elle n'est pas notée, elle permet à l'enseignant de situer l'apprenant sur le champ disciplinaire pour faire un état de ses connaissances ou de sa maîtrise de la langue.

L'enseignant est obligé d'élaborer une évaluation diagnostique qui lui permet de construire des séquences d'enseignement et d'anticiper les difficultés des apprenants.

5-2-L'évaluation formative :

Elle vise à nous informer sur le parcours de l'apprenant dans son apprentissage, elle intervient tout au long du processus d'enseignement/apprentissage, elle révèle les difficultés des apprenants.

Elle est formative car elle vise l'amélioration des progrès de l'élève en l'orientant, elle sert à piloter l'enseignement en passant d'une séquence à une autre, elle renseigne les parents sur les aptitudes et les comportements de l'apprenant ainsi que sa progression par rapport aux objectifs déterminés.

5-3-L'évaluation certificative ou sommative :

Cette évaluation contribue à certifier les compétences, elle renseigne sur le développement des savoirs, des savoir-faire de l'apprenant, elle est notée, elle atteste officiellement les acquisitions de l'apprenant en vue de l'orienter vers la filière qui correspond à son niveau.

5-4-L'autoévaluation :

L'enseignant est censé impliquer l'apprenant dans son apprentissage, notamment dans les activités d'évaluation, l'apprenant participe à son évaluation selon diverses modalités.

L'autoévaluation repose sur une analyse de ses propres erreurs pour réguler ses stratégies d'apprentissage.

L'autoévaluation dans l'approche par les compétences sert à apprécier le progrès de l'apprenant dans une démarche d'aide ,à effectuer des diagnostics précis pour identifier les difficultés rencontrées par les élèves ,à reconnaître le niveau de développement des compétences et à réorienter les activités pédagogiques de l'enseignant.

5-5-L'approche par compétences et l'intégration des savoirs :

La nouvelle réforme exige l'intégration des apprentissages pour développer les compétences ,elle préconise de concrétiser cette intégration à travers une tâche bien définie c'est-à-dire, on doit réaliser une activité qui montre à l'apprenant l'utilité de ce qu'il fait en classe ,on soumet l'élève à des situations complexes où il mobilise les ressources acquises

La formation de l'apprenant à l'école vise à installer des compétences permettant de résoudre des problèmes complexes de la vie quotidienne, l'intégration est également une opération qui sert à articuler divers acquis pour les faire fonctionner dans un objectif précis.

« l'intégration des savoirs désigne le processus par lequel un élève greffe un savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations les savoirs acquis »(Document MEN,2005).

6-L'approche par compétence et l'interdisciplinarité :

L'interdisciplinarité désigne une interaction entre les niveaux suivants : le niveau scolaire, le niveau pédagogique :le niveau du curriculum, elle représente la base, elle consiste à établir des liens entre la didactique et la pédagogie, entre les différentes matières scolaires qui fondent le cursus d'un enseignement.

L'interdisciplinarité didactique est un médiateur entre le curriculum et la pratique pédagogique, elle tient compte du niveau curriculaire pour analyser le contenu didactique et articuler les savoirs à enseigner et les insérer dans des situations d'apprentissage.

Sur le plan pédagogique, l'interdisciplinarité prend en considération les contraintes contextuelles mais aussi divers savoirs y compris les savoirs d'expérience qui ne sont pas des champs disciplinaires, elle consiste à mettre en relation deux ou plusieurs disciplines, ce qui mène à établir des liens de complémentarité ou de coopération en vue de faciliter l'intégration des savoirs chez l'apprenant.

6-1-Les compétences en FLE :

Le programme actuel fondé sur la réforme préconise l'installation des compétences, la compétence consiste à mettre en œuvre l'ensemble des savoirs, des savoir-faire pour accomplir des tâches appartenant à une famille de situations (disciplinaires ou transdisciplinaires).

Le projet a une visée pédagogique qui recouvre différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités efficaces, pour réaliser ce projet, l'enseignant choisit les méthodes adéquates en fonction des compétences à installer.

Pour la compréhension de l'écrit, il faut diversifier les supports pour permettre à l'élève d'assimiler la notion d'intention communicative à travers la comparaison des

discours, en fait, on accorde une grande importance à la présence de l'auteur (l'objectivité et la subjectivité) de plus, on vise une analyse pragmatique du texte.

Pour l'expression écrite, on vise la maîtrise des règles de la cohérence textuelle (la syntaxe, la sémantique), en effet, l'enseignant doit apprendre à ses élèves que le texte est un acte de communication écrit dans un but précis pour un public particulier, pour ce faire, l'enseignant doit concevoir des projets d'écriture basés sur des situations authentiques.

A l'oral, le but est de parvenir à une compétence de compréhension et de production de messages oraux à travers des activités relatives aux situations authentiques qui génèrent l'interaction.

La compétence de communication s'appuie sur des techniques d'expression comme : le résumé, la prise de note, la reconstitution d'un texte.

6-2-L'approche par compétence et son impact sur la formation des enseignants:

Les réformes éducatives ont adopté cette approche dite par les compétences afin de cerner le référentiel qui indique le niveau de maîtrise des compétences nécessaires pour les enseignants, cette approche a pour but d'amener le futur enseignant à une prise de conscience des ressources qu'il doit mobiliser dans des situations pratiques en classe, elle privilégie le processus cognitif et métacognitif à la mémorisation des connaissances.

L'APC permet de centrer la formation sur le transfert des connaissances en situations réelles et à déterminer les résultats attendus en termes de compétences à la fin de la formation.

A vrai dire, les programmes actuels de Français distinguent deux types de compétences :

a) Les compétences descriptives : elles sont décrites dans le référentiel de compétences, ce sont les compétences que doit développer l'enseignant à la suite de la formation.

B) Les compétences effectives: ce sont les compétences développées par les enseignants "in situ", la compétence effective mobilise les ressources en situation, compétence et situation sont deux mots clé qui favorisent la compréhension de la réforme.

Lors de la formation, les formateurs sont invités à donner une importance grandissante à l'interdisciplinarité¹ et l'intégration des savoirs, tout en respectant la pertinence et la cohérence des contenus des programmes de formation.

Il s'agit d'actualiser la formation des enseignants afin de développer l'esprit critique et la réflexivité, la formation des enseignants doit valoriser la pratique professionnelle basée sur l'autonomie, la responsabilité et l'esprit critique, en outre, la réussite de réforme requiert une préparation appropriée du personnel enseignant.

6-3-Le profil de sortie des enseignants dans le cadre d'une formation fondée sur l'approche par les compétences :

Les chercheurs sont unanimes sur le profil de sortie des enseignants résumé dans les points suivants :

6-3-1-les contenus des curricula sont plus loin que les savoirs et les savoir-faire :

A l'aire de la mondialisation, l'école n'est pas le seul lieu de diffusion du savoir, de plus, la formation des enseignants doit valoriser les compétences transversales, cette évolution résulte de plusieurs facteurs: la culture, la circulation des valeurs, des idées et des informations.

6-3-2- l'apprenant est l'acteur principal de son apprentissage :

Les récentes recherches en science de l'éducation montrent que la réussite du processus d'enseignement/apprentissage dépend de la mobilisation des aptitudes cognitives de l'apprenant, cela veut dire, l'apprenant doit jouer le rôle actif dans son apprentissage le plutôt possible, dans cette optique, l'enseignant s'identifie à un accompagnateur voire un médiateur de savoir.

6-3-3-le savoir-agir est valorisé :

Les adeptes de L'APC accordent une place importante aux situations complexes comme source d'apprentissage (situation d'exploitation, situation-problème) ou comme aboutissement d'enseignement/apprentissage (la situation d'intégration).

¹L'interdisciplinarité : c'est partir d'un projet, d'une problématique, pour faire percevoir, favoriser la recherche des interactions des savoirs et de leur complémentarité, dans un esprit d'ouverture.

6-4-La notion de projet :

Le projet est issu du courant de l'éducation nouvelle, c'est une démarche basée sur l'interaction, l'autonomie de l'apprenant et l'implication de l'enseignant, Il y a plusieurs types de projets : le projet pédagogique, le projet d'établissement, le projet de l'apprenant

Pour le projet d'établissement, l'institution préconise quelques projets répartis sur l'année scolaire (la nouvelle, le récit de voyage, le débat d'idées).

Pour le projet personnel, l'élève est invité à réaliser un projet dans le cadre d'une tâche évaluée, la pédagogie du projet est pratique qui vise à relier les apprentissages scolaires à des situations de la vie quotidiennes de l'apprenant, autrement dit, la pédagogie du projet tente d'intégrer l'école à la vie quotidienne pour donner plus de sens aux activités scolaires ,donc, on contextualise les apprentissages pour motiver l'apprenant davantage.

6-4-1-Les principes fondamentaux de la pédagogie du projet :

La pédagogie est une entrée des apprentissages par l'action basée sur les principes suivants :

a)l'apprenant est l'auteur de son apprentissage, il est autonome.

B) l'enseignant est un médiateur qui accompagne l'apprenant et facilite sa tâche.

c)le projet tient compte des besoins de l'apprenant pour garantir son adhésion et sa motivation.

D) Le projet s'inscrit dans un projet collectif (général) qui permet de façonner la personnalité de l'apprenant.

E) Le projet s'inscrit dans un temps, il doit être planifié.

F) Le projet est soumis à une évaluation continue tout au long de sa réalisation.

Pour Tardif(1999, p.15) : « *les compétences acquises en classe doivent permettre de servir à la réflexion et à l'action par rapport à la réalité quotidienne de la vie* ».

En somme, la pédagogie est une démarche qui sert à atteindre des objectifs disciplinaires mais aussi transdisciplinaires parce qu'il s'agit de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, par exemple : en négociant un projet, on inculque à l'élève l'esprit de coopération, de solidarité, de respect d'autrui et de jugement.

Pour Xavier Rogiers (1999, p.102),il faut placer l'élève dans des situations significatives : « *les situations doivent interpeller l'élève, lui poser un défi, lui paraître*

utiles, lui permettre de contextualiser les savoirs, l'amener à une réflexion épistémologique et mettre en évidence l'apport des autres disciplines dans la résolution de la tâche ».

On vise une pratique intégrante des acquis qui amène à un développement des compétences de façon intégrée, la compétence se manifeste dans une situation déterminée.

Les directives pédagogiques estiment que le projet est choisi par l'apprenant après négociation concernant la thématique et la forme, avec le professeur, ce dernier doit également choisir la progression, les stratégies, les activités en fonction des besoins des apprenants.

En classe de FLE, le projet permet de transférer les savoir-faire sous forme d'activités organisées en séquences visant l'installation des compétences définies par le programme.

Il est à noter que la pédagogie du projet n'est pas une panacée qui remède à tous les problèmes, c'est-à-dire elle ne garantit pas le développement de compétences, en dirigeant l'apprenant vers une activité qui nécessite des recherches à l'intérieur de la classe, on inculque chez l'apprenant des compétences basées sur l'efficacité et la pertinence.

6-5-Notions d'activité et de séquence :

La notion d'activité émane de la psychologie cognitive et la psychologie sociale, en fait, c'est l'activité qui développe la compétence de l'individu, l'élève doit agir sur ce qu'il ne connaît pas pour qu'il puisse le transformer, les interactions sociales sont importantes pour construire les connaissances de l'individu.

L'approche par compétences fondée sur le cognitivisme et le socioconstructivisme accordent une importance grandissante à la dichotomie situation/action dans le processus évolutif de l'apprenant ,l'enseignant doit proposer des activités qui suscitent l'intérêt et qui répondent aux besoins de l'élève, l'activité est porteuse d'un sens dans la vie quotidienne de l'élève ,elle stimule les structures cognitives de l'élèves pour lui permettre de profiter de toutes ses capacités intellectuelles au service de l'apprentissage.

Les orientations pédagogiques recommandent un enseignement de la langue organisée en activités, chaque activité vise un savoir-faire et fait partie d'une séquence, cette dernière s'étale sur une durée déterminée.

La séquence contient des activités relatives à l'oral et à l'écrit, des points de langue (lexique, syntaxe), des évaluations formatives.

Dans le cadre du projet, la séquence vise une compétence, elle est composée de diverses activités, chaque activité permet d'atteindre un objectif, les activités facilitent l'implication de l'apprenant dans un nouveau contexte à travers le travail en groupe quand il le fait, elles requièrent un ensemble de capacités et non seulement la mise en œuvre d'automatismes.

Conclusion :

L'enseignant est le premier responsable de la réussite ou de l'échec de la réforme éducative, il contribue à former les nouvelles générations algériennes, c'est pourquoi, la société ainsi que le ministère devraient attribuer un statut et une reconnaissance particuliers au formateur pour qu'il puisse accomplir dignement sa mission dans des conditions favorables.

L'enseignant algérien devrait s'ouvrir sur le monde et actualiser ses connaissances, autrement dit, il doit comprendre la nouvelle approche dite par compétences et essayer de la mettre en œuvre en classe.

Chapitre II :

Conception de la formation

Introduction :

Pour mieux cerner notre objet d'étude, nous avons formulé des généralités sur le concept étudié "la formation", nous avons abordé cette partie du travail d'une façon simple.

En fait, les recherches sur la formation des enseignants sont variées et multiples, les discours qui en dérivent aussi, nous avons proposé d'en soulever quelques éléments dans ce chapitre.

En premier lieu, nous traitons la différence entre la formation initiale et la formation continue et le lien existant entre ces deux phases de la vie professionnelle de l'enseignant, ensuite, nous focalisons sur la formation continue (ses origines, ses modalités, ses objectifs).

1-A propos du concept de formation :

La formation ou « training » en anglais met l'accent sur l'acquisition du savoir-faire, elle fait allusion à la définition suivante :

Pour De Peretti (1991, p.20) : *« il va de soi qu'elle repose essentiellement sur un entraînement (à la limite extrême du dressage) des comportements cognitifs ou des savoir-faire et des aptitudes, imposés aux individus par montages progressifs de réflexes ».*

Parmi les nombreuses définitions de « la formation » présentées dans les dictionnaires par les didacticiens, nous avons choisi les suivantes :

*Hellaye et Moirand (1992 ,p.35) voient que la formation est *« un lieu où l'on donne à l'autre les moyens de construire ses savoirs et ses pratiques »* parce que c'est *« l'étude de la réception des contenus qu'il faudrait entreprendre plutôt que de s'interroger sur l'éternelle réorganisation des contenus, vu du côté des seuls formateurs ou responsables de programmes officiels ».*

*Holec et Porcher (1987, p.90) définissent la formation comme *« la préparation à un métier, à une compétence, à l'exercice d'une fonction) ,c'est l'action par laquelle on accorde à l'individu des qualifications dont il aura besoin pour exercer ses fonctions »*

La formation doit répondre aux conditions suivantes :

1) informer le formé des capacités escomptées au terme de la formation telles que : construire, conduire, évaluer, expérimenter, ce sont des verbes qui expriment des actions concrètes.

2) il faut identifier l'objectif auquel on veut arriver (maîtrise du langage, maîtrise d'un outil informatique).

3) la formation doit privilégier le formé et non le formateur.

4) l'objectif de la formation doit se traduire en résultats.

Donc, en évoquant la formation, il est important de mettre l'accent sur le stagiaire, à vrai dire, la formation nécessite un engagement considérable de ce dernier, FABRE Michel (1994,p.28) estime que : « *la formation implique une transformation de la personne dans ses multiples aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à ses apprentissages de savoirs, savoir-faire, et savoir-être* »

1-2-La formation des enseignants: agir sur la totalité de la personne

Concernant la formation des enseignants, il faut d'abord tenir compte des besoins du stagiaire, il y a deux problèmes essentiels: le premier est d'articuler entre le savoir théorique et le savoir pratique, le deuxième problème concerne l'articulation entre la formation théorique et la formation psychologique, vu que l'enseignement implique une interaction permanente avec d'autres personnes, le stagiaire doit pouvoir analyser son comportement et celui des élèves.

Bon nombre de chercheurs s'accordent sur le fait que la qualité d'un enseignement reflète celle de la formation de ceux qui sont chargés de la dispenser.

1-3-la formation des enseignants. Approche terminologique :

La signification du concept de formation ne fait pas l'unanimité, il désigne, en effet, « *tantôt un processus ou un objectif global, tantôt des activités spécifiques* » (R.Legendre,1993 ,p.622)

La formation se fait généralement en vue de bien exercer une tâche ou un métier quelconque.

La notion de formation des enseignants est récente, en effet, selon M.Fabre(1994) ; c'est dans les années soixante que les dictionnaires spécialisés ont intégré le sens pédagogique du mot « formation », la notion de formation se distingue d'autres notions

utilisées dans le champ didactique telles que l'instruction, l'enseignement ou l'éducation, la formation suppose la transmission de connaissances comme l'instruction mais également de valeurs et de savoir-être comme l'éducation.

R.Legendre (1993,p.622) ajoute que « *En plus des connaissances nécessaires ,la formation implique le développement d'habilités et d'attitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie* » il ne distingue pas entre la notion de formation continue et celle de perfectionnement des enseignants, cette dernière est définie comme « *la formation faisant suite à la formation initiale d'un enseignant et ayant pour but de lui permettre d'approfondir un domaine de connaissances ou d'améliorer l'emploi de méthodes ou de techniques pédagogiques* » ,selon G .Masselter (2004,p.13),l'inconvénient de cette définition est qu'elle se résume à une conception de transmission de savoirs ou de savoir-faire, sans inclure l'idée de changement de la personnalité professionnelle du formé .

G.Masselter pense que : la simple définition des termes qui composent la notion de formation continue implique deux principes fondamentaux :

*La formation continue est considérée comme étant un processus qui vise à transformer le formé.la formation continue vise donc à aboutir à un changement de la personnalité du formé en exerçant une influence sur ses pratiques professionnelles. La formation continue des enseignants vise à changer leurs attitudes et leurs manières de faire. Bref, la formation continue veut aboutir à des changements des pratiques éducatives des enseignants dans la classe.

*la formation continue suppose par essence l'existence d'une formation initiale.la formation initiale des enseignants est ainsi conçue comme le début d'un long processus qui s'étale sur toute la vie professionnelle du personnel enseignant .La formation initiale est considérée comme une étape qui certifie la qualification à l'exercice de la profession et autorise l'enseignant débutant à entamer sa vie professionnelle :elle doit être complétée et réajustée par des activités de formation en cours de service .(G.Masselter,2004,p.13-14)

Lors du colloque 'Enseigner, un métier qui s'apprend', organisé à Paris par L'OCDE¹le 18 mars 2013 , on a déclaré que l'objectif de la formation des enseignants est de former ces derniers à communiquer avec un public scolaire plus large car dans le monde économique d'aujourd'hui ,le capital humain a une grande valeur ,cela permet d'instaurer

¹ OCDE : organisation de coopération et de développement économique.

une véritable “démocratie sociale”, Des chercheurs tels que Dewey ont défini l'éducation comme « *un processus d'encouragement, de développement, d'accroissement de la culture* » qui requiert de « *faire attention aux conditions de croissance* » (1953, p.12) ? J. Dewey affirme que la valeur de l'éducation scolaire résidait dans son pouvoir de créer « *un désir pour le développement continu* » et dans les moyens utilisés pour transformer le désir en réalité.

Selon Dewey, apprendre par expérience est une méthode qui permet d'assimiler des pratiques qui engagent toute la personne avec ses pensées, sa créativité et ses initiatives. Il insiste sur l'objectif ultime de l'éducation bien après l'école, sur la formation tout au long de la vie qui garantit le développement de la personne, d'autres chercheurs comme A. Schon (1987) et J. Bonamy (2007) illustrent bien le fondement de la formation continue. De nos jours R.W. Morant (1981) confirme que la formation continue en éducation est indispensable pour permettre aux enseignants de vivre de nouvelles expériences constructives, en vue de les reproduire en classe. D'autres estiment que la formation continue doit évoluer en un processus avec des exigences « *pour l'amélioration de l'instruction, le renouvellement des enseignants et leur empowerment (autonomie)* » (A. Hyde et T. Pink, 1992, p.21)

L'OCDE (1988, p.11) considère la formation continue comme la manière dont les enseignants développent leurs connaissances, leurs compétences, leurs savoir-faire et leur compréhension de la profession enseignante tout au long de leur carrière. En effet, la formation continue « *fait partie intégrante d'une entreprise plus vaste visant à adapter l'éducation à de nouveaux enjeux et à un nouveau contexte* »

Comme le concept de formation continue est récent, on utilise parfois des expressions telles que “perfectionnement”, “recyclage” ou “mise à jour”.

Le perfectionnement renvoie à des activités ponctuelles bien déterminées dans le temps, le terme “mise à jour” renvoie à l'idée de recyclage, dans un contexte d'évolution des programmes et des manuels scolaires (M. Brousseau et P. Laurin, 1997, p.45-48). Ces termes ne réfèrent donc pas à un ensemble d'activités précis et l'utilisation d'une multitude de termes revêt le caractère complexe de la formation continue à l'heure actuelle. (OCDE, 1988).

*la formation continue interprète une situation éducative qui se définit par « un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication

verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage »(M.Altet ,1994,p.3).

1-4-Exploration du concept de culture de formation continue :

Il est nécessaire de rappeler la définition donnée par le MEQ au concept de formation continue :

La formation continue est : « *l'ensemble des actions et des activités dans lesquels les enseignants et les enseignantes en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle* » (MEQ,1999,p.11).

Cette définition inscrit la formation dans des cadres de formations formels et non formels, cette formation vise à répondre à des besoins individuels et collectifs, et à améliorer la pratique enseignante, il y a deux axes qui permettent de circonscrire le fond de la formation continue : l'axe 'professionnel', relatif à l'actualisation et la mise à jour de la pratique professionnelle, l'axe ' dialectique ' qui concerne la mise à jour des compétences, cet axe se caractérise par sa dynamique d'échange, de planification et de mise en œuvre, en effet ,il est de caractère social et interactif vu la relation étroite entre l'individu et le groupe.

Dans le cadre d'une recherche faite par Cartier(1999),91,4% des enseignants trouvent une satisfaction dans la participation à une formation continue lorsque les transferts sont orientés vers leur pratique,88,9% d'entre- eux prétendent un apprentissage de concepts théoriques dans le but de les intégrer dans leur pratique quotidienne,84,4% des répondants considèrent la formation continue comme une occasion pour la rencontre et l'échange des points de vue entre les enseignants.

Le désir de participer à des formations spécialisées s'inscrit dans les deux axes professionnel et dialectique, les répondants préfèrent une formation spécifique effectuée dans un cadre social où les gens pourront échanger sur des préoccupations semblables.

La culture de formation continue est circonscrite autour de deux axes :dialectique et professionnel dans la mesure où les professionnels estiment développer et mettre à jour des compétences, cette culture doit comporter des mécanismes permettant d'introduire des thématiques spécifiques nécessaires pour les individus, cela suppose que les personnes

peuvent exprimer leurs besoins, les articuler aux objectifs de développement scolaire et partager leur savoirs et leurs savoir-faire(principe de la formation continue).

Cette demande paraît nouvelle car les établissements sont caractérisés jusqu'aujourd'hui par une culture d'individualisme.

1-5-Passage d'une culture de l'individualisme à une culture de la collaboration

Historiquement, l'enseignant a été considéré comme un professionnel qui procédait et agissait seul, au fil du temps, une pratique privée lors de l'évaluation des pratiques s'effectue selon des critères personnels subjectifs, pour Lortie(1975) l'individu fonde sa pratique selon une démarche solitaire.

Tout dans la culture scolaire favorise l'individualisme de l'enseignant qui prend en charge la classe, s'acquitte seul de sa gestion, avec le temps, il s'est avéré que cet isolement contribue au recours à des pratiques pédagogiques récurrentes et monotones, il cause aussi un épuisement professionnel attribué à la perception qu'à l'enseignant d'un manque flagrant de valorisation professionnelle.

Afin de mettre fin à cet isolement ,on a tenté quelques initiatives telle que la mise en place de réseaux d'enseignants(au Québec),en effet, c'est un effort non négligeable car ces réseaux représentent des pas franchis vers l'instauration d'une véritable culture de collaboration, pourtant, il faut préciser que d'autres efforts sont nécessaires pour situer les milieux scolaires dans une dynamique de collaboration.

La culture de collaboration doit s'ancrer dans les établissements où l'on encourage l'association entre les enseignants voulant se changer et changer le milieu où ils enseignent, on peut également évoquer la nature des liens existant entre la culture collaborative et celle de la formation continue.

1-6-Trois concepts inscrits au cœur de la culture de formation continue :

Afin de mieux comprendre la culture de la formation continue, il convient de l'associer à trois concepts : celui de la culture, celui de la collaboration et celui du développement professionnel.

1-6-1-Le concept de culture :

la culture professionnelle a un caractère normatif qui sert à orienter les comportements de ses membres, Grimmet et Grehan (1982),comparent la culture à une

« colle » qui réunit les éléments d'un système, intégrée dans le système scolaire, la culture est composée de sous-cultures des enseignants ,construites à partir des histoires de vie personnelle et professionnelle de chaque enseignant, de sa vision du monde, de sa culture professionnelle(relative à la fonction enseignante).

Hargreaves propose une distinction entre le contenu et la forme de la culture enseignante, il voit que le contenu de la culture intègre les attitudes, les croyances et les valeurs pédagogiques que partagent les membres d'une même organisation, la forme de la culture correspond à la configuration des interrelations que les membres de cette culture doivent établir.

La réforme actuelle favorise le développement d'une culture collaborative, selon Hargreaves(1996), c'est une culture dont le fondement est le travail collectif des personnels scolaires, ce travail a pour objectif la réussite éducative des élèves.

Les membres du groupe partagent des croyances, des idées, du matériel didactique, ils réalisent des projets communs tout en travaillant comme une communauté cohérente.

Cette culture est spontanée car elle résulte du désir de rapprochement des personnels scolaires, elle est volontaire car son émergence est estimée par ses membres, elle est focalisée sur le progrès car les individus travaillent ensemble pour élargir leur champ de compétence, elle est durable car les rapports qui unissent les individus sont naturels ,enfin, elle est imprévisible car son évolution dépend de la volonté de ses membres, cette culture collaborative est en accord avec la culture de formation.

1-6-2-Concept de collaboration :

Il importe de distinguer entre collégialité et collaboration, la collégialité désigne toute forme d'interaction entre les collègues, un groupe de collègues qui participent dans des échanges, dans une planification fondée sur l'échange d'idées, c'est un groupe qui fonctionne selon un mode collégial, Koffi, Laurin et Moreau (1998) insistent sur la dimension humaine qui rapproche les gens :la confiance, l'écoute, la recherche de l'épanouissement de la personne et celui de l'équipe, donc, l'effet de la collégialité serait le développement personnel et professionnel.

La collaboration est une forme étroite de la collégialité qui implique le respect de certains critères spécifiques, elle possède plusieurs caractéristiques : la volonté d'adhésion

au groupe, la parité entre les membres, le partage des tâches et des responsabilités, la relation d'interdépendance des personnes.

Le volontariat d'adhésion au groupe montre que la collaboration d'un membre à l'intérieur du groupe s'effectue librement, sans obstacle et sans obligation, ce qui constitue en effet la différence entre une véritable collaboration et une collégialité contrainte.

Lorsque les enseignants sont appelés à participer à des groupes de travail(Hargreaves.1996), la parité entre les collaborateurs exige que les enseignants partagent les prises de décisions au sein du groupe.

Le partage des tâches et des responsabilités s'inscrit dans un processus relatif à la collaboration d'un groupe, il renvoie à une décision du travail qui prend en considération les goûts et les points forts de chacun, le partage des ressources implique que chaque individu détient un bagage qu'il est prêt de partager avec le groupe, ce bagage correspond à la disponibilité qu'une personne déploie afin de réaliser la tâche qui lui est confiée au sein du groupe de collaboration, enfin, le partage des responsabilités confirme que chaque personne est responsable des conséquences tant positives que négatives du travail collectif des personnes engagées dans la collaboration.

L'interdépendance des personnes au sein du groupe dépend de l'atteinte des objectifs et des buts fixés au début de collaboration.

Ce processus est dynamique, il se peut que les objectifs et les buts changent et évoluent, c'est le maintien du principe d'interdépendance ou la contribution de l'autre permet d'atteindre les buts et les objectifs fixés, ainsi, elle détermine la durée du processus de collaboration.

A l'intérieur d'une culture de collaboration, on retrouve le groupe de développement pédagogique et le groupe de recherche-action^{*}, ils adoptent une démarche dont l'objectif est de faire cheminer des méthodes, des contenus et des approches pédagogiques, donc, on déduit que ces groupes suivent deux axes d'une culture de formation continue ,l'axe professionnel et l'axe dialectique.

Ces groupes prétendent la mise en place de nouvelles pratiques professionnelles par un processus dialectique fondé sur l'échange et le dialogue entre les collègues.

¹La recherche –action : est une façon utile de pratiquer la recherche pour l'enseignant qui souhaite améliorer la connaissance de sa pratique, elle permet également d'impliquer les différents acteurs dans ce processus.

1-6-3-Le concept de développement professionnel :

Dans une définition élaborée à propos du développement professionnel, G.Wells(1993) estime qu'il s'agit d'un ensemble de formes d'apprentissage professionnel, en effet, les enseignants doivent s'engager, prévoir des solutions aux problèmes et chercher de nouvelles pratiques, ils améliorent ainsi leur capacité à changer la situation dans laquelle se réalisent leurs actions.

Le développement professionnel est associé à trois dimensions de l'enseignant-apprenant, la première correspond à la représentation personnelle de l'enseignant, la deuxième renvoie au développement des pratiques relatives à la nature des apprentissages et au changement des pratiques, la troisième vise l'amélioration de la capacité de réflexion critique, celle-ci s'inscrit dans une compréhension du cadre conceptuel de la théorie et de l'action communicative.

La vision personnelle de l'enseignant s'intègre dans une optique réflexive et autocritique du personnel en action, c'est l'image qu'à l'enseignant de lui-même, de sa pratique et de son rôle, cette vision ne prend véritablement forme qu'à travers les échanges avec les collègues à propos de la pratique.

La transformation des pratiques représente le principe sur lequel se base le développement professionnel, la transformation des pratiques implique de dégager un but, une image idéale de ce que l'on souhaite faire en tant que professionnel en s'appuyant sur des stratégies de recherche.

Cette pratique professionnelle est sociale et composée de divers types de savoirs :c'est la reconnaissance des pairs qui attribue à cette pratique un caractère crédible et légitime.,l'enseignant engagé dans une dynamique de transformation de sa pratique doit identifier les composantes et les valeurs qui la constituent(la pratique),la réflexion critique adoptée par l'enseignant nécessite la recherche de la cohérence, la clarté et le sens, il sera donc capable d'identifier les écarts entre l'image idéalisée de sa pratique et sa propre pratique, cette démarche réflexive demande de la vigueur et du courage, c'est pourquoi un questionnement pareil doit s'effectuer au sein d'un groupe composé de personnes animées d'un objectif commun (la transformation de la pratique)

Ces personnes sont censées s'apporter le soutien et la motivation afin de continuer leur démarche, on constate que les trois dimensions du développement professionnel

s'actualisent par la mobilisation de compétences sociales, dont la conscience et l'échange avec l'autre constituent les fondements.

2-Objectifs et importance de la formation continue :

Le perfectionnement professionnel des enseignants après leur formation initiale vise plusieurs objectifs soulignés dans une étude de L'OCDE (1998, p.36) sont les suivants :

*Actualiser les connaissances des enseignants pour être au diapason des progrès récents.

*Adapter les compétences, les attitudes à la lumière de la réforme, du nouveau contexte et des dernières recherches menées en matière d'éducation.

*Permettre aux individus d'appliquer des changements dictés par l'administration centrale dans les programmes.

*Contribuer à l'échange d'informations et de compétences entre les enseignants lors des séminaires et des journées pédagogiques.

*Aider les enseignants faibles à améliorer leur efficacité.

Depuis 1980, les chercheurs sont convaincus que la formation initiale n'est pas suffisante pour assurer la qualification professionnelle, ainsi, la formation n'est pas un remède aux lacunes de la formation initiale mais plutôt un processus de longue durée qui s'inscrit dans une perspective d'apprentissage permanent (EURYDICE ,1995).

Le CSEE(Comité Syndical Européen de L'éducation)(1995,p.46)estime que « *beaucoup de changements sociaux, technologiques et culturels sont de nature à remettre en cause les anciennes convictions et hypothèses et demandent de nouvelles compétences, il faut admettre que les systèmes de valeurs personnelles et la compétence professionnelle des enseignants seront souvent remis en cause* ».selon le CSEE ,la formation continue est nécessaire pour permettre à l'enseignant de s'adapter ,de mettre à jour ses connaissances et de développer ses compétences professionnelles.

J.Walsh(1998,p.32)affirme que « *la formation initiale ne fournit plus à l'enseignant les outils et les compétences nécessaires pour faire face aux attentes grandissantes de la société, en effet, la formation continue n'est pas un simple recours*

pour résoudre des problèmes particuliers car elle s'inscrit dans une approche de perfectionnement professionnel qui transforme l'enseignant en "acteur réfléchi" »

La formation continue n'est pas utile pour actualiser les compétences acquises lors de la formation initiale, mais chaque enseignant doit s'impliquer dans des activités de formation continue tout au long de sa carrière, par conséquent, la formation continue devient un processus qui ne se termine qu'avec la fin de la vie professionnelle (l'apprentissage permanent), on retrouve cette idée dans les programmes de Léonardo Da Vinci.

En France, le ministère de l'éducation nationale, dans une note (5 juin 1991), précise les principes de la formation continue tout en admettant que l'objectif principal est l'amélioration des résultats des élèves, la formation continue est considérée comme :

- «une aide pour l'adaptation à la pratique du métier dans un contexte donné lors d'une première affectation ou lors d'une mutation »

-« un vecteur de diffusion des initiatives, des expérimentations et des résultats des recherches »

-« une réactualisation et une extension permanente des connaissances et des savoir-faire ».

-« une aide lorsque les maitres rencontrent des difficultés spécifiques »

L'élaboration des plans de formation continue académiques doit tenir compte des orientations nationales de la politique éducative ; donc, la formation continue semble très nécessaire pour entamer des réformes éducatives.

Selon M.Huberman et al(1989) ,au cours de la vie professionnelle ,les compétences acquises ne restent pas figées car elles se développent ou régressent , pour éviter le figement des compétences, il faut recourir à la formation continue .

En effet, il faut qu'il y ait un certain équilibre entre les objectifs déjà cités, de plus, pour assurer la réussite de ces objectifs, il y a trois facteurs communs à tous les pays(OCDE.1998)

a- La capacité de créer le sentiment d'une tâche commune malgré la diversité d'intérêts

B-Le sens de direction montrée par le chef d'établissement.

c-Le pouvoir de changer les attitudes du passé culturel et professionnel de l'enseignant.

*De nos jours, les enseignants sont censés mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences afin de s'adapter aux nouveaux programmes scolaires, aux besoins d'apprentissage des élèves, aux innovations introduites par les nouvelles réformes éducatives.

Pour conclure, il faut admettre que les deux objectifs principaux de la formation continue sont l'amélioration des services rendus à l'élève et au service éducatif.

Ces objectifs ne sont pas seulement focalisés sur les compétences des enseignants mais également sur l'apprentissage de l'élève, ce dernier dont les enseignants sont responsables de développer les dimensions intellectuelles, morales et sociales.

3-La formation initiale et la formation continue, une relation étroite :

La formation initiale est un processus qui permet aux individus d'entrer dans un travail académique professionnel, on doit suivre des cours réguliers dans une institution accompagnés d'évaluation afin d'obtenir un diplôme.

Cette formation est insuffisante pour doter l'enseignant de compétences durables et efficaces, mais, elle joue un rôle important dans la réforme du système éducatif, cette formation s'effectue à l'université, elle vise à former les enseignants à former les enseignants aux réformes du système éducatif et les amener ainsi à poser un regard critique sur ces dernières.

Actuellement, l'enseignement est associé à la formation continue dont la formation initiale est la base.

Les recherches réalisées par L'OCDE tentent d'assurer que les étapes de la formation initiale et du développement professionnel sont reliées dans un continuum en vue d'élaborer un système de formation cohérent.

La plupart des pays s'accordent sur l'élaboration d'une liste de normes concernant les compétences acquises et les résultats des enseignants à différentes phases de leur carrière, ce qui crée "un cadre de continuum de la formation" (OCDE,2005,p.14).

Il s'agit d'un cadre composé d'un ensemble de responsabilités que les enseignants sont invités à assumer, ce cadre concerne la formation continue et une structure de soutien favorisant le perfectionnement professionnel.

*Pour créer un contexte de formation continue ,on doit concentrer sur le soutien des enseignants en début de carrière ,ensuite, on leur donne accès à la formation continue ,en effet, selon une recherche menée par L'OCDE, il est bénéfique « *d'améliorer les programmes d'insertion professionnelles et la formation des enseignants tout au long de leur carrière que d'allonger la formation initiale* »(p.14)

Les institutions éducatives sont censées encadrer les enseignants novices et permettre aux enseignants en poste de s'engager dans des activités de perfectionnement professionnel, il est certain que la formation initiale constitue la base du développement professionnel, pourtant, il est rarement traduit dans les programmes scolaires.

Les institutions éducatives recrutent les enseignants ayant suivi une formation initiale, en espérant qu'ils auront les compétences requises, du fait qu'ils ont obtenu un diplôme et décroché un poste, dans certains pays ,ces deux conditions n'ont font qu'une car le diplôme garantit le poste ,les compétences professionnelles ne représentent pas le critère de sélection.

Les systèmes éducatifs espèrent que la formation initiale sera un gage de connaissances et de compétences, selon Perrenoud (1997),ce souhait s'affronte avec deux mécanismes, le premier est relatif aux lacunes de la formation initiale, le second concerne le développement des personnes et des conditions du travail enseignants.

On admet que « *la formation initiale, l'insertion et le développement professionnel des enseignants sont des étapes qui doivent faire l'objet d'une meilleure interconnexion pour que les expériences de la formation continue soient plus cohérentes* »(OCDE ,2005,p.106).pour cela ,il faut améliorer la formation initiale ,mais aussi la qualité de l'insertion et du perfectionnement professionnel. En donnant plus d'importance à ces deux dernières activités.

Selon F.Gros et J.P Obin (2003.p.106),il est indispensable de former des enseignants « *capables d'analyser leurs propres pratiques , de résoudre des problèmes , de construire des stratégies en s'appuyant sur des savoirs pluriels , de réfléchir en action, de s'adapter aux situations nouvelles , de développer des pratiques efficaces en situation, de*

justifier leurs choix, de devenir des acteurs autonomes et responsables ».ces enseignants peuvent exercer leur métier à trois niveaux : au sein du système éducatif ,dans l'établissement et dans la classe.

Ainsi, les qualités professionnelles n'émergent pas que lorsque ces derniers sont sur le tas (en poste), elles se développent en exerçant le métier plutôt que lors de la formation initiale.

4-Les origines de la formation continue des enseignants :

Les origines de la formation continue des enseignants remontent à la fin du 19^e siècle en Europe (en Autriche, en Allemagne, en Suède) et c'était d'une façon informelle avant de prendre une forme plus structurée au milieu du 20^e siècle.

Dans certains pays « l'instauration de la formation continue a connu deux moments sur la mise en œuvre informelle fondée sur le volontariat et ensuite sur la formalisation qui se manifesta par la structuration prenant appui sur une législation et des formes parfois obligatoires de participation », la formation continue formelle est fondée sur des textes législatifs et des règlements qui structurent les objectifs. Actuellement, tous les pays possèdent ces textes qui sont de nature diverse.

La formation continue a connu son développement à la suite de la mise en œuvre des réformes des années 1950,1960, ces réformes englobent les grandes organisations sociales, dans le domaine éducatif, les réformes touchent en premier lieu la scolarité, la démocratisation de l'enseignement et la structure de formation obligatoire, en effet, la réforme vise à bâtir une école de masse qui réunit toutes les couches sociales.

C'est ainsi que la formation continue des enseignants représente une priorité et on a créé plusieurs dispositifs de formation continue en Europe.

On a également entamé des changements dans le système de recrutement des enseignants avec des politiques éducatives qui visent à améliorer les programmes de formation mais également à favoriser le rapport entre la formation initiale et la formation continue , ainsi ,la formation continue doit remédier aux lacunes de la formation initiale et ses offres concernent l'actualisation des compétences du personnel enseignant.

En France, le système éducatif a vu une certaine stabilité durant le 19^e siècle jusqu'aux années cinquante du 20^e siècle, avec cette stabilité, il n'avait pas de changements car il n'y avait pas de besoin réel de la formation, les difficultés et les besoins de la société

se manifestaient plus tard et ont incité les enseignants à réfléchir et à revendiquer de suivre une formation pédagogique et didactique qui permet de mettre à jour les compétences professionnelles.

La formation continue s'inscrit dans le cadre plus large de la loi du 16 juillet 1971 régissant « *l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente* » (B. Charlot, 1985, p.44).

Cette loi définit les types d'action et de formation et organise la participation financière à la formation continue, au début des années 80, on a mis en œuvre des conseils départementaux de formation chargés de l'élaboration des plans et actions de formation dans le cadre général fixés par les priorités académiques.

Nous évoquons quelques événements récents relatifs aux origines de la formation continue ;

-La création, en 1982, de la MAFPEN (la mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale) par le ministre Alain Savary.

-Le rattachement, en 1999, des MAFPEN, aux instituts universitaires de formation des maîtres, les MAFPEN régissent des opérations de formation diverses, telles que « des actions d'adaptation et de reconversion des personnels », des actions de promotion (préparation du CAPES, de l'agrégation), ces actions mènent à des changements de qualification de statut, les MAFPEN animent des actions de formation pour accompagner le changement des pratiques professionnelles, les MAFPEN suivent deux logiques, la première logique (de 1982 à 1984) concerne l'offre de formation basée sur la transformation des pratiques professionnelles, la deuxième logique (de 1984 à 1988) est venue compléter la première 'celle de la demande de formation continue'.

5-Les modalités de la formation continue :

La formation continue a plusieurs formes en Europe, il s'agit parfois de stages de courte durée ou de programmes de longue durée menés en coopération avec les universités.

L'OCDE (1998, p.41) et EURYDICE identifient trois types principaux de formation continue, les formations dans les universités, les formations dans les établissements de formation d'enseignants et les formations dans les établissements scolaires.

1-la formation dans les universités privilégie le savoir théorique sous forme de cours magistraux et conférences, ces formations sont qualifiées ou sanctionnée par un *diplôme, la participation des enseignants est volontaire et cette formation s'étale sur une longue durée.

2-la formation dans les établissements déléguée par le pouvoir central régional ou local pour donner à cette formation un aspect obligatoire , cette formation peut avoir une orientation contractuelle lorsque les formateurs et les formés se sont entendus sur le projet d'école à Luxembourg, ils ont adopté cette démarche avec une analyse des besoins, un projet négocié par les partenaires , un cahier de charges concernant les aspects pédagogiques de la formation continue , cette formation peut se réaliser dans l'établissement scolaire respectif.

3-la formation dans les établissements scolaires favorise la résolution des problèmes et la pratique professionnelle, elle est basée sur le savoir d'expérience des enseignants et tente de les munir de nouveaux savoirs professionnels, dans ce sens, l'auto-formation occupe une place prépondérante , cette formation se fait entre pairs avec l'accompagnement d'un expert ou d'un inspecteur , le coté réflexif vise à expliciter les présupposés implicites à la pratique , ces présupposés sont des conceptions de l'apprentissage qui permettent à l'enseignant de réajuster et de corriger ses interventions et ses pratiques de classe.

6-Les deux formes de formation continue en France :

6-1-Les plans académiques de formation(PAF) ;

Les stages de PAF sont des stages de formation organisés à un niveau académique sous la direction des personnels de plusieurs établissements, pour suivre ces stages, il faut déposer une candidature au mois d'avril, ensuite, il y a une sélection en fonction du nombre de places offertes fin juin, les stages sont chapeautés par des formateurs des réseaux(MAFPEN*) des inspecteurs, des enseignants expérimentés ou des universitaires.

Pour ce qui concerne le contenu et la durée des stages "PAF", ils varient selon le type des programmes (rationnels ou disciplinaires), pour les programmes rationnels, leur contenu portent sur "la dynamique du groupe en classe",il s'étend sur 5 jours, les PAF disciplinaires traitent des thèmes comme "l'évaluation en sciences naturelles (trois

¹MAFPEN : les missions académiques pour la formation des personnels de l'éducation nationale.

jours),’’ gérer l’hétérogénéité en Allemand’’(deux jours),technologie et élèves en difficulté
’’(sept jours).

Les demandes de stages ‘’PAF’’ relèvent d’une initiative individuelle, l’enseignant a droit à cet accès individuel à la formation tout en admettant que ce caractère individuel de la formation n’empêche pas le changement professionnel au niveau de l’établissement.

Gauterman affirme que les stages de PAF favorisent les dynamiques d’établissement parce que la confrontation à l’extérieur, la rencontre d’autres enseignants et l’apport d’idées aident à l’analyse des pratiques enseignantes.

*Selon Perrenoud, la formation en établissement constitue un pas important pour le développement professionnel parce qu’elle se déroule sur le lieu de travail.

6-2-Les groupes de formation en établissement(GFE) :

Ce type de formation s’est développé en 1988, elle relève de la logique de la demande, elle est destinée aux établissements, il s’agit des ‘’GFE’’ qui sont assurés par les réseaux ‘’MAFPEN’’, les contenus portent sur la pédagogie et leur objectif principal serait de répondre à une préoccupation croissante des enseignants : comment confronter un public scolaire de plus en plus divers, le ‘’GFE’’ porte aussi sur les nouvelles technologies (3à 5 jours).

Ce type de formation comporte des échanges structurés entre les enseignants des critiques et l’élaboration de démarches didactiques.

Ces démarches didactiques sont répandues dans la plupart des pays Européens, elles prennent différentes formes et proposent différents contenus théoriques et pratiques, elles doivent être ancrées dans les pratiques professionnelles quotidiennes des enseignants pour qu’elles soient efficaces.

Conclusion :

Il s'avère nécessaire de consacrer un cadre conceptuel théorique sur lequel est fondée notre recherche, la formation initiale est un processus qui instaure les piliers du perfectionnement des enseignants.

La formation continue ou l'apprentissage tout au long de la vie exige que les différents partenaires accordent une priorité à l'encadrement des enseignants dès le début de carrière.

CHAPITRE III :

**La formation des enseignants à
l'importance de l'enseignement
fondé sur l'interculturalité, la
réflexion et la professionnalisation**

Introduction :

Le premier enjeu de l'enseignement /apprentissage des langues cultures est de contribuer à l'éducation générale qui favorise le respect et la compréhension mutuels, Pour ce faire, on a intégré la dimension culturelle dans l'enseignement des langues depuis plusieurs décennies.

Dans ce chapitre, nous évoquons la dimension interculturelle dans sa méthodologie didactique et pédagogique, de plus, nous traitons la formation dans une perspective réflexive et son effet sur la profession enseignante, ainsi que les dispositifs et les outils visant le développement et l'accompagnement, enfin, nous exposons la professionnalisation et ses différentes formes.

1-L'inter culturalité : Comment passer du savoir culturel à la compétence culturelle dans la formation des enseignants

Afin de prendre en compte la diversité culturelle, on a mis en place depuis des décennies, une formation à l'interculturel à travers le monde mais ;Quels dispositifs à mettre en œuvre pour qu'elle soit pertinente ?l'interculturalité se fait –elle entre savoirs théoriques et savoirs issus de la pratique ?

La formation professionnalisante favorise l'acquisition d'un ensemble de compétences fondamentales comme la compétence culturelle, en effet, il s'agit de promouvoir une attitude compréhensive pour gérer avec succès les situations interculturelles.

Pour former des enseignants qui s'identifient à des locuteurs interculturels, il faut s'appuyer sur quatre mouvements :la décentration, l'empathie, la coopération et la compréhension de l'autre, ces points décrits par "Byram " dans son modèle de compétence communicative interculturelle étaient repris sous forme d'objectifs comme le fait Zeilinger, Trier :

« Reconnaître et accepter l'existence de différences culturelles, se montrer tolérant envers tout ce qui est étrange et qui semble peut être anormal »

« Reconnaître la dépendance culturelle, et donc la relativité, son propre système de valeur, son comportement, ses croyances ».

Chapitre III: La formation des enseignants à l'importance de l'enseignement fondé sur l'inter culturalité, la réflexion et la professionnalisation

« Faire preuve d'avoir de l'ouverture, de curiosité, d'intérêt vers l'autre, avoir envie d'entrer en interaction avec l'étranger ».

« Avoir de l'empathie, une capacité de décentrage/changement de perspective, être disposé à relativiser les points de vue ».

« Etre prêt à supporter les conflits, la critique »

« Être capable de poser des questions pertinentes afin de recevoir des informations manquantes sur l'autre culture, qui permettront d'interpréter les phénomènes inconnues »(2006 ,p.177).

Le rôle de l'enseignant dans cette dimension interculturelle consiste à développer chez le formé des compétences pratiques professionnelles pour qu'il soit un passeur culturel, ce formateur doit faciliter la mise en place d'un dispositif dynamique signifiant pour la stagiaire la formation à l'interculturel prend en considération plusieurs facteurs , autrement dit, l'organisation de cette formation sollicite plusieurs acteurs :les concepteurs des programmes, les décideurs politiques, les auteurs et les réformes éducatives , les formateurs.

*les instituts de formation sont chargés de la gestion et de l'administration de cette formation, pour les concepteurs des nouveaux programmes de cette formation ,on doit s'aligner sur les textes officiels, l'enseignant formateur doit donner une valeur pédagogique à cette formation en définissant les objectifs avec une élaboration des modalités d'évaluation , le formateur compétent doit s'adapter ,Charlier et Donnay définissent l'adaptabilité « *comme une compétence -clé du formateur* »

Selon Charlier et Donnay, il y a trois temps d'une pratique de formation des enseignants à l'interculturel: au début, on traite l'étudiant comme récipiendaire auquel un cadre théorique est présenté, ensuite, on le considère comme un apprenti-enseignant qui se veut efficace dès que possible, enfin, l'étudiant est perçu comme un sujet –apprenant (recherche individuelle d'un savoir →recherche, expérience, terrain).

1-2-Etat des lieux de la formation des enseignants à l'interculturel¹ :

La dimension interculturelle fut interrogée dans le cadre des réformes éducatives engagées en Algérie, en réalité, cela reflète l'incapacité des réformes à modifier les

¹L'interculturel : c'est la rencontre de deux ou de plusieurs cultures plus ou moins violente, plus ou moins intense, ces rencontres avec l'autre nous interrogent sur nous-mêmes et sur le monde.

rappports aux savoirs et aux modes de pensée, peu d'efforts ont été faits pour la formation à l'interculturel en Algérie, on forme les enseignants avec les mêmes programmes des années 80, cette formation est en décalage par rapport à la réforme de 2003.

L'interculturel comme un enjeu très important représente un indice de l'inefficience du système éducatif. la formation à l'interculturel se fait à trois niveaux :

1-le premier niveau consiste à résoudre des problèmes d'acquisition première de la langue, qui sont liés aux nuances segmentales de la langue.

2-A ce niveau, l'enseignant doit se référer à des textes représentatifs : comptines, récits pour jeunes..., la langue et la culture de l'autre figurent dans les programmes de formation des élèves en tant qu'interlocuteurs, par devoir professionnel, qu'elle que soit l'appartenance sociale, culturelle et linguistique, en fait, la formation à l'interculturel doit « avoir un impact positif sur tout le comportement cognitif et médiatique de l'apprenant de langue » (Cazade, 2009)

3-le troisième niveau concerne les vecteurs méthodologiques (dissenter, commenter, caricaturer), telles qu'elles doivent interagir avec celle de la culture.

Ces trois niveaux sont sur le même pied d'égalité, il faut qu'il y ait une planification rationnelle et interdisciplinaire pour réussir cette opération.

1-3-La pratique réflexive:

La pratique réflexive est une approche qui lie la pensée et l'action avec la réflexion, il s'agit de penser et d'analyser ses pratiques en vue de les améliorer.

Les enseignants ont connu le concept de pratique réflexive avec les écrits de Schon (1983 et 1987) sur les praticiens réfléchis, Schon s'est inspiré de Dewey, Lewin et Piaget, ces chercheurs prônent que l'apprentissage se fait en intégrant l'expérience avec la réflexion et la théorie à la pratique, à savoir que l'expérience est à la base de tout apprentissage et l'apprentissage ne peut avoir lieu sans réflexion, dans cette perspective, la réflexion constitue une partie principale de l'apprentissage car elle vise à extraire un sens de l'expérience.

Schon a approfondi la notion de pratique réflexive, pour lui, le caractère changeant des situations qu'affronte le praticien, l'oblige à appliquer des solutions toutes faites aux problèmes rencontrés, ainsi, le moment de la réflexion est lorsque le savoir en action

produit un résultat inattendu (imprévu), ce résultat donne lieu à l'un des deux types de réflexion :

*la réflexion sur l'action: elle surgit à la suite ou en interrompant l'activité.

* la réflexion dans l'action: elle surgit sans interruption, pendant l'activité c'est-à-dire on réorganise l'activité tout en cours.

Kottcamp utilise les termes "offline" et "online" pour distinguer entre la réflexion sur l'action et la réflexion dans l'action, pour la réflexion sur l'action, l'attention est portée sur l'analyse sans qu'il y ait une action immédiate mais on peut recevoir une aide dans l'analyse de l'événement, la réflexion en action qui se déroule lors de l'événement, elle est efficace pour améliorer la pratique(améliorer et ajuster les actions),même si elle exige une attention simultanée au comportement et à l'analyse, dans cette optique, l'enseignant se transforme en chercheur dans le contexte pratique, libéré de la théorie et obligé d'élaborer une nouvelle théorie pour s'adapter à la situation.

Pour les didacticiens, la réflexivité se situe au cœur de la professionnalité, un enseignant professionnel est un praticien réflexif par excellence capable d'adopter une démarche méthodique sérieuse ayant un effet sur son action, les chercheurs s'intéressent à la réflexivité pour engager les enseignants dans la construction du savoir ,en plus, ils relient la qualité de la réflexivité à celle de l'analyse des pratiques, la réflexivité est au cœur d'un cas particulier de l'analyse des pratiques car elle vise la transformation des pratiques enseignantes.

Les savoirs théoriques ne sont pas suffisants pour faire face aux exigences de la pratique en classe, par contre, les savoirs pratiques sont construits dans des contextes divers et permettent de couvrir des situations complexes.

En somme, la pratique réflexive fait partie de l'enseignement car l'enseignant doit évaluer l'effet de son action sur les apprenants, mais, s'habituer à réfléchir en classe est difficile et complexe à acquérir sur le plan cognitif, pour favoriser la réflexion chez les enseignants, il faut utiliser plusieurs moyens : le journal de bord, l'auto-observation, la rétroaction.

1-3-1-Dispositifs et outils d'évaluation de la pratique réflexive :

Les enseignants stagiaires font face à des situations complexes lors de la formation c'est pourquoi, ils doivent adopter une démarche inventive de résolution de problèmes, et

non pas un répertoire de recettes et de démarches préconstruites, autrement dit, il faut développer l'autonomie et le sens de la responsabilité chez les enseignants.

La professionnalisation est perçue comme la capacité de construire ses pratiques, ses propres méthodes dans le cadre d'une éthique et d'objectifs généraux.

Elle se développe sur le terrain au contact des apprenants, d'enseignants plus expérimentés et lors des échanges avec les pairs.

1-3-2-Les dispositifs :

***la réflexion dans l'action :**

Ce type de réflexion permet aux enseignants de discuter le déroulement de la pratique enseignante et de la développer avec des réajustements, néanmoins, il arrive que l'enseignant ne sache pas comment réagir, ni comment amorcer une réflexion (dans le vif de l'action).

La réflexion dans l'action précède la réflexion sur l'action car l'enseignant garde des questions qui lui sont impossibles de traiter dans le vif de l'action, les enseignants doivent agir rapidement, donc, il importe de développer une attitude réflexive mobilisable dans l'immédiateté.

***la réflexion sur l'action :**

La réflexion sur l'action permet à l'enseignant de critiquer son action et de l'explicitier afin d'en retirer des informations sur soi, sur les apprenants et sur ses habitus.

Le premier type de réflexion sert à dresser un bilan sur l'activité effective.

Le deuxième type de réflexion sert à planifier une nouvelle démarche accompagnée d'une modification et d'une régulation de la pratique enseignante.

1-3-3-La construction des savoirs :

Il est certain que la réflexion est une source de transformation de pratiques enseignantes et aussi de perfectionnement professionnel.

Les enseignants construisent et mettent à jour des savoirs, on réinvestit ces savoirs dans l'action pour les actualiser, ainsi, les enseignants s'engagent dans une auto-formation pour théoriser eux-mêmes leurs pratiques et mettre en place de nouvelles théories, cela requiert une attention quotidienne aux apprenants en situation éducative.

2-La compétence dans le domaine de l'éducation :

Le concept de "compétence" a alimenté des débats constituant un élément de changement dans les programmes scolaires, dans les pratiques de classe et de formation, c'est un terme polysémique et de caractère multiforme, les chercheurs ont utilisé ce terme pour initier à la pédagogie du projet ,au socioconstructivisme et à l'interdisciplinarité.

2-1-Considérations diverses sur le concept de "compétence" :

Les nouvelles orientations de la formation s'inscrivent dans le courant des compétences qui jouit d'une véritable place dans les systèmes éducatifs actuels.

C'est en 1980 que la notion de compétence est introduite dans les programmes de formation, elle est fondée sur une conception caractérisée par des apprentissages découpés, hiérarchisés sur le plan de l'intégration et de transfert des connaissances.

Gautier(2006) constate que l'approche par compétence est soumise à plusieurs interprétations et a engendré de fortes résistances de la part de certains acteurs, ses opposants craignent une conception mécaniste voire béhavioriste de la formation qui mène à la disparition du savoir, par contre, ses défenseurs pensent que le concept de "compétence" sert à focaliser la formation sur le développement d'un savoir-agir en contexte qui requiert des mécanismes cognitifs de haut niveau.

*Selon Rogiers et De.Ketele(2000, p. 133) ,la compétence est sujette de confusion : *« on lui donne tantôt le caractère très général , voire même transversal d'une capacité ,tantôt le caractère étroit d'un objectif spécifique ».*

La notion de compétence semble très utile pour élaborer, réviser, et améliorer les programmes et les pratiques de classe.

« la compétence (...) dans le sens de l'aptitude générale d'un étudiant qui démontre l'atteinte des objectifs et d'un programme qui le rend apte à s'intégrer au marché du travail ou à entreprendre des études universitaires, et les compétences qui sont les aptitudes et capacités particulières à répondre aux exigences spécifiques d'une tâche, d'une fonction, d'un travail ou d'un programme universitaire particulier »(1989 :34)

Tardif pense que :

« La compétence est un système de connaissances déclaratives conditionnelles procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une

famille de situations, l'identification de problèmes (toute situation pour laquelle un individu n'a pas de solution ou de réponse d'emblée) et sa résolution par une action efficace »(1996 , p. 34)

Donc, la compétence est fondée sur la construction des savoirs qui nécessite un raisonnement et une reprise de décision.

La notion de compétence est considérée comme principe organisateur des programmes dans les réformes curriculaires, tandis que les chercheurs de CUDC trouvent que la compétence est un objet très peu curriculaire, ils prennent en considération :

-« un contexte ;

-une personne ou un collectif de personnes ;

-un cadre situationnel : une situation et sa famille de situations ;

-un champ d'expériences vécues antérieurement par la personne ou le collectif de personnes dans des situations quasi isomorphes à la situation en cours de traitement ;

-un cadre de ressources : des ressources utilisées pour le développement de la compétence ;

-un cadre d'évaluation ;des résultats obtenus, des transformations observées dans la situation et sur les personnes, et des critères qui permettent d'affirmer que le traitement de la situation est achevée, réussi et socialement acceptable » (Jonnaert, et al.2005,p.674).

2-2-Les conceptions du concept de compétence :

Le concept de compétence est une notion principale de L'APC, est influé par l'APO, ce concept est porteur de plusieurs significations, pour l'APC, la compétence visée est la compétence communicative, qui est divisée en plusieurs sous-compétences : grammaticales, sociolinguistiques, discursive et stratégique.

*En effet, les chercheurs et les concepteurs des manuels scolaires cherchent les moyens nécessaires pour favoriser chez l'apprenant l'autonomie, dans cet ordre d'idées, nous trouvons plusieurs définitions du concept de'' compétence'' : pour Le Boterf, la compétence, la compétence signifie un savoir-agir certifié par l'école.

« la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités..)à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources, la compétence est de l'ordre du savoir mobiliser »(1994,p.16)

Malgré la divergence des points de vue, les chercheurs sont unanimes sur la nature épistémologique du concept de compétence, en effet, il recouvre trois types de compétences : linguistique, pragmatique et socioculturelle.

Les ressources ne représentent rien si l'on n'arrive pas à les utiliser à bon escient, Perrenoud insiste sur la mobilisation qui est très fructueuse.

« la compétence n'est pas un état ou une connaissance acquise ,il est réduit ni à une connaissance certaine ,ni d'un certain savoir-faire à faire ,il n'est pas comparable à un résultat d'apprentissage ,pour avoir des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent ,on peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et de ne pas savoir comment les appliquer dans les moments commodes .nous pouvons connaître les lois commerciales mais mal rédiger des contrats »(2000,p.60).

De nos jours, l'expérience montre que beaucoup de personnes ayant des compétences ne savent pas les utiliser pertinemment et au moment opportun, cela requiert une actualisation des connaissances dans le contexte du travail, pour passer à la compétence qui se réalise effectivement dans l'action.

Selon Le Boterf :

« Il n'y a pas de compétence, sauf la compétence dans l'action .la compétence ne peut pas fonctionner 'à vide', en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer, mais qui la fait exister»(1994, p. 16).

Donc, il est évident que les savoirs sont la base de tout apprentissage mais elles n'assurent pas l'acquisition de compétences à l'apprenant, l'acquisition du savoir hors de toute situation concrète semble un capital immobilisé et non réinvesti.

Les savoirs accumulés à l'école restent inutiles car les apprenants ne sont pas formés pour s'en servir dans des contextes réels, ainsi, il vaut mieux développer la compétence dès le jeune âge en reliant les savoirs à leur mobilisation au moment adéquat (dans des situations complexes).

Pour Legendre :

« La compétence ne se donne jamais à voir directement, elle est indissociable de l'activité du sujet et de la singularité du contexte dans laquelle elle s'exerce, elle est structurée d'une façon combinatoire et dynamique, elle est construite et évolutive, elle

Chapitre III: La formation des enseignants à l'importance de l'enseignement fondé sur l'inter culturalité, la réflexion et la professionnalisation

comporte une dimension métacognitive et une dimension à la fois individuelle et collective »(2008, p. 39).

La construction de compétences nécessite du temps afin que les apprenants acquièrent des savoirs par des méthodes actives comme : les projets, la recherche, les activités de communication proche à la situation réelle.

La compétence évolue jusqu'à ce que les apprenants effectuent ce qu'ils ont planifié en situation, les définitions ci-dessus insistent sur les notions de : situations réelles, tâches à accomplir dans un contexte précis.

-L'apprenant doit être autonome et mettre en pratique ses savoirs pour le qualifier de 'compétent', la démonstration de sa compétence ne se limite pas à une situation mais plutôt à un ensemble de situations diverses.

La compétence se fonde sur les savoirs, les connaissances (knowledge) : les savoirs théoriques, les savoir-faire (compétences pratiques) et les savoir-être (compétences comportementales et sociales).

Le développement des compétences ne se réduit pas à l'acquisition des habiletés par les apprenants, ils doivent apprendre à construire des combinaisons adéquates de ressources mises en synergies et utilisées dans de multiples situations.

Pour conclure, on admet que le concept de 'compétence' est polysémique et que la compétence s'inscrit dans des changements radicaux que vivent la formation, ainsi, de nouveaux outils et de nouvelles méthodes doivent être intégrés pour répondre aux défis actuels et assurer le développement des compétences par les apprenants.

Il s'agit d'une véritable culture d'évaluation qui présente un défi à l'université algérienne et qui ouvre de nouvelles perspectives au développement professionnel.

*l'université algérienne évalue très rarement la formation, et cela se fait du côté normatif en classant les stagiaires les uns par rapport aux autres : « *le système des examens universitaires fonctionne la plupart en l'absence de définition, des connaissances et des compétences attendues et évaluation en fin de formation* »(Romainville,2002).

Ce système d'évaluation est fondé sur la construction des connaissances, les enseignants-stagiaires ne sont pas satisfaits de ce mode d'évaluation, ils veulent bien parler de leur propre expérience et exprimer leurs besoins à leur vécu.

2-3-Les compétences professionnelles :

Ce concept a été utilisé pour orienter la formation initiale et continue des enseignants, les différents ministères de l'éducation ont déterminé trois missions de l'école : instruire, socialiser pour apprendre à vivre ensemble et qualifier selon différentes voies.

Les compétences professionnelles sont des comportements appris et améliorés par la pratique, ce concept recouvre aussi les compétences qui complètent les connaissances de la discipline, l'objectif ultime est de permettre au stagiaire la transition de l'université au monde du travail.

La professionnalisation de l'école représente le pilier de la réforme éducative, la réussite de celle-ci dépend de l'attitude de l'enseignant à l'égard de son statut.

La professionnalisation est un processus qui vise à établir un répertoire de savoirs professionnels relatifs au métier, on doit intégrer les savoirs pratiques et les savoirs scientifiques pédagogiques.

Au cours des dernières années ,les programmes de formation ont été orientés par le courant de professionnalisation(Bourdoncle1994,Perrenoud 1983,Schon 1983 et 1987)qui comporte deux démarches importantes de révision des programmes ,la première en 1990 et la deuxième au début des années 2000.

Les recherches effectuées sur les compétences professionnelles proposent un référentiel de compétences visées par la formation, la compétence se traduit par une utilisation réfléchie des connaissances.

2-4-La professionnalisation :

Le courant de professionnalisation dans l'enseignement a connu son essor depuis des années, il touche tous les domaines: social, politique, culturel, historique comme le souligne L'UNESCO ;

« Il y a tout lieu de penser que l'évolution culturelle et sociologique de cette fin de siècle impose une réflexion sur les nouvelles dimensions d'un métier dont l'image était fondamentalement orientée vers la transmission des connaissances et vers la distribution démocratique du savoir »

Les spécialistes affirment que la professionnalisation ne s'intéresse pas seulement à l'académisation de la formation, mais elle vise en premier lieu la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans un contexte donné.

« Pour l'enseignant, dès aujourd'hui, il ne s'agit plus uniquement de transmettre un savoir mais également d'apprendre à l'élève à traiter l'information: c'est là une fonction nouvelle d'une importance capitale » Cambier 1994,p.13 cité par Lebrun et Wood 2009,p.231).

Il s'agit d'initier les apprenants à la recherche, à la sélection des savoirs et à leur utilisation dans des contextes réels, les recherches sur la formation ont proliféré concernant les dispositifs de formation et les compétences professionnelles des enseignants.

Le premier enjeu de la professionnalisation est de doter l'enseignant de compétences nécessaires au métier, en effet, plusieurs facteurs ont favorisé la professionnalisation comme : le niveau social, les nouvelles technologies(NTIC).les exigences de la formation, les défis relatifs au triple: formation/recherche/profession.

Cette perspective de professionnalisation s'appuie sur une dichotomie ; le savoir académique/le savoir professionnel et dépasse les frontières pour prendre une dimension internationale.

« Il n'existe pas aujourd'hui de modèle achevé du développement d'une pratique professionnelle réfléchie, mais bien plutôt des interrogations sur les savoirs, les compétences requises par une telle pratique et accessibles en formation » (Lang 1999 in MEQ 2003, p. 23).

3-Le concept de professionnalisation :

Il est nécessaire de clarifier les deux concepts centraux de "profession" et "professionnel".

Selon le dictionnaire Robert : *« la profession est une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existences » (1968, p. 1399),une profession est aussi entendue comme « un métier qui a un certain statut par son caractère intellectuel ou artistique ,par la position sociale de ceux qui l'exercent »(1968,p.1399),pour le deuxième cas ,il s'agit d'un ensemble d'occupations qui est socialement reconnu « professionnel ».*

Ce sont les deux principales définitions du terme « profession », le premier est synonyme du terme américain « occupation », le second renvoie à la sociologie fonctionnaliste des professions .

La littérature fonctionnaliste et anglo-saxonne (Bourdoncle, Parsons) considère la professionnalisation comme un processus historique qui mobilise un groupe en vue de valoriser et d'améliorer l'activité à laquelle il se consacre, en assumant plusieurs rôles: un expert, maître d'un savoir et d'un savoir-faire et détenteur de valeurs générales.

Le concept de professionnalisation sollicite deux processus, le premier interne et le second externe concerne le professionnisme , ces deux processus diffèrent et se complètent (la professionnalisation se manifeste au cours de l'exécution de l'activité).

La professionnalisation est un mot d'origine anglaise ' 'professionnalisation' ', elle s'est introduite récemment dans le monde Francophone, elle signifie « l'action de se professionnaliser ».

La professionnalisation symbolise le développement et la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une activité, pour proposer une conception d'un dispositif de formation des enseignants, il faut s'inscrire dans une tendance de ' 'professionnalisation ' ' visant l'adaptation rapide des enseignants aux évolutions de la profession et l'amélioration de la profession.

La réforme requiert une culture centrée sur l'apprentissage caractérisée par une gestion collégiale du parcours d'apprentissage, ce qui nécessite une autonomie collective et une responsabilité partagée à l'intérieur de l'école, cette culture favorise l'exploitation des ressources de tout un chacun au service des apprenants.

Les finalités de l'école (instruire, qualifier et socialiser) explicitent les rôles de l'enseignant, on veut former un citoyen libre autonome qui agit comme un professionnel qui évalue l'élève et rend compte de son progrès.

3-1-La professionnalité :

Le terme de professionnalité est d'origine italienne ' 'professionnalita' ' qui signifie ' 'le caractère professionnel et économique d'une activité économique' ' (Deveto Oli, 1971 cité par Altet et al, 2002), c'est aussi « la somme des connaissances , capacités et expériences mises en jeu dans une activité » (Weiss , 1983).

Selon certains chercheurs (Altet, Paquay, Perrenoud et autres), la professionnalité est associées aux fonctions à assumer et aux compétences à constituer mais sur le plan social et éthique, la professionnalité est entendue comme : « *l'ensemble des compétences que devrait avoir un professionnel ou encore l'ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession* » écrit Paquay ou encore « *la capacité à faire face aux exigences professionnelles réelles en situation* » (Casalifore et Altet).

Pour Altet, le terme de professionnalité englobe « capacités, savoirs, culture, identité » et réfèrent aux notions de (métier, profession, spécialiste, expert), Altet affirme que la notion intéresse la personne comme le rappelle Courtois : « *la professionnalité concerne plutôt la personne, ses acquis, sa capacité de les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches, elle est instable, toujours en construction, surgissant même de l'acte de travail, elle facilite l'adaptation à un contexte de crise* » , de même Perrenoud voit que la professionnalité se fonde sur la capacité à résoudre des problèmes en cas d'incertitude, de stress et de forte implication.

La professionnalisation nécessite la mobilisation des savoirs et savoir-faire relatifs à une fonction précise, elle exprime le passage d'un métier caractérisé par des tâches prescrites à une profession bien stable, la professionnalité consiste à changer l'ancienne vision de l'enseignement qui se limite à dispenser des cours, la formation est conçue comme un projet qui tient compte des exigences institutionnelles et des finalités sociales, elle vise en priorité l'amélioration de la qualité d'enseignement.

Selon Tardif : « *la professionnalisation est sujette à deux contraintes : la nécessité de transformer les connaissances à l'œuvre dans l'action d'enseignement, imposant une élévation sensible du niveau de qualification et la prise en compte de la crise des formations et des valeurs professionnelles eu égard à leur faible niveau de reconnaissance sociale* ».

3-2-Les anciennes formes de la professionnalisation :

L'enseignement a pris plusieurs modèles avant d'arriver à une nouvelle tendance, celle de la professionnalisation.

L'enseignant est un individu autonome muni de compétences spécifiques, quatre modèles ont existé à savoir :

***l'enseignant magister :**

C'est le modèle de l'antiquité, il sait tout, il n'a pas besoin de formation spécifique.

***l'enseignant technicien :**

C'est celui qui est formé à l'école normale, l'apprentissage se fait par imitation d'un enseignant expérimenté qui transmet ses savoir-faire.

***l'enseignant ingénieur :**

Il fait appel aux différentes sciences (humaines, sociologie, psychologie), ensuite, il applique ce qu'il a appris de la théorie.

***l'enseignant professionnel :**

Il réfléchit, il est capable d'analyser sa pratique et de résoudre ses problèmes ; un enseignant professionnel est un praticien réflexif par excellence (Paquay et Sirota, 2001)

Le professionnalisme recouvre l'ensemble des valeurs et d'attitudes relatives au rôle de l'enseignant, pour Legendre, le professionnel est celui qui a atteint un haut niveau de performance dans l'exécution de son activité, c'est un praticien doté d'une expertise dans l'organisation des apprentissages, il est capable de construire des projets et d'analyser ses pratiques et de s'auto-former (Perrenoud, 1996).

Le mot clé dans la formation des enseignants est l'enseignant professionnel qui jouit d'un certain statut, doté de compétences professionnelles, en outre, il est autonome, capable de s'auto-évaluer et de se perfectionner tout au long de sa carrière.

3-3-Qu'est-ce qu'une formation professionnalisante :

Au Québec, il y a 40 ans, la formation des enseignants est confié aux universités , la maîtrise des programmes est assurée par les facultés d'éducation.

Le premier courant de professionnalisation au Québec est apparu en 1960 au moment où le système éducatif était orienté par une commission royale d'enquête sur l'enseignement (1963), la professionnalisation renvoie à un enseignement de qualité fondé sur des bases scientifiques , l'acquisition d'une base de connaissances issues de différentes disciplines (psychologie, sociologie, philosophie) s'effectue à l'école normale et à l'université (lieu approprié au développement du savoir et de la recherche).

*En 1980, Le concept de 'professionnalisation' a mis l'accent sur la complexité de l'enseignement et les défis que présente la formation des futurs enseignants.

Les approches réflexives se sont développées pour répondre aux besoins de former des enseignants professionnels, en 2000, le savoir-agir occupe la place centrale des recherches sur la formation et la professionnalisation.

Le Boterf affirme que la notion de compétence est inhérente à celle de professionnalisation étant donné que la compétence ne se limite pas à la capacité d'exécuter le prescrit mais elle va au-delà du prescrit.

Former un enseignant professionnel selon l'approche par compétence se fait dans le cadre d'une formation qui prépare l'individu à agir dans des situations complexes et instables.

Dès le début des années 1990, le courant de professionnalisation soutient le développement professionnel des enseignants accompagné par l'instauration d'une approche réflexive, cette approche réflexive n'est pas très appréciée de la part des étudiants et étudiantes.

Il est vrai que Schon s'est inspiré de Dewey, ils considèrent la réflexion comme un processus structuré et orienté vers la résolution d'un problème mais Schon inscrit ce processus dans un cadre temporel, celui du présent de l'action, ce que ne fait pas Dewey, ce dernier perçoit le développement de la réflexion dans un contexte éducatif de jeunes élèves, tandis que Schon considère que la réflexion reflète le caractère professionnel d'une activité, pour Dewey, il faut créer des conditions propices à la réflexion en développant les capacités langagières des formés.

Schon pense que par l'action et dans l'action que le professionnel développe une pratique réflexive, on doit former des professionnels dans des écoles professionnelles, c'est avec l'expérimentation qu'on devient réflexif.

Le modèle de Kolb a engendré plusieurs dispositifs de formation, dans ce modèle, l'apprentissage se fait selon quatre phases : a) expériences concrètes b) observations et réflexions c) formations de concepts abstraits et généralisations d) concepts testés dans de nouvelles situations.

3-4-Le savoir-enseigner : un savoir à construire continuellement à travers une réflexion collective :

L'approche de formation continue définit le savoir-enseigner comme un savoir intermédiaire situé au carrefour de plusieurs contributions, en effet, c'est un savoir qui se construit collectivement.

En pratique, l'enseignant doit déployer plusieurs savoirs afin de répondre aux exigences de l'intervention éducative :les connaissances générales, les savoirs spécialisés relatifs à la maîtrise de divers objets d'étude, les savoirs professionnels assurant directement l'intervention(connaissances fondamentales sur l'enseignement-apprentissage, capacité de gestion, d'adaptation et de communication),le geste éducatif sollicite ces divers savoirs, la nature du savoir-enseigner implique un regard pluriel.

Le contact de l'enseignant avec l'apprenant encourage l'ouverture pour dépasser l'idiosyncrasie qui réduit la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage, en examinant ses choix d'actions, l'individu découvre ce qui les fonde et explicite ce qui est implicite.

L'enseignant qui ne recourt pas à des prises de conscience reste dans les limites de sa pratique habituelle, c'est pourquoi, sa trajectoire de formation risque de s'arrêter.

Afin d'envisager autrement les problèmes rencontrés dans sa pratique et d'apporter de nouvelles solutions, le groupe de formation doit jouer un rôle précieux ,Johnson(1988) déduit à partir de ses conversations avec des stagiaires en formation à l'enseignement que les programmes devraient insister sur le développement de la conscience individuelle dans des situations collaboratives, ce qui permet aux stagiaires de discuter et d'actualiser leur expérience, Hollings worth et Sockett(1994)montrent comment la conversation collaborative peut construire le processus fondamental de l'apprentissage d'un savoir-enseigner ;en soutenant le passage d'un point de vue personnel à un point de vue partagé, Widen, Mayer-Smith et Moon(1998),dans une revue étudiant les programmes de formation à l'enseignement valorisent les interactions entre pairs :

Dans les études où les candidats étaient supportés par le programme, par leurs pairs et par le contact avec des situations de classe, et ou l'exploration et la réflexion délibérées étaient encouragées, nous avons constaté l'épanouissement d'enseignants qui se prennent en main (p.15.traduction de l'auteur).

Pour désigner la tentative de partager les interprétations de chacun à propos des matériaux d'une situation, Schon(1992) emploie l'expression « communauté d'enquête »

pour indiquer un tel regroupement qui vise la construction d'une compréhension partagée de situations pratiques, Dewey(1938)donne un exemple illustratif, celui de la communauté scientifique où l'on cherche l'équilibre entre la création individuelle de sens et la validation collective de sens, il montre également comment la situation de réflexion de groupe est favorable à ce qu'il souhaite être une attitude propice à la réflexion, Lewin(1951)confirme lui aussi que la situation du groupe contribue à soutenir une démarche théorie-pratique nécessaire à l'apprentissage.

3-5-Métier et profession :

Il convient de faire la distinction entre les concepts de métier et de profession.

Par fonction, on entend les tâches à accomplir dans le cadre d'un métier ou d'une profession.

Le concept de profession est apparu plus tardivement que le concept de métier, le métier désigne l'exercice d'un art manuel, mécanique qui procure une rémunération (moyen de subsistance),il ne s'agit plus d'exercer des activités à titre ludique, le mot profession désigne une activité de prestige à caractère intellectuel et artistique et dont les principes sont liés au développement des universités, des individus et des savoirs scientifiques.

Selon Dubar et Tripier(1998),le terme de profession est polysémique et prend plusieurs sens :

1-une déclaration (identité professionnelle) :

Professer c'est déclarer hautement ses croyances.

2-un emploi (une qualification professionnelle) :

Une occupation par laquelle on gagne sa vie.

3-un métier (une spécialisation professionnelle) :

Un ensemble de personnes exerçant une même activité.

4-une fonction (position professionnelle) :

La profession est caractérisée par le prestige et le statut social qu'elle procure à ses membres au sein d'une organisation (association).

La littérature spécialisée détermine six caractéristiques aux professions :

1-la profession est une activité intellectuelle qui recommande une autonomie voire une responsabilité professionnelle.

2-la profession est une activité savante basée sur la réflexion.

3-la profession est une pratique(préparatoire à l'activité).

4-Elle s'acquiert au fil de longues années d'étude.

5-Le groupe exerçant cette activité appartient à une même organisation.

6-l'activité professionnelle rend service à la société.

3-6-L'enseignement est-il une profession ?

La problématique de l'enseignement comme profession fait l'objet d'une grande polémique, en effet, les débats et les réflexions sur la professionnalisation sont réactualisés par plusieurs auteurs Européens et Américains(Huberman1993,De Peretti, Perrenoud 1993,Altet1994,Tardif et Gauthier 1999),d'ailleurs, la professionnalisation représente une préoccupation majeure chez les hommes politiques et les responsables de la formation dans plusieurs pays, ce qui a donné naissance à la réforme des programmes de formation des enseignants.

Evoquer la professionnalité de l'enseignant fait référence à la question des compétences, en fait, depuis 1980,la compétence fait partie du processus de professionnalisation, la notion de compétence dans la société s'est généralisée à l'ensemble des milieux professionnels, le professionnel est considéré comme un « pro »car il est capable de mettre en œuvre ses compétences dans son activité professionnelle.

Altet.M(1994) admet que la professionnalisation se construit dans un processus de rationalisation des savoirs et des pratiques appropriées en situation « *on admire le professionnel pour sa capacité d'adaptation, son efficacité, son expertise* ».

(Altet, M, *ibid*,p.24)

A l'égard de ce qui précède, peut-on considérer l'enseignant comme professionnel ?

L'analyse des critères relatifs à l'identification d'une profession rendrait la réponse positive pour les raisons suivantes :

1-les enseignants jouissent de différentes compétences.

2-Les enseignants sont en contact avec le savoir.

3-Les enseignants partagent des valeurs voire des idéologies communes.

4-Les enseignants sont liés par un sentiment d'identité.

5-La communauté exerce un pouvoir sur les enseignants (auto-contrôle).

6-La profession se concrétise par un système d'initiation, un contrôle et une socialisation à la pratique de la profession.

Concernant le dernier point, il faut noter que malgré la création d'un ordre des enseignants au Canada, on ne peut plus affirmer l'existence d'un dispositif d'autocontrôle ,c'est pourquoi ,certains considèrent que l'enseignant n'est pas un professionnel, mais il est en voie de le devenir, donc, il s'agit d'une « semi-profession »

4-L'identité professionnelle de l'enseignant, une identité spécifique :

La problématique de la professionnalisation de l'enseignement est relativement liée à l'identité professionnelle de l'enseignant

L'identité professionnelle de l'enseignant est un concept difficile à cerner vu sa construction qui se fait à partir d'un processus composé de plusieurs facteurs :historiques, psychologiques, sociologiques et également des processus interactifs(les échanges avec autrui),pour Gohier ; *« l'identité professionnelle de l'enseignant en tant qu'entité narrativement et réflexivement construite est définie comme représentation que l'enseignant élabore de lui-même dans son rapport à son travail ,à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale ».*

L'identité professionnelle enseignante est une histoire de vie inscrite dans un espace social précis, cependant, la formation et la socialisation professionnelle s'étalent sur toute la vie et durant toute la carrière (formation continue),selon Blin,Cattonnar(2001,p.17), *« la socialisation professionnelle à l'enseignement débute bien avant l'engagement dans cette activité, certains professeurs que les enseignants ont eux-mêmes connus quand ils étaient élèves peuvent ainsi être des modèles prégnants pour leur propre activité et marquer parfois de façon définitive leur pratique professionnelle et les valeurs qui les accompagnent »*,dans ce sens, Chapoulie(1987)affirme que la

représentation que l'enseignant a de sa profession renvoie aux intérêts matériels qui proviennent de sa position dans l'enseignement et dans la société, il a montré aussi, à partir d'une recherche sur la formation des enseignants du secondaire en France que la situation sociale, le sexe et la trajectoire professionnelle de l'enseignant représentent les principes de distinction entre les diverses dynamiques identitaires

L'identité enseignante est individuelle mais également sociale, en effet, c'est le rapport à soi et le rapport à l'autre qui fonde l'identité professionnelle.

Le milieu, la profession, les membres, la culture, les savoirs mènent à la socialisation et à la construction identitaire, donc, les savoirs disciplinaires et les savoir-faire professionnels constituent le cœur de l'identité professionnelle des enseignants.

L'acquisition d'une identité professionnelle requiert l'acquisition des savoirs, des rôles, et des compétences, la socialisation professionnelle est une construction au cours de laquelle l'enseignant doit articuler son projet personnel avec le projet éducatif des membres qu'il fréquente, donc, on déduit que l'identité professionnelle constitue la pierre angulaire du développement de la carrière.

Develay, M (1994) affirme que la maîtrise des savoirs disciplinaires ne dépend pas uniquement de la maîtrise des contenus mais implique une dimension symbolique constitutive de l'identité professionnelle (je suis mathématicien), dans ce même ordre d'idées, Gosselin et Helmes (1998) estiment que la discipline représente une composante psycho-individuelle et une composante sociale ou professionnelle.

L'identité professionnelle de l'enseignant est spécifique et relationnelle car elle se construit dans les rapports avec l'autre, elle est également contextualisée car le contexte dans lequel évolue l'enseignant forme un espace de construction identitaire.

L'identité professionnelle n'est pas immuable, c'est une structure à faire et à refaire en fonction des représentations de soi, des représentations d'autrui, des représentations du travail.

On peut justifier le caractère changeant de l'identité par les transformations qui se produisent à différents niveaux : personnel, institutionnel et social, l'enseignant construit son identité en analysant les événements, les phénomènes, son expérience et sa trajectoire professionnelle, les identités professionnelles peuvent être définies comme « des effets culturels de l'organisation » (Sainsaulieu, 1988, p.240), en fait, l'attitude de « retrait » de

l'enseignant à l'égard du travail dépend certainement du mode de fonctionnement de l'institution éducative.

D'ailleurs, l'introduction de nouvelles pratiques peut entraîner des incohérences chez les enseignants, par exemple, en Algérie, les programmes recommandant l'application de l'approche par les compétences ont créé chez les enseignants du secondaire beaucoup d'inquiétudes, plusieurs données ont changé, ce qui a laissé place au sentiment d'impuissance et au dégoût, par conséquent, l'identité peut perdre sa stabilité.

En évoquant l'identité professionnelle enseignante, Lapassade(1994,p.11) pense que l'identité professionnelle s'acquiert par la formation, puis elle se consolide par le statut ,le savoir et la maîtrise de la discipline .

Dans ce sens, Derouet(1992,p.206) soutient que l'enseignant fonde son identité professionnelle par l'articulation de deux composantes :

1-Les ressources stabilisées: les grades, les savoirs et les savoir-faire disciplinaires.

2-La situation pédagogique.

L'identité professionnelle se crée durant la période de formation et au début de carrière pendant la socialisation professionnelle, pour s'identifier, l'enseignant fait appel aux « schémas de typification »ou des types identitaires dont la pertinence renvoie au contexte, à l'âge (Dubar, 1996,p. 112).

Conclusion :

La mondialisation et l'évolution de la société des savoirs et des techniques oblige l'individu à mener à bien ses missions, la profession enseignante est très complexe, elle l'est devenue davantage suite aux réformes qu'ont vécues l'enseignement de base et l'enseignement secondaire, la profession change, la formation aussi.

La réforme des programmes nécessite une révision des programmes universitaires, le modèle du maître professionnel requiert une formation basée sur la mobilisation des savoirs et ressources en contexte professionnel.

Chapitre IV :

**Formes de résistances des pratiques
de formation d'enseignants à la
pratique réflexive et conditions de
développement de la réflexivité.**

Introduction :

Le travail enseignant est une activité de haut niveau caractérisée par une multitude de tâches, c'est pourquoi, elle nécessite une formation professionnalisante réflexive qui permet de former des enseignants autonomes capables de s'adapter dans différents contextes.

Nous essayons de montrer dans ce chapitre sur quelles représentations et quelles théories se fonde la formation à la pratique réflexive, en quoi consiste et comment elle est mise en œuvre.

Nous allons citer quelques formes de résistances chez les formateurs et les stagiaires, la transmission d'une pratique réflexive par les formateurs est une manière pour élucider les formes de résistances des étudiants et stagiaires.

Nous aborderons ainsi les modes de socialisation et leurs conséquences sur la structuration du groupe professionnel des enseignants.

1-Le processus de réflexion :

L'attention portée à cette question est variable, en 1989, Grimmet répartit la pratique réflexive en trois catégories : la réflexion est abordée de façon instrumentale, la réflexion est un processus de délibération, la réflexion est une reconstruction de l'expérience.

Grimmet constate que chaque catégorie traduit une conception différente de la nature du savoir enseignant, dans la catégorie instrumentale, la science serait la source du savoir, la réflexion est un outil pour appliquer le savoir développé par la science, dans la deuxième catégorie, le savoir est éclectique, la recherche ne dirige pas la pratique mais elle l'informe, dans la troisième catégorie, le savoir se construit dans l'action par la réflexion, il est personnel.

1-2-Diverses théories qui sous-tendent la réflexivité en formation professionnelle des enseignants :

La réflexivité comme pratique caractérise le modèle professionnel de la formation, elle se construit lors de la formation en adoptant une démarche qui vise à tenir compte du savoir-agir, c'est une réflexion menée à partir de théories sur la manière d'agir et de devenir ainsi un praticien réflexif.

Chapitre IV: Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité

L'objectif est d'apprendre au stagiaire à agir car la réflexion est un outil d'analyse critique des pratiques.

La réflexivité se fonde sur le questionnement d'un enseignant sur son action, elle commence quand on met la pensée en action, la réflexivité en formation professionnelle est une posture qui consiste à se décentrer, à faire un retour sur l'action pour la penser et l'ajuster, elle s'acquiert grâce à des dispositifs d'analyse de pratique et à une démarche clinique.

Schon a évoqué la question de la réflexivité avec une centration sur la pratique et les savoirs car il veut développer le cadre du praticien réflexif professionnel, en effet, la réflexion représente une démarche de recherche professionnelle qui rejette toute prescription.

Pour Dewey, la réflexivité est le résultat d'une démarche d'investigation qui correspond à une formation professionnelle, l'expérience réflexive est le résultat d'une démarche conduisant à construire une conception de l'expérience, c'est l'expérience réflexive qui mène à une pratique réflexive, Dewey met l'accent sur les conditions nécessaires à la réflexion pour passer à l'action.

Selon Piaget, tout se construit à travers l'action et sa régulation, on insiste sur le rôle de l'abstraction réfléchie "la conceptualisation de l'action" qui permet de construire des outils pour enseigner.

L'analyse des pratiques amène le stagiaire à découvrir les schèmes d'action et à conceptualiser son action par le savoir-analyser, il apprend à relier entre les connaissances et l'expérience personnelle vécue.

La réflexivité comme processus d'abstraction facilite la conceptualisation de l'action à l'aide d'outils conceptuels, c'est pourquoi, il faut mobiliser une théorie de l'activité humaine et travailler sur le rapport du sujet à des situations de formation.

Rabardel et Pastré (2005) pensent que toute activité de travail se fait selon deux dimensions, l'activité productive finalisée par des objectifs et des moyens, et l'activité constructive qui favorise le développement professionnel par une analyse réflexive.

1-2-1-Etre un formateur réflexif: savoirs, savoir-faire professionnels, prescriptions et posture réflexive dans l'accompagnement des stagiaires :

Les formateurs qui demandent aux stagiaires de devenir des enseignants réflexifs adoptent-ils une démarche réflexive dans leur pratique de formation?

Dans cette perspective, les stages doivent être préparés et encadrés par un accompagnateur qui favorise la réflexivité, les chercheurs ont dégagé les règles du métier reconnu par la communauté enseignante : faire apprendre, faire progresser, faire participer les élèves, corriger les erreurs, différencier son enseignement.

1-2-2-Devenir formateur –chercheur sur ses dispositifs d'analyse de pratiques et dégager des conditions de mise en œuvre de la réflexivité :

Vacher(2010) a évoqué dans sa recherche le lien entre les contenus théoriques et l'expérience pratique des acteurs, sa recherche montre qu'un formateur peut remplir certaines conditions pour assurer le développement réflexif.

Former un praticien réflexif se fait selon plusieurs niveaux d'objectifs :

- 1)Améliorer l'efficacité professionnelle par l'analyse réflexive.
- 2)Développer les compétences à travailler en équipe pour favoriser la réflexivité (l'écoute, la prise de parole..etc).
- 3)Développer la qualité du confort nécessaire au développement réflexif.

Les objectifs se traduisent ensuite en principes organisateurs de la conception des outils, ces principes servent à former un praticien réflexif au travers certains processus cognitifs :

- *la capacité de lire la complexité
 - * la formalisation de la réflexivité
 - * l'émergence du décalage dans les analyses.
- 4) la priorité donnée au questionnement.

Ces processus amènent le formateur à développer une posture réflexive qui répond aux trois objectifs déjà cités, cette recherche met la lumière sur les conditions nécessaires pour mettre en place des dispositifs et produire une situation propice au développement réflexif chez le stagiaire, en effet, la réflexivité requiert l'accompagnement du formateur et une pratique appropriée.

1-2-3-La formation des formateurs par la recherche pour favoriser la réflexivité:

Nous allons présenter l'exemple d'une formation menée par les formateurs de L'IUFM à travers plusieurs approches (disciplinaire, didactique, pédagogique, psychologique), nous avons fait appel à cette démarche pour mieux analyser le fonctionnement du processus enseignement/apprentissage en classe, la finalité de cette formation par la recherche est de fournir aux formateurs une approche conceptuelle pour lire différemment leurs pratiques.

Les formateurs ayant suivi cette formation par la recherche ont répondu à un questionnaire post-formation en affirmant qu'ils avaient développé une posture réflexive, ils trouvent que l'enseignement est un travail interactif qui s'apprend, la formation a appris au stagiaire à effectuer l'analyse d'une séance à partir d'une "intentionnalité de l'acte d'enseigner" en vue d'une articulation entre ce qui a été fait et ce qui n'a pas été fait par rapport aux objectifs visés.

Le travail réflexif permet la compréhension de cette situation de médiation et d'ajustement qu'on fait avec les élèves, la finalité de cette approche plurielle de recherche est d'apprendre aux formateurs que "les situations d'enseignement/apprentissage sont des objets interdisciplinaires" (Legendre, 2007) et que l'échange entre les chercheurs sert à comprendre la complexité des pratiques formatives.

La formation par la recherche pour rétablir cette articulation entre enseignement et apprentissage en situation permet d'analyser à l'aide de plusieurs outils d'observation.

Les outils issus de la recherche deviennent opératoires en formation et servent à l'analyse de pratiques et d'interactions entre formateurs et stagiaires, ils facilitent la lecture des pratiques et créent une posture réflexive.

1-2-4-L'entretien de co-explicitation formateur-chercheur :

Pour développer la pratique réflexive, les travaux de CREN donnent une analyse de la situation effective de classes observées pour aboutir aux organisateurs de l'activité à l'aide d'un entretien de co-explicitation mené avec le formateur.

Donc, chaque pratique engendre un pouvoir-agir que construit la profession grâce à une réflexion sur l'action.

Il y a deux faces pour chaque activité: une activité productive et une activité constructive, la première renvoie à la transformation du réel, la deuxième à la transformation de l'homme par lui-même à travers son expérience professionnelle explicite par l'entretien de co-explicitation.

En effet, cet entretien nécessite la collaboration du formateur avec le chercheur qui lui a fourni ses analyses de la situation professionnelle, ainsi, il contribue au développement de la réflexivité, le stagiaire évolue par une pratique réflexive fondée sur l'identification des compétences, en effet, c'est un instrument qui favorise le développement professionnel réfléchi.

Quand le formateur accepte un entretien de co-explicitation, il s'engage dans une pratique réflexive, par isomorphisme, il refait cet entretien avec ses stagiaires.

En résumé, c'est la théorie qui sous-tend les pratiques de formation, l'incarnation d'une posture réflexive se fait par un accompagnement et des mises en œuvre réflexives de conditions, le formateur prescriptif qui n'adopte pas une posture éclectique ne peut pas former des stagiaires réflexifs.

2-Nouvelle professionnalité et modèles de formation :

Avant d'aborder la question de la résistance des enseignants, il faut parler des pratiques enseignantes car chaque métier se définit par des pratiques et modalités d'action.

De nombreuses réformes ont changé profondément les systèmes éducatifs ces dernières années voire même l'acte d'enseigner.

En pédagogie, la tradition l'emporte sur l'innovation car le nouveau est considéré comme un mode passagère, ainsi, les rapports avec les élèves et les nouveaux partenaires se sont transformés mais les problèmes qu'affrontent les enseignants aujourd'hui sont les mêmes que ceux du début de siècle, seule l'intensité qui varie, de plus les nouvelles formes d'organisation du travail sont difficiles à appliquer à cause du manque de moyens et de soutien au sein des établissements.

En ingénierie pédagogique^{*}, les savoirs produits doivent être universels pour avoir une valeur scientifique, tandis que les savoirs de la pratique répondent à un contexte

¹L'ingénierie pédagogique: elle consiste à étudier, concevoir, réaliser et adapter des dispositifs d'enseignement, des formations ou des cours, c'est le travail de l'ingénieur pédagogique.

spécifique avec des caractéristiques singulières de la classe, de l'élève et de chaque leçon, autrement dit, les savoirs sont impersonnels mais l'enseignement est personnalisé.

Il est difficile d'identifier les liens entre la théorie et la pratique dans le cadre de la formation, en outre, cette approche s'appuie sur une formation théorique sert à comprendre et à évaluer les logiques d'action et à mettre en place les meilleures (les good practices).

Les chercheurs déclarent qu'il n'est pas aisé de définir les critères d'un pédagogue qui s'y prend, il est de déterminer les manières de faire, les normes et même les processus validés par le milieu professionnel.

Les récents débats sur l'apprentissage en France s'opposent aux chercheurs et aux enseignants, les déclarations du ministère de l'éducation visent à définir les méthodes d'apprentissage pour apprendre à l'élève à lire, ainsi, les débats contribuent à minimiser le poids des apports scientifiques et leur pertinence pour l'exercice de l'activité.

De grands conflits existent entre les experts et les praticiens ;les praticiens se sentent traités par les experts et les savants et par eux comme des 'profanes',ils refusent ce statut symbolique et dénoncent cette domination.

On reproche aux experts d'être coupés et loin du terrain 'des profanes',pour les stagiaires ,les experts sont des formateurs disciplinaires de terrain ,les formateurs représentent un monde composite dont la minorité est convaincue de l'importance des pratiques réflexives ,pour les intégrer dans les dispositifs de formation, l'identité professionnelle se construit sur le terrain à travers l'expérience ,les luttes de pouvoir pour imposer une définition de la formation sont très fortes , à ces conflits s'ajoutent des tensions existant entre experts et praticiens.

2-1-Les expressions de la résistance

Les acteurs de la formation occupent des statuts différents dans le champ didactique: le groupe professionnel des enseignants, les universitaires, les experts, les formateurs et les employeurs.

2-1-1-La perception de la formation :

Les étudiants pensent que :

1-le stage est un élément de formation essentiel (valorisé).

2-les formations disciplinaires et didactiques sont les plus importantes.

3-les formations transversales sont les moins utiles dans la formation.

4-il y a une forte demande de formation professionnelle et d'articulation entre théorie et pratique.

Les étudiants éprouvent une difficulté à identifier le rôle des formations professionnalisantes dans l'activité professionnelles, en effet, on peut dire que :

*les apports des formations professionnelles sont considérés comme une remise en cause des modèles professionnels.

*cette remise en cause dévoile les limites des modèles professionnels traditionnels, c'est une manière d'élargissement des connaissances à s'approprier.

*la compétence est prescriptive et normative, elle augmente la pression qui pèse sur la validation de la formation.

*les modes d'apprentissage basés sur une articulation de la théorie avec la pratique perturbent les étudiants car ils rompent avec les conceptions qu'ils ont de la profession et de l'élève.

2-2-Importance du parcours antérieur des étudiants :

Il existe une grande différenciation des rapports à la formation en fonction de la discipline, du statut, de l'origine sociale pour les enseignants du secondaire.

La déception des titulaires par l'apprentissage du nouveau métier correspond à plusieurs conditions de la formation ainsi qu'aux caractéristiques sociales des étudiants: milieu social, sexe, âge, l'impact de l'école sur les élèves et les modèles de réussite changent la perception de la formation reçue.

A partir d'un questionnaire destiné aux enseignants du secondaire sortant de L'IUFM, nous avons analysé la relation entre les manières de voir, d'agir au quotidien dont dispose chaque étudiant, sa perception du métier et de la formation, ainsi, on distingue deux groupes de professeurs: les héritiers et les oblates.

Les héritiers ont choisi l'enseignement par tradition familiale ou par l'influence d'un professeur, ils sont munis d'un capital culturel et ont une vocation pour l'enseignement, ils considèrent l'enseignement comme un art de vivre, ils cherchent les bons élèves avec lesquels ils partagent le goût de la culture, ils aspirent à une communion spirituelle entre le professeur et ses élèves.

Chapitre IV: Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité

Pour eux, c'est la transmission des savoirs qui prime sur les autres considérations éducatives, la titularisation est le résultat d'un processus qui commence dès le jeune âge, ils trouvent que les savoirs disciplinaires sont suffisants pour former un bon enseignant, c'est pourquoi, ils portent une opinion négative sur les formations professionnalisantes.

Quant aux oblats, ils attribuent leur promotion sociale à l'école, moins diplômés et cultivés que les héritiers, d'origine plus modeste, c'est l'esprit de mission qui les dirige et non pas l'esprit de vocation des professeurs héritiers, les oblats sont dotés de nouvelles dispositions et de compétences professionnelles nécessaires, la pédagogie les intéresse plus que leur discipline, ce sont des professeurs mais également des éducateurs, ils prônent les nouvelles conceptions de l'école, ils répondent à un enseignement de masse.

Pour ces enseignants, la professionnalisation est un processus qui consiste à acquérir les compétences nécessaires, pour assurer le rôle d'un éducateur, ils optent pour les objectifs de la nouvelle professionnalité enseignante, l'idée de "mission" qui les caractérise s'actualise continuellement dans un rapport avec les élèves où la dimension relationnelle est plus importante que la dimension disciplinaire dans la relation pédagogique.

L'insertion professionnelle est plus facile pour ce type d'enseignants, il y a un rapport étroit entre le métier d'élèves, les expériences, et la perception du métier d'enseignant.

La plupart des enseignants du secondaire tentent de prolonger le rapport à la discipline qui est construit lors du parcours universitaire. La résistance aux formations professionnalisantes est relatif à l'ajustement entre disposition et espace professionnel de formation.

2-3-Résistances et modes de socialisation professionnelle:

Les modes de socialisation professionnelles divergent, pour assimiler ce processus, nous citons deux types de socialisation, le premier est communautaire, il s'appuie sur un sentiment d'appartenance à une même communauté, le second ; sociétaire, prône le contrat, l'individu au détriment du groupe.

Dans la société communautaire, l'action est orientée, vers la tradition du groupe tandis que dans la société sociétaire, l'action est guidée par la loi, elle est plus individuelle et rationnelle

2-3-1-Une difficile socialisation communautaire:

Cette socialisation se réalise dans le cadre d'un registre communautaire, il s'agit de s'inscrire dans une filiation du bon professeur qui préconise une conception mythique de l'école, c'est l'ici et le maintenant qui organisent le discours des étudiants, la classe, l'établissement, les élèves, les collègues, les valeurs partagées, c'est un discours pragmatique qui caractérise les débutants.

Par ailleurs, le discours des stagiaires reflète une difficulté à faciliter l'accès au métier d'enseignant au sein de la formation ou sur le terrain.

Cette socialisation fondée sur l'imitation semble difficile car il est rare de rencontrer un modèle dans les établissements scolaires, une figure qui reflète l'image idéalisée de l'enseignant suite à une vocation et même si on le trouve, il est difficile d'entrer en contact avec les professionnels en tant que groupe social.

A cette difficulté s'ajoute un problème identitaire concernant les difficultés relationnelles entre expérimentés et inexpérimentés.

En effet, la recherche en formation se caractérise par une ambiguïté des rôles comme :le statut de l'expérience et le statut des responsables ,d'ailleurs ,le stagiaire et le formateur disciplinaire ont le même statut et plusieurs stagiaires n'ont pas apprécié ce positionnement ,enfin ,appartenir à L'IUFM isole les novices de leurs collègues pendant le stage qui présente une difficulté d'adaptation dans les établissements ,autrement dit ,les débutants doutent à leur appartenance à la famille enseignante .

2-3-2-Une difficile socialisation sociétair:

Cette socialisation professionnelle doit former "un nouvel enseignant" loin des pratiques du terrain, l'université serait la source de ses connaissances.

L'interaction entre les étudiants et le cadre institutionnel ne suffit pas pour qu'une socialisation sociétair soit pertinente.

Les stagiaires découvrent que le savoir de la discipline n'assure pas la compétence professionnelle, ainsi, l'expertise ne résulte pas du savoir et de la maîtrise disciplinaire.

Les étudiants souhaitent que la formation les dote de savoirs nécessaires pour se situer et définir leurs missions et encore mettre en œuvre les actions appropriées.

La formation dispensée est conçue comme un moyen pour construire une méthodologie de traitement des problèmes, par un questionnement et un travail sur soi.

L'intérêt se sent sur le long terme, c'est pourquoi les formations sont mieux réévaluées lors des dernières années d'exercice.

la socialisation sociétaria requiert un formateur de qualité (un expert), en outre, les chercheurs travaillant sur la professionnalisation ne sont pas en mesure d'imposer leur légitimité aux différents participants dans la formation.

Enfin, les dispositifs professionnalisants sont perçus par les étudiants comme des outils de domination car ils rendent l'étudiant dépendant du formateur, ces dispositifs permettent de revendiquer des attentes négligées dans la formation.

2-4-Le choc de la pratique chez les enseignants débutants:

Nous essayons dans cette partie d'élargir cette problématique de la période d'entrée en fonction des enseignants débutants là où apparaît le choc de la confrontation de la classe et des élèves : cependant, même si les enseignants ont vécu une expérience sur le terrain durant les stages, l'insertion professionnelle engendre un doute et une déstabilisation.

Nous allons analyser ce phénomène en jeu et essayé d'apporter des réponses à ces questions :

Quelle est l'attitude des novices face à la pratique réflexive ? comment celle-ci trouve sa place dans cette période de survie ?

2-4-1-Le choc de la réalité:

Plusieurs chercheurs ont traité cette question du choc de la réalité, Que signifie ce terme ? quel est son effet sur les débutants ?

L'insertion professionnelle est entendue comme « *une expérience de vie au travail qui implique un processus d'intégration et d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession* » (Martinaud et Valleraud, 2005).

Il s'agit d'une transition, on change de statut, l'enseigné devient enseignant.

Le passage se caractérise par plusieurs difficultés, relatives au système éducatif, en effet, le débutant doit assumer des responsabilités identiques à celles de l'enseignant expérimenté, de plus, le novice fait face à des classes difficiles que les expérimentés

évitent parfois, il doit accomplir des tâches qui ne correspondent pas ses compétences ,enfin, l'adaptation nécessite un grand soutien des collègues et de l'administration .

Personne ne peut nier l'impact des lacunes de la formation initiale et le décalage qui existe entre le travail réel et le travail imaginé ,Baullauquès met l'accent sur le décalage existant entre les représentations de la profession et la complexité qui nait sur le terrain , à ce moment là ,le novice prend conscience de l'effet des facteurs extérieurs sur l'élève (milieu social, culture ,éducation).

Le décalage né entre les attentes des novices et la réalité du terrain renvoie aux acquis de la formation initiale, ces attentes sont encouragées et modifiées par la formation continue qui initie l'enseignant au travail réel de la classe et minimise le choc de la réalité.

Les chercheurs ont identifié trois expériences éprouvées par le novice ; premièrement, il y a une difficulté à anticiper le scénario de la leçon, deuxièmement, les débutants font preuve d'émotions et privilégient certains élèves aux autres, troisièmement, l'intensité des difficultés rencontrées par le débutant engendre un sentiment d'échec et de détresse.

L'enseignant peut perdre la confiance en soi, son estime de lui-même « il n'y a pas de plus nocif pour l'estime de soi, d'un enseignant débutant qu'une classe mal gérée », les difficultés liées au métier peuvent se transformer en crise identitaire: a-t-on fait le bon choix ?suis-je fait pour être enseignant ?

Face à ces problèmes, le novice abandonne la profession, ce phénomène de désertion est international, c'est pourquoi retenir des professeurs de qualité est l'une des priorités du ministère de l'éducation.

Plusieurs débutants ont réussi à surmonter cette crise et après la phase d'euphorie et d'entrée en fonction et du choc de la réalité arrive une phase positive appelé "phase de stabilisation" mais comment cette période de crise influence-t-elle sur l'activité professionnelle des débutants ? En quoi modifie-t-elle les représentations des enseignants sur les pratiques pédagogiques ?

2-5-Représentation et pratiques professionnelles durant la phase de survie :

Nous essayons de répondre aux questions suivantes : Quelle est la réaction des débutants face à cette crise en termes de pratiques pédagogiques ? Quelle est la place de la pratique réflexive lors de cette étape ?

On constate une évolution des pratiques, il y avait un retour aux pratiques pédagogiques traditionnelles, ce qui est cité dans les travaux de Saujat (2004.2005), de plus, l'apprentissage par la pratique fut une préoccupation majeure des débutants, cet apprentissage est fondé sur la réflexion.

2-5-1-Pratiques pédagogiques traditionnelles: la pratique pédagogique plus traditionnelle :

Une étude menée en Belgique (2008) sur les représentations des pratiques pédagogiques dévoile les plus valorisées par les débutants.

D'après une étude menée sur 185 enseignants débutants (moins de trois ans de métier), on a évalué le bien-être, la confiance en soi, l'aptitude à devenir un bon enseignant et l'implication dans le travail.

Le chercheur s'est appuyé sur un questionnaire quantitatif car il permet de poser les mêmes questions à un nombre important de personnes, c'est une approche qui donne un constat d'une situation à un moment donné, dans un cadre théorique avec des investigations qualitatives.

Une partie du questionnaire nous renseigne sur l'évolution des représentations relatives aux méthodes pédagogiques entre la fin de la formation initiale et la période d'insertion professionnelle.

Les méthodes pédagogiques traditionnelles et actives sont évoquées dans le questionnaire, elles sont basées sur la distinction que propose Tardif entre le paradigme d'enseignement et le paradigme d'apprentissage.

L'enseignement s'appuie sur la transmission des connaissances, la mémorisation et la progression de la simplicité à la complexité, dans cette perspective, l'enseignant doit organiser, sélectionner, transmettre son savoir tandis que, l'apprentissage préconise le développement des compétences, Tardif considère la compétence comme un savoir-faire complexe qui mobilise des connaissances et exige leur négociation dans l'action, on favorise l'apprentissage à partir de situations complexes (projets, recherche, situation-problème), et l'autonomie de l'apprenant, l'enseignant doit susciter "le questionnement de l'élève, le déséquilibre cognitif et l'orienter dans sa démarche "en lui apportant l'aide nécessaire.

Chapitre IV: Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité

L'élève est le centre du processus d'apprentissage, il est actif et acteur de son apprentissage grâce à l'interaction qu'il entretient avec ses pairs et ses collègues.

Le chercheur a opposé ces deux catégories pour expliciter l'investigation et l'interprétation des résultats, dans cette étude, les participants doivent évaluer leur degré d'accord sur une échelle de 1 à 5, c'est une approche rétrospective dans laquelle on demande au débutant de se rappeler de ce qu'ils pensaient à la fin de la formation initiale et de le comparer à son opinion actuelle.

Les résultats de l'étude montrent une préférence des méthodes traditionnelles entre la fin de la formation initiale et la phase d'insertion professionnelle, après une courte période de pratique, les enseignants privilégient les pédagogies traditionnelles, c'est-à-dire un enseignement transmissif basé sur des activités individuelles tandis que la méthode active est centré sur l'apprenant et favorise l'autonomie dans l'apprentissage ,perd son attrait après quelques mois de pratique .

En comparant cette étude à celle de "Saujat", l'auteur a remarqué un privilège des méthodes traditionnelles accompagné d'activités visant à gérer la classe, les difficultés rencontrées par les débutants les poussent à mettre en œuvre des pratiques qui visent à "tenir la classe" que des pratiques pour "faire la classe".

"Faire la classe" c'est initier les élèves au travail ,en ayant des conditions nécessaires à l'appropriation des savoirs tandis que les pratiques visant à tenir la classe font appel aux pratiques qui contrôlent l'activité du groupe indépendamment des activités d'apprentissage (le comportement ,le déplacement, les prises de parole), Saujat observe aussi chez le novice un emploi récurrent de ces techniques(tenir la classe) pour compenser l'handicap ressenti à ce niveau ,cela fournit au débutant le cadre nécessaire d'accomplir les tâches utiles pour faire la classe.

Ce cadre structure l'activité enseignante permet de diminuer l'excitation, l'agressivité liée à la mise en groupe, il crée un espace protégé qui fonctionne comme une "zone de développement potentiel", les enseignants qui n'arrivent pas à assurer ce cadre risquent une "chute de leur pouvoir d'agir" surtout dans les classes difficiles.

Les débutants qui favorisent ces pratiques traditionnelles font un choix qui augmente leur efficacité, cependant, cette approche engendre une grande frustration, les débutants sont satisfaits de contrôler leurs classes, mais ressentent un décalage entre ce

qu'ils sont amenés à faire et l'enseignement qu'ils voulaient mettre en place. Saujat suppose que le novice réintègre des pratiques pédagogiques innovantes à ces pratiques traditionnelles, pour allier sens et efficacité.

Cette étude sur les pratiques pédagogiques traditionnelles et les pédagogies actives rejoint les travaux de Huberman (1989) qui déclare que le sentiment de maîtrise s'installe après trois ans de pratique.

2-5-2-Valorisation de l'apprentissage par la pratique :

Les novices valorisent l'action et l'apprentissage par la pratique, les chercheurs se sont intéressés aux conceptions du "bon enseignant".

Plusieurs items étaient proposés aux participants en rapport avec les modèles de professionnalité relatifs à la formation : le maître instruit, le technicien, l'artisan, le praticien réflexif, l'acteur social et l'enseignant personne.

Les résultats montrent une augmentation de la valeur accordée au modèle "personne" et au modèle "artisan", les enseignants valorisent les relations interpersonnelles et la communication, les routines et les automatismes permettant de s'adapter dans les diverses situations par contre on constate un rejet du modèle de "l'acteur social" car il n'est pas essentiel pour les novices de s'engager dans des projets collectifs, d'aider les jeunes à s'intégrer dans la société, pour le praticien réflexif aussi, on n'a pas accordé une grande importance à cette attitude.

Les enseignants novices doivent survivre en classe en établissant des relations avec les élèves, se rapprocher d'eux, gérer le groupe au quotidien quand on est fatigué physiquement et moralement.

Puisqu'ils sont conscients de leurs lacunes et de leurs limites en gestion de classe, les novices se penchent sur les qualités de l'artisan et la personne, pour le praticien réflexif, les débutants n'ont pas accordé une grande valeur à cette qualité.

Cette étude montre que les enseignants préfèrent les modèles relatifs à l'action et aux relations, ces résultats vont dans le même sens de l'étude de Baillauques (1999) sur la formation d'enseignants débutants, elle écrit :

Quand on débute « *on a bien autre chose à faire que de penser à aller en formation* » : voilà ce que nous disent les débutants. nous pouvons les comprendre, le

Chapitre IV: Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité

système pourrait bien exploser qui subirait par formation forcée des changements supplémentaires à ceux qui sont vécus ,d'jà forts et déstabilisants .Saturation de nouveauté .il faut bloquer, resserrer quelque temps le système posé pour que les choses en lui ,nouvelles et difficiles ,se mettent en place ,la formation ainsi que conçue est bien perturbation pour le sujet .elle est apport d'informations multiples et difficiles à gérer.(p.35).

Les débutants optent pour les pratiques pédagogiques traditionnelles plutôt que pour les méthodes actives, ils privilégient l'apprentissage par la pratique par rapport à la formation théorique, la charge du travail ,le manque de temps ,les exigences imposés aux débutants pourraient pousser les enseignants à renoncer à ce qu'ils ont appris en formation initiale comme la pratique réflexive et les méthodes pédagogiques innovantes.

2-6-Imbrication formation-recherche :

La formation et la recherche vont de paire et ce sur le plan du développement personnel et professionnel.

La recherche tente de répondre aux problèmes que confrontent les enseignants quotidiennement ,ensuite, l'objet de la formation part de l'observation des classes ,dans cette optique, c'est la formation qui nourrit la recherche et vice versa ,autrement dit ,c'est une formation par la recherche et pour la recherche .

La recherche dans le domaine de la formation connaît deux étapes :

a)la décontextualisation : effectuée en dehors de la classe et ses résultats sont peu transférables dans la pratique.

B)la contextualisation :se produit dans des situations réelles de la classe , elle engendre une certaine pertinence didactique et pédagogique .

3-Le rôle de l'inspecteur :

3-1-1-L'inspecteur en tant que superviseur :

L'inspecteur doit assurer les tâches traditionnelles à savoir les inspections individuelles de l'enseignant qui se fait en deux moments :

a-Un temps d'observation et d'analyse du travail de l'enseignant avec les élèves.

B-Un temps d'entretien avec l'enseignant en dehors de la présence des élèves.

Cette observation est suivie d'une évaluation officialisée qui fait partie de la gestion et de la carrière professionnelle, elle a une visée formative car elle cible le développement professionnel des enseignants, une forte implication dans les tâches pédagogiques et une efficacité en classe, dans ce sens, l'évaluation est mobilisatrice, c'est-à-dire, elle vise à donner un sens à l'action pour orienter le projet. Dorénavant, la formation des enseignants doit s'effectuer en suivant le référentiel de compétences professionnelles.

3-1-2-l'inspecteur en tant que formateur :

L'inspecteur est chargé de l'encadrement des enseignants pendant les séminaires et les journées pédagogiques dont le choix lui revient et ce selon le besoin ressenti, en effet, l'inspecteur est censé accompagner les équipes d'enseignants dans leurs établissements mais également apporter un soutien pour chaque enseignant.

Les études universitaires permettent à l'inspecteur d'approfondir ses savoirs linguistiques, littéraires de la langue et des pays francophones, les différents séminaires et stages permettent de former une vision claire sur les différentes méthodes et approches reconnues en Algérie.

3-2-La formation des enseignants dans une démarche responsabilisante :

Les difficultés rencontrées par les enseignants de Français ont accéléré la demande de formation car les simples conseils ne suffisaient pas, c'est pourquoi, nous avons dressé un dispositif de formation visant à redynamiser l'activité de collaboration, ce travail requiert une participation des différents membres du groupe à la conception du projet et à la répartition des tâches, l'objectif est d'instaurer une réflexion entre les différents acteurs, de permettre l'échange de pratiques et de conjuguer les efforts de tous les acteurs, dans ce contexte, les travaux au niveau des établissements scolaires ont fait émerger les lacunes qui alimentent cette recherche.

La finalité assignée à ce travail de recherche est de faire ressortir les enjeux didactiques de la formation des enseignants de Français afin de cerner les carences et déficiences pour apporter les solutions adéquates.

3-3-L'articulation théorie-pratique-théorie :

L'articulation entre recherche théorique et formation des enseignants s'impose intensément en deux étapes (la recherche dans la formation et la recherche sur la formation), le chercheur trouve une certaine difficulté à distinguer entre ces deux étapes.

Ces deux processus se déroulent parallèlement (l'action et la réflexion), la réflexion théorique permet de donner un sens à la pratique, de proposer de nouveaux sujets d'expérimentation à mettre en place, donc, il faut qu'il y ait un engagement sur le terrain accompagné d'une distanciation théorique.

3-4-Un positionnement entre engagement et distanciation :

Les inspecteurs confirment qu'ils ressentent un décalage entre les difficultés quotidiennes et les objectifs prescrits par l'institution, cette dernière aspire à une formation fondée sur la stabilité de "bonnes pratiques", une imitation du bon modèle et du cours-type validé par l'inspecteur, ce modèle est conservateur, il ne fonctionne que si la pratique de l'expert est conforme à son discours sur la pratique.

Dans ce sens, on a focalisé sur le savoir-faire à acquérir (conduite de cours, conduite de classe) et le savoir-être, ainsi, on néglige la théorie (Altet,1994) mais la formation visée ne se limite pas à la transmission de ces cours modèles afin de les reproduire en salle de cours.

3-5-Le chercheur engagé :

Pour Elias(1993), la solution ne réside pas dans la transformation du rôle, les affaires sociales du groupe renvoient aux chercheurs, c'est-à-dire, l'absence d'un engagement est difficile quand on est dans une situation où l'objet n'existe que dans des interactions, elles sont au centre des préoccupations didactiques parce que la L2 apparaît dans des mises en relation avec les sujets.

Dans le domaine de l'anthropologie, Elias pense qu'il est nécessaire de "penser ensemble" ces deux pôles de l'activité humaine.

« Le chercheur est engagé par rapport au monde qu'il étudie à la fois comme sujet connaissant et comme le sujet citoyen .l'effort de distanciation sur lequel il construit son discours scientifique l'implique de même dans cette double définition de sa position »(Fassin, 1999, p. 43)

Dans cette perspective, on considère l'engagement du chercheur comme une condition indispensable pour un approfondissement des problèmes posés, autrement dit, l'engagement sur le terrain des chercheurs en DDLE est un atout.

La polémique que confronte le chercheur-formateur résulte de la tension entre "engagement" et "distanciation", en effet, il s'identifie à un intermédiaire dans un espace en perpétuelle rénovation, il doit se munir d'outils conceptuels (scientifiques, théoriques et méthodologiques pratiques).

3-6-Les différentes perspectives de la formation :

A l'heure de la mondialisation et des réformes éducatives, la société s'intéresse aux contenus de la formation initiale et continue des enseignants.

Contrairement aux pratiques du passé où un niveau d'étude suffit à doter l'enseignant de compétences nécessaires à enseigner, aujourd'hui, tout le monde s'accorde sur la nécessité d'améliorer le niveau de la formation des enseignants commençant par le ministère qui estime recruter des enseignants de qualité, à vrai dire, ce sont les contenus de la formation qui font débat.

La professionnalisation requiert un haut niveau culturel, une connaissance pointue de la discipline, qui donne sens à l'apprentissage.

Autrefois, la formation offerte par les instituts de formation était un appui de la carrière professionnelle, Or, avec l'évolution des sociétés, il est indispensable de repenser la formation et d'instaurer une culture de formation.

Il importe de reconsidérer la formation initiale, l'entrée dans le métier, le développement professionnel comme un processus et non comme des étapes distinctes.

***La perspective professionnelle :**

La professionnalisation désigne les actions qui rendent un individu apte à jouer un rôle important dans un système donné.

La formation des enseignants est caractérisée par un applicationnisme déductif fondé sur la théorie qui oriente la pratique, elle est fondée sur l'interaction entre la pratique contextualisée et le questionnement de l'enseignant sur sa propre expérience, le stagiaire est un partenaire actif dans sa formation, les problèmes que confrontent ce dernier lui permettent d'entamer des activités de problématisation qui engendrent des besoins d'approfondissement dans divers domaines.

Cette formation qui exige que les apprentissages soient construits dans l'action et par l'action, donc, il convient de passer de la théorie à la problématique, c'est-à-dire,

Chapitre IV: Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité

l'enseignant traduit les problèmes en actes afin qu'il puisse utiliser les savoirs théoriques à des fins de résolution.

La professionnalisation requiert des dispositifs qui visent l'approfondissement des connaissances, c'est-à-dire, l'acquisition des savoirs et leur application dans la pratique enseignante tout en répondant aux orientations définies par le ministère de l'éducation.

La conception et l'instauration de la formation continue se fait selon une trajectoire pour renforcer l'expertise professionnel, c'est-à-dire, l'acquisition des compétences professionnelles est une fin mais aussi un défi lancé aux enseignants pour qu'ils deviennent les acteurs de leur formation.

La formation constitue la pierre angulaire du succès de la nouvelle réforme du système éducatif, c'est une réponse aux difficultés que confrontent les enseignants quotidiennement dans un métier en évolution constante.

***La perspective interculturelle :**

Dans la classe de langue, les apprenants d'une langue étrangère sont censés être les passeurs de leur culture pour les autres membres du groupe, cet échange de connaissances pourrait susciter la curiosité et l'ouverture d'esprit des élèves.

Le concept d'interculturel englobe les habitus de pensée en rapport avec d'autres induits par d'autres cultures, il s'agit de focaliser sur l'enseignement des langues qui engendrent des interactions linguistiques et culturelles ,en effet, il est important de l'intégrer dans le cadre des réformes éducatives en Algérie parce que c'est un indice de la réussite de ces dernières à changer le rapport aux savoirs ,aux modes de pensée, ainsi, serait-il adéquat de le considérer comme but ultime du système éducatif en Algérie ?

La dimension culturelle dans l'apprentissage des langues vise à rapprocher les individus de cultures différentes et à favoriser le développement de la dimension interculturelle, autrement dit, on prône le respect des différences, la compréhension mutuelle et l'aptitude à communiquer entre les individus.

L'enseignement/apprentissage des langues vise à décrire les objets, les comportements, tout en tenant compte de la portée de ces comportements.

Chapitre IV: Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité

Tout le monde s'entend sur la nécessité d'intégrer la dimension culturelle dans la formation des enseignants, cette formation favorise la communication active avec les locuteurs de la langue cible, dans son contexte usuel.

L'introduction de l'approche interculturelle en classe de langue révèle une nouvelle vision de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère et des rapports entre les cultures présentes, d'où le passage de la didactique des langues à la didactique des langues et des cultures, cette discipline réunit le linguistique et le culturel du fait que la culture est inhérente à la langue et vise à construire une conscience interculturelle chez les apprenants des langues.

La transposition didactique de l'interculturel prétend pallier les écarts entre les trois pôles de l'apprentissage d'une langue étrangère : langue, culture et communication.

Dans cette optique, les enseignants sont invités à :

« Aider les apprenants à prendre pleinement conscience de telles différences culturelles, non seulement linguistiques mais aussi comportementales de toutes sortes et aidera à mieux aborder la négociation de leurs échanges, cette prise de conscience amènera à mettre en avant les notions de décalage, de déplacement de sens, de relativité, de translation, de reformulation, d'évaluation de la distance au « normal », à l'attendu ».

(Cazade,2009,p .7).

L'interculturel fait partie des compétences professionnelles que prônent les nouvelles réformes du système éducatif algérien, pour construire ces compétences professionnelles, les chercheurs insistent sur la pratique réflexive qui constitue un objet de formation et de co-formation, elle sert à réguler, partager et innover dans la l'action, elle se construit par les stages et à partir de la recherche.

***La perspective réflexive :**

Schon déclare dans la préface du praticien réflexif :

« J'en suis venu à la conviction que les universités ne se consacrent pas à l'élaboration et à la transmission d'un savoir fondamental en général, ce sont des institutions qui adoptent une grande partie d'une épistémologie particulière, une vision tronquée de la connaissance, nourrie par un manque d'attention sélective à compétence pratique et à l'art du professionnel » (1983).

Chapitre IV: Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité

Il s'agit d'une orientation de la recherche qui cible 'le savoir caché de l'agir professionnel ', la pratique n'est plus à la remorque de la théorie, elle entretient avec elle des rapports interactifs qui font que l'une complète l'autre.

La réflexion en action et sur l'action sont très valorisées, Schon compare le professionnel à un artiste, ainsi, il distingue « la théorie professée » de « la théorie pratiquée ».

« Dans une situation difficile, il y a écart entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie pratiquée à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir du dialogue réel »(Saint Arnaud, 1992,p.53).

Schon souligne que le développement des compétences professionnelles nécessite une théorie pratiquée, ainsi, Perrenoud défend l'alternance qui correspond à ce type de formation, il trouve que la théorie et la pratique sont deux moments indissociables du processus de formation.

L'évolution de la réflexivité est un enjeu principal dans les dispositifs de formation des enseignants, ainsi, acquérir une posture de réflexivité représente la base de la professionnalisation des enseignants.

Dans ce sens, la formation initiale des enseignants cible la construction d'une identité professionnelle et les compétences professionnelles nécessaires pour devenir « un praticien réflexif ».

Il ne suffit pas de faire acquérir aux apprenants des savoirs ,des savoir-faire et des attitudes pour réussir dans leur scolarité , mais également des compétences sociales, relationnelles ,et éthiques , en effet, la formation initiale et continue des enseignants doit obéir aux prescriptions pédagogiques et didactiques de la tutelle et aux exigences du terrain .

Les enseignants sont invités à développer leurs compétences professionnelles, c'est une articulation entre la théorie et la réflexion qui permet aux enseignants de structurer l'apprentissage.

Il faut munir les stagiaires de moyens nécessaires à leur pratique, c'est-à-dire, on leur fournit autant d'informations sur la pratique, les techniques didactiques et les relations avec les élèves.

***La perspective de continuum :**

La formation initiale et continue des enseignants forment un système cohérent qui permet aux enseignants d'être au niveau requis des compétences professionnelles.

Les programmes de formation visent à établir une relation entre la formation initiale et la formation continue (continuum) pour mieux s'inscrire dans le champ des compétences professionnelles mais il faut tenir compte des exigences de la mondialisation et des avancées technologiques dans tous les domaines.

La formation continue est un élément central pour la mise en place des réformes et des innovations, elle est indispensable pour le développement professionnel des enseignants, les dispositifs visent la construction des compétences nécessaires pour analyser et modifier les pratiques enseignantes, autrement dit, cette nouvelle conception de la formation continue contribue à dessiner le parcours professionnel et facilite l'accès aux différents espaces de la formation.

Pour cela, tous les partenaires sont responsables de la formation, les responsables au niveau du ministère, les inspecteurs, les chefs des établissements ; on doit analyser les besoins du personnel enseignant et définir les orientations ainsi que les objectifs à atteindre.

4-L'évolution des différentes conceptions de la formation des enseignants

La formation des enseignants a connu plusieurs formules à savoir ; la formation par alternance, la formation en compagnonnage, la formation en monitoring et la formation professionnalisante.

4-1-la formation par alternance :

L'alternance, terme apparu en 1935 dans le domaine de l'éducation, il désigne une méthode pour augmenter la pertinence de la formation et l'adapter aux nouvelles exigences de la réforme ; cette définition englobe les préoccupations de l'école: l'insertion des enseignants novices, ce type de formation nécessite l'articulation entre deux lieux : le lieu de formation et le lieu de stage c'est-à-dire on réunit la théorie et la pratique.

Dans cette optique, la formation est complétée par un stage , théorie et pratique sont liées pour créer une formation cohérente ,en effet, l'institut dote les stagiaires de savoirs, savoir-faire , :ces savoirs sont décontextualisés contrairement aux pratiques contextualisées qui s'apprennent sur le terrain à travers un protocole et des principes qui donnent sens à la situation de classe.

Chapitre IV: Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité

Dans cette logique, les lieux de formation à savoir : l'institut et l'établissement de stage sont indispensables pour effectuer la formation.

L'enseignant novice est accompagné par un enseignant tuteur/formateur, ce novice tente d'appliquer ce qu'il a appris à l'institut.

Or, la pratique requiert plusieurs compétences qui ne sont pas présentes lors de la formation à l'institut, c'est le tuteur qui aide le novice quand il confronte des situations réelles, chaque situation est singulière, les encadreurs focalisent sur les prérogatives qui caractérisent leur intervention auprès des enseignants –stagiaires dans un cadre interactif-dynamique.

Ce dispositif présente des difficultés tant dans sa conception que dans sa mise en œuvre, la réalisation de ce dispositif se caractérise par un manque de concertation des différents acteurs, ce qui engendre des difficultés pour les stagiaires.

L'institut et l'établissement sont deux lieux indépendants, c'est pourquoi, il faut repenser la relation entre ces deux espaces afin d'engendrer des savoirs empiriques.

Le savoir empirique n'apparaît qu'en situation de classe, autrement dit, les savoirs, les habiletés, les attitudes ne s'acquièrent pas en dehors de la classe, les pratiques de classe visent la construction des connaissances, des savoirs dans l'expérience pour aboutir aux compétences professionnelles, le stage met l'enseignant en situation réelle, ses pratiques lui permettent d'agir d'une façon pertinente.

La diversité des lieux de stage expose l'enseignant à plusieurs expériences ; fréquenter les professionnels, développer sa présentation de la formation, découvrir les valeurs inhérentes à l'enseignement pour assimiler la nouvelle profession.

La pratique se forge par les stages, elle vise la reproduction des enseignements appris dans l'institut de formation et des pratiques effectuées sous la direction du formateur.

Le stage permet le contact direct avec l'environnement social, professionnel et social où se développe la pratique enseignante, cette contextualisation mène à l'application des savoirs et à la recherche des procédures adaptées aux situations, en outre, l'observation des individus en action génère une réflexion sur sa pratique.

En somme, la formation par alternance constitue le lieu privilégié de construction des compétences, la formation réussie exige un passage de la conceptualisation à la pratique réfléchie.

4-2-Formation en compagnonnage :

Il s'agit d'un dispositif qui met les enseignants sous la tutelle d'un formateur sur le terrain, cet encadreur tente d'intégrer le stagiaire dans la vie de la classe, de l'accompagner dans ses tâches et d'appuyer sa réflexion, en effet, ce sont les rencontres, les confrontations des points de vue entre le stagiaire et le formateur qui permettent le partage des savoirs.

L'enseignant accompagnateur essaie d'inciter le novice à oser et à prendre des risques et à mettre en application ses connaissances c'est ainsi que le stagiaire devient autonome et gagne l'estime de soi.

Dans cette optique, le formateur accompagne, oriente sans trop s'imposer car il favorise l'autonomie et la responsabilité ainsi que la créativité.

La compétence s'apprend sur le tas, c'est dans la classe que le stagiaire saisit la multitude des situations de la pratique et à l'aide de l'accompagnateur.

C'est un contrat dans lequel le formateur accompagne le formé pour transformer la formation ainsi que l'institution scolaire.

4-3-La formation en monitoring :

Le stage d'observation et de pratique accompagnée.

Ce type de stage permet d'observer et d'analyser des situations de terrain pour :

- *L'assimilation du fonctionnement des établissements.
- *l'observation des pratiques du conseiller.
- *l'échange d'observation avec les différents partenaires.
- *la participation dans la vie scolaire.

4-4-La formation professionnalisante :

La professionnalisation alimente les débats depuis quelques années, en effet, il faut doter la formation d'une grande cohérence professionnelle.

Chapitre IV: Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité

Cette problématique occupe le centre des débats sur la formation, former un enseignant consiste à préparer un professionnel à une fonction sociale, on vise la transformation des modes de pensées et d'action de l'enseignant.

Plusieurs dispositifs sont mis en place dans le cadre la formation professionnalisante à savoir la poursuite des études à l'université, la formation à distance, l'autoformation et ce pour combler les lacunes de la formation initiale et instaurer une culture de la formation tout au long de la vie.

En réalité, ces dispositifs constituent la pierre angulaire qui contribue au développement des connaissances grâce à son rôle essentiel, en outre, tous les partenaires (chercheurs, inspecteurs, formateurs) ont été mobilisés pour réussir l'opération.

Conclusion :

Pour conclure cette partie théorique et entamer la partie pratique, nous pouvons dire que la profession enseignante a toujours été complexe, l'enseignant de la langue étrangère et du Français en particulier ne devrait pas se cantonner dans son domaine car c'est l'interdisciplinarité qui règne aujourd'hui.

La réussite des réformes engagées par le ministère de l'éducation nationale requiert la préparation du personnel enseignant, cette formation devrait transformer l'acte d'enseigner en acte professionnel basé sur l'autonomie, la réflexion et l'esprit critique.

Partie pratique

Chapitre I :

Cadre général de la recherche

Introduction :

La recherche que nous avons effectuée tente de mettre la lumière sur la formation initiale et continue des enseignants dans une démarche professionnalisante, dans cette partie ,nous présenterons le type de recherche choisi ,nous évoquerons ensuite l'approche méthodologique retenue pour répondre aux objectifs de recherche ,nous citons également les participants visés par notre recherche ainsi que le mode de cueillette de données qui a été adoptée ,enfin, nous concluons par la présentation et l'analyse de résultats.

1-Cadre général de la recherche:

L'étude présentée ci-après interroge la formation initiale et la formation continue dans une perspective professionnalisante basée sur l'approche par compétences.

Cette investigation s'inscrit dans le contexte de la réforme, elle porte sur le changement institutionnel concrétisé dans les programmes de formation et sur la maîtrise de l'approche dite par compétences et sa mise en place.

Notre corpus est composé de différents participants, en effet, la multiplicité des acteurs de la formation résulte de la nécessité d'appréhender les divers points de vue sur la formation des enseignants, on interroge l'ensemble des partenaires de la formation à savoir ;les enseignants(novices et expérimentés),les inspecteurs, les responsables de la formation initiale à l'université.

Par souci de fiabilité, nous avons opté pour une démarche méthodologique fondée sur deux méthodes (qualitative et quantitative), la première est composée d'un questionnaire destiné aux enseignants, la deuxième concerne l'analyse du cursus de la formation initiale, des entretiens et une observation de classe.

On vise la pertinence des contenus par rapport aux objectifs attendus de la formation, cette approche valorise tous les partenaires, c'est un processus qui réunit les trois pôles (l'institution, les enseignants, les formateurs).

1-2-La recherche exploratoire :

La professionnalisation de la formation occupe une grande place en didactique du FLE , De nos jours, la formation des enseignants vise à produire des enseignants professionnels (Bourdoncle,1999), et réflexifs (Schon,1994),ainsi ,le modèle du praticien réflexif vise à générer chez l'enseignant l'aptitude de trouver par lui-même la réponse adéquate ,notre objet d'étude qu'est la professionnalisation de la formation continue

concerne l'analyse des points de vue des chercheurs et décideurs sur la formation telle qu'elle est prescrite et telle qu'elle est vécue par les formateurs ,on étudiera le dispositif proposé par la tutelle pour former des enseignants réflexifs, professionnels, c'est pourquoi notre recherche s'inscrit dans le cadre de la recherche exploratoire.

La recherche exploratoire s'avère nécessaire lorsqu'il y a peu de données validées traitant le thème central, on essayera d'abord d'accéder à une compréhension préalable du sujet pour cerner la problématique.

Ce type de recherche permet une bonne perception du problème analysé en construisant des outils qui peuvent être réinvestis en recherche et en formation.

1-3-Chercher la validité scientifique :

Il est important de situer la recherche dans un cadre scientifique, ainsi, nous pensons que toute démarche d'amélioration de la formation des enseignants doit s'inscrire dans un cadre conceptuel validé, cela veut dire que le changement réel des pratiques enseignantes requiert l'articulation de l'agir de la pratique avec le construit de la théorie.

Notre recherche est fondée sur une vision double de la réalité à savoir le prescriptif et le descriptif ,nous présenterons la formation dans une démarche professionnalisante ,dans le contexte algérien et plus précisément à Batna ,en analysant les points de vue des décideurs et des formateurs ,ce travail pourrait conduire à l'amélioration de la formation des enseignants concernant la construction des compétences professionnelles basées sur des savoirs issus de la recherche.

1-4-Mode de construction du corpus :

Pour composer un corpus diversifié, il nous a fallu réunir les opinions pour avoir un matériau suffisant représentatif, les sujets concernés par notre recherche sont divers, le choix intentionnel de ces sujets est dû à l'apport de la complexité du thème traité, les points de vue des sujets concernés par la formation dévoilent les différentes facettes relatives au thème de notre recherche.

Nous voulons obtenir un éventail large d'opinions sur la formation initiale et continue des enseignants auprès des enseignants en service, ensuite, nous avons proposé un dispositif de recherche à travers l'analyse de la problématique et des réformes actuelles.

2-Population et échantillonnage :

Les participants à cette recherche étaient des enseignants en service (75 enseignants), des inspecteurs (3), décideurs de formation (01), enseignants universitaires(20)..

Ils étaient sélectionnés volontairement, le but était d'inciter les acteurs de la formation à participer à cette investigation.

3-Quelques caractéristiques de la population :

3-1-Sujets formateurs et décideurs :

Nous avons choisi 3 inspecteurs de formation du secondaire chargés de superviser la formation continue des enseignants ainsi que des décideurs chargés de la formation initiale ,de sa planification et son suivi.

3-2-Sujets acteurs :

Nous avons choisi 75 enseignants exerçant dans différents lycées de la wilaya de Batna, ces enseignants sont répartis selon le diplôme, le sexe, et l'expérience.

Les enseignants vont exprimer leurs besoins en matière de formation continue ainsi que la réalité de l'approche par compétences en classe.

Le questionnaire choisi vise à décrire la formation mise en place et à élucider les carences consenties lors de la formation initiale et de la formation continue en cours de service ,pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants, on a recueilli les données quantitatives à l'aide destinée aux enseignants de Français du secondaire quant aux données qualitatives ,on les a récoltées grâce à des entretiens réalisés auprès des responsables de la formation (adjoint du chef de département), nous soulignons que nous cherchons auprès des différents acteurs des réponses aux questions suivantes :

*Quel rapport faut-il concevoir entre formation et professionnalisation ?

*Quelles sont les compétences nécessaires à l'exercice de la profession enseignante au secondaire ?

*l'université algérienne est-elle en mesure de former un bon enseignant ?

*Comment accroître la cohérence entre les plans de la formation initiale et ceux de la formation continue ?

Quels dispositifs de formation continue professionnalisante mettre en place pour les enseignants du FLE au secondaire, dans un contexte marqué par la mondialisation et les réformes éducatives successives ?

4-Méthodologie de la recherche :

Pour effectuer cette étude, nous avons opté pour une approche méthodologique exploratoire qui inclut le quantitatif et le qualitatif, on propose divers instruments de collecte et de traitement de données, l'objectif est de réaliser une recherche utile et instructive.

Le corpus contient deux questionnaires, deux entretiens, une analyse de la maquette de la formation initiale et une observation de classe.

Chaque instrument fournit un éclaircissement sur la formation des enseignants, on considère les données de chaque outil de recherche comme une partie d'analyse indépendante fournissant des éléments importants pour expliciter cette démarche qui est la professionnalisation de la formation continue.

4-1-L'approche quantitative :

Par souci de rentabilité et de gain de temps ,nous avons choisi le questionnaire comme outil de recherche , en réalité ,le questionnaire nous a permis de collecter le maximum d'informations dans un temps record (20 minutes).

On reproche à cet outil quelques limites, le chercheur ne peut pas vérifier l'honnêteté des participants, de plus, la mauvaise interprétation des questions mènent à des réponses imprécises qui ne répondent pas aux objectifs de la recherche.

D'ailleurs, l'objectif du questionnaire réalisé est d'évaluer la formation continue dispensée en donnant la possibilité aux enseignants de juger plusieurs dimensions.

4-2-Logique de construction du questionnaire :

Le 1^{er} questionnaire est destiné aux enseignants comporte 19 questions de type fermées et ouvertes, on a essayé de mettre en exergue l'impact de la formation continue sur le rendement de l'enseignant en classe et à citer les attentes et les suggestions de ces derniers pour une formation meilleure.

Nous avons choisi une cohorte d'enseignants novices et expérimentés pour diagnostiquer les difficultés de mettre en place l'approche par compétences en classe.

Ces appréciations ne sont pas objectives complètement, nous pouvons présenter les attentes des enseignants concernant les dispositifs de formation à l'avenir, c'est un indice pour un accompagnement pertinent qui permet de progresser et de devenir un véritable enseignant réflexif.

Le 2^e questionnaire a été destiné à 20 enseignants chercheurs auprès du département de Français, Batna 02, l'objectif de cette enquête est de collecter des informations nécessaires sur les compétences ciblées par la formation initiale, sur le profil de sortie des futurs enseignants et leurs attentes de cette formation.

Au total, nous avons reçu 20 questionnaires de retour des enseignants chercheurs du département de Français, notre échantillon est composé de 17 femmes et 4 hommes (âgés entre 32 à 50 ans).

4-3-Une approche qualitative :

Dans le deuxième volet, notre corpus s'est basé sur deux entretiens réalisés auprès des responsables de la formation, l'adjoint du chef de département de formation de Français de Batna (M.Douhi) ainsi que les inspecteurs de l'éducation nationale (M..Djaaba Rabah, Madame Benbousa, M. Chaib Ainou Hamid).

Le but de ces entretiens est de recueillir des données permettant de situer la formation continue des enseignants dans une perspective professionnalisante qui vise une finalité pratique, on a choisi ces deux représentants du ministère parce qu'ils sont fortement informés, le dispositif de sa mise en place, les contenus ... etc

D'ailleurs, nous nous sommes penché sur l'analyse de la maquette de la formation initiale pour vérifier sa cohérence avec le développement des compétences professionnelles dans une optique réflexive.

4-4-Logique de construction des entretiens :

Les facteurs que nous avons pris en considération pour élaborer les questions d'entretiens renvoient aux objectifs de la formation, les questions posées touchent aux thèmes suivants: la réforme éducative, l'approche par compétences homologuée par le ministère de l'éducation nationale, la formation initiale et la formation continue, la dimension interculturelle dans la formation, l'introduction des NTIC dans l'enseignement du Français.

5-Techniques de recueil de données :

Le questionnaire nous a permis d'interroger directement le public visé, le recueil des données s'est fait selon trois étapes: l'élaboration du questionnaire, le pré-test pour vérifier la fiabilité de cet outil de recherche ensuite l'administration définitive.

Pour chaque étape, nous avons suivi des règles afin d'aboutir à un maximum de données pertinentes, d'ailleurs, la construction d'une question est une tâche complexe (formulation, agencement).

Le pré-test vise à examiner la forme des questions, leur agencement et vérifier la compréhension des répondants, cette étape sert à conserver les bonnes questions permettant d'appréhender le thème de notre recherche.

Chapitre II :

Partie I :

Les résultats pour les enseignants du secondaire

1-Description des répondants au questionnaire :

Au terme de la formation initiale (master, licence LMD, licence classique), les enseignants sont recrutés comme PES ,ils restent en observation pendant une année pour être confirmés dans leurs postes ,on leur accorde la responsabilité des classes pour un volume hebdomadaire de 18 heures .

Ces stagiaires sont accompagnés par leurs collègues enseignants de l'établissement et par l'inspecteur qui programme des séminaires et des journées pédagogiques au profit de ces enseignants, le choix des thèmes de ces journées correspond aux lacunes relevées sur le terrain, ce dispositif d'encadrement permettrait aux enseignants de construire des compétences didactiques et pédagogiques grâce aux échanges avec les collègues des différents établissements.

La compétence professionnelle ne se limite pas à apprendre un savoir-faire mais à acquérir une "intelligence de l'action" nécessaire pour appréhender des situations complexes ,l'insertion professionnelle des enseignants novices requiert un arrimage entre la formation initiale et la formation continue, ainsi , le questionnaire qui s'adresse aux enseignants fut élaboré pour vérifier l'articulation entre les deux types de formation (initiale et continue) pour une meilleure insertion professionnelle.

2-Recueil des données : moyen et procédure

Notre questionnaire a été distribué au mois de mars 2016 auprès d'un échantillon représentatif de 75 enseignants à savoir:60 enseignants novices (moins de 5ans),15 enseignants expérimentés (+ 5 ans).

Ce questionnaire contient 18 questions portant sur la pratique enseignante, il se donne pour objectif de collecter les informations sur la formation initiale, l'approche par compétences et notamment vérifier la continuité entre les deux types de formation.

Sur 100questionnaires, nous avons recueilli 75,soit un taux de retour de 75%, le nombre de répondants était suffisant pour garantir la fiabilité des résultats.

Cet outil de recherche nous a permis de dégager les grandes tendances sous forme de pourcentages reflétant les représentations des enseignants sur leur formation et les difficultés éprouvées à l'égard de l'approche par compétences.

Choisis aléatoirement, les répondants sont éparpillés sur les différents lycées de la wilaya de Batna.

Remarque :

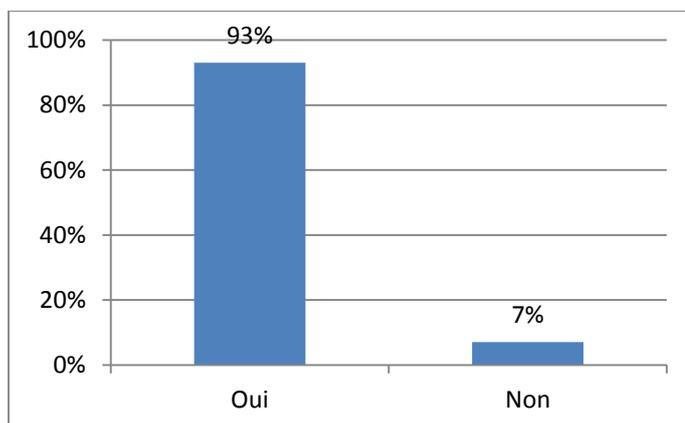
Il est à noter que le personnel enseignant de notre échantillon est à dominante féminine (93%), cette surreprésentation du sexe féminin caractérise le corps enseignant depuis longtemps, d'ailleurs, on qualifie l'enseignement aujourd'hui de 'métier féminin', la féminisation s'est accrue ces dernières années vu la possibilité d'y concilier facilement vie familiale et vie professionnelle (mieux que d'autres métiers).

A partir des années 80, le taux de scolarisation des filles, en Algérie, a augmenté en s'approchant de celui des garçons, la femme a trouvé dans son progrès de scolarisation une promotion socioprofessionnelle.

3-Analyse :**Question 01 :**

Le métier d'enseignant vous motive-t-il ?

	Nombre d'enseignants	Taux
Oui	70	93%
Non	5	7%



Il paraît que tous les enseignants interrogés ont choisi l'enseignement par vocation (ils sont motivés), à l'exception de 5 enseignants.

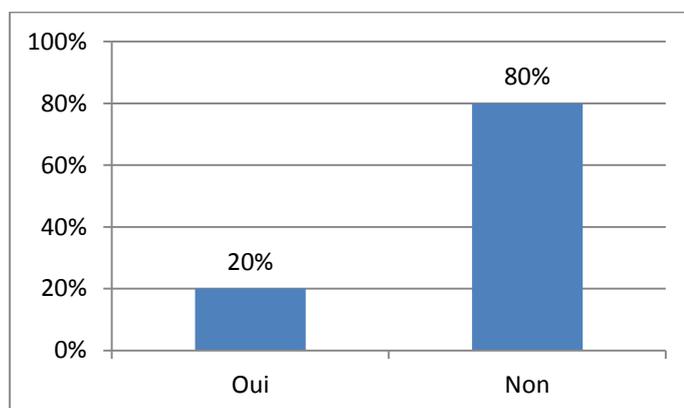
Les enseignants ont choisi l'enseignement pour diverses raisons ; la découverte, le plaisir, moyen de gagner sa vie, sécurité de l'emploi, contact avec les jeunes, amour de la branche

La démocratisation de l'enseignement a fait progresser la scolarisation des filles dans tous les paliers (primaire, moyen, secondaire, université), pour les filles, l'école n'a pas seulement une fonction instructive mais c'est une voie pour échapper de l'enfermement familial et de rejoindre le monde du travail.

Question 02 :

L'université prépare-t-elle l'étudiant à la profession enseignante ?

	Nombre d'enseignants	Taux
Oui	15	20%
Non	60	80%



La majorité des enseignants interrogés pensent que l'université n'est pas le milieu approprié qui prépare l'étudiant à la profession enseignante sur le plan (savoir-faire).

15 enseignants pensent que l'université prépare l'étudiant à exercer cette profession

Analyse :

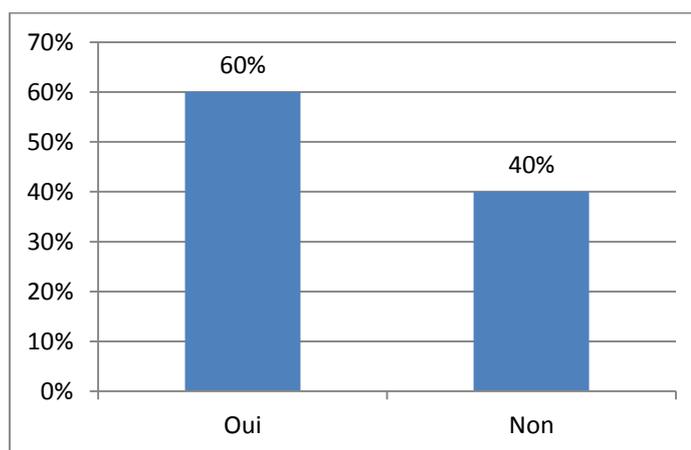
L'université ne prépare pas l'étudiant à l'exercice de la profession enseignante, en effet, la formation initiale joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage de la Langue, cette formation doit doter l'enseignant de Français de connaissances linguistiques ainsi que de compétences linguistiques, sans juger cette formation théorique comme un mal nécessaire.

Il est sur que le débutant subit le choc de la pratique et ne trouve pas toujours des réponses à ses interrogations dans la formation initiale universitaire, ce choc provient de l'insuffisance de l'expérience pratique pendant la formation initiale.

Question 03 :

Avez-vous suivi des stages sur le terrain lors de votre formation initiale ?

	Nombre d'enseignant	Taux
Oui	45	60%
Non	30	40%



30 enseignants n'ont pas bénéficié d'un stage lors de leur formation initiale alors que 45 enseignants ont suivi des stages lors de cette formation (4^e année classique, 4^e année licence ENS, 3^e année licence LMD).

Le stage est un lieu d'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, il conduit tantôt à une confirmation du choix professionnel, tantôt à une remise en cause, le stage et l'étude théorique doivent se dérouler parallèlement car ils interagissent et se complètent.

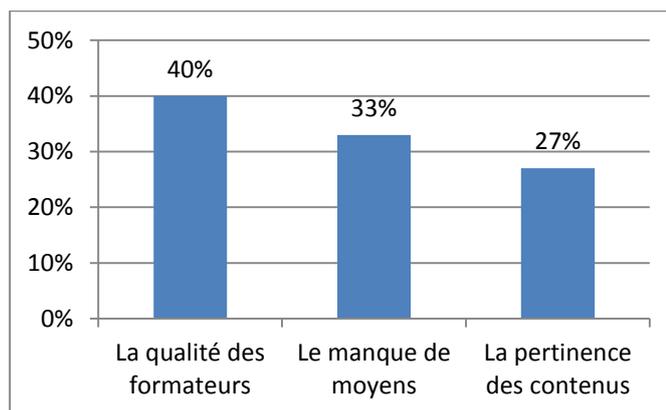
Par contre, il faut reconnaître que l'université est l'axe structurant de la promotion et de la réflexion théorico-méthodologique.

Question 04 :

Quelles sont les carences ressenties lors de votre formation initiale ?

- a) La qualité des formateurs
- B) Le manque de moyens.
- c) La pertinence des contenus.

	Nombre d'enseignants	Taux
La qualité des formateurs	30	40%
Le manque de moyens	25	33%
La pertinence des contenus	20	27%



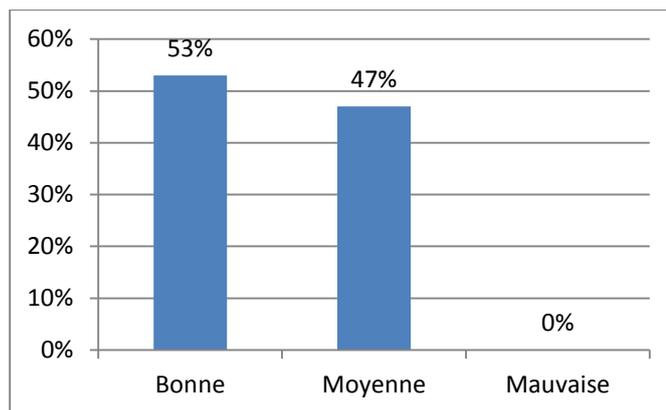
Les carences ressenties lors de la formation initiale sont nombreuses, la qualité des formateurs en est la première lacune, le manque de moyens et la pertinence des contenus représentent aussi des obstacles.

*On ne peut pas nier que l'université algérienne souffre de plusieurs insuffisances sur tous les plans (humain, matériel, didactique, pédagogique), c'est pourquoi, les responsables de la formation doivent actualiser la formation des enseignants universitaires et amener les enseignants à poser un regard critique sur les nouvelles réformes.

Question 05 :

Si l'on vous demande d'évaluer votre formation, Quel serait votre avis ?

	Nombre d'enseignant	Taux
Bonne	40	53%
Moyenne	35	47%
Mauvaise	00	00%



40 enseignants jugent leur formation initiale comme moyenne, alors que 35 enseignants affirment qu'ils ont reçu une formation de qualité (bonne).

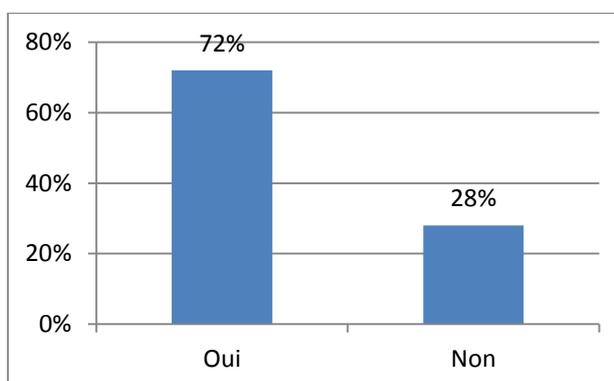
Les enseignants novices ont tendance à juger leur formation comme incomplète pour les préparer à entamer leur carrière (l'enseignement), en fait, le but de cette formation dite initiale est de préparer au mieux les enseignants aux situations professionnelles réelles complexes en développant "les compétences exigées par l'enseignement".

La formation initiale doit adopter une vision pragmatique en fournissant aux enseignants des repères et des outils pour gérer leurs classes.

Question 06 :

Après avoir réussi au concours de recrutement, avez-vous reçu une formation de préparation au poste ?

	Nombre d'enseignant	Taux
Oui	54	72%
Non	19	28%



La majorité des enseignants a reçu une formation de préparation au poste.

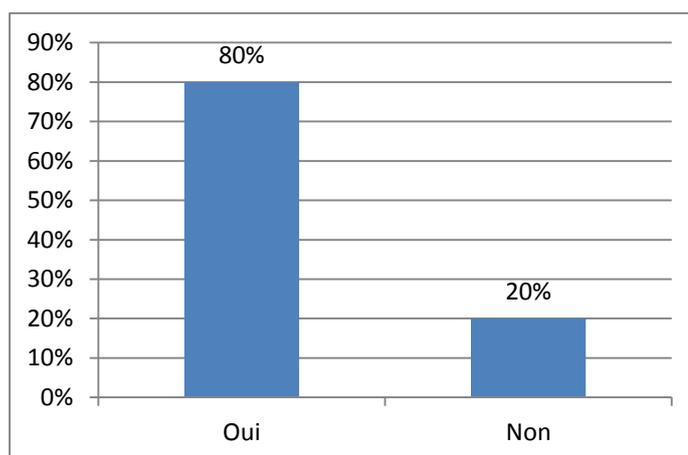
Pour les uns, elle a duré une année complète, pour d'autres, cette formation a été effectuée pendant les vacances de la première année d'enseignement (hiver, printemps, été).

Cette formation est couronnée par une évaluation finale ou un rapport réalisé par le formateur.

Question 07 :

En rencontrant des difficultés, Est-ce que vous sollicitez votre inspecteur ?

	Nombre d'enseignant	Taux
Oui	60	80%
Non	15	20%



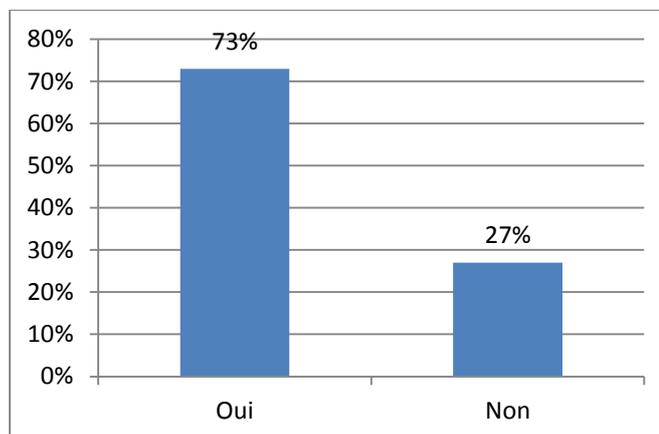
La majorité des enseignants sollicite l'inspecteur en rencontrant des difficultés, en effet, c'est le premier responsable de l'enseignant, chargé de le guider, et d'orienter son activité, en outre, il doit aider l'enseignant à s'adapter et à s'intégrer dans sa profession.

Les enseignants interrogés entretiennent de bonnes relations avec leur inspecteur M,Djaaba qui les traite amicalement .

Question 08 :

Est-ce que vous évoquez les problèmes rencontrés en classe lors des séminaires et des journées pédagogiques ?

	Nombre d'enseignants	Taux
Oui	55	73%
Non	20	27%



La majorité des enseignants évoquent les problèmes rencontrés en classe lors des séminaires et des journées pédagogiques, en fait, c'est le lieu propice où l'enseignant pourrait trouver des réponses à ses interrogations.

Les interventions et l'échange entre collègues est très bénéfique sur le plan didactique et pédagogique, ainsi, les inspecteurs par leur accompagnement des nouveaux recrutés semblent être mieux placés pour expliciter les enjeux de la formation.

Question 09 :

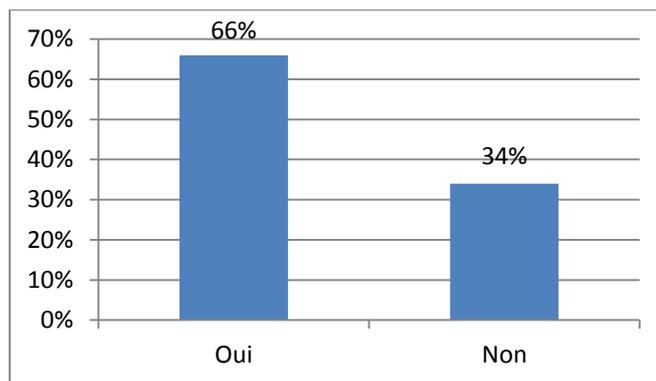
Quels sont les thèmes abordés lors des séminaires et des journées pédagogiques ?

Les enseignants interrogés ont déclaré que les inspecteurs traitent des thèmes actuels tels que : l'approche par compétences, l'évaluation, les programmes et les documents d'accompagnement.

Question 10 :

Avez-vous assimilé l'approche par compétences en classe ?

	Le nombre d'enseignant	Taux
Oui	50	66%
Non	15	34%

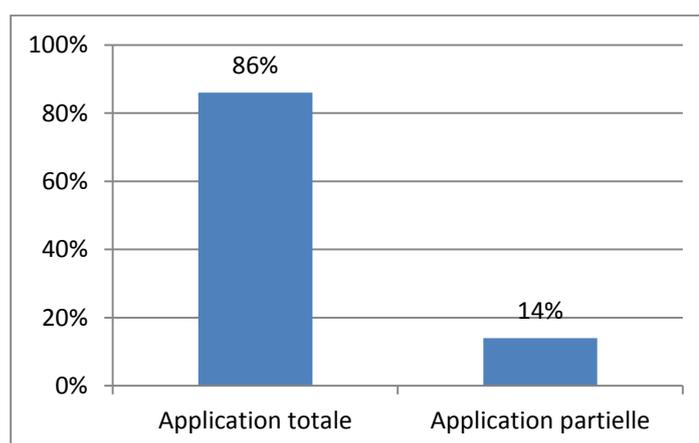


Les enseignants expérimentés n'ont pas bien assimilé l'approche par compétences (15 enseignants), tandis que les novices (65 enseignants) ont bien assimilé cette nouvelle approche, l'approche par compétences est très préconisée actuellement dans tous les pays du monde parce qu'elle a donné un nouveau sens à l'enseignement/apprentissage du FLE.

Question 11 :

Comment appliquez-vous l'approche par compétences en classe ?

	Nombre d'enseignant	Taux
Application totale	10	86%
Application partielle	65	14%

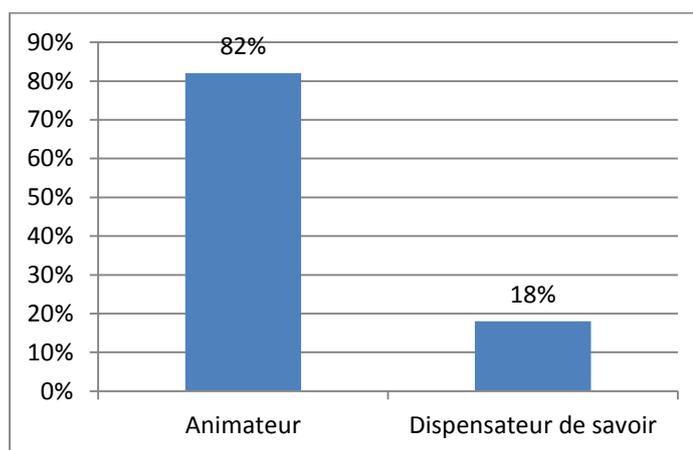


La majorité des enseignants déclarent avoir appliqué l'approche par compétences partiellement en classe, en réalité, il y a plusieurs facteurs qui empêchent l'enseignant d'appliquer cette approche intégralement.

Question 12 :

Quel est votre rôle en classe ?

	Nombre d'enseignant	Taux
Animateur	62	82%
Dispensateur de savoir	13	18%



La majorité des enseignants préfèrent jouer le rôle d'animateur à celui de dispensateur de savoir.

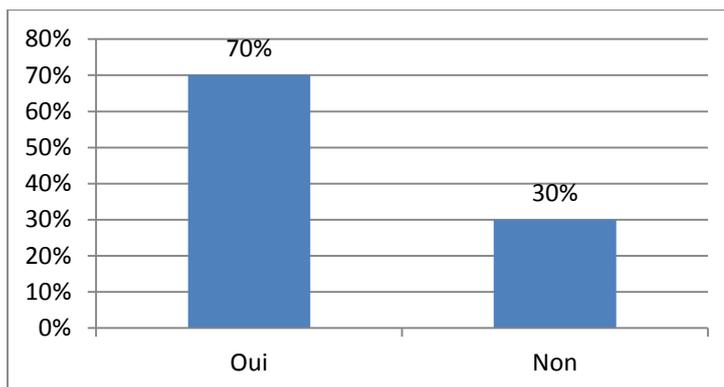
Selon les nouvelles approches telles que l'approche actionnelle* et l'approche par compétences, l'enseignant est censé être un médiateur de savoir et non plus un détenteur de savoir, mais la qualité des élèves et la surcharge des classes empêchent l'enseignant parfois d'être un animateur.

Question 13 :

Pratiquez-vous un enseignement par situation-problème et situation d'intégration ?

	Nombre d'enseignants	Taux
Oui	53	70%
Non	22	30%

* L'approche actionnelle : c'est une approche fondée sur la pédagogie du projet qui permet le développement des compétences par la réalisation des tâches.



La majorité des enseignants pratique un enseignement par situation-problème et situation d'intégration, en fait, ce sont les fondements de l'approche par compétences qui règnent aujourd'hui dans le champ didactique.

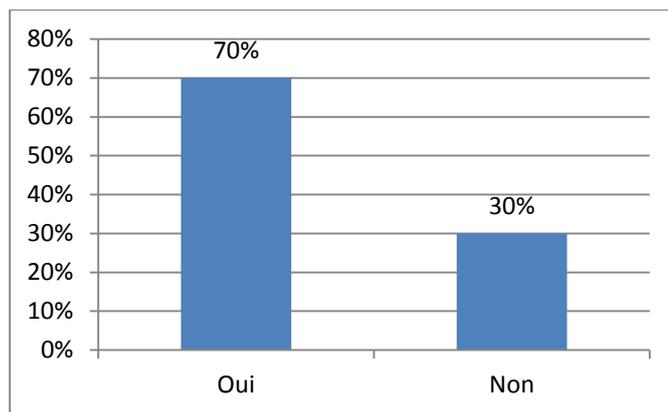
La situation-problème est une activité pédagogique qui consiste à proposer une tâche de travail destinée à faire découvrir par l'élève lui-même une solution à un problème donné, la résolution de ce problème permettrait à l'élève l'acquisition de nouvelles connaissances.

La situation d'intégration est une situation qui permet l'élève d'intégrer ses acquis et d'évaluer son niveau de maîtrise de la compétence, c'est une situation très significative pour l'élève.

Question 14 :

Les apprenants s'impliquent –ils davantage dans leur apprentissage avec l'approche par compétences ?

	Nombre d'enseignants	Taux
Oui	55	73%
Non	20	27%



La plupart des enseignants pensent que les élèves s'impliquent davantage dans leur apprentissage avec cette nouvelle approche dite par compétences.

C'est une approche centrée sur l'apprenant, elle prône l'initiative de l'apprenant et vise à le rendre un acteur actif dans le processus d'apprentissage.

Question 15 :

Quels sont les facteurs qui rendent difficile l'application de l'approche par compétences dans nos classes ?

	Nombre d'enseignants	Taux
La surcharge des classes	50	66%
Le niveau des élèves	20	26%
Autres	5	8%

La majorité des enseignants s'entendent sur les facteurs qui rendent difficile l'application de l'approche par compétences en classe :

Le niveau des élèves ainsi que la non-assimilation de cette approche par certains enseignants.

Donc, il faut que la tutelle fournisse à l'enseignant les conditions favorables pour assurer un enseignement de qualité.

En fait, pour enseigner selon l'approche par compétences, on doit:

*Créer des situations didactiques porteuses de sens.

*Différencier les situations didactiques pour placer chaque apprenant dans sa zone de proche développement.

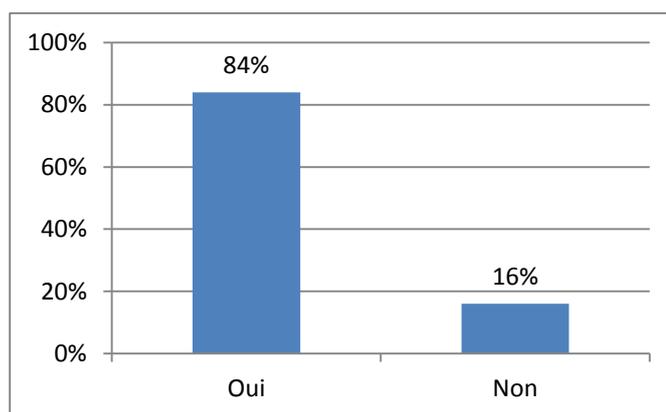
*Développer une observation formative en situation en ciblant les obstacles et les objectifs.

*Maîtriser les effets des relations intersubjectives et du niveau culturel sur la communication didactique.

Question 16 :

Dans vos travaux dirigés, Faites-vous recours aux travaux de groupe ?

	Nombre d'enseignant	Taux
Oui	63	84%
Non	12	16%



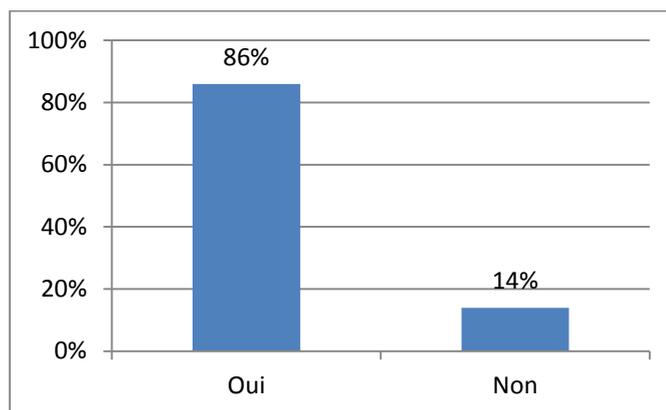
La majorité des enseignants ont recours aux travaux de groupe, c'est-à-dire, ils appliquent la pédagogie du projet et encouragent l'apprenant à travailler en coopération avec ses collègues.

Les théories d'apprentissage s'accordent sur l'appropriation du savoir, pour Piaget, l'enfant apprend en action, c'est-à-dire, il construit son savoir par le biais de l'expérience, quant à Burner, l'enfant apprend par interaction sociale, ainsi, la pédagogie du projet tenterait de faciliter l'accès à un savoir durable car l'élève est responsable de son apprentissage (autonome).

Question 17 :

Le manuel scolaire est-il adapté au niveau réel des apprenants et répond-il à leurs besoins ?

	Nombre d'enseignants	Taux
Oui	65	86%
Non	10	14%



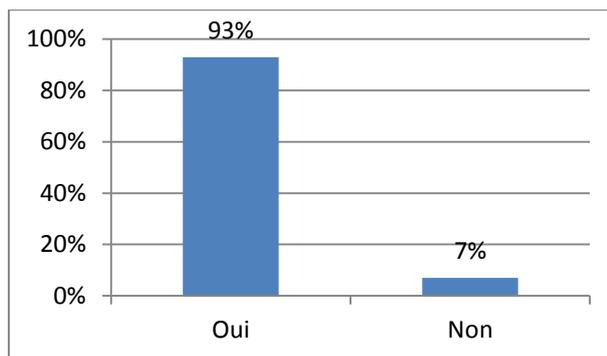
La majorité des enseignants interrogés pensent que le manuel scolaire ne répond pas aux besoins des apprenants, d'ailleurs, ils ont cité le manuel de 2^{es} ans dont les textes sont ennuyeux, ce qui pousse l'enseignant à se servir de textes hors manuel.

Le manuel scolaire est un outil pédagogique mais aussi un vecteur d'instruction et de socialisation car il comporte des normes et des valeurs, c'est un élément essentiel dans la pratique pédagogique, c'est pourquoi, le ministère de l'éducation et de l'enseignement a décidé de changer les manuels et de les rénover pour améliorer le rendement scolaire.

Question 18 :

Est-ce que le nouveau programme favorise la socialisation des apprenants ?

	Nombre d'enseignant	Taux
Oui	70	93%
Non	5	7%



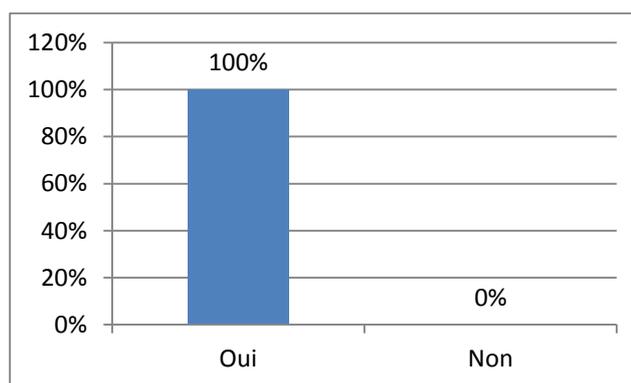
. La majorité des enseignants pensent que le nouveau programme favorise la socialisation des apprenants

La socialisation désigne le processus par lequel un individu acquiert des normes et des valeurs lui permettant de déterminer son statut et son rôle dans la société.

Question 19 :

La formation continue contribue-t-elle au développement professionnel de l'enseignant ?

	Nombre d'enseignants	Taux
Oui	75	100%
Non	00	00%



Tous les enseignants pensent que la formation continue joue un rôle essentiel dans le développement professionnel de l'enseignant.

A vrai dire, la formation continue représente le levier de la construction des compétences, c'est une mise à jour nécessaire en vue d'un enrichissement de la pratique.

4-Synthèse :

Lors de leur entrée dans le métier, les enseignants découvrent la complexité inhérente à leur tâche, de plus, la nature de la profession enseignante implique un aspect relationnel où le rapport enseignant/élève influence l'apprentissage.

Les séminaires et les journées pédagogiques organisés dans le cadre de la formation continue représentent un moment clé pour réactiver les pré-requis nécessaires à la transposition didactique.

Les enseignants interrogés commencent à se rendre compte des difficultés rencontrées, ces difficultés se résument à des variables individuelles (le sexe, l'âge), situationnelles (la matière enseignée, l'équipe pédagogique), relationnelles (la gestion de la classe, le statut social, le rapport aux élèves, aux enseignants, au chef d'établissement).

Autrement dit, l'enseignant novice vit une tension entre la professionnalisation, le renouvellement de la pratique ainsi que la maîtrise de la pratique réflexive et la socialisation professionnelle qui mènent à l'adaptation des pratiques aux réalités institutionnelles.

La mise en œuvre de la nouvelle réforme d'entrée par compétences s'effectue lors de la formation initiale mais aussi lors de la formation continue, il importe donc que les inspecteurs encadrent davantage les jeunes enseignants pendant ses premières années d'enseignement car durant cette année charnière, les enseignants sont encore plastiques sur le plan didactique, ce qui n'est pas le cas après quelques années d'enseignement .

En outre, l'application de L'approche par compétences implique de promouvoir le travail collaboratif, augmenter la fréquence des sessions de formation pour garantir le passage de la théorie à la pratique ,réduire le nombre d'élèves en classe ,fournir des matériaux authentiques et enfin améliorer les conditions sociales de l'enseignant et fournir les moyens nécessaires pour assurer la concrétisation des principes de l'approche par compétences.

Partie II :

**La formation du point de vue
des responsables de la
formation :**

Introduction :

La 2^{ème} partie de notre corpus a été construite sur un entretien que nous avons réalisé auprès d'un responsable de la formation, nous considérons l'entretien comme une forme de d'action où la narration soutenue par le chercheur constitue une étape de coopération.

Pour compléter les résultats obtenus par le biais du questionnaire adressé aux enseignants du secondaire, nous avons réalisé un entretien de type semi-directif.

Le responsable représente l'institut de formation à savoir l'université, l'objectif de cet entretien auprès du responsable est de découvrir les points de convergence et de divergence entre la conception du dispositif de formation et sa mise en œuvre sur le terrain.

Pour mieux cerner le fil conducteur qui touche la formation initiale des enseignants de Français, nous nous sommes rapproché de l'adjoint du chef de département de Français de Batna (M.Douhi).

Le choix de ce responsable est fait par rapport à la responsabilité qu'il assume par rapport à la formation initiale des enseignants, notre hypothèse concerne ce que ce responsable peut nous renseigner sur le cheminement de la formation initiale des enseignants, son dispositif d'exécution ainsi que les démarches entreprises dans le futur, bref, c'est un principal agent dans le domaine de la formation des enseignants.

Le responsable a été interviewé pendant près de 50 minutes à propos des nouvelles réformes engagées dans le système éducatif et tout ce qui concerne la formation des enseignants de Français.

L'interview a eu lieu le 15 avril 2017 au niveau du département de Batna, les questions posées sont groupées en 3 types, en premier lieu, les questions descriptives qui permettent de cerner les axes de la réforme éducative ; l'approche mise en place, l'objectif de l'enseignement/apprentissage du FLE, la place de l'interculturel ainsi que les TICE ; ensuite, les questions de type analytique concernant les changements envisagés, la formation initiale des enseignants entre le prescriptif et le descriptif, les lacunes... et finalement les questions prospectives qui évoquent les orientations, les réajustements conformes aux attentes des enseignants.

On a transcrit les propos recueillis intégralement afin de dégager les indicateurs permettant d'explicitier la formation telle qu'elle est conçue par les concepteurs de la réforme.

En poste depuis 5 ans, l'adjoint du chef de département a volontairement accepté de répondre à nos questions.

1-Analyse des données :

Nous avons réparti l'analyse de l'interview en trois parties complémentaires, en commençant par un regard descriptif puis analytique et finalement prospectif.

Cette démarche nous a permis de mettre la lumière sur la réforme entreprise par le MEN , ses enjeux, ses objectifs , la formation des enseignants , sa pertinence et finalement les attentes des enseignants en vue d'une amélioration de la formation initiale, ces trois dimensions nous semblent essentielles pour atteindre les objectifs escomptés.

1-1-Le côté descriptif, la réforme et ses objectifs :

La mondialisation et les changements sociétaux sur tous les plans étaient à l'origine d'une remise en question du système éducatif algérien comme l'indique l'adjoint du chef de département, la société algérienne accorde au système éducatif la responsabilité du développement constant.

Pour relever ces défis, le gouvernement algérien a entrepris une révision minutieuse de sa politique éducative dans tous les paliers (primaire, moyen, secondaire, supérieur), en effet, la tutelle a investi d'importantes ressources en vue d'une modernisation de son système éducatif et d'une amélioration de la qualité en éducation.

Pour fonder cette réforme, la CNRE a été créée en 2000, pour faire un état des lieux et préconiser des recommandations dans le futur , en fait, le diagnostic effectué par la CNRE a révélé quelques défaillances du système éducatif qualifié de « école sinistrée », ainsi, on a recommandé des volets touchant la réorganisation des différents paliers de l'enseignement ,la refonte des programmes et la formation des formateurs.

Nous avons limité nos questions à deux axes qui nous intéressent le plus à savoir ; la refonte des programmes et la formation des enseignants.

Pour ce qui est des programmes, les chercheurs et les inspecteurs ont reformulé les programmes selon L'APC, cette démarche de reformulation des programmes et de conception des manuels selon L'APC a duré 3 ans, il importe de signaler que la dimension interculturelle était précisée par les responsables de la formation, elle est citée dans les instructions officielles qui concernent les manuels scolaires et les documents d'accompagnement.

Il est vrai que la réforme des programmes et des manuels a été réalisée en un temps record, mais, leur mise en œuvre dépend essentiellement de l'implication des enseignants, donc, le renouveau des programmes scolaires et des manuels devrait être accompagné par une actualisation (mise à jour de la formation des formateurs).

Pour la question qui porte sur les TICE, le responsable a affirmé que les équipements sont disponibles mais l'exploitation reste faible, d'ailleurs, il faut s'intéresser aux activités réalisées avec ces outils car l'utilisation de ces TICE pousse l'enseignant à organiser ses activités autrement, en fait, l'introduction des TICE dans le cursus Licence et Master LMD est une démarche qui vise à démocratiser l'utilisation de ces outils et à faire profiter les enseignants stagiaires de cet espace ouvert qui offre des informations diversifiées, ainsi, la compétence de recherche de l'information et de son traitement s'avère nécessaire dans un monde qui prône le savoir-agir.

1-2-Un coté analytique : la formation initiale et continue des enseignants

Le parcours de formation des enseignants se limite à la théorie, comme il a confirmé l'adjoint du chef de département, alors qu'il doit comprendre une théorie associée à la pratique, il s'agit de créer un dispositif qui permet une articulation entre la théorie de l'université et la pratique (le stage) dans les établissements pour garantir l'alternance entre les moments de l'acquisition des savoirs et les moments de leur mise en application, par conséquent, il résulte un rapport étroit entre la théorie qui procure des outils de réflexion et la pratique qui oriente la réflexion.

La formation axée sur des concepts qui font l'objet d'évaluation ne produit pas une pratique réflexive (la clé de transformation des pratiques réflexives).

Cette pratique réflexive ne s'acquiert pas si l'enseignant est mal formé, cette compétence implique une observation de classe par un formateur conscient des compétences professionnelles à développer, ce qui n'est pas toujours disponible dans les établissements d'accueil selon M.Douhi.

L'acquisition de cette compétence nous rappelle l'importance de la formation des formateurs des enseignants (inspecteurs) puisqu'ils assurent l'encadrement, l'accompagnement et le contrôle sur terrain.

La formation telle qu'elle est décrite par le responsable ne répond pas aux exigences de la politique éducative actuelle, en réalité, la transmission des compétences

professionnelles est basée sur l'observation des séquences des encadreurs, elle se fonde sur une initiation et une reproduction des pratiques jugées comme exemplaires.

A l'université, la formation est focalisée sur les compétences disciplinaires déconnectées de la réalité de la classe et des situations d'enseignement/apprentissage du FLE.

Il faut établir un lien entre la recherche et la formation pour permettre des allers-retours entre la théorie et la pratique.

On vise essentiellement à promouvoir la réflexion sur la pratique de classe des stagiaires, l'observation des séquences d'enseignement des stagiaires permet aux formateurs d'avoir une idée sur ce qui se déroule dans nos classes et d'apporter les modifications nécessaires par rapport aux fondements de L'APC.

Cette articulation formation initiale /formation pratique représente pour le stagiaire une occasion pour faire un retour sur sa pratique pour la modifier, la réajuster et l'affiner, d'ailleurs, le stagiaire sera interrogé sur sa pratique et prend conscience de ses lacunes.

L'articulation de l'expérience professionnelle des hommes de terrain et des savoirs des formateurs à l'université amène les deux partenaires à trouver un équilibre de la formation des enseignants.

On veut former des enseignants compétents détenteurs de savoirs savants et de savoirs à enseigner puisqu'ils peuvent traduire ces savoirs en savoirs enseignés, la juxtaposition des deux espaces (recherche et pratique) aboutit à l'élaboration de dispositifs didactiques et à l'évaluation, il s'agit de résoudre les problèmes liés à la pratique pédagogique, actuellement, cette articulation théorie/pratique n'est pas concrétisée réellement ce qu'il produit un décalage entre les deux formations censées être complémentaires.

Pourtant, il n'y a pas de forte harmonie entre les attentes de la tutelle identifiées dans les manuels et les résultats obtenus sur le terrain.

La pertinence de la réforme mise en place ne réussira que si les acteurs s'engagent pour relever les lacunes et apporter les remédiations appropriées, dans ce sens, il faut privilégier l'évaluation afin d'identifier les mesures efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement.

1-3-Coté prospectif : attentes et perspectives :

*16 ans après sa mise en œuvre, la réforme du système éducatif est perçue comme une clé d'épanouissement sur tous les niveaux. Pour assurer la qualité, le dispositif de formation avec le soutien du PARE permet aux formateurs de maîtriser l'application de L'APC, le responsable de la formation mise sur le temps nécessaire pour la mise en œuvre de la réforme, la formation des formateurs des enseignants, les critères de recrutement des enseignants du supérieur pour que les réformes donnent de meilleurs résultats.

Le responsable a également insisté sur le rapprochement entre les experts, les enseignants formateurs, observateurs, les inspecteurs et les enseignants universitaires responsables de la formation des enseignants de Français pour combler les lacunes identifiées et créer un dispositif de formation qui articule les connaissances théoriques aux compétences pratiques.

2-Discussion des données :

Bien que le responsable du département de Français au niveau de la wilaya de Batna prône une formation qui répond aux exigences du 21^e siècle, la réforme n'a pas donné les résultats escomptés d'une formation professionnalisante sur la pratique des enseignants, en principe, un partenariat entre les dépositaires du savoir théorique et des savoirs pratiques s'avère nécessaire pour consolider la formation des enseignants.

Les enseignants universitaires ne peuvent pas assumer entièrement toutes les dimensions de la formation, ainsi, le futur enseignant a besoin de l'expertise des enseignants universitaires et des hommes de terrain.

Cette idée se reflète dans les propos de Deyrich : « *la recherche est censée jouer un rôle dans la formation des futurs enseignants, dès lors que l'on admet que la formation professionnelle ne se limite pas à la reproduction de modèles et de pratiques et, en conséquent, que le futur enseignant devrait acquérir des savoirs et des savoir-faire lui donnant la capacité de devenir un chercheur dans son propre domaine* » (Kelly Şal .2004).

Il est certain que l'état algérien a fourni des moyens importants pour faire évoluer le système éducatif et préparer ainsi les générations futures à prendre la relève, mais, les témoignages des différents partenaires (stagiaires, inspecteurs, enseignants novices et expérimentés) montrent que la situation n'a pas changé effectivement à l'intérieur de la classe, les ¾ d'enseignants présentent encore des scènes marquées par la transmission des savoirs disciplinaires fondés sur la pédagogie par objectifs (c'est une méthodologie qui relie l'objectif fixé aux moyens de sa réalisation).

Généralement, l'objectif global est décomposé en sous objectifs, ensuite, on propose des activités pour atteindre chaque sous-objectif, certes, la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants occupe une place primordiale et détermine la réussite du processus de la réforme engagée par le MEN, dans le cas des enseignants algériens, la formation est l'affaire des formateurs qui ne sont pas toujours issus du terrain ou bien des enseignants formateurs résistants aux nouvelles approches et dont les savoirs sont arrivés à une date de préemption.

La réussite de la réforme dépend en grande partie des enseignants accompagnateurs, certes, la formation des enseignants reste toujours inachevée dans le cadre des changements vécus actuellement, donc, le privilège de la formation continue s'avère urgent pour que les enseignants puissent jouer le rôle de « go-between » le monde scolaire et le monde universitaire, entre le monde théorique et celui de la pratique.

Cependant, l'apprentissage des langues étrangères doit dépasser les objectifs traditionnels et permettre aux apprenants de s'ouvrir sur le monde, de découvrir de nouvelles cultures et d'entrer en contact avec d'autres personnes.

Bien que la dimension interculturelle est explicitée dans les documents officiels, sa mise en œuvre reste incertaine, l'interculturel bénéficie d'un statut privilégié dans le champ de la didactique du FLE, c'est l'élément principal dans une démarche visant à dépasser un enseignement purement linguistique d'une langue étrangère

La langue reflète les modes de vie d'une société ainsi que ses valeurs culturelles, dans ce sens, on remarque que l'enseignement/apprentissage du FLE repose sur une démarche visant la socialisation, en se centrant sur l'apprenant comme acteur social ayant ses spécificités culturelles.

Cette nouvelle conceptualisation de l'enseignement/apprentissage de la langue nécessite une sensibilisation des enseignants accompagnée d'une formation, en réalité, l'absence d'un médiateur conscient de la culture véhiculée par la langue rend le dialogue culturel impossible.

Ce médiateur doit assurer un équilibre identitaire sans qu'il y ait une sous-estimation d'une culture par rapport à une autre, on doit multiplier les efforts pour concrétiser cette éducation à l'interculturel.

Cette interculturalité doit se manifester dans les attitudes des enseignants, dans cette perspective, on propose de privilégier l'apprentissage de l'interculturel en classe de langue, en incitant les apprenants à découvrir les repères culturels véhiculés par la langue.

Cette idée se manifeste dans les propos de Porcher : « *on ne reçoit pas l'interculturel tout fait mais, on le fabrique* », il faut donc que : « *l'intérêt de cette dimension, communication interculturelle, soit intégrée et reconnue dans la formation initiale et continue de l'enseignant et aussi par les concepteurs de manuels scolaires par le développement de situations d'enseignement/apprentissage faisant appel aux médiations envisagées précédemment* » (Hramboure ASP p.35-36).

Le responsable de la formation confirme la disponibilité de ces nouvelles technologies (TICE) au niveau des instituts universitaires mais l'exploitation effective reste insuffisante, il s'agit d'une formation des enseignants à l'initiation, à la conscientisation de leurs apports, le rôle des TICE s'avère prédominant dans la rénovation du système éducatif ,l'intégration des TICE est incontournable parce que leur utilisation favorise l'accès à l'information et facilite la construction des connaissances ,c'est pourquoi, « *un enseignement didactisé est nécessaire dans un environnement multimédia pour aider les plus faibles ,sinon ,cet environnement ne profiterait qu'aux étudiants avancés* » (Cazade .2003).

De plus, l'utilisation des TICE encourage la collaboration entre enseignants et entre établissements, les TICE représentent des outils cognitifs riches parce qu'elles offrent de nouvelles possibilités d'apprentissage.

En somme, nous pensons que la formation des enseignants de Français dans une perspective professionnalisante, pour plusieurs didacticiens, cette aptitude est une partie intégrante de la Professionnalité : un enseignant professionnel est avant tout un praticien réflexif capable d'adopter une démarche méthodique, les formateurs d'enseignants devraient relier la réflexivité à la pratique enseignante, l'analyse de la pratique enseignante vise deux objectifs :

- *L'amélioration de l'activité pédagogique des enseignants.
- * Permettre aux chercheurs de produire des savoirs sur la pratique.

Donc, pour assurer une formation professionnelle, les responsables de la formation devraient mettre en œuvre différents dispositifs de formation afin de découvrir l'effet de

chaque dispositif dans le travail réflexif et déceler les ambiguïtés possibles des démarches imposés par les contraintes institutionnelles.

La diversité des points de vue et des approches montre la richesse de ce thème (professionnalisation) qui correspond à la formation des enseignants et aux dispositifs nécessaires.

Au niveau des instituts de formation comme L'ENS , la didactique se nourrit de la recherche /pratique qui signifie une articulation quotidienne théorie/pratique dans diverses situations de formation.

Les acteurs de la formation des enseignants sont invités à se renseigner sur les contenus, les démarches et les stratégies de la formation initiale et continue des enseignants de Français car, aujourd'hui, on ne vise pas uniquement un enseignant professionnel à l'enseignement/apprentissage de la langue Française mais on vise aussi un formateur professionnel qui place l'apprenant au cœur de l'activité pédagogique.

Le formateur, à son tour, doit placer l'enseignant au centre du dispositif de formation, c'est-à-dire, le dispositif de formation n'est jamais improvisé.

En guise de conclusion :

Le gouvernement algérien a consenti des efforts constants dans le secteur éducatif qui est considéré comme domaine prioritaire ,la réforme du système éducatif se poursuit avec un objectif précis :améliorer le produit de l'école algérienne pour le rendre conforme aux exigences de la mondialisation ,mais, la réalisation de ce projet passe nécessairement par la formation des acteurs responsables de la mise en œuvre de cette réforme , la modification des programmes, la réorganisation des différents cycles d'enseignement doivent être accompagnés d'une formation crédible et durable ,la formation initiale et la formation continue représentent des moyens incontournables pour assurer un enseignement/apprentissage de qualité.

En effet, l'analyse des réponses collectées de l'interviewé montre un écart considérable entre les intentions de la tutelle et les attentes des enseignants de Français.

Plusieurs dysfonctionnements qui génèrent des difficultés et des obstacles entravant la réflexion de la réforme, la question qui se pose est la suivante : comment peut-on impliquer les enseignants de Français sur les nouvelles approches fondées sur les compétences.

Dans l'absence d'une coordination entre les différents acteurs (Le MEN et le MESRS), la tâche des formateurs devient difficile et surtout la mise en place d'une formation conforme aux référentiels de compétences disciplinaires et professionnelles.

La formation initiale et continue sont en pleine mutation dans un contexte marqué par les changements sociétaux et culturels, il faut former les enseignants de Français à 'un métier nouveau' qui requiert de véritables compétences professionnelles portant de nouveaux enjeux, cette formation doit privilégier le savoir-agir dans l'urgence et la décision dans l'incertitude (Perrenoud.1996), ce métier d'enseignant complexe requiert un travail en équipe, la gestion des situations d'apprentissage, la gestion de la progression, l'évolution des dispositifs et l'implication des apprenants dans leur apprentissage, bref, nous prétendons à une formation professionnelle qui englobe les savoirs disciplinaires, didactiques, pédagogiques, psychopédagogiques pour produire un praticien réflexif.

Donc, la professionnalisation de l'enseignement est le point de départ pour une réforme du système éducatif algérien, elle implique une formation professionnelle tout au long de la vie car la formation initiale est incapable d'assurer cette mission, la formation continue constitue le levier du développement des compétences et de l'adaptation aux évolutions du métier.

La formation initiale basée sur la formation disciplinaire est un peu déconnectée et loin du terrain puisqu'elle ne comporte pas de situations d'enseignement, elle offre aux stagiaires deux visions du métier d'enseignant, l'une réelle ; correspond à ce qu'il vit quotidiennement en classe ; l'autre est 'idéale' théorique acquise à l'université.

Il faut donc articuler entre les deux espaces 'théorique et pratique' pour rapprocher les modèles pédagogiques de la réalité en classe, d'ailleurs, cette formation dite essentielle doit s'inscrire dans une perspective de préparation et d'accompagnement de l'enseignant.

Pour la dimension interculturelle citée dans les nouveaux programmes, il importe d'affirmer l'élaboration des programmes incluant cette dimension ne suffit pas pour sentir ses effets dans la pratique, autrement dit, le dispositif de formation des enseignants doit comprendre des démarches qui développent les représentations des enseignants pour qu'ils puissent à leur tour influencer sur les représentations des apprenants comme a dit Deyrich : « *Développer une compétence culturelle dépassant le plan des stéréotypes et de lieux communs* ».

En outre, les TICE jouent un rôle important dans l'acquisition de la compétence interculturelle parce qu'elles rapprochent les différentes cultures.

En somme, pour aboutir à un changement de la pratique basée sur L'APC , il faut repenser les dispositifs de la formation initiale et continue des enseignants, assurant une continuité , identifier les obstacles du terrain , focaliser sur la formation des formateurs des enseignants selon les critères du professionnalisme ,placer un dispositif de suivi des stagiaires sur le terrain et impliquer tous les acteurs concernés par la formation.

L'implication de l'enseignant est nécessaire mais elle ne suffit pas pour répondre aux exigences de la réforme éducative,c'est-à-dire, on doit penser une formation qui cerne les besoins réels des enseignants et dont les modalités sont bien définies.

Partie III :

**Les résultats pour le corps
inspectorat**

Introduction :

La problématique de l'évaluation de la pratique enseignante n'est pas nouvelle, en fait, c'est une tâche attribuée au corps d'inspection et dans notre cas (le secondaire), c'est L'IEN.

Le système d'inspection en Algérie est axé sur le contrôle de conformité aux textes prescrits, les inspecteurs assurent la formation continue des enseignants et les aide à s'intégrer et à évoluer professionnellement.

La maîtrise de la discipline et du métier représente un défi, en outre, les inspecteurs sont mieux placés par leur statut pour élucider les enjeux de la de la formation continue, ses atouts et ses lacunes, c'est l'inspecteur qui assure l'articulation entre la formation initiale et la formation continue, en fournissant un dispositif d'accompagnement aux enseignants novices.

Comme toute recherche, le souci de représentativité nous a orienté dans le choix de l'échantillon ,notre échantillon comprend 3 inspecteurs de l'éducation nationale :

Madame benbousa Zineb, monsieur Djaaba Rabah, monsieur ; Chaib Ainou Hamid.

L'entretien comporte 18 questions ouvertes réparties en 3 sections:la 1^{ère} section porte sur la réforme, la 2^{ème} section porte sur l'approche par compétences, la 3^{ème} section porte sur la formation des enseignants et les attentes des inspecteurs.

L'objectif de ces entretiens est de collecter des informations sur la qualité de la formation et de vérifier la continuité des deux types de formation (initiale et continue).

Les inspecteurs ciblés par notre enquête exercent au niveau du secondaire dans la wilaya de Batna , ce choix est soumis à deux critères : d'abord, ce sont les responsables qui supervisent le travail des enseignants en classe et les suivent tout au long de leur carrière professionnelle , ensuite, ces experts sont mieux placés pour détecter les déficiences de la formation initiale des enseignants , les évaluer et les placer dans une perspective de développement professionnel.

1-Le corps inspectorat non envié par les femmes :

Vu sa difficulté, la profession d'inspecteur n'est pas très estimée par les femmes , les enseignantes évitent cette profession pour plusieurs raisons :le déplacement régulier, le chevauchement sur plusieurs wilayas ,les contraintes familiales , en outre, le rôle de la

femme consiste à s'occuper de ses enfants et généralement , elle sacrifie son évolution professionnelle tandis que l'homme poursuit sa carrière , les contraintes familiales influent sur le choix de certains postes présentant des obstacles.

Les femmes évitent ce type de postes pour ne pas mettre en péril l'équilibre familial.

Dans ce domaine, les hommes sont plus privilégiés (ils sont plus mobiles et plus disponibles), cette idée se manifeste dans la citation de Virginia Valain dans son livre intitulé "Why so show" : « *la conséquence la plus importante de schémas de genre à la vie professionnelle est que les hommes ont tendance à être surestimés et les femmes sous-estimés* » (1999,p.125).

Les femmes préfèrent les métiers qui leur permettent d'assurer la charge familiale, on considère la femme comme « un réservoir de temps » et sa vie comme un "marathon quotidien".

2-Le corps inspectariat vieillissant :

Les inspecteurs interrogés dépassent la cinquantaine, dans dix ans , les inspecteurs partent en retraite et on perd la moitié du corps d'inspectariat, raison pour laquelle ,on doit se préparer pour pallier le manque en ressources humaines compétentes ,donc, il y a une tendance de vieillissement du corps d'inspectariat ,plusieurs enseignants choisissent ce métier d'inspecteur dans la contrainte du premier ,pour rajeunir le corps d'inspectariat , la tutelle organise des concours pour l'accès au grade d'inspecteur.

La création de postes permet d'anticiper les besoins futurs afin de soutenir les nouvelles réformes éducatives et de promouvoir le rajeunissement du corps d'inspectariat.

Bientôt, la moitié des inspecteurs atteindra la soixantaine, certes, les changements sociaux actuels influent sur les inspecteurs, la décennie prochaine serait marquée par un départ massif d'inspecteurs qualifiés et la possibilité de rénovation accélérée génère plusieurs questions chez la tutelle.

2-1-Le profil professionnel des répondants :

Les inspecteurs interrogés sont détenteurs de Bac +Licence , pour les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) , la formation universitaire représente une des conditions permettant la participation au concours de recrutement , donc, le recrutement accorde une grande importance au paramètre de sélectivité.

Penser la professionnalité des formateurs d'enseignants est indispensable, les inspecteurs interrogés ont reçu une formation universitaire dans la spécialité « Licence d'enseignement de Français », ces personnels d'encadrement ont bénéficié d'une formation pour mettre en œuvre les nouvelles réformes éducatives basées sur L' APC.

En outre, ces inspecteurs ont suivi une formation d'une année à Alger, selon ces inspecteurs, il s'agit d'une formation commune équilibrée entre formation à la fonction d'inspecteur et formation à une culture d'encadrement.

Ces inspecteurs ont une image claire du métier parce qu'ils ont vécu l'expérience de la classe en tant qu'enseignants, les inspecteurs sont des chercheurs qui essaient de perfectionner, actualiser la pratique, résoudre les problèmes rencontrés lors de l'accompagnement des enseignants.

La qualité d'expert permet à l'inspecteur d'être « accepté » et aux enseignants d'être à l'aise, c'est pourquoi, les inspecteurs devraient s'impliquer dans la recherche scientifique afin de garantir l'offre d'une variété de savoirs permettant : « *la théorisation de la pratique, la construction d'une attitude prudente, une problématisation des situations vécues, une analyse « après-coup », un enrichissement des schèmes professionnels acquis antérieurs et une osmose progressive des savoirs et des pratiques* » (Lessard ,Altet, Paquay et Perrenoud :2014,p.16).

L'exploration des théories et des pratiques enseignantes de la langue Française permet aux inspecteurs (chargés de la formation continue des enseignants) d'encourager le développement professionnel à travers les séminaires, les journées pédagogiques, les échanges entre collègues et les travaux d'ateliers.

Ces stratégies de travail constituent des moments de réflexivité, en effet, l'inspecteur joue un rôle primordial dans l'acquisition de la démarche réflexive.

Créer des conditions favorables à la réflexivité est la tâche de l'inspecteur mais développer la réflexivité est le propre de l'enseignant, les enseignants doivent participer dans cette démarche, nous espérons que les enseignants adoptent une démarche réflexive dans leurs pratiques quotidiennes.

La pratique réflexive rend l'implicite explicite et met la lumière sur le savoir-agir professionnel, elle contribue à réguler le travail en équipe ainsi que les rapports professionnels et à générer une communication fructueuse entre individus et collectifs.

2-2--Conditions de recrutement :

On nomme les IEN par voie de concours sur épreuves et après avoir suivi une formation étalée sur une année scolaire.

Ce sont les professeurs principaux de l'enseignement secondaire exerçant depuis 10 ans et les professeurs formateurs qui peuvent postuler au poste d'inspecteur (IEN).

Les IEN suivent une formation qui se manifeste par des regroupements inscrits dans les programmes nationaux, cette formation est nécessaire, elle forme l'inspecteur aux nouvelles réformes éducatives, aux projets et aux stratégies individuelles et collectives.

Les enseignants novices ont besoin d'encadrement des inspecteurs et du soutien de leurs collègues, la première année d'exercice est une phase de survie où l'enseignant confronte des difficultés didactiques, relationnelles et institutionnelles.

Donc, la supervision, l'encadrement et le soutien des novices s'avèrent nécessaires pour une insertion professionnelle, les inspecteurs assument plusieurs tâches : la formation continue des enseignants ,les tâches administratives ,les différents concours et examens, c'est pourquoi, ils doivent chercher les bons moyens pour apporter une aide didactique et pédagogique aux enseignants, en somme, l'inspecteur est le maillon fort qui assure l'interface entre la théorie et la pratique.

3-Rôle des inspecteurs dans le cadre de la réforme éducative :

Le champ d'intervention des inspecteurs se résume dans les éléments suivants :

3-1-la mission d'impulsion :

L'inspecteur doit veiller à l'application de la politique éducative prônée par le ministère de la politique éducative.

3-2-la mission d'inspection et de contrôle des enseignants et des programmes de formation.**3-3-la mission d'animation pédagogique, de recrutement et de formation des enseignants.****3-4-la mission d'évaluation.****3-5-la mission d'éducation :**

L'inspecteur doit évaluer le travail des enseignants, il dresse des constats évaluatifs de l'enseignement.

L'évaluation consiste à confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères afin de prendre une décision, l'inspecteur donne une note pédagogique en fin de rapport qui sera communiqué à l'enseignant ultérieurement.

Dans le rapport, l'inspecteur mentionne les éléments susceptibles d'être améliorés dans la pratique de l'enseignant ainsi que les points positifs à encourager.

Il faut souligner que les enseignants sont soumis à une notation pédagogique par l'inspecteur, tous les 2 ans et à une note administrative annuelle accordée par le chef d'établissement, la note attribuée varie entre 0 et 20 (accompagnée d'une appréciation).

Il vaut mieux hiérarchiser les missions de l'inspecteur selon les priorités relatives aux besoins du système éducatif, cela met l'accent sur l'action pédagogique et plus précisément sur l'inspection et l'évaluation.

4-Encadrement :

Les inspecteurs interrogés supervisent entre 100 et 150 enseignants, la mission de l'inspecteur ne se limite pas au contrôle et à la conformité aux programmes officiels, elle recouvre aussi l'action éducative au sens large.

En Algérie, l'inspecteur est censé accompagner les enseignants et encadrer la formation continue des enseignants, élabore les sujets de Bac, participer aux jurys de recrutement, superviser la correction des examens et des concours et évaluer les résultats.

Pour les enseignants novices la mission de l'inspecteur est double : d'une part, il doit les soutenir lors de l'insertion professionnelle, d'autre part, il doit observer et évaluer les pratiques enseignantes.

La multitude des tâches attribuées à l'inspecteur ne lui permet pas d'être un véritable encadreur, pour l'inspection, l'observation est nécessaire, le suivi de l'application de la politique pédagogique, l'évaluation de l'impact des pratiques collectives des enseignants sur les résultats des apprenants peuvent évoluer grâce à l'inspection.

4-1-Les enseignants novices et les contraintes de l'insertion professionnelle :

Les inspecteurs stipulent que les enseignants souffrent de plusieurs lacunes mais ils trouvent également la performance des enseignants acceptable.

L'insertion professionnelle nécessite une prise en charge de tous les partenaires: corps administratif, corps inspectorat et équipe collégiale, c'est une étape transitoire située entre la formation initiale et le développement professionnel en début de carrière, elle est également un passage du statut de l'étudiant au statut d'enseignant.

L'inspecteur doit contribuer à l'insertion professionnelle du novice en encourageant sa socialisation dans le contexte de l'établissement.

Certes, le savoir professionnel se construit tout au long de la vie à travers une confrontation entre la situation de travail et les ressources cognitives, le novice démarre avec un amalgame qui représente la connaissance professionnelle.

4-2- Accompagnement des enseignants novices :

L'enseignant novice bourré de connaissances dans une discipline donnée ,reste en étape d'observation avant d'être confirmé au poste d'enseignant de Français au lycée (PES) ,pendant cette étape, l'enseignant est accompagné par l'inspecteur qui l'aide à intégrer sa profession.

En fait, les enseignants assistent aux séminaires et aux journées pédagogiques et aux travaux d'atelier, l'inspecteur choisit les thèmes en fonction des besoins détectés après les visites sur terrain (L'APC , l'évaluation, la réforme.....).

D'ailleurs, au sein de l'établissement, les enseignants novices sont invités à assister à des séances de coordination hebdomadaires (chaque mardi pour les PES de Français) et à des cours modèles présentés par les enseignants expérimentés, cette démarche vise la concrétisation de la 'culture de collaboration', lors de ces rencontres, l'enseignant novice doit focaliser sur la planification des différentes activités et sur le comportement de l'enseignant en classe.

Dans cette optique, on insiste sur la planification de l'activité enseignante en classe, le meilleur enseignant est celui qui sait planifier soigneusement son travail et celui de ses élèves.

Selon Durand, cette planification représente: « *des pensées pré-actives qui constituent l'un des meilleurs prédicateurs de ce qui se passe en classe* »(1996,p.167).

Planifier sert à préparer, à ajuster, à déclarer, c'est pourquoi, il faut préciser aux enseignants l'importance de la planification au niveau structurel et matériel de la leçon.

Il appartient aussi à l'inspecteur de développer la réflexivité chez les novices, cette idée est citée par Tardif et Lessard :

« le travail de l'enseignant ne se limite pas à utiliser des connaissances ,ce qu'on appelle un travail réflexif où les connaissances sont réinvesties comme des ressources rendant possible la production et la reproduction de ces mêmes connaissances, autrement dit, dans le travail réflexif ,les connaissances du travailleur ne sont pas seulement des outils utilisés dans le travail, elles sont aussi constitutives du travail lui-même , ainsi que de l'identité du travail ,l'expérience du travail n'est donc qu'un lieu où l'enseignement applique les connaissances, bref, réflexivité, reprise, reproduction , répétition de ce que l'on sait faire , afin de produire sa propre pratique professionnelle » (1999,p.373).

Cette citation met l'accent sur les stratégies à adopter par l'enseignant et l'apprenant, Tardif évoque aussi la construction et le transfert de connaissances en classe.

4-3-Observation des pratiques enseignantes et développement professionnel :

L'évaluation des pratiques enseignantes novices est conçue comme facteur de développement professionnel de ces derniers, ces pourquoi, l'inspecteur oriente la formation continue vers les compétences, élargit le champ de travail et valorise les pratiques réelles.

Selon Tyler , on doit commencer par l'énoncé des objectifs ,puis, on sélectionne les activités, on les organise et enfin, on spécifie les procédures d'évaluation.

L'enseignant ne peut réussir son activité pédagogique en appliquant seulement les théories apprises en formation, l'enseignant est un artisan qui rassemble les matériaux nécessaires pour construire son enseignement.

Le savoir se construit à travers l'expérience, pour Donnay et Charlier : « *le développement professionnel est un processus d'apprentissage dynamique et continu qui implique la personne et aboutit au développement de compétences professionnelles* »(2006).

Le développement professionnel est au cœur de l'exercice de l'enseignant, c'est le devoir des formateurs, l'expérience nourrit l'apprentissage.

Le professionnalisme place les enseignants dans une perspective de développement continu de leurs compétences, ceci nous rappelle le rôle attribué à l'inspecteur concernant la mise en place d'un dispositif de formation professionnel, c'est-à-dire, on doit élaborer un programme de formation pour aboutir aux bons résultats.

5) Les lacunes des enseignants comme aspect positif :

Les lacunes repérées chez les enseignants novices sur le terrain peuvent être regroupées en deux catégories :

5-1-les lacunes pédagogiques :

Les problèmes de disciplines et de gestion de classe, le manque de motivation, un enseignement efficace, le manque de confiance en soi.

5-2- les lacunes didactiques :

Le matériel d'enseignement non-adapté.

L'enseignement traditionnel basé sur l'enseignant qui monopolise la parole.

L'adoption totale du curriculum sans tenir compte du niveau des apprenants.

Ces lacunes montrent que les novices éprouvent des difficultés quant à la gestion de la classe ; difficulté dans le maintien de la discipline, dans la motivation des élèves et dans l'instauration d'un bon climat d'apprentissage.

Le manque d'expérience pourrait expliquer la multitude de difficultés éprouvées par les novices.

6-L'insertion des novices :

L'enseignant novice confronte plusieurs défis en faisant ses premiers pas en classe, en réalité, il doit acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences pour devenir un enseignant qualifié.

Le novice doit aussi consolider et réutiliser ses pré-requis, donc, il a beaucoup à apprendre lors de l'entrée dans la profession, la formation initiale ne le suffit pas pour enseigner efficacement, par conséquent, l'apprentissage de l'enseignement se poursuit tout au long de la vie.

Les didacticiens insistent sur la difficulté à transférer des connaissances acquises en formation initiale dans la pratique de l'enseignement car la formation initiale était trop théorique comme le précise (Vallerand et Martineau ,2006).

Gervais aussi parle du débutant :

« Il a la désagréable impression qu'on ne lui a pas enseigné l'essentiel, qu'il doit tout apprendre par lui-même, alors qu'il a reçu une longue formation et qu'il a des collègues expérimentés tout autour de lui, il lui faudra bâtir les rapports entre la théorie et sa propre pratique ».

Certes, l'articulation entre la théorie et la pratique nécessite du temps, la gestion de la classe représente la principale difficulté pour le novice, pourtant, avec le temps, il développe une certaine assurance devant les imprévus car il devient capable d'improviser.

6-1-Formation initiale : focalisation sur la théorie :

Les inspecteurs pensent que les lacunes ressenties chez les novices sont dues à la focalisation sur la théorie au détriment de la pratique (concentration sur les savoirs au détriment du savoir-faire), en effet, le novice lors de la formation initiale est habitué à une pédagogie basée sur le cours magistral, mais, pour intégrer les savoirs dans le métier , la théorie ne suffit pas car les enseignants vivent des situations de classe complexes, pour faire face à des situations telles que "la discipline et la gestion de classe", "le manque de motivation".

Les faiblesses détectées par les inspecteurs lors de l'accompagnement des novices montrent que la formation initiale est inadaptée aux exigences du métier, elle a fait l'objet d'une polémique ces dernières années, on regrette le manque de lien entre la formation initiale et la formation pratique, on s'interroge sur l'organisation de la formation, ses finalités et son impact sur l'exercice.

Conclusion:

Les inspecteurs affirment que les enseignants novices éprouvent des difficultés d'ordre disciplinaire et transversale (l'orthographe, la grammaire, la phonétique).

Les inspecteurs rapportent que la formation initiale enregistre des lacunes d'ordre disciplinaire et transversal, les rapports d'inspection affirment ce constat, en fait, les inspecteurs sont les acteurs qui entrent dans les classes et observent les enseignants in-situ.

Une formation adéquate requiert l'acquisition des savoirs disciplinaires à enseigner ainsi que les compétences nécessaires à cet enseignement, actuellement, on détermine la formation à l'enseignement en termes de compétences professionnelles, les compétences professionnelles exigent que l'enseignant ne soit pas un simple exécutant, mais plutôt, un acteur actif qui passe de la formation prédéterminée à l'engagement actif.

Chapitre III :

Résultats des enquêtes

Partie I :

Les résultats pour les enseignants universitaires

Introduction :

Pour aller loin dans la question de la formation des enseignants du FLE du secondaire, nous avons jugé utile de consulter un autre public, il s'agit des enseignants universitaires qui sont chargés de former ces futurs enseignants

Ce public, ciblé par un questionnaire exerce dans la faculté des lettres étrangères, au département de Français de Batna, le département de Français relevant de la wilaya de Batna enregistre un déficit important en matière d'encadrement pédagogique, en effet, chaque année, l'administration universitaire trouve dans le recrutement des enseignants vacataires un moyen pour assurer un bon accueil des masses d'étudiants.

Ces vacataires sont, en général, des doctorants qui veulent bénéficier d'une expérience qui leur est utile à l'avenir.

Nous avons fait le choix de 20 enseignants titulaires comme échantillon pour cette enquête, le choix de ces enseignants se justifie par leur représentativité due à leur statut et expérience qui leur donnent la possibilité de fournir une opinion logique sur les futurs enseignants, autrement dit, ces enseignants bénéficient d'une grande visibilité grâce à leur position statutaire.

Le fait d'exclure les enseignants vacataires s'explique par le désir d'écartier les enseignants qui ne peuvent pas mener une réflexion appropriée sur les compétences des futurs enseignants.

Le questionnaire a été destiné à 20 enseignants chercheurs auprès du département de Français, Batna 02, l'objectif de cette enquête est de collecter des informations nécessaires sur les compétences ciblées par la formation initiale, sur le profil de sortie des futurs enseignants et leurs attentes de cette formation.

Au total, nous avons reçu 20 questionnaires de retour des enseignants chercheurs du département de Français, notre échantillon est composé 17 femmes et 4 hommes (âgés entre 32 à 50 ans).

1-Description des répondants du questionnaire :

La 1^{ère} question du questionnaire porte sur le genre des enseignants universitaires, en fait, la population ciblée par cette enquête est majoritairement féminine, sur les 20 répondants 16 sont des femmes, soit un taux de 80%, tandis que les hommes ne représentent que 20% (4 hommes).

Une preuve sur la représentativité des femmes au niveau du département de Français de Batna.

1-2-La population enseignante féminine :

Généralement, les effectifs des femmes dans le domaine de la recherche ont augmenté d'une manière remarquable depuis 19 ans, moins nombreuse dans l'ingénierie et la technologie, les femmes sont surreprésentées dans les sciences humaines et sociales, la plupart de ces jeunes enseignants –chercheurs sont titulaires d'un magistère en FLE.

Certes, la vie familiale influence l'orientation scolaire des femmes et le milieu social conditionne leur choix. La conciliation : vie familiale / vie professionnelle incite les femmes à opter pour l'enseignement universitaire.

La 2^e question porte sur la variable ‘‘âge’’, les données montrent que l'âge moyen de la population ciblée est de 35 ans, les femmes sont beaucoup plus jeunes que les hommes, il est certain que les enseignants -chercheurs sont jeunes, cette situation est satisfaisante car l'arrivée de cette jeune génération devrait engendrer une certaine stabilité dans le corps professoral en permettant un investissement dans la recherche scientifique.

1-3-Analyse et commentaires :

A l'instar de tous les secteurs de la fonction publique, l'université algérienne va connaître des départs en retraite d'un bon nombre de profs universitaires, le recrutement de jeunes enseignants est l'un des objectifs primordiaux du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, on vise à rajeunir le corps enseignant universitaire, le ministère veut recruter des chercheurs à un âge précoce afin de les intégrer dans des laboratoires de recherche.

1-4- L'expérience professionnelle :

La 3^e question porte sur la variable ‘‘expérience professionnelle’’ des répondants, les années d'expérience professionnelle varient entre 5 et 20 ans.

Les enseignants qui sont au début de carrière (moins de 5 ans) représentent une génération prometteuse, donc, il faut que les responsables du secteur rendent cette profession attractive en termes de rémunération et de conditions de travail.

Dans le système universitaire algérien, les professeurs des universités sont des enseignants –chercheurs, pour postuler à ce poste, il faut être titulaire d’un magistère ou d’un doctorat (sciences ou LMD).

Les enseignants interrogés sont divisés en deux catégories : ceux qui ont passé directement du statut d’étudiant au statut d’enseignant et ceux qui étaient enseignants au lycée, au collège ou au primaire.

Actuellement, la formation à l’enseignement universitaire est soutenue par un programme national de recherche en pédagogie (depuis l’année 2016).

Cette formation psychopédagogique en méthodes didactiques s’étale sur une année, elle est couronnée par une évaluation avec une attestation à la fin de l’année universitaire.

Il faut rappeler que le déficit en ressources humaines est l’une des répercussions de la décennie noire en Algérie (1990-2000), en fait, des dizaines de chercheurs sont diplômés ont été assassinés, ce qui a causé la fuite de milliers de cadres, ainsi, l’Algérie confronte depuis cette décennie le problème de la fuite des cerveaux et du départ des algériens calés.

Sans doute, l’impact de ce phénomène est désastreux en matière de ressources humaines qualifiées.

Actuellement, l’Algérie compte parmi les plus pauvres pays du monde en matière de production scientifique et d’encadrement pédagogique, donc, l’université algérienne se doit d’être performante afin de tenir sa place dans le monde.

1-5-Pénurie d’encadrement :

La 4^e question porte sur le’’ coaching ‘’ ou l’encadrement, il est question du nombre d’étudiants à charge pour chaque enseignant.

D’après les statistiques, la quasi-totalité des enseignants encadrent une population estudiantine qui varie entre 200 et 250 étudiants, il est important de rappeler que les enseignants universitaires assument deux tâches : la 1^{ère} mission est celle de l’enseignement, la 2^e est celle de la recherche.

Devant la masse d’étudiants que connaît l’université algérienne, la tutelle doit fournir les conditions adéquates d’infrastructures et d’encadrement scientifique en vue d’une formation de qualité.

Selon les statistiques, pour 1.4 millions de bacheliers inscrits en 2007-2008, il y avait 27500 enseignants dont 15% sont détenteurs de magistère, en effet, cette explosion au niveau des effectifs universitaires influe sur le statut de l'étudiant et sa place dans la société.

D'après la tutelle, en 10 ans, le nombre d'étudiant a augmenté de 30% alors que le corps enseignant n'a évolué que de 11%, par conséquent, le taux d'encadrement dans certaines spécialités avait atteint en 2010 'un enseignant pour 600 étudiants'.

1-6-Réflexion des enseignants universitaires sur les compétences des futurs enseignants du secondaire :

Dans cette partie, on évoque l'évolution des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques des futurs enseignants par les enseignants universitaires, en réalité, l'évaluation d'une compétence et son développement requièrent divers outils permettant l'analyse des situations et des actions pour suivre son développement dans le temps.

En effet, le conseil d'Europe recommande de situer la didactique contemporaine d'une perspective socioculturelle, ainsi, la notion de compétence socio pragmatique privilégie le discours à la langue, l'usage au système, la performance à la compétence.

1-6-1-L'évaluation de la compétence linguistique :

En analysant les données de cette question, on remarque que 80% des enseignants pensent que cette compétence est acceptable pour la plupart des étudiants de Master.

Certes, la maîtrise de cette compétence linguistique est nécessaire car le futur enseignant est censé être un modèle linguistique pour ses apprenants.

La compétence langagière est fondée sur trois composantes ; linguistique, sociolinguistique et pragmatique, « *lorsque les étudiants arrivent à l'université, ce ne sont pas tant les savoirs qui font défaut, que des compétences de haut niveau* » ((Perrenoud, 1995).

De nos jours, il n'y a pas de référentiel qui identifie les compétences linguistiques des futurs enseignants, donc, on ne peut pas savoir si le profil de sortie est atteint ; en d'autres termes, la concentration sur l'acquisition de la linguistique permet aux apprenants de comprendre un texte, mais, ils restent incapables de communiquer dans cette langue et d'agir.

En conséquence, pour ce genre d'apprenants, l'appropriation du savoir ne permet pas un usage approprié de la langue dans la vie quotidienne.

1-6-2-La compétence sociolinguistique :

La majorité des enseignants (85%) ont jugé cette compétence acceptable, en fait, le développement de la compétence sociolinguistique se fait tout au long de la formation universitaire des futurs enseignants, en fait, l'approche communicative est fondée sur cette compétence.

L'enseignant développe sa séquence didactique dans une optique collective qui privilégie des situations proches du réel, dans ce sens, *Puren (2009,p. 15)* pense qu'il faut « *passer de l'acte de parole à l'action sociale de l'approche communicative (définie comme un agir-collectif) et/ou non langagier avec l'autre* »

Cet agir-social nécessite un haut niveau de compétences langagières avec leurs composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

L'évaluation de cette compétence semble difficile et ce par manque de situations authentiques, en plus, l'évaluation vise souvent la compétence linguistique.

Les enseignants universitaires préfèrent ce type d'évaluation car il est plus adapté pour l'administration, mais, il faut souligner que le système LMD accorde une importance à cette compétence sociolinguistique, les travaux dirigés des étudiants constituent un exemple de cette pratique, en outre, le système LMD vise la progression dans l'acquisition des compétences.

1-6-3-La compétence pragmatique :

En parcourant les données, nous constatons que la majorité des enseignants estime que cette compétence est acceptable chez les étudiants.

On entend par dimension sociopragmatique « *l'interface sociologique de la pragmatique* » (*Leech,1983,p.10*), celle-ci est difficile à saisir par l'apprenant et à enseigner par l'enseignant, cette compétence est indispensable pour la communication, selon Kasper, 1997 : « *elle consiste en des perceptions sociales qui sont à la base de l'interprétation et de la production de toute action communicative par les participants* »

Il est facile d'expliquer et de comprendre le fonctionnement de la langue alors que les enseignants éprouvent des difficultés à enseigner cette compétence pragmatique, le

problème majeur de nos apprenants est qu'ils utilisent rarement la langue Française comme authentique outil de communication.

Donc, il faut souligner que cette compétence dite pragmatique relève de l'usage et non pas des formes linguistiques, mais, elle requiert la maîtrise des savoir-faire langagiers, de plus, les acquis formels restent au service du choix du locuteur ; la communication est une interaction voire un dialogue.

Pour évaluer cette compétence, les chercheurs s'entendent sur les critères suivants ; critère de correction (grammaire, lexique, prononciation), critère de richesse (la grammaire et le vocabulaire), critère de souplesse (l'oral, la fluidité de l'échange, la capacité de gérer une conversation), critère de taille (longueur du discours oral ou écrit), critère d'appropriation (discursif, sociolinguistique, socioculturel).

2-Evaluation des compétences :

L'évaluation des compétences consiste à restituer les connaissances décontextualisées par les étudiants, ceci requiert les mêmes comportements d'apprentissage tels que : le réceptivisme et la mémorisation.

Ces pratiques incitent à la réception –restitution, ainsi, la restructuration des programmes de formation basés sur l'APC se réduit à un apprentissage sémantique.

2-1- Evaluation continue des futurs enseignants :

Comment procédez-vous pour évaluer le degré de compréhension des cours tout au long de l'année ?

Cette question cible la compréhension des cours dispensés ; la plupart des enseignants interrogés estiment que la compétence de compréhension est acceptable chez les étudiants, les activités productives ainsi réceptives sont satisfaisantes.

Les étudiants fournissent des efforts pour comprendre les cours par le biais de la recherche documentaire et la recherche sur internet.

2-2-Analyse et commentaires :

D'après l'évaluation effectuée par les enseignants universitaires, il s'avère que la capacité de réception est meilleure que la capacité de production.

En fait, les causes du ralentissement de l'évolution de cette production sont :

***les limites langagières :**

Il y a un écart entre les facultés d'expression entre la langue maternelle et la langue étrangère, ce qui constitue un handicap, par conséquent, l'apprenant ne pourrait pas comprendre les messages trop compliqués ou prononcés rapidement dans une langue soutenue.

*** Savoir écouter et juger :**

L'apprenant éprouve des difficultés quand il commence à réfléchir, à argumenter, à donner des opinions, c'est pourquoi, il préfère parfois de s'abstenir en restant passif.

2-3-Stratégies d'apprentissage et obstacles :

Cette question porte sur les obstacles qui peuvent nuire à la compréhension des étudiants.

Pour les formateurs, le problème réside dans les stratégies d'apprentissage, selon eux, les apprenants cherchent la compréhension mot à mot et ils focalisent sur des processus de bas niveau tels que : les aspects phonétiques, les aspects lexicaux et syntaxiques, ce qui empêche le développement de stratégies d'apprentissage.

En effet, on doit développer chez les apprenants des capacités relatives à la segmentation et à l'interprétation.

Ces stratégies permettent de reconstruire le sens et peuvent être activées au moment approprié, l'application des stratégies d'apprentissage requiert une réflexion didactique approfondie de la part des formateurs universitaires dans la conception des techniques utilisées pour transmettre cette compétence langagière grâce aux capacités opératoires.

2-4-L'interaction en classe de langue : élément pour promouvoir la formation

La question porte sur la maîtrise de la langue par le biais de l'interaction en classe, les opinions diffèrent en ce qui concerne l'interaction entre les étudiants.

La majorité pense que cette compétence est acceptable (55%), (25%) jugent que cette compétence est pauvre, 20% disent que cette compétence d'interaction est moyenne.

2-5-Analyse et commentaires :

La classe représente le lieu privilégié pour l'enseignement/apprentissage de la langue Française, car c'est en cela que se rencontrent les trois éléments du triangle didactique à savoir : l'enseignant, l'apprenant et la matière à enseigner (savoir).

Depuis les années 80, les didacticiens considèrent la classe comme un lieu de socialisation dans lequel s'effectue un échange fructueux entre les partenaires.

Ainsi, les statuts ont changé, on ne privilégie pas l'acte d'enseignement mais l'interaction dans une perspective collective basée sur l'échange.

L'évaluation de l'interaction des apprenants en classe de FLE doit rendre compte des comportements verbaux en classe, en se posant les questions suivantes :

Fait-il des initiatives ? Négocie-t-il les réponses ? Interagit-il avec les apprenants et l'enseignant ? Donne-t-il des réponses complètes ? Combien de temps tient-il dans l'interaction ? Accepte-t-il les corrections des autres ?

2-6-Maitrise de la langue (réception, production, interaction)

D'après les enseignants interrogés, les étudiants éprouvent des difficultés d'ordre interactif et productif, c'est-à-dire, le problème est au niveau de la production et de l'interaction.

Les étudiants sont bloqués à l'oral, ils ne peuvent pas parler aisément, ainsi, le manque de pratique du Français qui a causé cette situation de blocage chez les étudiants.

Les enseignants confirment leur volonté de s'orienter vers la communication et l'interaction mais le nombre d'étudiants est très élevé, il dépasse parfois 50 dans le groupe, ce qui empêche de mener un cours de conversation.

D'autres enseignants pensent que l'image autoritaire de l'enseignant, le respect qui lui est dû incite l'apprenant à adopter une attitude de réserve.

***Analyse et commentaires :**

«C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer », ce postulat s'appuie sur l'APC, c'est -à-dire, il faut échanger pour apprendre.

La théorie interactionniste postule que l'apprenant est au cœur des enjeux communicatifs, négocie le sens et reformule, pour maintenir la communication et identifier les formes discursives porteuses de sens, *Kramch(1991,p.8)* pense que « *l'attitude linguistique est acquise à travers l'aptitude à construire et à négocier le sens d'un discours* ».

Récemment, les chercheurs ont remarqué le caractère tardif de l'évolution des compétences conversationnelles, l'analyse de nombreuses pratiques de classe montre que

les interactions entre apprenants en classe restent restreintes à celles entre enseignants et apprenants et la proposition d'une activité collective entre apprenants est très rare.

Donc, il faut accorder assez d'importance à cette compétence interactionnelle pour faciliter la mobilisation de l'oral.

3-La compétence lexicale comme source d'inquiétude :

La question 10 porte sur le type de questions posées par les étudiants et leur récurrence.

80% des enseignants affirment que les questions portent sur la forme et le contenu c'est-à-dire les étudiants s'intéressent beaucoup plus à la dimension lexicale de la langue cible, même s'il est très important de maîtriser le système linguistique d'une langue pour communiquer, il est encore primordial d'avoir une bonne connaissance du vocabulaire.

Le vocabulaire joue un rôle important aussi bien dans la compréhension que dans la production d'un discours.

3-1- Analyse et commentaires :

Les étudiants passent par l'appropriation lexicale pour saisir le sens du message, il est vrai que la langue d'enseignement dans le contexte algérien est l'arabe qui diffère de la langue étrangère sur les plans : lexical, syntaxique et morphologique.

La langue Française représente un butin de guerre que notre pays a exploité pour des fins scientifiques, l'arabisation du système éducatif depuis 1979 a entraîné une baisse du niveau de maîtrise de Français en Algérie, de plus, les problèmes matériels et linguistiques ont engendré un affaiblissement de la qualité de l'enseignement /apprentissage.

La politique linguistique adoptée en Algérie a trébuché l'accès des apprenants aux langues de la science et de la recherche scientifique.

3-2-L'alternance codique :

La question 11 porte sur le recours des étudiants à d'autres langues pour s'exprimer "l'alternance codique".

Les enseignants interrogés confirment qu'ils ne permettent que l'usage de la langue cible en classe de FLE, en effet, en Algérie, les instructions pédagogiques destinées à tous les paliers ; primaire, collège, lycée interdisent l'usage d'autres langues en classe de FLE.

Une polémique est engagée entre les partisans du "Tout en LE" et les opposants du rôle de la langue maternelle, d'un côté, l'usage de la langue cible (le Français) permet aux apprenants de s'approprier la langue et de la pratiquer.

Plusieurs auteurs soulignent l'importance de l'interaction orale dans l'apprentissage de la langue étrangère, d'un autre côté, des didacticiens considèrent l'interdiction de parler la langue maternelle en classe comme un obstacle au progrès linguistique de l'apprenant.

La notion de langue maternelle est difficile à définir à cause de son ampleur historique et de ses diverses connotations, l'usage le plus répandu de la langue maternelle correspond à la combinaison de deux facteurs : l'ordre de l'acquisition et l'ordre de du contexte, en fait, c'est la 1^{ère} langue acquise par l'individu dans un contexte où elle est également utilisée au sein de la communauté.

La spontanéité et l'aisance sont les traits définitoires de la langue maternelle tandis que toute langue non maternelle est une langue étrangère.

En didactique, une langue devient étrangère quand elle est conçue comme un objet linguistique ayant des qualités différentes de celles de la langue maternelle.

Selon les adeptes du recours à la langue maternelle, le décalage entre les apprentissages dans les deux langues est un avantage car il permet de construire de nouvelles compétences, il faut focaliser sur le système linguistique de l'apprenant et l'exploiter pour amener ce dernier à réfléchir adéquatement sur le fonctionnement du langage de polir les stratégies d'apprentissage.

Pour Coste 1997, et Dabène 1992, il faut penser à une didactique de l'alternance en vue d'une intégration des apprentissages, cette catégorie représente un enjeu de réflexion méthodologique, par conséquent, l'alternance codique n'est pas un indice d'incompétence ou une transgression de la norme mais c'est plutôt une stratégie communicationnelle.

La coexistence de deux langues dans un système alternatif pourrait contribuer à développer l'apprenant linguistiquement en favorisant une réflexion contrastive par rapport à telle langue, néanmoins, le recours à cette stratégie ne doit pas être immédiat mais sous une contrainte extrême.

3-4-Réflexion des enseignants sur les modules initiant à la didactique de la langue :

Cette question vise à recueillir la réflexion des enseignants sur les modules relevant de la didactique du FLE.

En fait, tous les enseignants interrogés reconnaissent l'utilité des modules : "introduction à la didactique" et "théories didactiques" pour préparer les étudiants à la pratique enseignante.

***Analyse et commentaire :**

Il importe de rappeler que l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie couvre 11 ans ; 4 ans dans le cycle primaire, 4 ans dans le cycle moyen et 3 ans dans le cycle secondaire.

En 3^e as, l'enseignement du Français vise la consolidation et le développement des savoirs, et savoir-faire acquis antérieurement tout en focalisant sur sa préparation au baccalauréat.

Les enseignements au niveau de l'université sont différents de ceux des cycles précédents, le système modulaire est fondé sur des crédits académiques.

Les recherches traitant la profession enseignante s'entendent sur la complexité croissante de cette profession ainsi que le niveau d'expertise qu'elle nécessite (savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner).

4-La formation initiale et les scénarii de classe via le module de théories et démarches didactiques :

Cette question porte sur la préparation appropriée des étudiants à des scénarii de classe au lycée.

La question était : « Est-ce que le module intitulé : théories et démarches didactiques tel qu'il est conçu prépare les étudiants de master aux scénarii de classe ? »

Les 20 répondants ont souligné l'incompatibilité de la formation telle qu'elle est menée sur le terrain avec la classe d'exercice de la profession.

4-1-Repenser le dispositif des modules relevant de la didactique :

Cette question porte sur les changements à apporter pour rendre ces modules en adéquation avec la formation didactique des futurs enseignants.

En complément à la question précédente, les enseignants interrogés ont formulé des suggestions (voire des propositions) pour rendre les modules en adéquation avec une formation de qualité.

4-2-Analyse et commentaires :

Les réponses des enseignants interrogés montrent leur conscience de l'incompatibilité de la formation initiale avec les enjeux de la société actuelle.

La formation se doit de munir les enseignants de compétences nécessaires pour la mise en œuvre de divers enseignements adéquats à la classe.

Pour les enseignants interrogés, on doit donner une marge suffisante pour la pratique dans les classe de langue, la formation en alternance permettrait aux étudiants d'acquérir une première expérience à l'enseignement grâce au stage consolidé par une forte volonté de perfectionnement qui allie théorie et pratique.

4-3-Propositions et attentes des enseignants universitaires :

La dernière question porte sur les suggestions des formateurs en vue d'une formation initiale efficace.

Les réponses recueillies à partir de cette question sont diverses, les suggestions des enseignants sont d'ordre didactique, pédagogique et professionnel.

Les enseignants chercheurs interrogés ont proposé des idées relevant de leur propre vécu, en analysant ces propositions, nous pouvons dire que les lacunes de la formation initiale sont multiples.

Les principales propositions émises par les enseignants du secondaire lors de cette enquête quant à la formation dont ils ont reçu portent sur le fait qu'elle n'a pas été pratique et ne les avait pas préparés aux réalités de la classe.

Le modèle de formation universitaire des enseignants de Français pourrait être un modèle de sciences appliquées, selon la conception de Wallace (1999), la théorie représente le fondement du programme de formation.

En effet, ils estiment que c'est la théorie qui prime sur l'application d'une solide base de connaissances théoriques, néanmoins, ce n'est pas souvent le cas, c'est-à-dire, la théorie ne permet pas forcément à l'enseignant de gérer des problèmes réels avec les apprenants.

Conclusion :

L'analyse du questionnaire destiné aux enseignants universitaires montre que la formation initiale du FLE est centrée sur les aptitudes langagiers et pédagogiques, cette formation manque de professionnalisme, basée sur une alternance ; les deux lieux : l'université pour construire des connaissances et des compétences et l'établissement scolaire de la future profession pour garantir la transposition didactique de ces connaissances.

En réalité, l'alternance permet à l'étudiant d'avoir des idées sur son travail et d'être en mesure d'utiliser les attitudes intellectuelles dans d'autres domaines, ce qui requiert la reconnaissance du savoir et le développement d'attitudes critiques tels que l'introspection.

Il s'avère utile de signaler qu'un changement réussi sur le plan institutionnel nécessite l'existence d'une équipe (un staff) et d'une culture de collaboration et de coopération.

Un autre point crucial est relatif aux savoirs que l'enseignant doit maîtriser car la maîtrise des savoirs est une condition essentielle pour enseigner et assurer la construction de compétences des apprenants.

Partie II :
Observation de classe

Introduction :

Cette étude vise à observer pour faire ensuite un compte rendu des pratiques de la classe après la réforme du système éducatif entamée en 2003, l'introduction de l'approche par compétences et de la pédagogie du projet.

Notre objectif est d'apporter une réponse à la question posée dans la problématique et de vérifier nos hypothèses.

Pour ce faire, nous avons opté pour une petite enquête sous forme d'observation de classe à partir d'une grille d'observation confectionnée d'après quelques grilles de spécialistes.

Les données recueillies font l'objet d'une analyse comparative, pour tenter de déceler les écarts existants entre ces données et celles prédéfinies par l'approche par compétences.

1-Méthodologie de la recherche :**1-1-Circonstances du déroulement de l'enquête :****1-2-L'observation de classe : pourquoi :**

Nous avons fait appel aux enregistrements vidéo qui permettent de rapporter les moindres détails et représentaient une mémoire exploitable à tout moment.

Le manque de moyens ainsi que les réticences rencontrées chez les enseignants nous ont poussés à opter pour une observation de classe accompagnée d'une prise de note systématique qui fournira un large éventail d'informations.

Afin de mener cette recherche, nous nous sommes basé sur un support confectionné à partir de quelques grilles de spécialistes, ce support permettrait de faciliter la prise de notes.

1-3-Les classes observées :

Nous avons choisi comme classe pour observer, deux classes de 2^e année secondaire » « sciences expérimentales » (9 année d'enseignement /apprentissage du Français), cette année-là présente une particularité qui la rend importante à nos yeux :

En effet, c'est une année où l'élève du secondaire devient posé vu qu'il s'est habitué au système du lycée, donc, il pourrait mettre à l'épreuve la somme de

connaissances et de compétences qu'il est censé avoir acquis durant cette année et les années qui l'avaient précédée.

Pour réaliser notre recherche, nous avons choisi deux lycées situés dans la wilaya de Batna :

Le lycée Laarebi Tebessi 01 et le lycée Laarebi Tebessi 02, ces deux lycées sont proches l'un de l'autre , ce qu'il nous a permis d'observer parallèlement les deux classes choisies durant une période de 15 jours.

Les classes choisies sont des classes scientifiques (2^eAS), la première classe (A) comprenait 17 élèves tandis que la classe (B) comprenait 32 élèves.

L'enseignante de la classe A exerce ce métier depuis 26 ans (elle est expérimentée), alors que l'enseignante de la classe B avait 7 ans de service (elle est encore jeune).

Pour éviter toute confusion, nous avons attribué à chaque classe une initiale différente : un "A" et un "B".

Lors de la période d'observation, nous avons assisté dans les deux classes ciblées au déroulement d'une même séquence du projet pédagogique afin de voir et de comparer l'approche adoptée par chaque enseignante.

1-4-Circonstances et méthode d'observation :

Après avoir obtenu l'autorisation des directeurs des deux établissements choisis, nous avons contacté les enseignantes des deux classes ciblées, en réalité, nous connaissons déjà ces enseignantes que nous avons rencontrées lors des séminaires.

Notre but était de mettre les enseignantes au courant de notre travail de recherche ainsi que l'objectif du travail d'observation et d'éclaircir toute ambiguïté émanant de leur part afin d'éviter les manifestations de gêne liées à notre présence.

Notre tâche consiste en une observation accompagnée d'une prise de notes en fonction des éléments qui figurent sur la grille d'observation.

2-Présentation de la grille d'observation :

Date :

Etablissement (A/B) :

Heure :

Séance :

2-1-Modalités d'organisation de la classe :

*Environnement général :

*Affichage :

Esthétique :

Travaux d'élèves :

*Nombre des élèves :

*L'enseignant :

Place :

Déplacement :

2-2-Observation de la séance :

Durée de la séance :

Matériel didactique :

Nature :

Préparation :

*Modalités de travail :

Travail individuel :

Travail en groupe :

*Démarche pédagogique :

Cours :

Leçon dialoguée :

Interrogation orale directe :

*Les activités d'apprentissages proposées :

Situation-problème :

Activités d'exploration :

Exercices d'application :

*Durée des champs disciplinaires par rapport à la durée des champs d'activité :

*Y-a-t-il des activités d'intégration ?

*Statut de l'erreur (permet-elle de prendre en compte le développement des compétences ?).

*Intervention de l'enseignant :

-Immédiatement :

-Différée :

2-3-Relations pédagogiques :

***Attitude et rôle de l'enseignant :**

*Rythme :

*Vocabulaire :

*L'enseignante favorise-t-il la participation des élèves ?

*L'enseignante favorise-t-elle le questionnement chez ses élèves ?

*L'enseignante favorise-t-elle la collaboration de l'élève avec ses pairs ?

*L'enseignante tient-elle compte des besoins, des motivations et des champs d'intérêts des élèves ?

*L'enseignante fait-elle appel aux connaissances et acquis antérieurs de l'élève ?

*Incite-t-il au dialogue, à l'argumentation et à l'échange ?

*Maîtrise –t-il l'hétérogénéité ?

*Crée-t-il un climat favorable à l'apprentissage ?

*Ecoute-t-il les élèves ?

*Sait-il motiver, relancer et intervenir au bon moment ?

***-Attitude des apprenants :**

*Les élèves sont-ils actifs ou passifs ?pourquoi ?

*Prennent-ils l'initiative ?

*Respect des autres :

*Echange entre :

-Elève/enseignant :

-Elève/groupe :

-Elève/élève :

3-Explication de la grille d'observation :

Notre grille d'observation comporte trois grands volets sur lesquels on va se baser dans notre travail d'observation pour collecter un maximum d'informations, l'observation de classe va porter donc sur :

3-1-les modalités d'organisation de la classe :

Nous estimons décrire l'organisation matérielle de la classe observée, l'environnement général de la classe, le type d'affichage, le nombre d'élèves, la place et le déplacement des enseignantes ; ces éléments donnent des informations contribuant à expliquer des phénomènes concernant : la motivation, les travaux de groupe, la gestion du groupe classe...etc.

3-2- l'observation de la séance proprement dite :

Nous nous sommes intéressé aux modalités de travail, aux types d'activités réalisées par les apprenants, la présence ou l'absence des pratiques relevant de l'approche par compétences et de la pédagogie du projet comme : la pédagogie de l'intégration, le travail de groupe, la situation- problème et la situation d'intégration.

3-3-Les relations pédagogiques :

Nous allons recueillir des données en rapport avec les deux partenaires de l'acte pédagogique, leurs rôles, les attitudes adoptées à l'intérieur de la classe ainsi que les relations pédagogiques qu'ils entretiennent entre eux, nous avons focalisé sur l'enseignant parce qu'il détient le fil conducteur de tout le processus d'enseignement/apprentissage.

Analyse des résultats :

1-Analyse des données recueillies :

Nous allons analyser les données recueillies lors de notre travail d'observation, ensuite, nous envisageons d'effectuer une analyse comparative entre l'accompli et l'escompté en matière de pratiques de classes pour découvrir les écarts existants et les causes probables qui en découlent.

1-1-Modalités d'organisation de la classe :

*L'environnement général :

Ce paramètre n'est pas spécifique à l'approche par compétences, cependant, il est important de l'aborder vu qu'il pourrait contribuer à motiver ou à démotiver les apprenants.

La classe A	La classe B
-classe bien éclairée	-classe sombre.
-bien aérée.	-mal aérée.
-présence d'affichages esthétiques.	-bien décorée.

Dans le tableau ci-dessus, nous avons regroupé les éléments observés qui concernent l'environnement général de chaque classe.

Nous signalons en premier lieu que ces deux classes appartiennent à deux établissements voisins qui ont été construits durant la même période, ceci pour nous dire que les différences environnementales recensées ne proviennent pas de l'âge des deux lycées.

L'importance du facteur environnemental renvoie à l'âge des élèves, en effet, ces élèves âgés de 17/18 ans ont besoin d'un environnement sain qui les encourage à travailler.

Nous allons constater au cours de cette étude qu'il y a une différence de motivation et d'activité notable entre les élèves des deux classes, en réalité, ce n'est pas le seul facteur qui en représente la cause, mais, il pourrait influencer soit négativement, soit positivement sur le degré de motivation des élèves.

Nous signalons que la classe A présente la particularité d'être chaleureuse et accueillante, son climat donne envie de travailler contrairement à celui de la classe B dont l'environnement général pourrait être qualifié de malsain.

1-2-Affichage des travaux des élèves :

La classe A	La classe B
Présence de travaux affichés	Présence de travaux affichés

L'une des particularités de la pédagogie du projet est la médiatisation des produits réalisés par les élèves, cette médiatisation représente un double intérêt :

a) elle est motivante pour les élèves.

b) elle constitue un facteur d'émulation qui engendre chez les élèves l'esprit compétitif.

Les deux classes observées contiennent plusieurs affiches didactiques et des travaux d'élèves car la pédagogie projective préconisée actuellement insiste sur l'importance de la médiatisation des projets.

L'affichage des travaux d'élèves est la forme de médiatisation la plus connue et la plus efficace, sa présence dans les classes observées indique qu'il y a une réalisation antérieure des projets et que les enseignants accordent beaucoup d'importance à ce que les élèves produisent et dans ce cas-là, on prône un excellent moyen de motivation et d'émulation.

Comme nous n'avons pas assisté qu'à la première séquence du projet, nous n'avons malheureusement pas pu voir comment les enseignants allaient le clore, et donc comment le projet serait mis au point.

1-3-L'enseignant : place et déplacement :

	La classe A	La classe B
Place de l'enseignante	Position frontale	Position frontale
Déplacement de l'enseignante	Très souvent	Très rare

La place de l'enseignant :

Durant la période de l'observation, les deux enseignantes se sont tenues debout devant les élèves qui étaient disposés sur trois rangées de tables, elles enseignent donc de manière frontale.

L'inconvénient de cette manière d'enseigner est que l'enseignant ne peut pas être proche de tous ses élèves ainsi qu'il risque de marginaliser quelques uns.

Dans la classe A, nous avons remarqué que l'enseignante travaille et interpelle la majorité des élèves (car ils ne sont pas nombreux), tandis que l'enseignante de la classe B travaille seulement avec les bons éléments assis dans les deux rangées situées à proximité du bureau, donc, un bon nombre d'élèves étaient mis à l'écart et marginalisés.

Dans la classe A, le nombre d'élèves est limité "17" élèves calmes et studieux, ce qui a facilité la tâche de l'enseignante chevronnée.

Mais, la classe B dont le nombre d'élève est grand "34" élèves, l'enseignante préfère travailler avec les mêmes élèves parce qu'elle est incapable de voir et d'approcher l'ensemble de ses élèves, en effet, plusieurs éléments ne suivaient pas le cours, ne faisaient pas les activités demandées et se contentent de jouer et de perturber discrètement leurs camarades.

1-4-Le déplacement des enseignants :

Dans la classe A, l'enseignante est très active, elle bouge et se déplace souvent pour garder le contact avec les élèves et attirer leur attention.

Dans la classe B, il n'y a pas de contact réel avec les élèves, l'enseignante reste confinée dans son propre univers sans vouloir franchir celui de l'autre.

Les nouveaux rôles attribués à l'enseignant par l'approche par compétences et la pédagogie du projet l'obligent à être très proche de ses élèves, à apprendre à les connaître davantage et à connaître leurs besoins et leurs capacités pour pouvoir leur venir en aide quand il le faut.

L'enseignante de la classe A se déplace souvent pour suivre l'activité et les travaux fournis par ses élèves : elle les faisait venir à elle pour corriger les exercices et pour lire leurs productions écrites.

Tandis que l'enseignante de la classe B se déplace rarement à l'intérieur de sa classe, en dépit du nombre élevé de ses élèves (34 élèves), en fait, l'enseignante se déplace pour vérifier les réponses des élèves aux exercices.

Nous allons présenter en premier lieu, la répartition horaire telle qu'elle figure dans le programme de 2^e année secondaire.

Niveau	Nombre de semaines/année scolaire	Nombre de semaines pour accomplir le programme	Nombre de semaines pour évaluation	Volume horaire hebdomadaire	Durée de la séance	Séance de remédiation
2as	35	38	4	3heures	1h	1

D'après le programme :

*Le projet dure approximativement 6 à 7 heures.

*La séquence dure approximativement 12 heures.

Chaque projet est réparti en trois séquences, la séquence s'étale sur 9 séances à raison de trois séances par semaine, les cinq premières séances seront consacrées à la:compréhension/production :orale et écrite, à l'introduction de nouvelles notions telles que le récit de voyage , les emprunts durant la dernière séance

Nous avons assisté au déroulement de la séquence n° :03 (le récit de voyage) qui s'est étalée à la fin du mois d'avril.

En comparant l'étendue du programme qui reste à achever avec le reste du volume horaire en sachant que le projet pédagogique requiert une durée moyenne d'un mois et demi sans compter les éventuelles séances de remédiation ,nous pouvons en déduire facilement que le volume horaire imparti reste insuffisant pour prodiguer un enseignement de qualité sans hâte.

Dans l'approche par compétences, l'essentiel est que l'apprenant arrive à développer, à consolider et à investir des savoir-faire, l'achèvement du programme est une question seconde, mais à cause des contraintes administratives (directeur, inspecteur), nous avons remarqué la hâte avec laquelle l'enseignante de la classe B dispensait le savoir.

La majeure partie des élèves de la classe B éprouve des difficultés à assimiler les notions introduites, ceci se manifeste clairement lorsqu'ils devaient résoudre les exercices d'application ou lorsque l'enseignant faisait appel à leurs pré-requis pour introduire ces

nouvelles notions, en outre, le souci d'achever le programme dans les délais n'avait pas empêché les enseignantes de remplir durant la séance la paperasse (le cahier de textes) en laissant toute liberté aux élèves de discuter.

1-5-Le matériel didactique :

L'enseignante de la classe A utilise le manuel scolaire et le data show, souvent, elle a manifesté sa passion des NTIC comme moyen de motivation.

L'enseignante de la classe A utilise exclusivement le manuel scolaire comme support didactique, la pauvreté en matière de supports didactiques est un fait connu et incontestable, nous avons aussi remarqué que l'enseignante de la classe B se contentait exclusivement des questions et exercices qui figurent sur le manuel des élèves, contrairement à celle de la classe A qui trouve toujours le moyen de capter l'attention de ses élèves, de les motiver et de leur faire apprendre la parole en puisant dans leur quotidien.

2-Modalités de travail :

	La classe A	La classe B
Travail individuel	Oui	Oui
Travail de groupe	Oui	Oui

Le travail individuel exige toute forme de travail où l'apprenant participe activement et personnellement d'une activité ou d'une tâche en mobilisant sa réflexion et toutes ses connaissances, pour être pertinent, ce travail doit être accompagné de feed-back individualisé de la part de l'enseignant.

Dans les classes observées (A et B), le travail individuel est une modalité de travail adoptée par les enseignantes, ceci montre la volonté d'impliquer activement les élèves dans la construction du savoir, de leur apprendre à réfléchir et à résoudre n'importe quelle situation.

Les différentes formes de travail individuel observées dans les deux classes ciblées consistent en des lectures silencieuses puis à haute voix suivies d'une série de questions /réponses, différents exercices d'application et des rédactions faites à la fin de la séquence (rédaction d'un récit de voyage).

Dans la classe B, nous avons remarqué que seuls quelques élèves s'impliquent activement à ces différentes activités et qu'il s'agit presque toujours des mêmes.

Pour la classe A, l'enseignante monopolise la parole mais pour la classe B, l'enseignante parle peu, les deux enseignantes demandent aux élèves d'aller au tableau et résoudre les exercices d'application (les métaphores, les comparaisons, les propositions subordonnées relatives, les emprunts ...etc) ainsi, pour lire les productions écrites.

Le procédé s'est avéré très efficace car il responsabilise l'élève.

2-1-Le travail de groupe :

Le travail de groupe est l'une des caractéristiques majeures de la pédagogie du projet qui prône ce genre de travail.

On considère le groupe comme une mini-société qui permet à l'élève d'entrer en contact avec d'autres personnes , de discuter avec ses camarades , de coopérer avec les autres , de puiser dans leurs expériences personnelles, de réviser ses propres représentations , en fait , c'est le conflit socio-cognitif qui permet à l'élève de construire sa propre personnalité et d'avoir une grande confiance en soi , ce genre de travail exige que l'enseignant soit capable de bien répartir et de bien gérer les groupes tout en suivant le déroulement du travail du début jusqu'à la fin .

L'enseignante de la classe B privilégie le travail de groupe et le trouve bénéfique parfois comme (la réalisation d'une pièce de théâtre, d'un projet de recherche), tandis que l'enseignante de la classe B n'estime pas ce genre de travail et le trouve comme une perte de temps vu qu'elle l'avait déjà expérimentée et que ce type de travail avait prouvé , selon elle, son inefficacité.

2-2-La démarche pédagogique :

L'interrogation orale directe était le procédé pédagogique le plus utilisé ,le choix de ce procédé se justifie par le manque d'initiative apparente chez les élèves à prendre la parole , de plus, dans ce type de questions, l'intitulé de la question pourrait aider l'élève à formuler la réponse , et dans la plupart des cas ,c'est l'enseignante qui reformule la réponse à chaque intervention des élèves.

2-3-Les activités d'apprentissage :

La notion de compétence sur laquelle se base l'approche par compétences est entendue comme "un savoir agir" compris en termes de "savoir mobiliser", "savoir transférer" et "savoir intégrer" les compétences acquises.

Pour installer "le savoir agir" chez l'élève, l'approche par compétences propose aux enseignants de travailler par situation-problème ou (situations complexes qui exigent que l'élève réfléchisse à la façon de les résoudre et aux moyens de les construire).

Dans les classes ciblées, les élèves travaillent sur les exercices d'application du manuel et sur d'autres exercices hors manuel, dans ces exercices, on demande aux élèves d'appliquer les règles introduites pour voir s'ils les avaient bien acquises et pour remédier aux lacunes.

Ces exercices sont bénéfiques car ils permettent d'appliquer la notion, de s'exercer sur elle pour une meilleure acquisition, en présence d'un feed-back individualisé de la part de l'enseignant.

Selon les nouvelles approches, on explique des notions en présentant des points de langue ou (arrêt technique) → la contextualisation.

D'abord, on attire l'attention de l'apprenant par une question, ensuite, on donne des exemples illustratifs puis on note la règle générale à partir de ces exemples, enfin, on propose une activité ou deux pour évaluer l'assimilation de ces notions.

2-4-Durée des champs disciplinaires VS durée des champs d'action :

On vise à travers cette comparaison de voir si les élèves sont actifs et dynamiques, comment se manifeste cette activité et comment les enseignants impliquent-ils leurs élèves dans l'élaboration du savoir ?

La 1^{ère} comparaison faite entre la durée des champs disciplinaires et celle des champs d'activité des élèves dans les deux classes nous informe que la durée des champs d'activité excède celle réservée aux champs disciplinaires. Ceci témoigne de l'implication et de la participation des élèves dans le processus d'enseignement / apprentissage.

D'après ce que nous avons noté dans les classes ciblées, nous pouvons dire que la participation des élèves n'est pas la même dans les deux classes , en réalité, l'enseignante

de la classe A incite les élèves à participer davantage que celle de la classe B , les élèves de la classe A sont plus dynamiques et plus motivés que ceux de la classe '' B',ils prenaient l'initiative et répondaient aux questions.

2-5-Les activités d'intégration :

Y –a-t il des activités d'intégration ?

La classe A	La classe
Oui	Oui

L'approche par compétences préconise les activités d'intégration car le "savoir intégrer" fait partie de la compétence décrite par Le Boterf.

Intégrer c'est pouvoir établir des liens entre les apprentissages afin de résoudre des situations complexes en mobilisant des connaissances.

L'activité d'intégration apprend à l'élève à réfléchir, à exploiter et à utiliser ce qu'il est censé avoir déjà acquis une fois qu'il est dans une situation qui le nécessite, ces activités d'intégration sont des activités qui permettent aux élèves de développer la capacité d'analyser et de résoudre n'importe quelle situation dans la vie.

Dans les deux classes observées, les activités d'intégration sont programmées et réalisées mais il y a des élèves qui avaient manifesté des lacunes quant à l'assimilation des notions introduites telles que (l'emprunt, la métaphore), ainsi, quelques élèves n'arrivaient pas à distinguer entre le champ lexical et les mots de la même famille, ni à analyser une comparaison bien que les apprentissages avaient été prodigués avec soin.

3-Statut de l'erreur :

L'erreur bénéficie d'un statut particulier dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous avons noté que les enseignantes des deux classes ciblées affichaient une attitude positive vis-à-vis des fautes commises par leurs élèves quelles que soient leur type car elles savaient bien l'importance de les exploiter à bon escient, à chaque faute commise, l'enseignante indique l'erreur à l'élève et le pousse à s'auto-corriger, donc, l'erreur garde son importance en présence d'un feed-back efficace.

3-1-La relation pédagogique :

Dans cette partie, nous allons voir les attitudes et les rôles adoptés par chacun des deux partenaires de la scène didactique, à savoir, l'enseignant et l'apprenant.

Le but est de vérifier si l'introduction de l'approche par compétences et de la pédagogie du projet pourrait instaurer les nouveaux programmes d'enseignement étaient suivie d'un changement de mentalité chez les enseignantes, un changement d'attitude à l'intérieur de la classe, en d'autres termes, on veut voir si les enseignants parviennent à s'adapter à la nouvelle réalité didactique voire à un changement de rôle.

Il faut signaler que les éléments qui figurent sur la grille d'observation ne seront pas abordés séparément dans l'analyse mais seront regroupés en fonction de la question soulevée.

3-2-Attitudes et rôle de l'enseignante :

L'enseignante de la classe B avance à un rythme adapté a celui des élèves car elles savaient bien l'importance de dispenser un enseignement de qualité qui permet à l'élève de bien assimiler et donc d'acquérir les compétences décrites dans le profil de sortie.

Nous avons noté que durant toutes les séances observées, les enseignantes font des pauses pour se donner le temps de vérifier la compréhension du message par les élèves.

Les enseignantes des deux classes (A et B) adoptaient un langage simplifié, clair et adapté grâce à leur expérience dans l'enseignement, en fait, elles trouvaient toujours le moyen de faire passer le message sans passer à la langue maternelle.

	La classe A	La classe B
L'enseignante tient-elle compte des besoins, des motivations et des champs d'intérêt des élèves ?	Oui	Souvent
L'enseignante crée-t-elle un climat favorable à l'apprentissage ?	Oui	Parfois
L'enseignante sait-elle motiver, relancer, intervenir au bon moment ?	Toujours	Parfois
L'enseignante écoute-t-elle les élèves ?	Oui	Oui

Pour orienter les élèves dans la quête du savoir et remédier aux difficultés qu'ils pourraient manifester, l'enseignant doit créer un climat favorable à l'apprentissage et adopter certaines attitudes pour jouer pleinement son rôle.

Les résultats de l'observation nous permettent de noter que :

*les enseignantes des deux classes tiennent compte des besoins et des motivations et des champs d'intérêt des apprenants, ce qui leur permet de mieux connaître ces derniers et par conséquent prodiguer un enseignement de qualité.

L'enseignante de la classe A semble être plus à l'écoute de ses élèves que celle de la classe B, elle a réussi à créer un climat de confiance dans la classe, ce qui a rendu ses élèves plus actifs et plus motivés.

	La classe A	La classe B
L'enseignante favorise-t-elle la participation active chez les apprenants ?	Oui	Oui
L'enseignante favorise-t-elle le questionnement chez les apprenants ?	Oui	Non
L'enseignante incite-t-elle au dialogue et à l'échange ?	Oui	Oui

L'enseignante de la classe A trouve toujours le moyen de faire participer activement ses élèves et de les pousser à s'exprimer correctement, à argumenter et à prendre la parole contrairement à l'enseignante de la classe B qui offre une marge d'activité très limitée à ses élèves, l'intervention des élèves se manifeste lors de la lecture à haute voix ou bien lors de la résolution des exercices sur le tableau.

	La classe A	La classe B
L'enseignante fait-elle appel aux acquis antérieurs des élèves ?	Souvent	Souvent

Dans l'approche par compétences, il ne s'agit pas de cloisonner les savoirs du moment où ils seront exploités par l'apprenant pour résoudre n'importe quelle situation en faisant appel aux pré-requis des élèves.

En fait, on apprend aux élèves à intégrer ce qu'ils avaient appris pour acquérir de nouvelles notions, c'est-à-dire, on inculque chez les élèves l'idée d'investissement et ces acquis serviront d'appui à l'enseignant pour introduire de nouvelles notions.

	Classe A	Classe B
L'enseignante maîtrise-t-elle l'hétérogénéité ?	Non	Non

Nous avons constaté chez les deux enseignantes une incapacité à gérer les élèves de leurs classes de manière équitable en donnant l'opportunité à chacun d'entre eux de s'exprimer et d'améliorer son niveau.

Nous avons remarqué ainsi que les enseignantes travaillaient avec les mêmes éléments dans chaque classe, donc, l'hétérogénéité est un phénomène qui est présent même à l'ère de l'approche par compétences parce qu'il est davantage accentué par l'enseignant.

Le rôle de l'enseignant est de diminuer les différences de niveau et de ne pas accentuer le phénomène d'hétérogénéité, on essaye d'impliquer et de motiver le maximum d'élèves en aidant ceux qui sont en difficulté par tous les moyens disponibles et en programmant des séances de remédiation.

	Classe A	Classe B
L'enseignante favorise-t-elle la collaboration active avec ses pairs ?	Rarement	Rarement

La collaboration des apprenants entre eux et la construction collective du savoir (spécialement dans le cadre du travail du groupe) a pour but de consolider et de développer de nouvelles compétences, d'installer chez les apprenants des valeurs comme : la coopération, l'entraide.

Cette stratégie contribue à pallier aux différences de niveau qui existent entre ces derniers.

Nous avons constaté que les enseignantes des deux classes ciblées n'accordaient pas assez d'importance à cette modalité de travail et négligent le contact didactique entre les élèves.

3-3-Attitudes des apprenants :

	Classe A	Classe B
Les élèves sont –ils actifs ou passifs ?	Majoritairement actifs	Souvent passifs
Les élèves prennent-ils l’initiative ?	Oui	Parfois

L’enseignante de la classe A trouve toujours le moyen de capter l’attention des élèves et d’aiguiser leur curiosité, ceux-ci sont, en majorité, plus actifs que ceux de la classe B.

L’enseignante de la classe B n’accorde pas assez d’importance à ce que les élèves produisent et ne parvient pas toujours à créer un climat favorable à l’apprentissage.

	Classe A	Classe B
Respect des autres	Présence	Présence
Echange A/E	Présence	Présence
Echange A/A	Présence	Présence
Echange A/ groupe	Rarement	Rarement

Les échanges entre l’enseignante et ses élèves se font dans un sens unique : l’enseignante questionnait et certains élèves répondaient pendant que les autres se contentent à des bavardages.

Donc, l’élève n’est pas autonome dans l’activité pédagogique et ne joue pas le rôle qui lui est attribué.

Conclusion :

Observer les deux classes ciblées durant la même période et assister à une même séquence du projet (le récit de voyage), nous a permis de découvrir les différences qui

existent en matière de pratiques de classe d'un enseignant à l'autre et de les comparer avec celles préconisées par les didacticiens.

A la fin de cette étude, nous pouvons dire que l'enseignant joue un rôle important (un médiateur), il oriente l'élève et l'incite à prendre une part active dans la construction du savoir.

Il existe quelques aspects positifs tels que : la volonté manifestée chez l'enseignante de la classe A à impliquer activement ses élèves dans l'élaboration du savoir, mais, plusieurs insuffisances étaient rencontrées dans l'adoption des pratiques de classe conformes aux nouvelles approches didactiques.

L'analyse comparative des données recueillies lors de cette observation avec les données théoriques avancées par les chercheurs permet de découvrir les différences notables en matière de pratique de classe.

Les pratiques adoptées par nos enseignantes ne sont pas en conformité avec celles définies par l'approche par compétences.

D'après ce que nous avons constaté, cela peut résulter d'un certain nombre de facteurs :

A- la surcharge des classes "34 élèves", il n'est pas évident pour l'enseignant de suivre la progression, ni d'être à l'écoute des élèves à chaque fois qu'ils la sollicitaient.

B- le volume horaire est insuffisant pour pouvoir pratiquer l'approche par compétences.

C- il se peut que les enseignantes n'ont pas bien assimilé l'approche par compétences ou bien qu'elles manifestent une certaine résistance à cette approche.

Chapitre IV :

**Description et analyse de la
maquette de la formation initiale**

Introduction :

Cette partie fait suite à l'analyse des interviews, des questionnaires et de l'observation de classe.

Tout comme les autres démarches, la finalité de l'analyse du cursus de la formation initiale des futurs enseignants est de vérifier sa compatibilité avec les compétences requises.

Grace aux résultats des enquêtes menées et de l'analyse de la maquette de la formation initiale, nous souhaitons élucider les enjeux de la formation des enseignants en Algérie.

Le présent chapitre traite trois points essentiels qui sont : la présentation du cursus de la formation initiale, son analyse et sa compatibilité, pertinence et les lacunes au regard des compétences escomptées.

1-Le système L.M.D.

(Licence – Master – Doctorat)

ORGANISATION DES ETUDES :

La réforme LMD, est venue pour répondre à des objectifs que nous pouvons résumer dans les points suivants :

- *Améliorer la qualité de la formation universitaire ;
- *Harmoniser notre système de Formation supérieur avec le reste du monde ;
- *Proposer des parcours de formation diversifiés et adaptés ;
- *Faciliter l'accueil et l'orientation des étudiants, par la mise en place de dispositifs d'accompagnement des étudiants ;
- *Favoriser le travail personnel des étudiants ;
- *Favoriser l'ouverture de l'Université sur le monde socio économique ;

Ces éléments représentent, la garantie pour réussir le défi d'un enseignement de qualité ouvert au plus grand nombre d'étudiants.

Dans tout processus de mise en place d'une réforme, la question de l'information resteessentielle, et constitue un point crucial à résoudre.

A cet effet, la mise en place d'espace d'accueil et d'information des étudiants représente une démarche importante pour sa réussite puisque la connaissance partagée des principes, de l'organisation des enseignements et de la réglementation pédagogique sont des préalables importants pour la réussite des parcours individuels des étudiants.

Enfin, il est important de savoir que cette réforme ne se résume pas à une expérience que l'Université Algérienne est en train de tester, mais un processus qui se met en place et qui doit être soutenu par les mesures d'accompagnement appropriées.

La nouvelle architecture retenue pour l'Enseignement Supérieur est articulée selon trois niveaux de formation, correspondant chacun à un diplôme :

- le niveau Licence, correspondant à un cycle de formation de trois années après le Baccalauréat ;
- Le niveau Master, correspondant à deux années supplémentaires après le niveau Licence
- Le niveau Doctorat, correspondant à 3 années supplémentaires après le niveau Master.

Ce nouveau système vise à rendre plus lisible les offres de formation de chaque établissement en adoptant des niveaux et des appellations universelles pour les diplômes. Il permet d'accroître ainsi la lisibilité de nos diplômes et facilite la mobilité de nos étudiants.

Les principes retenus pour l'élaboration des offres de formation et de la gestion des parcours des étudiants, devraient se traduire par un plus grand dynamisme et une plus grande efficacité de notre système de formation supérieure et permettant notamment :

- l'affirmation plus claire de la politique de formation des établissements autour de leurs grands champs disciplinaires correspondant à leurs moyens matériels et aux compétences humaines dont ils disposent ;
- Un travail pédagogique plus collectif : une Licence ou un Master, c'est d'abord une équipe pédagogique qui définit et assume ensemble la diversité des parcours offerts aux étudiants.
- Un **accompagnement** plus actif des étudiants : aussi bien sur le plan de l'accueil,

L'information et l'aide pour les choix de parcours, que sur le plan de l'accompagnement dans les travaux personnels et les difficultés pédagogiques.

- Des étudiants appelés à être plus acteurs de leur formation et de leur parcours en Disposant de plus d'opportunités et de liberté de choix d'orientation et de réorientation dans les parcours de formation diversifiés qui leur sont proposés.

***Organisation des études :**

Le dispositif LMD prévoit une architecture des études fondée sur trois grades : Licence, Master et Doctorat.

Licence = Bac + 3 années

Master = Licence + 2 années

Doctorat = Master + 3 années

Les éléments nouveaux qui apparaissent en matière de gestion pédagogiques sont :

***La semestrialisation :** Les études sont organisées en semestres afin d'assouplir l'organisation des parcours de formation.

***Les Unités d'Enseignement (UE):** Dans chaque semestre, les enseignements sont regroupés en unités d'enseignement classées :

Unités d'Enseignement classées en :

***Unité Fondamentale :** regroupe les matières fondamentales pour une discipline donnée.

***Unité Méthodologique :** regroupe les matières d'enseignement d'outils méthodologiques destinés à aider l'apprenant à réaliser son parcours de formation (mathématiques, Langues, Informatique, Recherche Documentaire, ...)

***Unité de découverte :** on prévoit tout le long de la formation des enseignements de matières correspondant à d'autres spécialités, voire d'autres champs disciplinaires afin d'élargir la culture universitaire et faciliter les passerelles de réorientation.

***Unité transversale :** regroupe les enseignements partagés par l'ensemble des étudiants de l'université. Il s'agit des enseignements de langues, de techniques de communication, d'informatique, ...

Les crédits: a chaque Unité d'Enseignement correspond un nombre de crédit. Les crédits sont capitalisables et transférables pour chaque UE acquise par l'étudiant.

Un crédit correspond globalement entre 20 et 25 heures cumulées entre le de travail présentiel et le travail personnel de l'étudiant dans une matière donnée.

Le nombre de crédit cumulé pour toutes les UE d'un semestre est de 30 crédits.

Ainsi , on peut redéfinir les niveaux de formation comme suit :

Licence: Bac + 3 ans Bac + 6 semestres (180 crédits)

Master: Licence + 2 ans Licence + 4 semestres (120 crédits)

Une orientation progressive :

Le cheminement de l'étudiant est conçu de manière à permettre une orientation progressive vers la spécialité;

L'accès à l'Université se fait par grands **DOMAINES** disciplinaires, puis le cheminement progressif vers les spécialités se fait selon les choix et les compétences de l'étudiant qui définit lui-même, et avec l'aide de formation, son parcours individuel de formation. Un dispositif d'accompagnement et de tutorat est prévu pour l'aider à définir et réaliser son parcours.

Les **domaines** recouvrent plusieurs disciplines cohérentes du point de vue des débouchés et des compétences scientifiques et techniques.

A l'intérieur de chaque domaine, des parcours types pouvant mener vers des spécialités ou options particulières sont proposés à l'étudiant.

Un **parcours-type** est un ensemble cohérent d'UE articulées selon une logique de progression en vue de l'acquisition de compétences identifiées. Ces parcours sont construits par les équipes de formation. Ils permettent l'orientation progressive de l'étudiant en fonction de son projet de formation académique ou professionnel. Ils prévoient et permettent la réorientation des étudiants en cours de formation ainsi que la mobilité des étudiants entre établissements, voire entre pays En résumé, le schéma suivant présente l'organisation et l'articulation des différentes étapes et parcours de formation.

1-1-Présentation de la maquette des modules d'enseignement :

1-1-1Maquette des modules :

La maquette des modules en vue de la préparation d'une licence d'enseignement de la formation initiale des futurs enseignants de Français se présente comme suit :

1-1-2-la maquette du cursus de 1ere année licence :

La structure du cursus de 1^{ere} année Français LMD licence comme suit :

Semestre 01 :

Le nombre de crédits d'enseignement est de 10 avec un volume horaire hebdomadaire de 21 heures hebdomadaires (travaux dirigés) et 1h30 en cours magistral, donc, le semestre 01 est couvert en 450 heures.

Le coefficient total est de 30.

Semestre 02 :

Le nombre de crédits est de 10 avec un volume horaire hebdomadaire de 21 heures hebdomadaires (travaux dirigés) et 1h30 en cours magistral.

Le coefficient total est de 30, donc, le semestre 02 est couvert en 450 heures.

Nous remarquons que les modules (crédits) de 1^{ere} année Français LMD portent sur les savoirs de base de la langue Française

Les savoirs de la base de la langue Française avec un volume hebdomadaire de 21 heures.

A notre avis, la conception du cursus a pour but d'assurer une transition entre le cycle d'enseignement secondaire et l'université ensuite de corriger adéquatement les lacunes, consolider les acquis et les approfondir, en termes de compétences, ce cursus vise la compétence linguistique (grammaire, linguistique, phonétique) et pragmatique (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite), méthodologiques (TTU).

Nous tenons à préciser qu'il ya une unité de découverte qui couvre le module de sciences humaines et sociales et une unité d'enseignement transversale qui couvre le module de Langues étrangères (2) : Anglais.

1-1-3-La maquette du cursus de 2eme année LMD :

La maquette du cursus de 2^{eme} année licence LMD est comme suit :

Semestre 03 :

Le nombre de crédits d'enseignement est de 10 avec un volume hebdomadaire de 22 heures 30 hebdomadaires, donc, le semestre 03 est couvert en un volume horaire de 450 heures.

Le coefficient total est de 15.

L'étudiant doit valider 30 crédits chaque semestre.

Semestre 04 :

Le nombre de crédits est de 10 avec un volume horaire de 22 heures 30, donc, le semestre 04 est couvert en un volume horaire de 450 heures.

Le coefficient total est de 15.

Le cursus de 2^{ème} année focalise aussi sur les connaissances disciplinaires : grammaire, expression orale et écrite, phonétique corrective, linguistique et littérature.

Le cursus de 2^{ème} année convoite aussi les compétences sociolinguistiques en introduisant la civilisation, la culture et la littérature de la langue Française.

Il est évident que les concepteurs du cursus visent l'appropriation de la langue étrangère 01.

1-1-4-La maquette du cursus de 3eme année licence LMD :

Semestre 05 :

Le nombre de modules est de 11 avec un horaire total de 315 heures réparties sur 15 semaines.

9 heures cours magistraux et 12 heures pour les travaux dirigés.

Le coefficient est de 15.

Semestre 06 :

Le nombre de modules est de 11 avec un volume horaire de 315 heures réparties sur 15 semaines.

9 heures cours magistraux et 12 heures pour les travaux dirigés.

Le coefficient total est de 21.

La troisième année privilégie toujours les savoirs disciplinaires comme : la compréhension et la production orale, la compréhension et la production écrite, la linguistique, mais, on remarque l'introduction de la didactique, les langues de spécialité.

La méthodologie est toujours présente dans le module de TTU.

On trouve aussi cette année la psychologie, l'interprétariat, l'étude des textes de civilisation et les textes littéraires.

1-1-5-Analyse du cursus de licence :

En parcourant le cursus de licence Français LMD (annexes) réparti sur 3 ans d'étude à raison de 30 semaines par année, nous remarquons que ce dernier comprend 32 modules, il est couvert en un volume horaire global de 2430 heures.

Les cours sont dispensés en cours magistraux et travaux dirigés.

En trois ans , les cours magistraux s'effectuent en un horaire global de 150 heures et les TD en un horaire de 1980 heures, ainsi, un licencié en Français est en mesure de détenir un diplôme national lorsqu'il obtient une moyenne générale égale ou supérieure à 10 sur 20, notons ici la forte importance accordée aux TD , de fait , la majeure partie du travail est intégrée aux travaux dirigés dans une optique de pratique socialisante, ce que Lahire (1997) appelle " socialisation silencieuse des étudiants " par les rythmes de travail universitaire et l'emploi du temps.

Les tableaux (annexes) mettent en exergue la répartition de ces enseignements et l'horaire attribué à chaque type durant les trois ans.

On préconise la théorie dans ce cursus, les cours dispensés au niveau de l'université consomment la quasi-totalité de l'horaire, la mise en situation des savoirs et des savoir-faire acquis pendant ces cours est négligée, elle se fait généralement lors d'un stage facultatif de l'étudiant au niveau des établissements scolaires (primaire, lycée, collège).

Cette pratique n'est pas à la portée de tout le monde et elle ne permet pas une véritable construction des compétences professionnelles.

Les modules sont organisés selon un dispositif qui pendant les deux premières années semble donner une grande importance à la maîtrise de la langue Française à l'oral et à l'écrit aussi bien en réception qu'en production, ainsi, on remarque que les modules qui concourent l'acquisition de la langue Française bénéficient d'un grand volume horaire , soit 60% du cursus.

En outre, les modules qui ciblent l'acquisition de la culture Française s'effectuent en un horaire de 600 heures, soit 28% en relation avec les aspects, par contre, les modules en relation avec les aspects théoriques du métier se limitent à un horaire de 84 heures (didactique, psychologie cognitive), soit 15% du cursus.

2-Analyse de la maquette du master :

Nous avons jugé utile de faire l'analyse de la maquette du master vu que l'enseignant de Français du secondaire actuellement doit être détenteur d'un master en langue Française.

2-1-Semestre 01 :

Pour le semestre 01 du master, c'est un tronc commun.

Il y a 09 modules classés dans les quatre unités connues :

***L'unité fondamentale :** contient les modules suivants :

Ouverture sur la littérature, théories et démarches didactiques, théories linguistiques.

***L'unité méthodologique :** englobe la méthodologie de la recherche, les pratiques communicationnelles, techniques de l'information et de la communication.

***L'unité transversale:** englobe l'éthique et la déontologie.

Le coefficient total est de 17.

Le nombre de crédit est 30.

Nous remarquons que le 1^{er} semestre du master est très riche et permet à l'étudiant d'approfondir ses connaissances sur tous les plans : communicationnel, linguistique, littéraire, éthique, didactique.

2-2-Semestre 02 :

Le 2^{eme} semestre du master englobe d'autres modules qui sont :

***L'unité fondamentale :** littératures francophones sociolinguistiques/ psycholinguistiques, théories et démarches didactiques.

***L'unité méthodologique :** méthodologie de la recherche, techniques rédactionnelles. analyse des données :

***L'unité de découverte :** analyse du discours médié par ordinateur, didactique de l'interculturalité.

***l'unité transversale :** la psychopédagogie.

Master 02 :

Pour le semestre 02, l'étudiant doit choisir l'une des options suivantes : littérature, linguistique, didactique.

2-3-Semestre 03 :

Spécialité : sciences du langage.

Cette spécialité comprend les modules suivants :

***l'unité fondamentale :** recouvre l'analyse conversationnelle-énonciation et pragmatique-niveau d'analyse en linguistique.

***l'unité méthodologique :** recouvre l'analyse du discours, méthodologie de l'oral, méthodologie de la recherche.

***l'unité de découverte :** recouvre interactions interculturelles.

***L'unité transversale :** recouvre la sémiologie

Semestre 03 :

Spécialité : littérature.

Cette spécialité comprend les modules suivants :

***l'unité fondamentale :** littérature générale et comparée, stylistique et sémiotique, typologie des genres.

***l'unité méthodologique :** approches et analyse littéraire, méthodologie de l'oral, méthodologie de la recherche.

***l'unité de découverte :** littérature et interculturelité.

***l'unité transversale :** littérature contemporaine.

2-4-Semestre 03 :

Spécialité : didactiques des langues et des cultures.

Le semestre 03 recouvre les matières suivantes :

***l'unité fondamentale :** perspectives actionnelles et interculturelles en didactiques.

***l'unité méthodologique :** comprend les matières suivantes : approches et analyses littéraires, méthodologie de l'oral, méthodologie de la recherche.

***l'unité de découverte :** comprend la sociodidactique.

***L'unité transversale :** comprend : communication et techniques de classe.

2-5-Semestre 04 :

Pour les trois spécialités, il est consacré à la réalisation du mémoire de fin d'étude.

3-Analyse du cursus de master :

Nous remarquons que le semestre 01 est très riche car, à ce stade, l'étudiant est censé maîtriser les rudiments de la langue, donc, le master serait une phase d'approfondissement et d'élargissement de connaissances.

Le master 01 recouvre plusieurs modules importants pour la formation d'un enseignant compétent à savoir : la littérature francophone, la sociolinguistique, la psycholinguistique, les techniques rédactionnelles, la didactique et la psychopédagogie, les TIC, les pratiques communicationnelles.

Il faut noter aussi que le semestre 03 (master 02) représente une initiation pour l'élaboration du mémoire de fin d'étude.

Pour le master 02, chaque option comprend des modules spécifiques à la spécialité :

***Didactique :** perspectives actionnelles et interculturelles en didactique, didactique de l'écrit, didactique de l'oral, l'évaluation, la sociodidactique, méthodologie de la recherche, communication et techniques de classe.

***Sciences du langage :** analyse conversationnelle, énonciation et pragmatique, niveau d'analyse en linguistique, analyse du discours, sémiologie.

***Littérature :** littérature générale et comparée, stylistique et sémiotique, typologie des genres, approches et analyse littéraire, littérature et interculturalité, littérature contemporaine.

Nous avons remarqué qu'il y a deux modules communs pour les trois options à savoir : méthodologie de l'oral et méthodologie de la recherche.

En effet, la méthodologie de la recherche est présente depuis la 1^{ère} année licence parce qu'on veut initier l'étudiant à l'art de recherche et de la rédaction, la méthodologie de l'oral est aussi importante car le but ultime de l'enseignement d'une langue étrangère est de former un individu capable de communiquer dans cette langue, de plus, le jour de la soutenance, c'est la prestation de l'étudiant qui compte et c'est l'oral qui prime et qui

permet à l'étudiant de se justifier et de bien présenter son travail qu'elles que soient les lacunes et les insuffisances.

4-Réflexion générale sur le cursus de la formation initiale :

En se référant aux annexes , nous constatons que le cursus de licence Français LMD est divisé en deux parties distinctes , les deux premières années focalisent beaucoup plus sur les connaissances de la langue "les savoirs disciplinaires", la grammaire, l'expression orale et écrite, la phonétique et la linguistique.

L'ensemble de ces modules cités ci-dessus concourent à l'acquisition de la compétence communicative qui comporte plusieurs composantes : linguistique ; qui décline en plusieurs compétences : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et discursive ou pragmatique (savoirs et savoir-faire relatifs aux messages en tant que séquences organisés d'énoncées : agencements et enchainement transphrastique , rhétorique et argumentation) , les aspects lexicaux, syntaxiques, morphologiques et phonologiques sont plus ou moins faciles à acquérir que ceux relevant de la culture de la langue cible.

En troisième année, ce sont presque les mêmes modules avec une introduction à la didactique, aux langues de spécialité et à la psychologie cognitive (sciences de la communication).

Il faut signaler que le cursus de licence (1+2+3 année) porte sur les aspects littéraires et civilisationnels de la langue, ceci dit, l'objectif est de faire acquérir aux futurs enseignants la compétence culturelle en les exposant aux normes sociales et sociolinguistiques , autrement dit, l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions .

La question qui se pose est : « Est -il suffisant de faire acquérir cette compétence sociolinguistique en exposant les futurs enseignants aux aspects littéraires et civilisationnels ? », en fait, la compétence sociolinguistique définie comme « *l'interface sociologique de la pragmatique* » (Leech,1983,p.10) et qui constitue une composante fondamentale de la compétence communicative devient difficile à enseigner, cette compétence ne s'acquiert pas suffisamment en contexte scolaire.

La compétence sociolinguistique s'acquiert bien si les enseignants développent un éventail de schémas, qui regroupe un ensemble de scripts scientifiques auxquels adhèrent

les locuteurs natifs, ces schémas et scripts sont des processus cognitifs permettant de comprendre et de fonctionner dans le monde, ce sont des représentations psychologiques de situations réelles ou imaginaires. Un manque d'interactions authentiques diminue la richesse des acquis linguistiques auxquels ils sont liés.

Dans l'état des recherches sur l'appropriation de la compétence sociolinguistique par les non-natifs, il s'avère que la maîtrise de cette compétence reste modeste.

Les chercheurs recommandent de compléter ce qui se fait en classe par des interactions fréquentes avec les locuteurs natifs, en outre, la communication dans la salle de classe via Internet avec des pairs qui sont des locuteurs de la langue cible pourrait faciliter l'apprentissage des normes sociolinguistiques.

En effet, cette compétence sociolinguistique semble hors acquisition pour nos futurs enseignants à cause du ; manque d'authenticité, la non-intégration plutôt l'inexploitation effective des NTIC dans l'enseignement, le manque de stages d'immersion (manque d'interaction in vivo).

Donc, pour améliorer l'enseignement des normes sociolinguistiques et pragmatiques, les enseignants, en travaux dirigés, devraient utiliser le matériel authentique tels que les documents audio-visuels (documentaires, débats, extraits de films, des moyens de communication par internet (les sites de chat, les e-mails, les vidéoconférences) qui constituent une source importante de bain linguistique pour les apprenants dont l'interaction avec les natifs de langue cible est rare ou presque inexistante, l'exploitation du matériel authentique permettrait de relier l'information morpho-lexicale et sémantique dans la mémoire explicite aux représentations conceptuelles dans la mémoire implicite, adapter leurs schémas dans la langue cible afin de produire un discours approprié.

C'est le meilleur moyen qui permet d'éveiller la conscience des futurs enseignants aux règles sociolinguistiques, en les exposant aux différents registres oraux et écrits.

Focalisant sur la composante sociolinguistique en troisième année licence, car la découverte des valeurs propres à la langue étrangère se fait par une articulation raisonnée du linguistique et du culturel, par la confrontation des deux systèmes en présence.

En absence de cette compétence culturelle, les enseignants du FLE au secondaire privilégient la langue enseignée en délaissant la composante culturelle, ils préfèrent utiliser le manuel en respectant rigoureusement la méthodologie proposée par ses concepteurs et

appliquer systématiquement leurs méthodologies personnelles qu'ils maîtrisent bien à partir de leur expérience personnelle.

Par ailleurs, le module relatif à la didactique (introduction à la didactique)→semestre 05 et 06 avec un horaire hebdomadaire de 1h30 vise à doter les étudiants des différentes théories successives dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage du FLE , se familiariser avec les concepts de la didactique des langues et comprendre le lien avec les pratiques de classe , percevoir l'impact des positionnements théoriques et idéologiques sur l'apprentissage, Est-il possible à la lumière e ce qui se fait pendant les séances du module intitulé "Introduction à la didactique en licence "ou bien "Théories et démarches didactiques "en master 01 ,de rendre les futurs enseignants conscients des paramètres qui entrent en jeu dans l'enseignement/apprentissage du FLE ? Est-ce que ces contenus théoriques permettent aux enseignants d'acquérir des compétences professionnelles ? Est-il possible de pouvoir réfléchir sur leurs propres pratiques pédagogiques sans qu'ils aient la chance de les expérimenter avec les apprenants ?

Sans cela les enseignants seraient privés de leur subjectivité en tant que "applicateurs des méthodologies appliqués", en somme, dans la perspective d'une approche par les compétences, il n'est plus question de se centrer sur les méthodes d'enseignement, mais, le principe didactique de base vise la "centration sur l'apprenant".

Donc, dans le champ de la didactique du FLE, sa pratique devrait être un levier qui implique l'enseignant dans la construction des savoirs et savoir-faire, et leur permet d'envisager les situations d'enseignement/apprentissage dans leur complexité, autrement dit, la pratique devrait devenir un objet de réflexion et de recherche, qui les prépare pour une nouvelle démarche de remise en question des modèles prescriptifs et ainsi rompre avec les pratiques routinières , c'est de cette manière que les enseignants deviendront autonomes dans la prise de décisions pertinentes afin de répondre aux exigences de la classe , Or, si la formation professionnelle vise les objectifs suivants : « *le développement des compétences nécessaires à l'acte professionnel , l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel et la socialisation , c'est-à-dire, l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel* » (Bourdoncle et Lessard .2002), en fait , c'est l'articulation théorie-pratique qui serait le levier de la professionnalisation et non pas l'application de la théorie à la pratique.

Les futurs enseignants peuvent construire ces compétences professionnelles si, les partenaires censés contribuer à leur formation sont eux-mêmes impliqués dans une logique de changement et qu'ils puissent être des formateurs et non pas seulement des enseignants.

Nous avons également remarqué que les cours magistraux sont marginalisés pendant les trois années de licence, notons tout de même l'abandon de ces cours magistraux traditionnels qui négligent l'initiative de l'étudiant au profit des TD qui visent l'autorégulation des étudiants.

Les chercheurs confirment que les étudiants qui sont autorégulés dans leur apprentissage ont la capacité d'autodéterminer les stratégies pour apprendre à accomplir leurs tâches d'une manière satisfaisante.

L'autorégulation consiste à accomplir une tâche d'apprentissage avec confiance et assiduité, l'apprenant serait donc conscient de son degré de maîtrise, de connaissance d'un objet étudié, il cherche l'information dont il a besoin et essaye de l'assimiler.

Ce dernier est capable de trouver le moyen de réussir lorsqu'il confronte des obstacles tels que : les mauvaises conditions d'étude, l'indisponibilité de livres sur la matière...etc.

L'autorégulation suggère que l'apprenant actif qui contrôle ses apprentissages est plus performant que les autres, ce processus permet à l'apprenant de réinvestir ses acquis dans un contexte exolingue, il appartient aux enseignants chargés de TD de les exploiter en les rendant semblables aux situations authentiques, pour renforcer ce processus d'apprentissage aux futurs enseignants.

Généralement, le cursus de licence accorde une place grandissante à la consolidation, approfondissement des savoirs linguistiques (compétence linguistique) et la théorie sur l'enseignement (didactique), la pratique sur le terrain ne figure pas dans le cursus bien que les étudiants de la 1^{ère} promotion du LMD à Batna, dont nous faisons partie, ont bénéficié d'un stage de 2 mois lors de la 3^e année licence ainsi que les étudiants du système classique.

Ces derniers sont censés bénéficier d'un stage dans un établissement scolaire lors de leur dernière année d'étude (4^e année licence), le stage effectué par ces étudiants est couronné par un rapport de stage dans lequel l'enseignant hôte évalue le stagiaire sur tous les plans et lui donne une note.

Sans stage, les enseignants s'en trouvent démunis, insécurisés vis-à-vis d'un projet professionnel qu'ils avaient décidé d'entamer, ayant reçu une formation incomplète, ces futurs enseignants se sentent insécurisés une fois devant une classe, le cursus n'accorde pas assez d'importance à la didactique de la langue Française et ne prépare pas adéquatement au nouveau métier.

Il est vrai que le cursus de licence se réduit à une connaissance des formes et des règles linguistiques qui régissent la langue Française, mais, le cursus de master est plus riche et comprend diverses modules qui visent la construction de compétences professionnelles tels que : théorie et démarches didactiques, pratiques communicationnelles, les TIC, la psycholinguistique et la psychopédagogie.

La 2^e année master est très spécifique et vise à former l'étudiant dans son commentaire avec des modules très particuliers à la spécialité choisie :(linguistique/didactique/littérature).

Le 4^e semestre représente le fruit des années précédentes, c'est une occasion pour que l'étudiant investisse et exploite ses compétences afin de rédiger un travail de recherche, ce travail montre la réflexion de l'étudiant et son assimilation des cours étudiés, sa capacité d'analyser, de résumer et de reformuler.

Le thème de recherche doit être en relation avec la spécialité de l'étudiant, le projet de recherche est encadré obligatoirement par un enseignant qui guide l'étudiant.

Cette activité est assurée sous la responsabilité du chef de département, les étudiants ne peuvent pas s'approprier les outils didactiques qui leur sont proposés pendant cette formation quasiment théorique, que s'ils peuvent les mettre en œuvre sur le terrain et apporter les modifications qui s'imposent pour les rendre enseignables.

La régulation s'acquiert dans le cadre d'une interaction féconde entre la théorie et la pratique enseignante effective, c'est de cette façon que les futurs enseignants s'identifient à des acteurs de leurs propres expériences par rapport à la classe, l'enseignement universitaire traditionnel basé sur l'enseignement frontal et la transmission de contenus ne permet pas aux futurs enseignants d'expérimenter, ni d'observer d'autres approches didactiques.

Ces étudiants sont enfermés dans un cadre transmissif acquis par modelage où ce qu'on a vécu comme apprenant est reproduit, cette formation permet-elle aux futurs

enseignants de se construire une identité professionnelle basée sur les savoirs, les savoir-faire et les gestes professionnels appropriés ?

En fait, nous doutons que celle-ci même si, elle atteste de l'acquisition d'un bon niveau de connaissances disciplinaires puisse réellement construire les compétences professionnelles répondant aux exigences du métier d'enseignant, autrement dit, il faut réajuster et renouveler les cursus universitaires pour favoriser le développement de compétences professionnelles et plaçant les enseignants en situation de recherche-action éveillant leur créativité didactique, ainsi, ils pourront développer une palette méthodologique et enrichir les stratégies d'enseignement, qui permettent de répondre aux différentes situations, ce qui, au final devrait permettre une investigation professionnelle réussie.

Partant de cette analyse du cursus de formation initiale des futurs enseignants de Français, un projet de reformulation du cursus doit être entamé en vue d'une conception d'un nouveau dispositif de formation, ce dispositif serait un moment de confrontation de propositions pédagogiques afin de doter les futurs enseignants de véritables outils d'analyse critique de leurs pratiques, des programmes et des demandes institutionnelles, en d'autres termes, la formation doit se fixer l'objectif de munir les étudiants d'une solide formation universitaire, dans cette optique, il s'agit de concevoir un travail universitaire professionnel qui découle d'une réflexion et d'une mise en relation d'expériences et de savoirs théoriques.

L'un des points forts dans le cursus licence LMD est l'élaboration d'un descriptif pour chaque module pour expliciter le contenu et proposer une grille de progression des compétences pour chacun des modules.

Malgré la richesse et la diversité du cursus de master, il reste loin de former un enseignant à l'analyse et à la réflexion sur la pratique enseignante, la formation telle qu'elle est conçue est quasiment théorique, elle ne traite pas les problèmes rencontrés par les futurs enseignants sur le terrain, le savoir théorique et sa mise en situation pratique sur le terrain devrait être organisée d'une façon à doter le dispositif de deux espaces : théorie et pratique.

En d'autres termes, l'identification des problèmes relatifs à l'enseignement /apprentissage de la langue Française devrait être perçue comme un principe organisateur du dispositif de formation, l'absence d'une articulation entre les contenus théoriques des

modules en négligeant les difficultés d'enseignement éventuelles que le futur enseignant pourrait rencontrer et leur mise en œuvre sur le terrain rend le profil de sortie du futur enseignant flou et la formation incomplète.

L'écart entre ce qui se fait tout au long de la formation initiale et ce qui est demandé aux enseignants d'accomplir en classe pourrait engendrer des difficultés à développer des compétences professionnelles.

En somme, il faudrait que la formation initiale des enseignants accorde une importance et un volume accrus à l'expérience pratique en établissement d'accueil et à l'observation de classe, elle devrait offrir à l'enseignant l'opportunité d'exercer un regard critique, une analyse réflexive de la performance enseignante.

Dans cette perspective, nous pouvons proposer deux techniques préconisées par les didacticiens à savoir :

***Le micro-enseignement** : il permet d'analyser la performance enseignante en termes de comportements observables.

*** L'autoscopie** : l'analyse se fait en termes d'introspection et de confrontation de soi.

Ces techniques pourraient permettre aux futurs enseignants d'être mieux armés pour entamer leur métier et de se perfectionner en cours de route.

L'objectif de l'exploitation des enregistrements ne se limite pas à amener les enseignants à se concentrer sur leurs propres performances (comment enseigner ?), mais, à s'intéresser aussi à l'apprentissage des apprenants (comment apprendre ?).

En effet, la conduite de la classe est une activité de formation divisée en deux moments : l'un de construction, l'autre d'analyse ; ces deux moments d'explicitation et d'élucidation, le premier par anticipation, le deuxième par rétrospection.

La construction d'une situation consiste à concevoir une tâche pour les élèves qui met en jeu des compétences, ensuite, on anticipe certaines conduites observables de manière à ajuster l'intervention pédagogique.

La formation initiale devrait faire l'objet d'un partenariat dans lequel on implique ; les établissements d'accueil, les enseignants accompagnateurs, les inspecteurs ainsi que les enseignants formateurs au niveau des universités, c'est-à-dire, ce partenariat s'inscrit dans un contexte de complémentarité et d'efficacité.

En outre, il faut souligner que les leviers du changement résident dans le développement de la professionnalité de chaque groupe d'acteurs, donc, on doit encourager parallèlement un travail de partenariat intra et inter-établissements de formation et une responsabilité partagée entre les différentes tutelles institutionnelles et les différents acteurs, en fait, les étudiants sont les acteurs principaux dans ce contrat.

En définitive, on constate un manque de collaboration entre les différents groupes, les formateurs universitaires déversent les savoirs théoriques auprès d'un public qu'ils n'accompagnent pas sur le terrain alors que les enseignants accompagnateurs dans les établissements ne travaillent pas sur l'articulation des connaissances théoriques.

Pour parvenir aux objectifs escomptés, on doit envisager la formation sous l'angle de la professionnalisation, en réalité, le développement concret des compétences professionnelles permet aux enseignants de réfléchir à leurs expériences et savoirs et à les approfondir.

Les compétences professionnelles sont des comportements qu'on peut apprendre et améliorer par la pratique, elles exigent une réflexion et un accompagnement continu, la notion de "compétences professionnelles" décrit les compétences et les connaissances de la discipline qui améliorent la capacité des futurs enseignants à réussir la transition du monde universitaire au monde professionnel.

Quand on adopte une approche structurée dans le domaine des compétences professionnelles, les universités pourraient améliorer leur formation afin de doter les futurs enseignants d'un haut niveau de savoir-faire.

Notre recherche vise à susciter un dialogue sur les compétences professionnelles afin que les universités puissent déterminer les écarts du cursus ainsi que les possibilités de combler ces écarts.

Conclusion :

On déduit que la professionnalisation ne se décrète pas, la reformulation du cursus de la formation initiale selon les compétences déjà-citées est une révision de la conception et des fondements de la formation professionnelles s'avèrent nécessaires, ainsi, convient-il d'affirmer la nécessité de repenser la qualité des pratiques pédagogiques qui constituent un enjeu important en vue de la préparation au nouveau métier.

Discussion des résultats :

Après avoir analysé les résultats de notre recherche, nous voulons apporter une tentative d'interprétation, généralement, l'explication reprend les hypothèses de la recherche pour voir si l'orientation des données les infirme ou les confirme dans le cadre théorique choisi, faisons la synthèse des résultats :

Le dépouillement et l'analyse des enquêtes menées et des maquettes du cursus de la formation initiale, nous amènent à faire les constats suivants :

Il est vrai que la formation LMD a montré une certaine évolution au niveau des contenus et des modules mais la formation continue représente un enjeu essentiel pour la réussite de la réforme éducative.

Les résultats recueillis montrent que la formation initiale au niveau des instituts et des universités n'est pas conforme aux exigences dictées par la tutelle, les enseignants nouvellement recrutés confirment que la formation initiale est beaucoup plus théorique et qu'elle ne prépare pas adéquatement l'enseignant aux défis d'une classe au secondaire.

En outre, les savoirs acquis sont virtuellement compris et pas très appliqués en classe, ces savoirs deviennent utiles pour les apprenants lorsque l'enseignant arrive à les mettre en œuvre et à bon escient, ils constituent un capital mobilisable dans des situations concrètes, la formation doit être conçue comme une articulation théorie/pratique pour permettre aux enseignants de pratiquer la théorie et de théoriser la pratique.

Cette stratégie aller-retour entre le terrain et la réflexion est très pertinente, dans ce sens, l'alternance en formation représente un espace pour transformer les savoirs et construire les compétences.

Conclusion générale

Cette recherche intitulée « Professionnalisation de la formation continue des enseignants du Français au secondaire à travers l'approche par compétence » avait pour but primordial de répondre aux questions suivantes :

*Quel rapport faut-il concevoir entre formation et professionnalisation ?

*Quelles sont les compétences nécessaires à l'exercice de la profession enseignante au secondaire ?

*L'université algérienne est-elle en mesure de former un bon enseignant ?

*Comment accroître la cohérence entre les plans de la formation initiale et ceux de la formation continue ?

Quels dispositifs de formation continue professionnalisante mettre en place pour les enseignants du FLE au secondaire, dans un contexte marqué par la mondialisation et les réformes éducatives successives ?

Nous pouvons confirmer au terme de notre recherche appuyée sur l'analyse des données collectées à travers différents outils, à savoir : deux questionnaires, deux interviews, une observation de classe ainsi qu'une analyse de la maquette de la formation initiale des enseignants (Maquette du master LMD) qu'un grand décalage existant entre le prescriptif et le descriptif de la formation (initiale et continue).

A travers les résultats obtenus, ce travail ne semble pas couvrir l'ensemble de la formation vu qu'il présente quelques limites, c'est dans ce sens qu'il faut signaler que les enquêtes menées sur terrain devraient être sur une plus longue durée.

Ainsi, nous n'avons pas pu analyser le cursus de l'école normale supérieure de Français en Algérie et la formation à l'ITE.

En fait, nous avons pu faire l'analyse des pratiques enseignantes de classe, ce qui a facilité l'étude de l'évolution des compétences nécessaires proposées dans la formation des enseignants.

Cette étude s'intéresse aux moyens permettant de comprendre la professionnalisation dans son sens large afin de répondre aux exigences de la société moderne et d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du Français en Algérie, elle met la lumière sur les difficultés qui entravent le développement des compétences

didactiques, réflexives et professionnelles et sur les méthodes d'enseignement/apprentissage de Français au contexte de la mondialisation.

En dépit de ses lacunes, ce travail de recherche ouvre des perspectives exploitables pour l'étude de la formation continue des enseignants en Algérie.

Etant conscient des problèmes dont souffre le système éducatif algérien et le système de planification des programmes de formation continue, nous voudrions bien mettre l'accent sur les besoins réels des enseignants du secondaire et sur l'importance de la formation continue.

Nous avons remarqué la motivation des enseignants à être au fait des changements actuels et ce par rapport aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, aux nouveaux manuels scolaires et aux nouvelles réformes mises en œuvre dans le monde.

Pour terminer, nous avons quelques recommandations qui méritaient une bonne attention de la part des autorités du pays pour améliorer les programmes de formation continue et pour créer les conditions favorables au développement professionnel des enseignants du FLE, il conviendrait de :

a) Adopter les programmes de formation qui jouissent d'un équilibre entre la théorie et la pratique.

B) Encourager le professionnalisme collectif dans le secondaire, l'autonomie du travail, la collégialité et l'interdépendance professionnelle.

C) Adopter des programmes de formation fondés sur l'enseignement d'une culture d'apprentissage à vie.

Ce travail de recherche se veut une démarche didactique pour l'enseignement apprentissage du FLE au secondaire en Algérie, cette recherche représente une synthèse basée sur l'approche par compétences.

C'est une contribution à la formation des enseignants et également une mise en relation des savoirs théoriques aux savoirs pratiques de la classe.

Bibliographie :

Références bibliographiques :

I. Sources officielles

A) Gouvernement algérien

Bulletin Officiel de l'éducation nationale. 1975. Ordonnance n°75-58 du 15 septembre portant loi d'orientation sur l'organisation de l'éducation nationale. Alger

Bulletin Officiel de l'éducation nationale. 2003. Loi n°03-14 du 25 octobre 2003 portant approbation de l'ordonnance n°03-09 du 13 août 2003 modifiant et complétant l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Bulletin Officiel de l'éducation nationale. 2008. Loi n°08-04 du 23 janvier portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Alger.

Constitution algérienne 1963

Journal Officiel n°23. 1970. Ordonnance n°69-106 : création des instituts de technologie modifiée par l'ordonnance n°70-78 du 11.11.1970.

Journal Officiel n°6.1981. Décret n°81-128 portant organisation de la formation, sanction des études et statut des élèves des centres régionaux des cardes de l'éducation.

Journal Officiel n°1 décret 09/3 du 03.01.2009 relatif au statut de l'enseignant chercheur.

Journal Officiel 59 du 12.10.2008 article 174-175.

MEN Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

MEN. 1997. *Formation des formateurs, perspectives d'avenir*. Alger : ONPS.

MEN. 2000. *L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000*. Rapport des pays de l'UNICEF.

MESRS. 2007. « Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation », *In Bulletin officiel*, n° 1.

C) CECR : Europe

CECR. 2001. *La compétence de communication devient compétence à communiquer langagièrement*. Conseil de l'Europe : Didier

Conseil de l'Europe. 2000 et 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/ Didier.

II. Ouvrages

Abdallah Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris:Anthropos.

Abdallah Pretceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.

Abbou, A. 1980. *Communications sociales et didactiques des langues étrangères*. Paris: Didier.

Allen, D.W. & Ryan, K. 1969. *Microteaching*. Reading: Addison-Wesley.

Altet, M. 1994. *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: PUF.

Altet, M. & al. 2002. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

Amado, G. & A. Levy. 2001. *La recherche-action. Perspectives Internationales*. Paris:Eska.

Argyris, Ch. & D. Schön. 1978. *Organizational Learning : a Theory of Action Perspective*. Addison Wisley.

Astolfi, J.-P., B. Peterfalvi. & A.Vérin. 1991. *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Astolfi, J.-P. 2003. *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Avanzini, G. 1975. *Immobilisme et novation dans l'éducation*. Paris :Privat.

Bachman, L.-F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.

Bachman, L.-F. & A.-S. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.

Baillat, G. & al. (dir.). 2003. *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec ?* Reims:Sceren CRDP de Champagne-Ardenne.

Baillauquès, S. 1990. *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF.

Baillauquès, S. & E. Breuse. 1993. *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

- Bailly, D. 1997. *Didactique de l'anglais (1)-Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris: Nathan.
- Bandura, A. 1980. *L'apprentissage social*. Bruxelles:Mardaga.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice-Hill.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. 1996. *Situations de travail et formation*. Paris :L'Harmattan.
- Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues - Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. & M. Byram. 2002. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Benavot, A. & C. Braslavsky 2007. *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong: Springer, Studies in Comparative Education.
- Bernstein, B. 1975. *Class, Codes and Control. Toward a Theory of Educational Transmission*. London:Routledge&Kegan.
- Berthelot, J-M. 1990. *L'intelligence du social*. Paris : PUF.
- Blanchet, Ph. 1998. *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Louvain : Peeters.
- Blin, J.F. 1997. *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris: L'Harmattan.
- Blumer, H. 1969. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges économiques*. Paris : Fayard.

- Boutet, M. 2004. *La pratique réflexive: un apprentissage à partir des pratiques*. Université de Sherbrooke.
- Boutin, G. & L. Julien. 2000. *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. & al. 2006. *L'école actuelle face au changement : instruire, éduquer ou socialiser*. Montréal: PUQ.
- Bourdoncle, R. 1993. *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*. Revue Française pédagogique.
- Brandette Bonamy. 1986. *Technicien de l'intervention sociale et familiale 'un travail social de proximité*.
- Bullough, R.-V. Jr. 1989. *First Year Teacher. A Case Study*. New York: Teacher College Press.
- Byram, M. & al. 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage and l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M., B. Gribkova, & H. Starkey. 2002. *Developing the Intercultural Dimension Language Teaching – A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Brousseau Laurin .la didactique des disciplines ;un débat contemporain .Presser de l'université du Québec.
- Byram, M. 1989. *La relation langue-identité-école. Minorisation linguistique et interaction*. Neuchâtel / Genève: Droz / Faculté des lettres. (151-156).
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Calvet, J.-L. 1987. *La guerre des langues et des politiques linguistiques*. Paris : Payot
- Calvet, J.-L. 1993. *La sociolinguistique*. Paris : PUF.
- Cambier, A. 1994. *Le rôle de l'université dans la formation des enseignants*. Paris : Unesco.

- Carpentier-Roy, M.-C. & S. Pharand. 1992. *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire : rapport de recherche*. Sainte-Foy. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Casalfiore, S. & L. Paquay. 1998. *Le paradigme de la situation située : regard sur l'activité enseignante et implications pour l'évaluation de la planification des enseignants*. Louvain-la-Neuve : UCL, département des sciences de l'éducation. Cattonar Branka (2011). "Les identités professionnelles des enseignants". Ebauche d'un cadre d'analyse. Cazade Alain (1999). « Pour intégrer des outils de référence et de recherche dans l'enseignement des langues ». Septembre 1999.
- Courtois, B. Wittorski, R. 1996. *Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise*. Paris. Harmattan.
- Chapoulie Jean Michel (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire .un métier de classe moyenne*. Editions de la maison des sciences de l'homme.
- Charlot, B. (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales* .Paris. Anthropos.
- Charlot, B. (1982). *Echec scolaire .Démarche pédagogique et rapport social au savoir*. in GFEN. Quelle pratique pour une autre école. Paris.
- Dabène, M. 2005. *Enseignement du Français et formation continue des adultes*. Larousse.
- Develay (M). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris. ESF. 1992.
- Develay (M). "Savoirs scolaires et didactiques des disciplines", Paris, ESF. 1995.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Education*. suivi de Expériences et Education.
- Deyrich Marie-Christine. 2011. *De l'altérité à la résonance dans la formation des enseignants*. in Chini Danielle et Pascale. Paris : L'Harmattan.
- Donnay, J, Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation : le diagnostic situationnel*. Bruxelles : Deboeck.
- Donnay, J, Charlier, E (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur.
- De Ketele, J. (2005). Xavier Rogiers (2005). *Méthodologie du recueil d'information* .5 édition .De boeck.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation* Paris. Arnauld Colin.

Dubar Claude 2002. *la socialisation ; construction des identités sociales et professionnelles*. ed : Armand Colin.

Elias.N.1993. *Engagement et distanciation*. Paris. Fayard.

Fabre(1994). ''*Passer la formation*'' .Paris : PUF.

Fabre.M(1992). ''*Qu'est-ce que la formation et la recherche*'' .Recherche et formation.

Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique ; l'apport de la psychologie cognitive*. 1992. Pouliot. Ed. LOGIQUES.

Fassin.D.1990. *Sociétés .développement et santé*. Paris. Les éditions : Ellipses.

Holec,H et Porcher.L(1988). *Formation et filières de formation en Français langue étrangère*. In Lehmann.D .La didactique des langues en face à face. Paris ,Hatier. Crédif.

Gauthier .C et al (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*'' .Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants .Québec ;les presses de l'université Laval.

Grimmet.P and Grehan .E.p (1988). *A study of the effects of supervisors. intervention on teachers. Classrooms management Performances* .Final report of the Peter P.Grimmet and E.Patricia Grehan.

Grimmett.P.1988. *Réflexion and teacher education*. Van cover Pacific, Educational Press.

Gros .F(2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelle : enjeux et conditions* ,Paris :Harmattan.

Hargreaves,A.(1986). *Two cultures of teaching: The case of middle schools* .Philadelphia. The Falmer Press.

Holec,H et Porcher.L(1988). *Formation et filières de formation en Français langue étrangère*. In Lehmann.D .La didactique des langues en face à face. Paris ,Hatier. Crédif.

Hollingworth John. *L'enseignement explicite*'' .une pratique efficace. Didactique.

Herman.M (1983) *School improvement strategies that work :some scenarios* .in Educational leadership.

Jonnaert ,Ph et Vander.Borghet (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

Kolb.D.A.(1984). *Experiential learning. Experience as source of learning and development*. Hall.

- Kottcamp.R (2004).*Réflexive practice for educators :Professionaldevelopment to improve student learning* (2 ed).thousand Oaks: Growing press.
- Kramch.C.(1991).*Interaction et discours dans la sale de classe*.Hachette.Didier.
- Lang.V.1999.*La professionnalisation des enseignants:sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.
- Le boterf Guy .*Professionnaliser :construire des parcours personnalisés de professionnalisation*.7^e édition (2010).De Boeck.
- Le Hellaye.C.Moirand.1991 .*Voyage à travers les discours des formateurs* .Le Français dans le monde. Recherches et applications .Vanves Edicef.
- Levy.Danielle (2003).*La médiation des langues et des cultures*. Clé international.
- Lortie.D. *Les parcours de formation des enseignants débutants*.2010.
- Malglaive. G.1990.Enseigner à des adultes, Paris :PUF.
- Martineau.S et Vallerand. A 2005.*L'insertion professionnelle des enseignants :un enjeu pour le milieu scolaire*. GRIFPE.
- Paquay.(2000).*L'évaluation ;levier du développement des compétences professionnelles*.in Bosman.
- Pastré. P. *La didactique professionnelle :approche anthropologiques du développement chez les adultes*. Formation et Pratiques professionnelles. Paris :PUF.
- Philippe Jonnaert .*Compétences et socioconstructivismes*.un cadre théorique (2009).Perspectives en éducation et formation. Ed-De Boeck.Supérieur.
- Renald Legendre. Dictionnaire actuel de l'éducation.1983.
- Romainville. M.2009.*Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce*.les cahiers pédagogiques n°=476.
- Rabardel Pierre 1995.*Les hommes et les technologies :approche cognitive des instruments contemporains*.De Boeck.
- Saujat.F 2007.Les débats dans le métier enseignant.Congrès international AREF.Strasburg.France.Hall.
- Walsh,J. *Theories for direct social work practice*. Third Edition.
- Wells Gorden.1986.*The meaning makers. Children and using language to learn*.London

Holder and Stoughton.

Thèses et mémoires :

BADYA Iage ,Approche par compétences et changement de paradigmes ,représentations d'un échantillon d'enseignants à propos de leur métier , de l'apprentissage et de l'enseignement ,science de l'éducation ,mémoire de master, université de Rouen ,230 p

BOUDEBOUDA Fatiha .l'approche par compétences, une stratégie pour réinvestir ses acquis en Français langue étrangère, Didactique. Université de Sétif ,2010.157p

BOUBAKOUR Samira, les représentations culturelles dans la formation de formateurs en lettres Françaises ,Thèse de doctorat ,Didactique du FLE, Batna,2011. 633p.

DJIBO Francis ,l'impact de la formation continue sur la réussite scolaire .Regard critique sur le cas du Burkina Faso. Thèse de doctorat ,science de l'éducation ,Université Laval Québec .2010.291 p.

GINGRAS Jean Philippe, Communauté d'apprentissage et formation continue des enseignants :le cas de l'école secondaire .le vitrail. Mémoire .Université du Québec ,Janvier 2007.164 p.

GUIDOUME Mohamed , Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien :Cas des PES de Tiaret ,Didactique du FLE, thèse de doctorat ,Université d'Oran .2009.321 p.

JEROME Céline Louise .la professionnalisation au cœur du développement des pratiques professionnelles des formateurs du dispositif « accès aux compétences clé ».Mémoire master 02,science de l'éducation ,métiers de la formation ,Université de Rouen,2013.72p.

MADOUE Florentine. La formation continue à distance des enseignants du secondaire au Bénin :Réalité et perspectives. Thèse de doctorat, science de l'éducation, Montréal, Département d'andragogie et de psychopédagogie .novembre.2012.366 p.

MEZIANI Amina .Pour un enseignement /apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle , Cas des élèves de la 2^e année secondaire ,mémoire de magistère ,Didactique ,Batna ,Département de Français,2007.175 p

NUCCI-FINKE Christine.les enseignants et le-e-Learning .facteurs d'adoption ou de rejet de Paris.2015 :257p.

MEZIANI Amina .Pour un enseignement /apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle, Cas des élèves de la 2^e année secondaire,mémoire de magistère,Didactique, Batna ,Département de Français,2007.175 pages.

Articles :

AMRANI Z, le tutorat clé de voute de l'assurance qualité du système de formation LMD,AL IJTIHAD ,revue des études juridiques et économiques .Algérie n°12.Juin 2017 p 20-33

ANNA Victoria , MORALES Roura .Compétences interculturelles en classe de langue. Synergies Mexique. N°04.2014.p 51-63.

BOUDJELLAL Amina .Réflexion sur la didactique de l'oral :Synergies Algérie n° 15.2012 p 121-129.

BOUALLAG Mohamed ,De l'approche par objectifs à l'approche par compétences ,Revue Campus. Université Mouloud Mammeri TiziOuzou .Algérie .p1-7.

CHEIKH Saadia. Le défi de la diversité culturelle et l'enseignement du FLE en Algérie .Revue Tradtec 14.2015.p 1-11.

EL MISTARI Habib ,l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie :une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe :Synergies Algérie n°18-2013 p 39-51.

FEYFANT Amine (2013), l'établissement scolaire,espace de travail et de formation des enseignants ? Dossier de veille de L'IFE ?n° 87.novembre, 30 pages.

FUCU Romitta, la formation des enseignants :Perspectives et tendances dans les système éducatif Roumain ,Revue :carrefours de l'éducation 2006 n°22 p 57-68.

HAROUN Zineb, L'évaluation dans l'espace "tutorat" du système LMD à l'université algérienne ,Quelle formation (s)pour quel(s) enjeu(x), actes du colloque de L'ADME Europe Fribourg.2013.

ISHIKAWA Funnya, De la didactique du FLE vers la formation du métier d'enseignant : enjeux éducatifs et disciplinaires dans le système éducatif japonais. Revue japonaise de didactique du Français , vol 08,n°01,septembre 2013,p 74-98.

LAURENT Faure, GARDIERS Cécile, JEAN François Marcel. Formation des enseignants : apprentissages professionnels d'enseignants novices au travers de régulations en situation de classe. Formation et profession .n°03.2017.p 72-89.

MARC André Bloch, la formation des enseignants .Revue Française de pédagogie, 1968. vol 03 p 9-17.

MENARD Louise , BEDARD Denis, LEDUC Diane ,France Gravelle ,la formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université :ses effets à court terme .Revue ; formation et profession n°25.2017 p 3-15.

NOUIOUA Salah .Formation continue des enseignants : utilité institutionnelle et représentations acteurs ,Psychological and Educational studies,n°13,December .2014.

PERRON Madeleine, LESSARD Claude et BELANGER Pierre , Professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants ,Tout a-t-il été dit ? Revue des sciences de l'éducation vol 19. N°01-1993.p 5-32.

Sites-Web :

AULA Intercultural.l'interculturel en Français langue étrangère en ligne 14 juin 2006 :<https://aula.intercultural.org> (consulté le 12 juillet 2016).

BANGOUE Francis. Intégration des TICE et apprentissage de l'enseignement :une approche systémique en ligne 2006.<https://journals.openedition.org> (consulté le 13 janvier 2014).

BANZOL.JM Quelles missions des inspecteurs à compétence pédagogique, en ligne .<https://www.cairn.info/revue.administration-et-education> (consulté le 22 janvier 2018).

BOURRAY Mounira. l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Maroc en ligne (Mars 2019).<https://www.researchgate.net> (consulté le 27 octobre 2015).

CHEGGOUR Anissa. Utilisation des TICE dans l'apprentissage du Français langue étrangère en Algérie en ligne 20 octobre 2014.<https://arlap.hypotheses.org>(consulté le 25 mars 2015).

FRANC PARLER. L'interculturel en classe de Français en ligne 2008. [https://le point du FLE .net](https://lepointdufle.net) peinseigner interculturel (consulté le 22 avril 2015).

GARMEN Guillom Diaz. Etudes de linguistique appliquée .Pour la mise en place de l'interculturel en classe de FLE en ligne .2007 n°146.pages :189 à 204 [https:// :www.cairn.info](https://www.cairn.info) »revue ELA (consulté le 24 novembre 2018).

GHAZEL Tarek.l'approche par compétences :définition et principes en ligne 3 janvier 2012. [http://Tarek Ghazel .ek](http://TarekGhazel.ek) .l'approche par compétence (consulté le 20 aout 2015).

INDOVEA. Formation continue des enseignants : création d'une allocation de formation en ligne 25 septembre 2015, <http://INDOVEA.org> » (consulté le 04 mars 2014).

Inspection générale de l'éducation nationale .Mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogique du second degré. En ligne mars 2011. <https://www.snia-ipr.fr.up> divers (consulté le 15 juin 2017).

JOVANOVIC Milena (alliance Française) .l'interculturel en classe de FLE : un enjeu constant pour les profs de FLE en ligne, <http://allianceFrancesa.com,br> » atelier (consulté le 04 novembre 2014).

Le café du FLE .interculturel. cinq d'activités d'ouverture pour la classe de FLE .<https://lecaféduple.fr.interculturel.cinqactivitiesouvert> (consulté le 25 mars 2016).

La FIPE .l'interculturel en classe de Français en ligne .www://arlap.hypotheses.org (consulté le 14 mai 2016).

Le gouvernement Français, se former tout au long de la vie en ligne 14 septembre 2018. www.devenirenseignant.gov.F (consulté le 20 juin 2018).

MOUSSA Ahmed .la conscience interculturelle en classe de FLE .Difficultés et remédiations en ligne 2017 .ojs.letras.up.pt » index.php.articledownload (consulté le 12 avril 2018). REVERDY Catherine, une formation continue des enseignants qui reste à asséoir ? en ligne 25 mars 2019, [http://eduveille, hypothese.org](http://eduveille.hypothese.org). (consulté le 20 juin 2018).

Overblog. Importance des TIC dans l'enseignement en ligne 14 janvier 2013. [www : CharlieENS.over.blog.com](http://www.CharlieENS.over.blog.com) (consulté le 02 décembre 2015)

PERRENOUD Philippe .la formation continue des enseignants comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant en ligne. 1994. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/Perrenoud/php_1994/1994_10.HTM. (consulté le 25 Février 2015).

RAVEG Jean .Rôle des inspecteurs de l'enseignement secondaire en communauté Française de Belgique en ligne .1995. <https://journalsopenedition.org>. (consulté le 05 novembre 2015).

Vidéos en ligne :

CLAUSARD Philippe. (12 Février 2015) Analyse des pratiques et démarches réflexives (analyse de pratiques professionnelles). Repéré sur le site : [https:// www.archives.philippeclausard.com](https://www.archives.philippeclausard.com).

FERRO Marc .(08 avril 2017). Enseigner en Algérie. repéré sur le site : <https://www-youtube.com>.

GASSER Bernard (21 Décembre 2017).Un exemple de la pédagogie du projet dans l'enseignement secondaire.repéré sur le site :<https://www.canal-U-TV-vidéo canal>.

MEBARKI Mohamed (15 janvier 2018).Formation professionnelle .repéré sur le site :<https://www.radioalgérie.dz.new.article>.

MEIRIEU Philippe (03 mai 2015).Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner .repéré sur le site :<https://www-youtube.com>.

MULLER François.(13 juin 2018).le développement professionnel des enseignants.repéré sur le site :<https://Françoisismuller.net..développement prof>.

PASCAL Caroline (29 Septembre 2018).Mission et organisation de l'inspection générale de l'éducation et de la recherche .repéré sur : <https://www.gouver-Fr>.

PERRENOUD Philippe.(08 Octobre 2018).Développer la pratique réflexive .repéré sur le site.<https:// www.PERRENOUD.pt-développer la pratique réflexive>.

PUREN Christian (21 juillet 2014).Didactique des langues vue par Christian PUREN .repéré sur le site :<https:// www.youtube.com>.

TRAN Claude (16 Février 2018).développer la formation continue des professeurs à l'échelle locale. Repéré sur le site :<https://www.ludomag.com>.

Vallaud BELKACEM Najat (26 Aout 2015).Former les enseignants dans les établissements scolaires ? Vers une nouvelle aire de professionnalisation .Repéré sur le site :<https:// chaire -Unesco -formation .ENS-Lyon-FR>.

XAVIERS Rogiers (26 Décembre 2010).L'approche par compétences .repéré sur le site :
<https:// www.youtube.com>.

XAVIER Rogiers (17 Décembre 2017).Pédagogie de l'intégration.repéré sur le site :
<https:// www.youtube.com>.

Table des Matières

<i>Dédicace</i> :.....	4
<i>Remerciements</i>	5
Introduction générale :.....	9
Partie théorique.....	16
Chapitre I :.....	17
Le contexte de la recherche	17
1-La politique de la formation :.....	18
1-1-Structure de la formation :.....	19
1-2-Conditions d'accès et durée d'étude :.....	19
1-3-Le système éducatif algérien ; finalité et objectifs généraux :.....	20
1-4-Description :.....	21
1-5- Les taux de scolarisation :.....	22
1-6-Les réformes successives du système éducatif algérien :.....	22
2-Le passage au curriculum :.....	25
2-1-Le choix de la politique linguistique en présence dans le contexte algérien :	26
2-2-Les propriétés sociolinguistiques des langues dans contexte algérien :.....	26
2-3-Orientations et bilan de la politique linguistique et culturelle :.....	27
2-4-Implications didactique et politique linguistique :.....	28
2-5-La réforme et ses implications sur les acteurs du système éducatif :.....	28
3-La mission de l'enseignant dans le cadre de la nouvelle réforme :.....	29
3-1-L'enseignant algérien face à une tension double :.....	30
3-2-La mise en place de la réforme :.....	31
3-3-Les principaux généraux de la réforme :	32
3-4-Les nouvelles missions du système éducatif algérien :	32
3-5-Les grandes lignes de la refonte du système éducatif algérien ; trois volets essentiels :	33
1) La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires :.....	33
2) La réorganisation du système éducatif :	33
3) La formation des enseignants : vers une universitarisation de la formation initiale.....	33
3-6-La mission de L'ENS et les critères de recrutement :	34
4-L'approche par compétences :.....	35
4-1-Les fondements de L'APC :	35
4-2-Les compétences transversales :.....	37

4-3-Caractéristiques de l'approche par les compétences :.....	38
4-4-l'approche par compétences et ses implications pédagogiques :.....	39
4-5-L'approche par compétence et l'évaluation :.....	39
5-Les types d'évaluation :	41
5-1-L'évaluation diagnostique :.....	41
5-2-L'évaluation formative :.....	42
5-3-L'évaluation certificative ou sommative :.....	42
5-4-L'autoévaluation :	42
5-5-L'approche par compétences et l'intégration des savoirs :.....	42
6-L'approche par compétence et l'interdisciplinarité :.....	43
6-1-Les compétences en FLE :	43
6-2-L'approche par compétence et son impact sur la formation des enseignants:	44
6-3-Le profil de sortie des enseignants dans le cadre d'une formation fondée sur l'approche par les compétences :.....	45
6-3-1-les contenus des curricula sont plus loin que les savoirs et les savoir-faire :	45
6-3-2- l'apprenant est l'acteur principal de son apprentissage :	45
6-3-3-le savoir-agir est valorisé :.....	45
6-4-La notion de projet :	46
6-4-1-Les principes fondamentaux de la pédagogie du projet :	46
6-5-Notions d'activité et de séquence :	47
Chapitre II :.....	49
Conception de la formation	49
1-A propos du concept de formation :	50
1-2-La formation des enseignants: agir sur la totalité de la personne	51
1-3-la formation des enseignants. Approche terminologique :.....	51
1-4-Exploration du concept de culture de formation continue	54
1-5-Passage d'une culture de l'individualisme à une culture de la collaboration	55
1-6-Trois concepts inscrits au cœur de la culture de formation continue.....	55
1-6-1-Le concept de culture	55
1-6-2-Concept de collaboration	56
1-6-3-Le concept de développement professionnel :	58
2-Objectifs et importance de la formation continue	59
3-La formation initiale et la formation continue, une relation étroite	61
4-Les origines de la formation continue des enseignants	63

5-Les modalités de la formation continue	64
6-Les deux formes de formation continue en France	65
6-1-Les plans académiques de formation(PAF) ;	65
6-2-Les groupes de formation en établissement(GFE)	66
CHAPITRE III :	68
La formation des enseignants à l'importance de l'enseignement fondé sur l'interculturalité, la réflexion et la professionnalisation	68
1-L'interculturalité : Comment passer du savoir culturel à la compétence culturelle dans la formation des enseignants	69
1-2-Etat des lieux de la formation des enseignants à l'interculturel :	70
1-3-La pratique réflexive	71
1-3-1-Dispositifs et outils d'évaluation de la pratique réflexive	72
1-3-2-Les dispositifs :	73
1-3-3-La construction des savoirs	73
2-La compétence dans le domaine de l'éducation	74
2-1-Considérations diverses sur le concept de "compétence"	74
2-2-Les conceptions du concept de compétence	75
2-3-Les compétences professionnelles	78
2-4-La professionnalisation	78
3-Le concept de professionnalisation	79
3-1-La professionnalité	80
3-2-Les anciennes formes de la professionnalisation	81
3-3-Qu'est-ce qu'une formation professionnalisante	82
3-4-Le savoir-enseigner :un savoir à construire continuellement à travers une réflexion collective	83
3-5-Métier et profession	85
3-6-L'enseignement est-il une profession ?	86
4-L'identité professionnelle de l'enseignant, une identité spécifique	87
Chapitre IV :	90
Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité.	90
1-Le processus de réflexion	91
1-2-Diverses théories qui sous-tendent la réflexivité en formation professionnelle des enseignants	91

1-2-1-Etre un formateur réflexif: savoirs, savoir-faire professionnels, prescriptions et posture réflexive dans l'accompagnement des stagiaires.....	92
1-2-2-Devenir formateur –chercheur sur ses dispositifs d'analyse de pratiques et dégager des conditions de mise en œuvre de la réflexivité	93
1-2-3-La formation des formateurs par la recherche pour favoriser la réflexivité	94
1-2-4-L'entretien de co-explicitation formateur-chercheur :	94
2-Nouvelle professionnalité et modèles de formation	95
2-1-Les expressions de la résistance	96
2-1-1-La perception de la formation	96
2-2-Importance du parcours antérieur des étudiants	97
2-3-Résistances et modes de socialisation professionnelle	98
2-3-1-Une difficile socialisation communautaire	99
2-3-2-Une difficile socialisation sociétaire	99
2-4-Le choc de la pratique chez les enseignants débutants	100
2-4-1-Le choc de la réalité	100
2-5-Représentation et pratiques professionnelles durant la phase de survie	101
2-5-1-Pratiques pédagogiques traditionnelles: la pratique pédagogique plus traditionnelle	102
2-5-2-Valorisation de l'apprentissage par la pratique	104
2-6-Imbrication formation-recherche	105
3-Le rôle de l'inspecteur	105
3-1-1-L'inspecteur en tant que superviseur :	105
3-1-2-l'inspecteur en tant que formateur :	106
3-2-La formation des enseignants dans une démarche responsabilisante	106
3-3-L'articulation théorie-pratique-théorie	106
3-4-Un positionnement entre engagement et distanciation	107
3-5-Le chercheur engagé.....	107
3-6-Les différentes perspectives de la formation	108
4-L'évolution des différentes conceptions de la formation des enseignants	112
4-1-la formation par alternance	112
4-2-Formation en compagnonnage	114
4-3-La formation en monitoring.....	114
4-4-La formation professionnalisante	114
Partie pratique.....	116
Chapitre I :	117
Cadre général de la recherche.....	117

1-Cadre général de la recherche:	118
1-2-La recherche exploratoire.....	118
1-3-Chercher la validité scientifique	119
1-4-Mode de construction du corpus	119
2-Population et échantillonnage	120
3-Quelques caractéristiques de la population	120
3-1-Sujets formateurs et décideurs	120
3-2-Sujets acteurs.....	120
4-Méthodologie de la recherche	121
4-1-L'approche quantitative.....	121
4-2-Logique de construction du questionnaire.....	121
4-3-Une approche qualitative	122
4-4-Logique de construction des entretiens	122
5-Techniques de recueil de données	123
Chapitre II :.....	124
Partie I :	125
Les résultats pour les enseignants du secondaire.....	125
1-Description des répondants au questionnaire :.....	126
2-Recueil des données : moyen et procédure	126
3-Analyse :.....	127
4-Synthèse	141
Partie II :	142
La formation du point de vue des responsables de la formation :.....	142
1-Analyse des données	144
1-1-Le côté descriptif, la réforme et ses objectifs.....	144
1-2-Un coté analytique : la formation initiale et continue des enseignants.....	145
1-3-Coté prospectif : attentes et perspectives	146
2-Discussion des données	147
Partie III :.....	153
Les résultats pour le corps inspecteur.....	153
1-Le corps inspecteur non envié par les femmes.....	154
2-Le corps inspecteur vieillissant	155
2-1-Le profil professionnel des répondants	155
2-2--Conditions de recrutement	157

3-Rôle des inspecteurs dans le cadre de la réforme éducative	157
3-1-la mission d'impulsion	157
3-2-la mission d'inspection et de contrôle des enseignants et des programmes de formation	157
3-3-la mission d'animation pédagogique, de recrutement et de formation des enseignants ..	157
3-4-la mission d'évaluation	157
3-5-la mission d'éducation	157
4-Encadrement.....	158
4-1-Les enseignants novices et les contraintes de l'insertion professionnelle	159
4-2- Accompagnement des enseignants novices	159
4-3-Observation des pratiques enseignantes et développement professionnel.....	160
5) Les lacunes des enseignants comme aspect positif	161
5-1-les lacunes pédagogiques	161
5-2- les lacunes didactiques	161
6-L'insertion des novices.....	161
6-1-Formation initiale : focalisation sur la théorie.....	162
Chapitre III :Résultats des enquêtes	164
Partie I :	165
Les résultats pour les enseignants universitaires	165
1-Description des répondants du questionnaire.....	166
1-2-La population enseignante féminine	167
1-3-Analyse et commentaires	167
1-4- L'expérience professionnelle	167
1-5-Pénurie d'encadrement.....	168
1-6-Réflexion des enseignants universitaires sur les compétences des futurs enseignants du secondaire	169
1-6-1-L'évaluation de la compétence linguistique.....	169
1-6-2-La compétence sociolinguistique	170
1-6-3-La compétence pragmatique.....	170
2-Evaluation des compétences.....	171
2-1- Evaluation continue des futurs enseignants.....	171
2-2-Analyse et commentaires	171
2-3-Stratégies d'apprentissage et obstacles	172
2-4-L'interaction en classe de langue : élément pour promouvoir la formation.....	172
2-5-Analyse et commentaires	172

2-6-Maitrise de la langue (réception, production, interaction)	173
3-La compétence lexicale comme source d'inquiétude.....	174
3-1- Analyse et commentaires	174
3-2-L'alternance codique	174
3-4-Réflexion des enseignants sur les modules initiant à la didactique de la langue.....	176
4-La formation initiale et les scénarii de classe via le module de théories et démarches didactiques	176
4-1-Repenser le dispositif des modules relevant de la didactique	177
4-2-Analyse et commentaires	177
4-3-Propositions et attentes des enseignants universitaires.....	177
Partie II :	179
Observation de classe	179
1-Méthodologie de la recherche	180
1-1-Circonstances du déroulement de l'enquête	180
1-2-L'observation de classe : pourquoi	180
1-3-Les classes observées.....	180
1-4-Circonstances et méthode d'observation.....	181
2-Présentation de la grille d'observation	182
2-1-Modalités d'organisation de la classe.....	182
2-2-Observation de la séance.....	182
2-3-Relations pédagogiques.....	183
3-Explication de la grille d'observation	184
3-1-les modalités d'organisation de la classe	184
3-2- l'observation de la séance proprement dite.....	184
3-3-Les relations pédagogiques	184
Analyse des résultats :	185
1-Analyse des données recueillies :	186
1-1-Modalités d'organisation de la classe.....	186
1-2-Affichage des travaux des élèves.....	187
1-3-L'enseignant : place et déplacement.....	187
1-4-Le déplacement des enseignants.....	188
1-5-Le matériel didactique	190
2-Modalités de travail.....	190
2-1-Le travail de groupe	191

2-2-La démarche pédagogique	191
2-3-Les activités d'apprentissage	191
2-4-Durée des champs disciplinaires VS durée des champs d'action	192
2-5-Les activités d'intégration.....	194
3-Statut de l'erreur.....	194
3-1-La relation pédagogique	194
3-2-Attitudes et rôle de l'enseignante	195
3-3-Attitudes des apprenants	198
Chapitre IV :.....	201
Description et analyse de la maquette de la formation initiale.....	201
1-Le système L.M.D.....	202
1-1-Présentation de la maquette des modules d'enseignement.....	205
1-1-1Maquette des modules.....	205
1-1-2-la maquette du cursus de 1ere année licence.....	206
1-1-3-La maquette du cursus de 2eme année LMD.....	206
1-1-4-La maquette du cursus de 3eme année licence LMD.....	207
1-1-5-Analyse du cursus de licence.....	208
2-Analyse de la maquette du master.....	209
2-1-Semestre 01	209
2-2-Semestre 02	209
2-3-Semestre 03	210
2-4-Semestre 03	210
2-5-Semestre 04	211
3-Analyse du cursus de master	211
4-Réflexion générale sur le cursus de la formation initiale.....	212
*Le micro-enseignement.....	218
* L'autoscopie	218
Discussion des résultats	220
Conclusion générale	221
Références bibliographiques :	225
ANNEXES :	246

Annexes

Questionnaire

Le but de ce questionnaire est d'aboutir à une étude analytique sur la formation continue des enseignants du Français du secondaire.

Veuillez répondre en toute objectivité : votre opinion est un apport sérieux à sa réalisation.

Profil du professeur :

L'âge :/le sexe : Féminin Masculin

Expérience :ans

Diplôme obtenu : licence classique licence ENS Master ingéniorat

Question01 :

Votre métier d'enseignant vous motive-t-il ?

oui non

Question02 :

A votre avis, l'université prépare-t-elle l'étudiant à l'exercice de la profession enseignante ?

Oui non

Question03 :

Avez-vous suivi des stages sur le terrain lors de votre formation initiale ?

oui non

Question04 :

Quelles sont les carences ressenties lors de votre formation initiale ?

a) La qualité des formateurs.

b) le manque de moyens.

c) la pertinence des contenus.

Question 05 :

Si l'on vous demande d'évaluer votre formation, quel serait votre avis ?

Bonne moyenne mauvaise

Question06 :

Après avoir eu le concours de recrutement, avez-vous reçu une formation de préparation au poste ?

oui non

Si oui, a-t-elle été bénéfique ? oui non

Question07 :

En rencontrant des difficultés, Est-ce que vous sollicitez votre inspecteur ?

oui non

Question08 :

Est-ce que vous évoquez les problèmes rencontrés en classe lors des séminaires et des journées pédagogiques ?

oui non

Question09 :

Quels sont les thèmes abordés lors des séminaires et des journées pédagogiques ?

L'approche par les compétences

L'évaluation

Les programmes et les documents d'accompagnement

Autres

Question10 :

Avez-vous bien assimilé l'approche par les compétences ?

Oui non

Question 11 :

Comment appliquez –vous l'approche par les compétences en classe ?

Application totale application partielle

Question12 :

Quel est votre rôle en classe ?

Un animateur un dispensateur de savoirs

Question 13 :

Pratiquez-vous un enseignement par situation-problème et situation d'intégration ?

oui non

Question14 :

Les apprenants s'impliquent-ils davantage dans leur apprentissage avec l'approche par les compétences ?

oui non

Question15 :

Quels sont les facteurs qui rendent difficile l'application de l'approche par les compétences dans nos classes ?

a) La surcharge des classes

b) Le niveau des élèves

c) Autres

Question16 :

Dans vos travaux dirigés, faites –vous recours aux travaux de groupes ?

oui non

Question17 :

Le manuel scolaire est-il adapté au niveau réel des apprenants et répond-il à leurs besoins ?

oui non

Question18 :

Est-ce que le nouveau programme favorise la socialisation des apprenants ?

oui non

Question19 :

La formation continue contribue -t- elle au développement professionnel des enseignants ?

oui non

L'entretien destiné aux inspecteurs :

Questions :

- 1) En quoi la réforme entamée par le gouvernement algérien consiste-t-elle ?
- 2) Quels sont les principaux volets ciblés par la réforme ?
- 3) Quelle est la place réservée à l'enseignement du Français dans cette réforme ?
- 4) Quelle est la finalité derrière l'enseignement du Français, dans le contexte algérien ?
- 5) Quelle est la place de la pratique réflexive dans cette réforme ? comment l'environnement de travail peut-il l'encourager ?
- 6) Comment situer cette nouvelle approche dite l'approche par les compétences ?
- 7) Y-a-t-il cohérence entre les contenus de la formation et les principes qui sous-tendent l'APC ?
- 8) les enseignants manifestent-ils une résistance à l'APC ?
- 9) Nos enseignants sont-ils en mesure d'appliquer l'APC dans leurs classes ?
- 10) Est-ce que la dimension interculturelle est prise en charge des points de vue pédagogique et didactique ?
- 11) Pourquoi une nouvelle politique de formation des enseignants ?
- 12) Vers quels objectifs doit-elle tendre ?
- 13) Quels sont les outils nécessaires pour cette formation ?
- 14) Est-ce que la formation à l'usage des NTIC est prévue ?
- 15) Quels sont les dispositifs de formation à imaginer pour rendre les profils des formateurs cohérents et aptes à
S'investir plus effectivement dans les nouveaux objectifs de formation ?
- 16) Quels défis et contraintes à relever ?
- 17) Quel est l'état des lieux vis-à-vis de la formation des enseignants de Français ?
- 18) Votre dernier mot sur la réforme en général ?

Présentation de la grille d'observation :

Date :

Etablissement (A/B) :

Heure :

Séance :

A) Modalités d'organisation de la classe :

*Environnement général :

*Affichage :

Esthétique :

Travaux d'élèves :

*Nombre des élèves :

*L'enseignant :

Place :

Déplacement :

B) Observation de la séance :

Durée de la séance :

Matériel didactique :

Nature :

Préparation :

*Modalités de travail :

Travail individuel :

Travail en groupe :

*Démarche pédagogique :

Cours :

Leçon dialoguée :

Interrogation orale directe :

*Les activités d'apprentissages proposées :

Situation-problème :

Activités d'exploration :

Exercices d'application :

*Durée des champs disciplinaires par rapport à la durée des champs d'activité :

*Y-a-t-il des activités d'intégration ?

*Statut de l'erreur (permet-elle de prendre en compte le développement des compétences ?).

*Intervention de l'enseignant :

-Immédiatement :

-Différée :

C) Relations pédagogiques :

C.1-Attitude et rôle de l'enseignant :

*Rythme :

*Vocabulaire :

*L'enseignante favorise-t-il la participation des élèves ?

*L'enseignante favorise-t-elle le questionnement chez ses élèves ?

*L'enseignante favorise-t-elle la collaboration de l'élève avec ses pairs ?

*L'enseignante tient-elle compte des besoins, des motivations et des champs d'intérêts des élèves ?

*L'enseignante fait-elle appel aux connaissances et acquis antérieurs de l'élève ?

*Incite- t-il au dialogue, à l'argumentation et à l'échange ?

*Maitrise –t-il l'hétérogénéité ?

*Crée-t-il un climat favorable à l'apprentissage ?

*Ecoute-t-il les élèves ?

*Sait-il motiver , relancer et intervenir au bon moment ?

C-2-Attitude des apprenants :

*Les élèves sont-ils actifs ou passifs ?pourquoi ?

*Prennent-ils l'initiative ?

*Respect des autres :

*Echange entre :

-Elève/enseignant :

-Elève/groupe :

-Elève/élève :

Entretien avec M. Douhi

- ① Etes-vous au courant des réformes opérées dans le système éducatif algérien ?
- ② Pouvez-vous nous dire en quoi ces réformes consistent-elles ?
- ③ Quel est le profil d'entrée du futur enseignant de Français ?
- ④ Quels sont les critères requis pour être admis ?
- ⑤ Y a-t-il des étudiants qui sont orientés vers la filière Français sans que celle-ci figure parmi leurs vœux ?
oui
- ⑥ Quelles sont les intentions institutionnelles de la formation universitaire ?
- ⑦ A votre avis, Est-ce que ces attentes institutionnelles sont-elles atteintes ?
- ⑧ Selon vous, Quelles sont les contraintes qui entravent la concrétisation de ces attentes ?
- ⑨ Durant cette formation initiale des enseignants de Fr, quelles sont les compétences acquises ?
- ⑩ Que proposez-vous pour former des enseignants de Fr qui répondent aux

8. La surcharge des classes

Beaucoup d'étudiants

Peu de formateurs.

- Nous les formateurs nous manquons déjà de formation.

9 ? ? ?

10 Une formation qui cible l'acquisition des connaissances relatives au monde de l'enseignement

- Des parties de stage d'application

- Des ateliers avec des enseignants de cycle de trois cycles.

11 Parce qu'elle ne prend pas en charge les véritables besoins des futurs enseignants

- Des stages de formation

- Des séances d'observation à l'intérieur de l'établissement.

- des séminaires de spécialiste

12 → La surcharge - l'indiscipline - les élèves ne s'intéressent aux langues

13 - oui - je pense qu'ils jouent un rôle important.

14 - ~~si~~ Conjuguer les efforts - L'enseignant doit s'auto former.

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence
Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 1

Unités d'enseignements	Matières Intitulé	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF1.1 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 1	6	4		4h30		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 1	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 1	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique correctrice et articulatoire 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Initiation à la linguistique 1 (concepts)	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Initiation aux textes littéraires	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 1	4	1		3h00		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED11 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 1	2	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
Total semestre 1		30	15	1h30	21h00		337h30	450h00		

* travail complémentaire en consultation semestrielle

**Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence
Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"**

Semestre 2

Unités d'enseignements	Matières Intitulé	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 2	6	4		3h00		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 2	4	2		4h30		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 2	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Initiation à la linguistique 2 (concepts)	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.2 Crédits : 4 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 2	4	1		3h00		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 2	2	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
Total semestre 2		30	15	1h30	21h00		337h00	450h00		

* travail complémentaire en consultation semestrielle

**Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence
Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"**

Semestre 3

Unités d'enseignements	Matières Intitulé	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 3	6	4		4h30		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 3	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 3	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 3	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Introduction à la linguistique 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 3	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.3. Crédits : 2 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 3	2	1		1h30		22h30	45h00	x	
UE Découverte Code : UED 2.1 Crédits : 4 Coefficients : 1	Initiation à la traduction 1	4	1		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Transversale Code : UET 2.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 3	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
Total semestre 3		30	15		22h30		315h00	450h00		

* travail complémentaire en consultation semestrielle

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence
Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

54

Unités d'enseignements	Matières Intitulé	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 4	6	4		4h30		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 4	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 4	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 4	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Introduction à la linguistique 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 4	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 4	2	1		1h30		22h30	45h00	x	
UE Découverte Code : UED 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 1	Initiation à la traduction 2	4	1		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Transversale Code : UET 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 2	Langue(s) étrangère(s) 4	1	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Technologies de l'information et de la communication 1	1	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
Total semestre 4		30	16		22h30		360h00	450h00		

* travail complémentaire en consultation semestrielle

Programme des enseignements du L3 domaine Lettres et Langues Etrangères

Semestre 5

Unités d'enseignement	Matières Intitulés	Crédits	coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS 15 semaines	Autre	Mode d'évaluation	
				cours	TD	TP			Contrôle continu	Examen
UEF1 Etude de la langue Code UEF3.1 Crédits : 12 Coefficients : 09	linguistique	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes littéraires	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes de civilisation	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
UEF2 Pratique de la langue Code UEF3.1 Crédits : 06 Coefficients : 06	Compréhension & production écrite	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
	Compréhension & production orale	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
	Traduction & interprétariat	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
UEF3 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Introduction à la didactique	02	01	1.30	-----		21.30		----	100%
	Introduction aux langues de spécialités	02	01	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Méthodologie Code UEM3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Techniques de recherche	04	02	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Découverte Code UED3.1 Crédits : 02 Coefficients : 01	Psychologie cognitive/ Sciences de la communication	02	01	1.30	----		21.30		----	100%
UE Transversale Code UET3.1 Crédits : 02 Coefficients : 01	Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères	02	01	1.30	----		21.30		----	100%
Total semestre5		30	21	09	12		315			

Programme des enseignements du L3 domaine Lettres et Langues Etrangères

Semestre 6

Unités d'enseignement	Matières	Crédits	coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS 15 semaines	Autre	Mode d'évaluation	
				Intitulés	cours	TD			TP	Contrôle continu
<i>UEF1</i> <i>Etude de la</i> <i>langue</i> <i>Code UEF3.2</i> <i>Crédits : 12</i> <i>Coefficients : 09</i>	linguistique	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes littéraires	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes de civilisation	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
<i>UEF2</i> <i>Pratique de la</i> <i>langue</i> <i>Code UEF3.2</i> <i>Crédits : 06</i> <i>Coefficients : 06</i>	Compréhension & production écrite	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
	Compréhension & production orale	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
	Traduction & interpréariat	02	02	-----	1.30		21.30		100%	----
<i>UEF3</i> <i>Langue et usages</i> <i>Code UEF3.2</i> <i>Crédits : 04</i> <i>Coefficients : 02</i>	Introduction à la didactique	02	01	1.30	-----		21.30		----	100%
	Introduction aux langues de spécialités	02	01	-----	1.30		21.30		100%	----
<i>UE</i> <i>Méthodologie</i> <i>Code UEM3.2</i> <i>Crédits : 04</i> <i>Coefficients : 02</i>	Techniques de recherche	04	02	-----	1.30		21.30		100%	----
<i>UE Découverte</i> <i>Code UED3.2</i> <i>Crédits : 02</i> <i>Coefficients : 01</i>	Psychologie cognitive/ Sciences de la communication	02	01	1.30	----		21.30		----	100%
<i>UE Transversale</i> <i>Code UET3.2</i> <i>Crédits : 02</i> <i>Coefficients : 01</i>	Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères	02	01	1.30	----		21.30		----	100%
<i>Total semestre6</i>		30	21	09	12		315			

Unités	Matières	Cod es	Co ef	Cré dit	Interro gation	Exa men	Rattr apag	Enseignants		
								LI TT	DI D	S D L
FONDAMEN TALE	Ouverture sur la littérature	LOL T1	03	06	+	+	+			
	Théories et démarchese n didactiques	LTD D1	03	06	+	+	+			
	Théories linguistiques	LTH L1	03	06	+	+	+			
METHODOLOGIQUE	Méthodolog ie de la recherche	LM RU1	02	04	+	-	-			
	Pratiques communicat ionnelles	LPC 1	01	01	+	-	-			
	Technique de l'info et de la communicat ion	LTI C1	02	04	+	-	-			
DECOUVERTE	Didactique des textes littéraire	LDT L1	01	01	-	+	+			
	Ethnographi e d la communicat ion	LEG C1	01	01	-	+	+			
TRANSVE RSALE	Ethique et déontologie	LED 1	01	01	-	+	+			

Unités	Matières	Code s	Co ef	Cré dit	Interrog ation	Exa men	Rattra page	Enseignants		
								LI TT	DI D	S D L
FONDAMENTALE	Littératures francophones	LLF ₂	03	06	+	+	+			
	Sociolinguistique /psycholinguistique	LSP ₂	03	06	+	+	+			
	Théories et démarches en didactiques	LTD _{D2}	03	06	+	+	+			
METHODOLOGIQUE	Méthodologie de la recherche	LMR _{U2}	02	04	+	-	-			
	Techniques rédactionnelles	LTR ₂	01	01	+	-	-			
	Analyse des données	LAD ₂	02	04	+	-	-			
DECOUVETE	Analyse du discours Médié par ordinateur	LAD _{O2}	01	01	-	+	+			
	Didactique de l'interculturalité	LDL ₂	01	01	-	+	+			
TRANSVERSALE	Psychopédagogie	LPS _{Y2}	01	01	-	+	+			

Unités	Matières	Code s	C o e f	Cré dit	Interro gation	Exa men	Rattra page	Enseigna nts	
								D I D	COP IES & PV DES NOTES
FONDAMENTALE	PERSPECTI VES ACTIONNEL LES ET INTERCULT URELLES EN DIDACTIQU E	DPA ID	03	06	+	+	+		
	DIDACTIQU E DE L'ECRIT	DDI DE	03	06	+	+	+		
	DIDACTIQU E DE L'ORAL	DDI DO	03	06	+	+	+		
METHODOL OGIQUE	L'EVALUATI ON	DEV AL	02	04	+	-	-		
	METHODOL OGIE DE L'ORAL	DM O	01	01	+	-	-		
	METHODOL OGIE DE LA RECHERCHE	DM RU	02	04	+	-	-		
DECOUVER TE	SOCIODIDA CTIQUE	DSO S	02	02	-	+	+		
TRANSVE RSALE	COMMUNIC ATION ET TECHNIQUE S DE CLASSE	DCO MT	01	01	-	+	+		

SEMESTRE 4 : MEMOIRE

Unités	Matières	Codes	Coeff	Crédit	Interrogation	Examen	Rattrapage	Enseignants	
								LITTERATURE	COPIES & PV DES NOTES
FONDAMENTALE	LITTERATURE GENERALE ET COMPAREE	LLGC	03	06	+	+	+		
	STYLISTIQUE ET SEMIOTIQUE	LS ES	03	06	+	+	+		
	TYOLOGIE DES GENRES	LT PG	03	06	+	+	+		
METHODOLOGIQUE	APPROCHES ET ANALYSE LITTERAIRE	LA AL	02	04	+	-	-		
	METHODOLOGIE DE L'ORAL	LM LM	01	01	+	-	-		
	METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	LM RU	02	04	+	-	-		
DECOUVERTE	LITTERATURE ET INTERCULTURALITE	LLI	02	02	-	+	+		
TRANSVERSALE	LITTERATURE CONTEMPORAINE	LLC	01	01	-	+	+		

SEMESTRE 4 : MEMOIRE

Unités	Matières	Codes	Coeffic	Crédit	Interrogation	Examen	Rattrapage	Enseignants	
								S D L	COP IES & PV DES NOTES
FONDAMENTALE	ANALYSE CONVERSATIONNELLE	SAC	03	06	+	+	+		
	ENONCIATION ET PRAGMATIQUE	SEP	03	06	+	+	+		
	NIVEAU D'ANALYSE EN LINGUISTIQUE	SNAL	03	06	+	+	+		
METHODOLOGIQUE	ANALYSE DU DISCOURS	SAD	02	04	+	-	-		
	METHODOLOGIE DE L'ORAL	SMOL	01	01	+	-	-		
	METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	SMRU	02	04	+	-	-		
DECOUVERTE	INTERACTIONS INTERCULTURELLES	SII	02	02	-	+	+		
TRANSVERSALE	SEMILOGIE	SSEM	01	01	-	+	+		

SEMESTRE 4 : MEMOIRE

PROGRESSION ANNUELLE

Niveau : 2^{ème} Année Secondaire : Filières scientifiques
 Volume horaire annuel : 81h (38 semaines). Volume horaire hebdomadaire : 3h. Coefficient : 2.

Septembre : 2^{ème} Semaine

Séance 1 - Evaluation diagnostique

Séance 2 - Evaluation diagnostique

Séance 3 - Evaluation diagnostique

Septembre : 3^{ème} Semaine

**Projet : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène :
 Le discours objectif**

SEQUENCE 1 : Présenter un fait, une notion, un phénomène / Commenter des représentations graphiques.

Technique d'expression : La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral / Le compte rendu objectif / Les représentations graphiques

Types de supports : Textes didactiques, articles d'encyclopédies, ouvrages traitant de sujets divers (histoire, géographie, sociologie etc.) avec une marque littéraire plus prononcée.

Les thèmes : Les grandes réalisations scientifiques et techniques / Histoire, géographie, sociologie / La médecine / L'aérospatiale (la conquête spatiale) Les médias et les télécommunications

Séance 1 Négociation des projets et répartition des travaux

Séance 2 Oral : compréhension / Expression

Repérer les informations, prise de note, présence / absence de l'auteur. / Présenter un objet

Séance 3 Lecture analytique 1

Objectivité / subjectivité, les procédés d'explication, la progression thématique.

Septembre : 4^{ème} Semaine

Séance 4 Langue

- Champ lexical / sémantique ; termes génériques / termes spécifiques.

- Les procédés explicatifs, le présent intemporel, les tournures présentatives, cause et conséquence.

Séance 5 Ecriture 1 Préparation - Elaborer un paragraphe pour présenter, définir.

Séance 6 Lecture analytique 2 élargissement : Visée démonstrative / Démarches et procédés de la démonstration / Commenter une représentation iconique. .

Octobre 2019 (1^{ère} Semaine)

**Projet : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène :
 Le discours objectif**

SEQUENCE 1 : Présenter un fait, une notion, un phénomène / Commenter des représentations graphiques.

Séance 7 Ecriture 2 (Production écrite)

- Reprendre l'écriture 1 et produire un texte expositif.

Séance 8 Régulation Travaux de groupe / Consignes et directives

Séance 9 C.R. de l'expression écrite- Correction – Amélioration – Enrichissement

Octobre: 2ème Semaine**Séance 10** Autocorrection**Séance 11** Devoir d'évaluation. - Evaluation des acquis.**Séance 12** Correction de l'évaluation**Octobre: 3ème Semaine****Projet : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène:
Le discours objectif****SEQUENCE 2** : Démontrer et prouver un fait**Séance 1** Oral : compréhension/Expression

- Repérer l'ordre logique du raisonnement.

- Interpréter un tableau .

Séance 2 Lecture analytique¹ : Les étapes de la démonstration à travers l'induction : expérimentation , observation , description, hypothèses. / Situation d'énonciation du texte démonstratif et degré d'implication de l'énonciateur**Séance 3** Langue

- Lexique du raisonnement, lexique de la cause et de la conséquence.

- Les articulateurs logiques, le conditionnel, syllogisme

Octobre: 4ème Semaine**Séance 4** Ecriture 1 (Préparation).

- Série d'exercices pour amener l'élève à rédiger un texte démonstratif./ les représentations graphiques

Séance 5 Lecture analytique 2 (élargissement)

Procédés d'explication et du raisonnement. / Les connecteurs réthorico- logiques qui ponctuent le texte / Les types de progression : à thème constant , à thème dérivé.

Séance 6 Ecriture² (Production écrite)- Produire un texte démonstratif.**Vacances d'automne : du 29 octobre 2019 au 03 novembre 2019****Novembre : 2ème semaine****Projet : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène:
Le discours objectif****SEQUENCE 2** : Démontrer et prouver un fait

Novembre : 2ème semaine

Séance 7 C.R d'expression écrite - Correction – Amélioration – Enrichissement**Séance 8** Autocorrection**Séance 9** Evaluation Présentation des projets**Novembre : 3ème semaine****PROJET : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer : Le plaidoyer et le réquisitoire****SEQUENCE** : Plaider une cause / Dénoncer une opinion, un point de vue / Débattre d'un sujet d'actualité**Types de supports** : Textes à organisation rhétorico-logique, à visée argumentative.**Séance 1** Négociation Négociation des projets et répartition des travaux**Séance 2** Oral : compréhension/Expression Repérage des arguments et contre arguments / Elaboration d'un discours argumentatif pour plaider ou discréditer une cause Justifier et défendre un choix (expression libre) / Débattre d'un sujet d'actualité**Séance 3** Lecture analytique¹

Organisation d'une argumentation. / Analyse de la situation d'énonciation/ mise en évidence de l'énonciateur / visée : convaincre ou persuader / Plan de l'argumentation / Visée du texte argumentatif. / Distinction entre les arguments liés à la raison et ceux liés aux sentiments.

Novembre : 4ème semaine
Compositions du 1er trimestre

Décembre : 1ère semaine

PROJET : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer : Le plaidoyer et le réquisitoire

SEQUENCE : Plaider une cause / Dénoncer une opinion, un point de vue / Débattre d'un sujet d'actualité

Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique, à visée argumentative

Séance 4 Correction des compositions

Séance 5 Langue 1

Verbes d'opinion / mode impératif pour impliquer le lecteur. / lexique de l'opposition, de la concession et de la restriction. / Opposition sémantique (antonymie, champs lexicaux).

Séance 6 Ecriture1 (Préparation).

Classement des arguments (+fort au + faible). Illustration des arguments par des exemples./Reconstitution d'un argumentaire à partir d'arguments donnés dans le désordre. / Rédaction de contre arguments.

Décembre : 2ème semaine

Séance 7 Lecture analytique 2 élargissement

- Distinguer entre les arguments liés à la raison et ceux liés au sentiment
- Distinguer entre l'implicite et l'explicite dans l'argumentation.
- Le degré d'implication de l'énonciateur.

Séance 8 Langue 2

- La modalisation lexicale d'appréciation et de jugement.
- L'opposition et l'emploi du subjonctif
- Les articulateurs / Comment conclure.

Séance 9 Régulation Travaux de groupe / Consignes et directives

Décembre : 3ème & 4ème semaines

Vacances d'hiver (I) : du 19 décembre 2019 au 05 janvier 2020

Janvier 2020 (1ère semaine)

PROJET : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer : Le plaidoyer et le réquisitoire

SEQUENCE: Plaider une cause / Dénoncer une opinion, un point de vue / Débattre d'un sujet d'actualité

Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique, à visée argumentative

Séance 10 Ecriture2 (Production écrite)

- Elaboration d'un discours pour plaider une cause.
- Elaboration d'un discours argumentatif
- Construire une argumentation cohérente. .

Séance 11 C.R. d'expression écrite - Correction – Amélioration – Enrichissement .

Séance 12 Autocorrection

Janvier : 2ème semaine

Séance 13 Devoir d'évaluation. - Evaluation des acquis.

Séance 14 Correction du devoir d'évaluation Correction + Remédiation

Séance 15 Présentation des projets Evaluation

Janvier : 3ème semaine

PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation.

SEQUENCE : Rédiger un texte d'anticipation

Objet d'étude : La Nouvelle d'anticipation

Technique d'expression : La fiche de lecture / Prise de notes

Types de supports : **Types de supports :** Une nouvelle d'anticipation à caractère scientifique, des extraits de récits d'anticipation d'auteurs comme J. Verne, I. Asimov, P. Boulle etc.

Séance 1 Négociation Négociation des projets et répartition des travaux

Séance 2 Oral : compréhension/Expression

- Prise de notes
- Identification des procédés d'anticipation
- Transposition d'un passage réaliste en un passage futuriste .

Séance 3 Lecture analytique1

- Identification de la structure du récit
- Espace et temps de la fiction : identification des procédés d'anticipation
- L'espace futuriste comme indice temporel et comme force agissante

Janvier : 4ème semaine

Séance 4 Langue

- Champs lexicaux relatifs à la scène et aux technologies futuristes
- Les procédés de caractérisation (adj., relatives, compl. de nom)
- Comparaison et métaphore

Séance 5 Ecriture1 (Préparation).

Reconstitution d'une nouvelle d'anticipation à partir des indications de temps et de lieux..

Séance 6 Lecture analytique 2 élargissements

- Repérage des noyaux et catalyses.
- Les procédés de rationalisation :
- Les passages explicatifs, les passages descriptifs / Chronologie : anticipation et retour en arrière.

Février 2020: 1ère semaine

Séance 7 Ecriture2 (Production écrite)

Rédaction d'une nouvelle d'anticipation.

Séance 8 Activités ludiques - Poèmes et chansons / Textes et images

Séance 9 C.R d'expression écrite - Correction – Amélioration – Enrichissement.

Février : 2ème semaine

Séance 10 Autocorrection

Séance 11 Devoir d'évaluation. - Evaluation des acquis.

Séance 12 Correction du devoir d'évaluation Correction + Remédiation

Février : 3ème semaine

PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation.

SEQUENCE 2 : Imaginer et représenter le monde de demain.

Séance 1 Régulation Vérification des travaux de groupes Consignes et directives

Séance 2 Oral : compréhension/Expression

- Relation histoire/ narration
- Description des lieux à partir d'illustration futuriste.

Séance 3 Lecture analytique

- Identification des procédés d'anticipation.
- Etude de l'ouverture et de la clôture de la nouvelle (la circularité de la nouvelle). / la progression thématique
- Organisation et fonction de la description spatiale
- La focalisation et les modes de vision du narrateur

Février : 4ème semaine
Compositions du 2ème trimestre

Mars 2020 1ère semaine

PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation.

SEQUENCE 2 : Imaginer et représenter le monde de demain

Objet d'étude : La Nouvelle d'anticipation

Séance 4 Correction de la composition

Séance 5 Ecriture1 (Préparation). Transposition d'un passage réaliste en un passage futuriste.

Séance 6 Langue

- Les substituts / Vocabulaire de l'hypothèse
- Lexique de l'avenir.
- Indices et indicateurs temporels / Concordances des temps / Expression de l'hypothèse

Mars : 2ème semaine

Séance 7 Ecriture2 (Production écrite)

Production d'un texte descriptif présentant un objet , un engin ; un décor, ... futuriste

Séance 8 C.R d'expression écrite - Correction – Amélioration – Enrichissement .

Séance 9 Présentation des projets

Mars : 3ème et 4ème semaines
Vacances de printemps (I) : du 19 mars 2020 au 05 avril 2020

Avril 2020 1ère Semaine

PROJET : Relater pour informer et agir sur le destinataire : Le reportage / le récit de voyage

SEQUENCE 1 : Rédiger un récit de voyage.

Objet d'étude : Le reportage / le récit de voyage

Technique d'expression : le dossier documentaire

Les thèmes : Les grands sites du passé / Le patrimoine universel / ...

Types de supports : Reportages touristiques, carnets de voyage ...

Séance 1 Négociation Présenter et négocier les projets avec les élèves .

Séance 2 Oral : compréhension/Expression

Identifier la situation d'énonciation/ les marques de la présence de l'auteur. / Descriptions de lieux à partir d'illustrations.

Séance 3 Lecture analytique¹

Identification des caractéristiques d'un article de presse. / Identification de la situation d'énonciation. / Repérage des passages descriptifs, narratifs et commentatifs.

Avril : 2ème Semaine

Séance 4 Langue

Verbes de perception/ adverbess/ déictiques / lexique thématique. / Comparaison / Métaphore, Personnification.

Etude du lexique thématique / La subordonnées relatives explicatives / déterminatives

Séance 5 Ecriture¹ (Préparation). Description d'un lieu

Séance 6 Lecture analytique²élargissement

Repérage des passages descriptifs, narratifs et commentatifs /Réfèrent situationnel. / Les formes discursives investies dans le reportage / Description statique et itinérante.

Avril : 3ème Semaine

Séance 7 Ecriture 2 (suite de la Préparation) Rédaction d'un reportage à partir de notes de voyage.

Séance 8 Régulation Vérification des travaux de groupe / Consignes et directives

Séance 9 C.R d'expression écrite - Correction – Amélioration – Enrichissement .

Avril : 4ème Semaine

Séance 10 Autocorrection

Séance 11 Devoir d'évaluation. - Evaluation des acquis.

Séance 12 Correction de l'évaluation Correction + Remédiation

Mai 2020 1ère Semaine

PROJET : Relater pour informer et agir sur le destinataire : Le reportage / le récit de voyage

SEQUENCE 2 : Produire un texte touristique à partir d'un reportage.

Objet d'étude : Le reportage / le récit de voyage

Technique d'expression : le dossier documentaire

Les thèmes : Les grands sites du passé / Le patrimoine universel / ...

Types de supports : Reportages touristiques, carnets de voyage ...

Séance 1 Oral : compréhension/Expression

Interprétation des paroles rapportées.

Séance 2 Lecture analytique¹Visées informative et incitative du reportage / Repérage des passages descriptifs, narratifs et commentatifs. / Relation texte et image.

Séance 3 Langue

Modalités appréciatives/ lexique mélioratifs et péjoratifs. / Comparaison, métaphores et personnification Subordonnées de but / Le subjonctif

Mai : 2ème Semaine

Séance 4 Ecriture1 (Préparation).

- Production d'un dépliant touristique.
- Produire un texte touristique à partir d'un reportage

Séance 5 Lecture analytique 2 élargissement

Analyse des visuels et détermination de leur rôle et fonction. Visée de reportage / Les marques de la subjectivité.

Séance 6 Ecriture2 Production écrite Reprendre et achever l'Ecriture 1

Mai : 3ème Semaine

Séance 7 C.R d'expression écrite - Correction – Amélioration – Enrichissement.

Séance 8 Autocorrection

Séance 9 Evaluation Présentation des projets

Mai : 4ème Semaine

Compositions du 3ème trimestre

Questionnaire adressé aux enseignants universitaires :

Section 01 : Le profil des enseignants universitaires

1-Genre :

A) Femme

B) Homme.

2-Variable : « âge » :

J'aians

3) Variable : Expérience professionnelle.

J'enseigne à l'université :

*Depuis 5 ans.

*Depuis 10 ans.

*Entre 5 et 10 ans.

4) D'habitude, combien d'étudiants encadrez-vous chaque année ?

*Moins de 50 étudiants.

*Entre 100 et 150 étudiants

*Entre 200 et 250 étudiants

*Plus que de 250 étudiants

Section 02 : Réflexion des enseignants universitaires sur les compétences des étudiants.

5) Comment jugez-vous les savoirs et les savoir-faire lexicaux des étudiants ?

-Bonnes

-Acceptables

-Faibles

6) Comment évaluez-vous les compétences sociolinguistiques des étudiants ?

-Bonnes

-moyennes

-Faibles

7) Comment évaluez-vous la compétence pragmatique des étudiants (le choix des stratégies discursives d'adaptation, l'organisation du discours) ?

-Bonne

-acceptable

-moyenne

-Faible

8) Quelles sont les difficultés ressenties par les étudiants ?

-D'ordre interactif

-D'ordre réceptif

-D'ordre productif

-Autres.

9) Les questions posées par les étudiants sont relatives au :

-Sens du message

-Le contenu du message

-les deux

10) Permettez-vous aux étudiants le recours à d'autres langues en classe de FLE ?

-Oui

-Non

*Si c'est oui, comment ?

Toujours /Rarement /Parfois .

Section 03 : Réflexion des enseignants sur les modules initiant à la didactique.

11) Que pensez-vous des modules initiant à la didactique tels que : "initiation à la didactique" et "Théories et démarches didactiques" ?

12) Est-ce que ces modules tels qu'ils sont conçus préparent l'étudiant aux scénarii de la classe ?

Oui

Non

Si, c'est non, comment rendre ces modules en adéquation avec la formation didactique des futurs enseignants ?

Section 04 :

Quelles sont vos propositions et suggestions en vue d'une formation initiale efficace ?

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

*Ministère de l'Éducation Nationale**Inspection Générale de la Pédagogie*

I.E.N de français, M. R DJAABA

Tél. 0660421030

Courriel : djaaba.fra@hotmail.fr

FICHE DES BESOINS EN FORMATION.**ANNEE SCOLAIRE 20.../20...****I/ Identification de l'établissement :**

Lycée.....

Nom.....
.....Adresse :..... Daïra
de.....Tél. :..... Fax :..... Courriel :
.....**Liste des professeurs exerçant dans l'établissement :**

	Enseignants	Statut*	Emargements
1		Professeur Responsable de Matière	
2			
3			
4			
5			

[* Indiquer le statut de chaque enseignant: titulaire, stagiaire, suppléant, Prof. Responsable de classe]

II/ Besoins en formation :

N°	Thèmes que vous souhaiteriez voir aborder lors des journées de formation :
1	
2	
3	
4	
4	
5	

Vous souhaiteriez que ces journées de formation se déroulent:

Etablissements d'accueil :	Localité	Périodes :¹		

* Mettre une croix 1. Proposer trois dates

Fait à Le

Le Chef d'établissement
Matière :

Le Sous Directeur des Etudes

Le Professeur Responsable de

ACTIVITE D'APPRENTISSAGE :

Domaines :

Public : **Durée :**

Objectifs

LANGAGIERS

-

SOCIOCULTURELS :

-

TRANSVERSAUX :

-

Aptitudes

-

-

-

Supports

- Site

-

-

- Logiciel

Description succincte de l'activité

.....

Critères de réussite

.....

Aides lexicales en ligne

.....

.....

Dispositif (préciser pour chaque étape les outils et leur modalité d'intégration)

Etape 1 :

Etape 2 :

Etape 3 :

Etape 4 :

Etape 5 :

Résumé :

Cette thèse s'inscrit dans le domaine de la recherche exploratoire sur la professionnalisation de la formation continue des enseignants de Français en contexte algérien ; L'étude s'intéresse à la formation initiale et continue des futurs enseignants telle qu'elle est prescrite par le ministère et telle qu'elle est mise en place par l'université. En se basant sur les données recueillies à travers différents outils, à savoir deux questionnaires, deux interviews, l'analyse de la maquette du cursus de la formation initiale, ainsi qu'une observation de classe, la recherche montre l'écart existant entre le prescriptif et le descriptif de la formation.

A l'ère de la mondialisation et de l'ouverture des frontières, la formation professionnelle des enseignants s'avère nécessaire. Les enseignants du FLE devraient développer une pratique réflexive car la capacité d'innover et d'ajuster la pratique requiert une réflexion approfondie sur la pratique afin de favoriser l'appropriation de savoirs nouveaux.

Mots clés : professionnalisation-formation initiale-formation continue-pratique réflexive.

Abstract :

This thesis is part of the field of exploratory research on the professionalization of continuing education of French teachers in the Algerian context; the study focuses on the initial and ongoing training of future teachers as prescribed by the ministry and as set up by the university. Based on the data collected through different tools, namely two questionnaires, two interviews, the analysis of the model of the curriculum of the initial training, as well as a class observation, the research shows the gap existing between prescriptive and the description of the training.

In the era of globalization and the opening of borders, the professional training of teachers is necessary. FFL teachers should develop a reflexive practice as the ability to innovate and adjust practice requires in-depth reflection on practice to foster the appropriation of new knowledge.

Key words: professionalization-initial training-continuing education-reflexive practice

ملخص:

هذه الأطروحة في مجال البحث الاستكشاف حول إضفاء الطابع المهني على التكوين المستمر أثناء تدريس أساتذة اللغة الفرنسية في سياق جزائري؛ تهتم الدراسة بالتكوين الأولي والمستمر أثناء تدريس الأساتذة وفقاً لما تحدده الوزارة ومناهج الجامعة. استناداً إلى البيانات التي تم جمعها من خلال أدوات مختلفة، وهما استبيانان، ومقابلتان، وتحليل نموذج الدورة التكوينية الأولى، بالإضافة إلى حصص ملاحظة قسامين بالثانوية، يظهر البحث الفجوة بين التكوين المطلوب والتكوين على أرض الواقع.

في عصر العولمة والانفتاح، يعد التكوين المهني المحترف للأساتذة ضرورة قصوى. يجب على أساتذة اللغة الفرنسية تطوير ممارسة فكرية لأن القدرة على الابتكار والتعديل تتطلب تفكيراً عميقاً من أجل الحصول على معارف جديدة.

الكلمات المفتاحية: الاحترافية-التكوين الأولي - التكوين المستمر-الممارسة الفكرية