

FORMATION ACADÉMIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DANS LE CONTEXTE ALGÉRIEN

Bentayeb Razika, doctorante, université Kasdi Merbeh, Ouargla
Dakhia Abdelouaheb, directeur de recherche

Résumé

L'université algérienne se présente comme principalement la première source de recrutement des enseignants. Comme partout à travers le monde elle est vue comme un environnement favorable à la professionnalisation de la formation. Si l'université forme des professeurs d'enseignement secondaire, à quel modèle de professionnalité les forme-t-elle ? L'intérêt étant de savoir s'il y a possibilité d'articulation entre une formation académique et professionnelle au sein de l'université ?

Mots clés

Professionnalisation- universitarisation- formation des enseignants- représentations.

INTRODUCTION

Il est accordé aujourd'hui dans le monde de l'enseignement que :

L'évolution de la formation des enseignants est à la fois une condition, un levier et un effet de la professionnalisation du métier d'enseignants. Former de véritables professionnels, c'est préparer à une pratique réfléchie et mieux articuler savoirs savants et savoirs d'expérience. C'est d'abord parler de la réalité et de la complexité de l'éducation pédagogique (perrenoud, 1993p : 59).

Une telle évolution, selon les perceptives des travaux de la sociologie des professions, du métier en profession nécessite une transformation structurelle qui ne serait assurée que par son universitarisation.

L'université a toujours formé des professionnels en médecine, en droit, etc. pourquoi pas des professionnels de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures? D'ailleurs, etienne richard le rappelle : « au moyen âge l'université est seule habilitée à délivrer la licentia docendi, l'autorisation d'enseigner » (2009 : P181)

La profession enseignante est définie comme une fonction complexe, dans laquelle l'enseignant n'est plus un exécuteur de tâches ou de règles préétablies, mais un praticien réflexif, professionnel et autonome que seul une universitarisation et une professionnalisation pourraient garantir.

La question sur les conditions de la prise en compte de la formation d'enseignants professionnels *à et par* l'université, voire le problème de leur compatibilité, au vu des spécificités de la forme universitaire traditionnellement centrée sur les savoirs, les différences d'enjeux, d'objectifs, de structures et des acteurs impliqués, se pose avec acuité.

Comment relever le défi d'une véritable formation universitaire professionnelle articulée ? Comment faire croiser la culture académique et la culture professionnelle dans la formation des enseignants ? Comment « faire se rencontrer deux aventures humaines fondamentales, celle de l'action et celle de la réflexion » pour reprendre la formule de Lessard et Bourdoncle (2002) ?

Les courants de la professionnalisation et de la formation des enseignants se développent et beaucoup de pays y adhèrent même s'ils font encore l'objet de tension, l'une ne se fait plus sans l'autre.

204

Dans le contexte algérien, selon la loi d'orientation de l'éducation nationale de l'année 2008 et le décret du 12 octobre 2008 notamment l'article 71 qui stipule que sont recrutés en qualité de professeurs de l'enseignement secondaire notamment ceux de français :

- « Les sortants des ENS pourvus du diplôme de P.E.S sanctionnant une formation de 5 ans.
- A titre exceptionnel (...), les candidats titulaires de master, d'un ingénieur d'état ou d'un titre reconnu équivalent. »

Plus de 80% des effectifs recrutés sortent des universités, et possèdent des licences ou des masters académiques. Alors que, la formation des P.E.S¹, notamment ceux du FLE, relève en tout premier lieu des missions des Ecoles Normales Supérieures. Celles-ci au nombre de onze au niveau national, ne satisfaisant la demande en enseignants que par le tiers. Ce déficit dans le produit de la formation est comblé par les universités.

Certes, la profession exige un tel niveau, mais l'université en tant que structure de l'enseignement supérieur saura elle relever ce défi ? Construire

¹ Professeur d'enseignement secondaire.

du moins initier à une véritable formation professionnelle ? L'université algérienne arrive-elle à former véritablement des enseignants professionnels dans notre cas du français ? Si c'est le cas quels seraient les apports d'une formation d'enseignants à l'université ?

1. APPORT DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À L'UNIVERSITÉ

A côté, du premier apport, qui est la confirmation de l'importance de la professionnalisation à l'université de la formation des enseignants, quels en sont les autres ?

1.1. CULTURE DISCIPLINAIRE, FORMATION CRITIQUE ET COMPÉTENCE RÉFLEXIVE

L'un des premiers encadrements conceptuels pour les enseignants c'est la discipline enseignée. Dès leur formation universitaire, les étudiants, futurs enseignants sont initiés à une culture disciplinaire ; définie par les chercheurs comme « ensemble de croyances, de normes ; de valeurs liées à la nature de la discipline enseignée ainsi qu'à la manière de l'enseigner ».

De ce fait, les futurs P.E.S sont initiés à une culture voire même aux lexiques usuels appartenant aux communautés disciplinaires ; ce qui influencera considérablement le développement non seulement de leur identité et de leur expertise enseignante, mais aussi les apprentissages plus tard des élèves.

Ainsi, il est démontré que l'un des enjeux qui permettrait une formation professionnelle universitaire, et qui constitue sa particularité et sa portée, c'est l'apport de la réflexion et des savoirs critiques, construits par et à l'université sur la discipline.

Cette formation critique de l'étudiant, futur enseignant (les enquêtes menées ont démontré que 90% des étudiants visent la profession enseignant), s'avère plus que primordiale parce qu'il est appelé à maîtriser les éléments d'une reconnaissance propre à la profession, aux attentes sociales mais surtout à réaliser la synthèse critique objective des savoirs qui forgeront sa particularité d'acteur responsable et investi.

A travers cette formation critique se déploiera une compétence réflexive, qui se définit comme une capacité individuelle d'autonomie et

de responsabilité. Ainsi elle munira les futurs enseignants d'une habilité à s'accommoder et à garantir les changements prônés par la politique du système éducatif.

Elle les aidera aussi à apprendre à exercer leurs jugements, elle les dotera de capacité pour faire face à des contextes, cas et situations complexes et particulières qui caractérisent ce « métier d'humain », aux changements sociaux toujours en perpétuel mouvance, apprendre à dépasser surtout le modèle d'être un simple applicateur et exécuteur de programme, ou encore imitateur de pratique en vigueur, qui sont quelques fois inadéquats aux métiers d'enseignants.

Ajouter à cela, apprendre à faire face aux différentes visions de la profession qui se répandent, s'opposant ou s'articulant, au gré des demandes des différentes institutions politiques, sociales, éducatives, du cursus universitaire et surtout celle de la sphère classe.

Ainsi, le développement d'une compétence réflexive permettra aux futurs enseignants d'être préparé à « analyser aussi bien la réalité à laquelle ils sont confrontés que leurs propres pratiques ; il n'y a pas d'analyse qui ne soit adossé à des savoirs » (meulini et perrenoud, 2009 : p 202) C'est ce rapport espacé et réflexif à la pratique et au contexte qui est recherché par les revendications de la professionnalisation.

206

Plus les capacités, toujours assurées par la formation universitaire, de : « distance, décentration, familiarité du questionnement, habitude du débat et du pluralisme, posture réflexive, gout de l'apprentissage, facilité de l'écrit. »(perrenoud, 2012), formeront la pensée critique et autonome de l'étudiant, futur enseignant et par conséquent lui permettraient de se modeler une culture professionnelle ad hoc.

La conception du développement d'une compétence réflexive et critique, la prise en compte de la prise de conscience du futur enseignant acteur, sont des outils conceptuels élémentaires à l'évolution et au renouvellement, comme l'a prôné Piaget, que seule une formation universitaire garantirait.

En constituant des ressources et des soubassements solides, les savoirs théoriques disciplinaires, issus des sciences humaines et sociales et des recherches en éducation, sont fondamentalement nécessaires pour toute formation des enseignants.

Les savoirs universitaires sur la didactique du français, science de l'éducation et sciences du langage, construisent et continuent à le faire, par

le biais des recherches académiques, la base, même si elle reste toujours incomplète et à stabiliser, des connaissances propres au métier d'enseignants.

Tout projet de professionnalisation a l'intérêt de s'appuyer sur ses apports théoriques, légitimés par la communauté scientifique, et d'ancrer l'action professionnelle sur eux.

C'est seulement ces savoirs formalisés qui aideraient à développer la profession de P.E.S. Ils légitiment et donnent l'opportunité d'opérer des choix et de prendre des décisions, qui pourraient l'aider à s'éloigner des savoirs intuitifs et des routines.

Mais ces savoirs dispensés à l'université sont-ils suffisants pour une formation professionnelle ad hoc des enseignants ?

Dans l'affirmative, l'université forme à quel type d'enseignant ?

Sachant que selon Marguerite Altet, il existe quatre grands modèles de professionnalité enseignante :

- L'enseignant magister ; considéré comme un Maître qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique.
- L'enseignant technicien ; dans ce modèle, on se forme au métier en imitant et en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné.
- L'enseignant ingénieur ; dans ce modèle l'enseignant s'appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique en tentant d'appliquer la théorie.
- L'enseignant-professionnel, praticien-réflexif : dans ce modèle, qui semble prévaloir aujourd'hui dans le monde de l'enseignement, l'enseignant est un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques par le biais d'un va et vient entre pratique-théorie-pratique.

Dans chaque modèle de professionnalité la nature des compétences professionnelles et des savoirs diffèrent ; dans ce cas quels sont les compétences professionnelles que dispense l'université ?

Pour répondre à cette question, nous avons interrogés par le biais d'un questionnaire, chez les enseignants de français exerçant dans la région de Guelma en Algérie, leurs conceptions de l'enseignant professionnel,

de leur formation initiale et de son apport quant à la construction de leurs compétences professionnelles ; l'objectif est d'en dégager le type de modèle de professionnalité enseignante que se forgent les enseignants à partir de leur formation universitaire.

2. FORMATION INITIALE DES P.E.S DE FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE ALGÉRIEN

Cette partie de l'article s'intéresse à la construction de la professionnalité enseignante dans son rapport à la formation initiale et se base sur les résultats d'une étude sur les représentations des enseignants. Notre public est constitué de professeurs d'enseignement secondaire, P.E.S de Français.

Nous essayons dans ce qui suit de démontrer la relation qui existe entre les représentations que se font les enseignants de l'institution de leur formation initiale, l'apport de cette dernière sur leur développement professionnel. Comprendre aussi les représentations qu'ils se font sur leur métier et sur eux-mêmes dans le métier. Ceci, mènerait à comprendre quel modèle de professionnalité enseignante domine, son rapport à la formation initiale et, plus tard, ses répercussions sur les pratiques enseignantes.

Le questionnement des représentations est devenu une pratique fréquente dans le domaine de l'éducation et son approche des représentations est difficile à éviter pour qui agit dans la formation ou dans l'enseignement, ou encore dans la recherche en ces domaines.

Pourquoi cet intérêt pour les représentations ?

« Comprises comme des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites, les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leurs comportements d'enseignement et d'apprentissage. » (Charlier, 1989 P :60) c'est un outil de communication, elle est image et discours. Sachant que la nature des compétences professionnelles mise en exergue par les enseignants, détermine le modèle que se font ces derniers de la professionnalité.

De ce qui précède, pour mieux former, il faut s'appuyer sur les représentations de ceux qui sont en face. Car le processus central de construction des compétences professionnelles serait en lien avec une évolution des représentations du métier et des représentations du soi dans le métier, donc s'appuyer et tenir compte du travail des représentations serait

indispensable à l'élaboration d'un programme et d'un plan de formation des enseignants selon les besoins, les objectifs et les impératifs du monde éducationnel.

La méthodologie utilisée consiste en une analyse des réponses au questionnaire.

2.1. QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Sur une population moyenne de 190 enseignants P.E.S de langue française que comptait la wilaya de Guelma en 2014-2015, 159 ont répondu à notre questionnaire et dont 75% sont des femmes. Ces acteurs de la politique linguistique du pays ont été invités à répondre dans l'anonymat au questionnaire à trois items et dont le contenu relève des représentations des enseignants par rapport à :

- a. L'origine du choix du métier : l'intérêt étant de connaître les origines de la motivation initiale pour la profession.
- b. Leur formation initiale et son apport dans l'exercice de leur profession : l'objectif est de savoir si leur formation initiale à l'université était-elle suffisante ?
- c. L'identification à un type de modèle de professionnalité enseignante : la question étant de savoir quelles sont les représentations que se font les enseignants de leur soi dans cette profession.

2.2. RÉSULTATS

A. ORIGINE DE LA MOTIVATION INITIALE POUR LA PROFESSION

Il ressort de cette question que :

- 65% des enseignants enquêtés affirment qu'ils ont choisi de poursuivre des études de langue et lettres française et d'opter pour cette profession par admiration à la langue et à la littérature française.
- 16% des enseignants avouent que c'est leur passion pour la profession enseignante qui les a poussés à poursuivre cette

formation et cette carrière.

- 8% des enseignants affirment être motivés par le fait que c'est un métier dont le volume horaire est assez diminué par rapport aux autres métiers, ce qui convient aux femmes.
- 11% des P.E.S pensent que c'est une profession comme toute autre, il n'y a aucune raison particulière pour ce choix.

A la lecture des réponses données, nous pouvons affirmer que l'attachement à la discipline est majoritairement la première motivation qui a conduit vers cette profession.

B. FORMATION INITIALE ET APPORT DANS L'EXERCICE DE LA PROFESSION

A la question de savoir si la formation initiale à l'université était suffisante ou pas ? Et en quoi ? Nous avons pu regrouper les réponses des enseignants et en dégager deux conclusions.

- La première est que 55 % des enseignants affirment ne pas avoir bénéficié d'une formation initiale professionnellement suffisante à l'université. Pour ces mêmes enseignants, la formation initiale ne leur a rien apporté dans l'exercice de leur métier.

Nous présentons dans ce qui suit quelques extraits de réponses (étant dans l'impossibilité de mettre toutes les réponses données par les enseignants) :

- Réponse 1 : « qu'on se retrouve avec une classe de 40 élèves, on se rend compte que notre formation initiale ne nous a rien apporté ! La classe est une responsabilité et je n'étais pas préparé, ni en matière de gestion de la classe, encore moins à la méthodologie d'enseignement qui est l'APC ainsi que les concepts organisateurs de l'enseignement-apprentissage du FLE. »
- **R 2** : « nous avons été initiés à la recherche via la préparation d'un mémoire de fin d'études. Certes, elle nous a procuré des outils méthodologiques nécessaires pour faire de la recherche. Mais nous avons besoin d'outils, de connaissances de bases pratiques, la classe et

ses problèmes sont pratiques et concrets, nous devons y faire face dans l'immédiat »

- R 3 : « j'ai fait des études en littérature, je n'ai aucune idée de la Classe, encore moins de l'approche par compétence ni les modalités de sa mise en application et pourtant on nous demande de l'appliquer. »
- R 4 : « à travers les modules que nous avons eu tels que la linguistique, la littérature, la critique littéraire, la grammaire etc., nous avons une bonne formation théorique, certes, on est des spécialistes de langue mais pas des spécialistes de l'enseignement-apprentissage de la langue malheureusement ! »
- R 5 : « je n'ai pas eu durant leur cursus universitaire des modules qui leurs permettent, au moins une connaissance théorique des concepts et techniques utilisées dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. On était très loin de la pratique et du monde réel de la classe. »
- R 6 : « On n'a reçu aucune formation pratique, aucune formation qui nous prépare réellement à la profession, on n'a même pas eu le droit à des modules en didactique de la discipline, encore moins de stage pratique ! »

211

Ces enseignants soulignent le fait que la formation initiale soit « trop théorique » et « pas assez pratique », « trop éloignée du terrain ». Ils disent être des spécialistes de langue mais pas de l'enseignement ; alors qu'ils ont choisi ce métier par volonté d'être enseignants.

- La deuxième conclusion est toute à l'opposé de la première ; ainsi 45 % P.E.S enquêtés affirment avoir reçu une formation universitaire satisfaisante et suffisante pour développer leurs compétences professionnelles. Ci-dessous quelques extraits de réponses :
- R1 : « Il suffit d'avoir une bonne formation théorique pour maîtriser la classe et notre formation universitaire l'a permis »
- R2 : « À travers les modules que nous avons eu tels que : l'expression orale et écrite, la littérature et les sciences de langage, nous nous sommes bien formés dans la langue et c'est le plus important »

- R3 : « À l'université on a été initié à la recherche et à la réflexion, je pense que c'est la base de toute activité professionnelle. »
- R4 : « Il suffit de savoir communiquer correctement et maîtriser la langue pour l'enseigner à nos élèves, la formation pratique vient avec le temps et l'expérience aussi. »

Les réponses de ses enseignants mettent l'accent sur la compétence d'ordre théorique et cognitif.

Ainsi la capacité professionnelle peut d'emblée être réglée par la seule maîtrise de la matière à enseigner qui reste le noyau dur de la représentation. La matière allait donner, sans difficulté, autorité au maître sur les élèves qui apprendraient sans problème.

Certes, la maîtrise disciplinaire est importante dans l'appropriation d'une compétence professionnelle. Mais, sans nous enfermer a priori, dans une terminologie spécifique, nous considérons ici, sous le vocable de compétence professionnelle « cet ensemble diversifié de savoir professionnel, de schèmes d'actions et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier. Selon cette définition très large, les compétences sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique » (marguerite altet, 2012 p30)

212

C. IDENTIFICATION ET REPRÉSENTATION AU MODÈLE DE PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE

La préoccupation soulevée consiste à cerner la représentation du profil de l'enseignant professionnel qui doit être :

- maître- instruit
- Technicien
- Praticien réflexif
- Praticien artisan
- Autre :

Maitre-instruit	Technicien	Praticien -réflexif	Praticien artisan	Autre
100	04	10	43	2

Une lecture du tableau ci-dessus nous informe des représentations que se font les P.E.S du modèle de professionnalité enseignante :

- 62% des enseignants enquêtés pensent que l'enseignant doit être un maître instruit. Ainsi ils s'identifient à cette professionnalité enseignante selon laquelle la maîtrise des savoirs constitue en grande partie la compétence professionnelle.
- Pour 27% des P.E.S l'enseignant doit être un praticien artisan.
- 6% praticien réflexif affirment que l'enseignant doit prévaloir la réflexivité dans l'exercice de son métier.
- 3% des enquêtés voient que la professionnalité de l'enseignant se résume dans l'acquisition des savoir-faire techniques.

2.3. ANALYSE DES RÉSULTATS ET COMMENTAIRE

Une lecture comparative des réponses données, nous permet de dégager deux conceptions de la formation et de la professionnalité enseignante qui prédomine chez les P.E.S de français :

Pour les enseignants chez qui la langue française était leur motivation pour exercer ce métier, pensent que leur formation universitaire leur a beaucoup apporté dans l'exercice de cette profession. Ils affirment que la seule maîtrise de la compétence théorique et cognitive est suffisante pour bien faire le travail. Ils s'identifient au maître-instruit qui équivaut à l'enseignant magister qui est le modèle le plus traditionnel.

Pour le reste des enseignants, leur passion pour l'enseignement était leur principale motivation quant à ce métier. Ils disent que leur formation universitaire était trop théorique et qu'ils n'ont pas reçu une formation pratique, ils s'identifient au praticien artisan, ils se sont formés au métier en suivant et en imitant les mêmes pratiques et techniques d'un enseignant dit chevronné.

En somme nous constatons que l'université dispense un savoir académique qui est tout fait évident et nécessaire. Cependant, la formation reçue à l'université n'a pas préparé les futurs enseignants à l'exercice de leur

profession selon les recommandations de la loi d'orientation du 27 février 2008, article 11 stipulant que : « le second cycle regroupe des formations académiques et des formations professionnalisantes. Ces formations organisées en vue de la préparation à une profession ou à un ensemble de professions (...)»

Le professionnel serait un enseignant : « réfléchi, capable d'évaluation et d'auto-évaluation, d'attitudes critiques et de prise de décision quant « au choix de stratégie adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques (...) et capable, de par cette évaluation, d'apprendre tout au long de sa carrière » (baillauques- breuse, 2012 p 61)

A l'extrême de ces considérations traditionnelles, nous nous demandons si l'université comme lieu de formation initiale de la quasi majorité des enseignants pourrait dispenser une formation professionnelle aux futurs P.E.S ? Comment ?

Et quelle serait la nature de ces savoirs ?

3. NATURE DES SAVOIRS ET LEUR INTÉGRATION DANS UNE FORMATION UNIVERSITAIRE PROFESSIONNELLE

Les nouvelles logiques de formation telle que l'approche par les compétences, prône l'adaptation et le développement de nouveaux mécanismes répondant aux besoins de la société. Elles ambitionnent ainsi à doter le produit de l'enseignement supérieur, de compétences appropriées aux exigences de l'environnement socioprofessionnel. La finalité serait la contribution au développement scientifique, économique, technologique, social et culturel du pays.

Cependant, si la construction des savoirs scolaires est bien identifiée et les pratiques méthodologiques bien déterminés, il semble dès lors qu'il n'en est pas de même concernant les savoirs professionnels. La construction de ces derniers constitue la préoccupation majeure de toutes « les réfractations formatives qui remembre les paradigmes épistémologiques des connaissances de l'enseignement supérieur ».

L'enjeu ne sera pas de produire uniquement des savoirs, mais de rendre le produit de la formation adéquat aux besoins de la société en éducation et en instruction notamment, dans notre cas la formation des enseignants de français au secondaire. Cette réflexion agite moult débats sociaux dans une nouvelle anticipation d'un monde de l'enseignement supérieur qui se trouve

fortement demandeur de référentiels axés vers les compétences « basiques, transversales et génériques. » autrement dit savoir-faire, savoirs-être, savoirs-agir.

Si les savoirs théoriques, issus de la recherche et qui « sont organisés en fonction de discipline scientifiques qui les fondent » (maulini et perrenoud, 2009 P :220) sont importants ; peuvent-ils seuls « guider l'action de praticiens confrontés à la réalité » ? (maulini et perrenoud, 2009, P :220)

Assurent-ils, seuls, une formation professionnelle des enseignants, même s'ils contribuent fortement à l'alimenter ?

Dans la tentative d'une articulation professionnalisation et universitarisation, des chercheurs comme perrounod proposent de « chercher une structuration des savoirs à mi-chemin de la logique de recherche et de la logique de l'action et de structurer de curriculum autour d'objets complexes qui nécessitent plusieurs approches disciplinaires et l'articulation de champ de savoirs différents »

En effet, chaque discipline enseignée a sa propre didactique. Seulement, cette dernière ne peut être efficace dans la formation professionnelle car elle ne traite pas de manière exhaustive ni de la réalité scolaire encore moins de la formation des enseignants.

Il serait donc nécessaire, pour une formation professionnelle, que l'enseignant maîtrise plusieurs savoirs scientifiques disciplinaires et les mette en même temps en synergie à côté d'autres approches ; des approches transversales, pédagogiques traitant d'objets du métier comme la gestion de la classe, l'évaluation, et travaillant sur des questions pédagogiques réelles, gestions éducative, processus d'apprentissage effectif, etc.

Ainsi « ces objets carrefours doivent couper l'axe perpendiculaire de la didactique de la discipline » qui forme « une sorte de treillis » entre le savoir théorique universitaire validé par les enseignants chercheurs, et les savoirs pratiques et « expérientiels », acquis en contexte d'action, construits et évalués par les enseignants professionnels eux-mêmes. Ces derniers peuvent être promus, au statut « d'expert » au sens de spécialiste de l'action éducative.

Les travaux de recherche les plus récents insistent sur le fait donc qu'il faut intégrer dans une formation universitaire professionnelle les apports des recherches disciplinaires et théoriques tels que, dans le cas du FLE, le développement de la didactique du FLE, la didactique comparée, la didactique du plurilinguisme, la didactique professionnelle, sciences du

langage, ergonomie, clinique de l'activité, psychologie, sciences humaines et sociales, etc.

A côté des savoirs « expérientiels » issus de la pratique qui portent sur la problématique de l'enseignement, de l'appropriation des savoirs scolaires, du travail de l'enseignant, la gestion scolaire, etc., l'organisation de ces savoirs théoriques et pratiques, selon hofstetter, schneuwly et lussi, « est définie en fonction de leur potentialité praxéologique ».

Les savoirs théoriques et pratiques ne doivent plus rester aux antipodes de la formation des enseignants. C'est une nécessité d'articuler « pratiques, compétences et savoirs professionnels. » mais, « une telle articulation suppose à notre sens de penser une véritable didactique de l'apprentissage professionnel qui impose notamment un véritable décorticage des savoirs qui fondent la professionnalité » (paquay, altet, 2009 P :221)

CONCLUSION

A l'analyse des réponses des P.E.S nous avons pu constater que les enseignants de français ont des représentations très traditionnelles de leur métier et du soi dans le métier.

216

Si l'on veut que les enseignants deviennent vecteurs de la réussite de l'enseignement du français, protagonistes d'un changement souhaité et exigé, ils doivent passer d'abord par, par la tentative d'influencer directement leurs schèmes ou leurs schémas d'actions.

Ainsi pour changer les pratiques enseignantes il faudrait transformer les représentations des enseignants, leur « habitus » en « habitus professionnel » parce que cela rendrait leur enseignement, qui reste encore à un niveau théorique, plus opérationnel et efficace.

Dans ce contexte, le fait de recruter des P.E.S sur la base d'un diplôme universitaire, peut confirmer l'orientation vers l'universitarisation de la professionnalisation via un master professionnel de l'enseignement de français qui s'avère nécessaire, comme c'est le cas dans les autres pays.

En perspective, un master professionnel s'impose. Ce dernier aura pour ambition de former des enseignants compétents et professionnels en les dotant de connaissances de bases nécessaires d'être capables d'assurer des responsabilités dans le secteur de l'enseignement et dont l'accès se fera après obtention d'une licence académique.

Il permettra également l'accès au domaine de la didactique du français et une mise en pratique des connaissances acquises à travers l'activité pratique, le stage et le projet de fin d'études.

Cette formation est en même temps une initiation à la recherche dans la mesure où elle procure à l'étudiant, futur enseignant, les outils méthodologiques nécessaires pour faire de la recherche.

Cependant, la mise en place de master qui dotera les étudiants de compétences disciplinaires et professionnelles pose la question « comment faire articuler alors au mieux une professionnalisation et universitarisation »?

Pour alterner entre ces deux processus en tension, formation universitaire et formation professionnelle il faut penser « le continuum entre ces logiques » (vanhulle, 2012 : P 223), « qu'est ce qui le permettra » ?

Quelles sont les composantes de ces compétences professionnelles ? Qui les déterminent ? N'est-il pas primordial de penser à aménager un curriculum de formation universitaire professionnelle ? et par qui doit être assumée cette dernière ?

BIBLIOGRAPHIE

ALTET, Marguerite et al.(2009). *L'université peut-elle former vraiment former les enseignants ?*, Bruxelles, De Boeck.

AUDIGIER, François et TUTIAUX Nicole (2008). *Compétences et contenus*, Bruxelles, de Boeck.

BUCHEETON, Dominique et DEZUTTER, Olivier (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, de Boeck.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

JORRO, Anne et De KETELE, Jean-Marie (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.

PAQUAY, Léopold et al. (2012). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

PERRENOUD, Philippe(1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

RIA, Luc(2015). *Former les enseignants au XXIe siècle*, Bruxelles, de Boeck.