

**La formation initiale des enseignants de la langue française à l'ENSB,
bilan et perspectives**
**The initial of training of french language teachers at ENSB, assessment
and prospects**

Hanieche samira

Ecole Normale Supérieure Bouzaréah (Algérie), hanieche.samira@ensb.dz

Date de réception : 4/3/2023 Date d'acceptation: 10/5/2023 Date de publication : 10/6/2023

Résumé :

Cette contribution vise à dresser un bilan de la qualité de la formation initiale des futurs enseignants à l'ENSB. Pour ce faire, nous avons mené une recherche empirique et qualitative dans laquelle deux outils d'investigation ont été mis en œuvre : une enquête par questionnaire auto administré auprès d'un échantillon de trente étudiants formés dans deux profils différents (PEP / PES) vise à mesurer la qualité de la formation des enseignants. Les résultats de cette enquête sont appuyés par l'analyse des rapports de stages rédigés par les mêmes informateurs suite à leur première expérience sur le terrain. Pour orienter davantage la formation initiale des futurs enseignants vers la professionnalisation, il est nécessaire d'amender les dispositifs actuels de formation notamment en matière d'encadrement des stagiaires pour un meilleur développement de leurs compétences professionnelles à enseigner la langue française.

Mots clés: Métier d'enseignant; formation initiale; stage pratique; compétences professionnelles; professionnalisation .

Abstract: This contribution aims to take stock of the quality of the initial training of future teachers at ENSB. To do this, we conducted empirical and qualitative research in which two investigative tools were implemented: a self-administered questionnaire survey of a sample of thirty students trained in two different profiles (PEP / PES) aims to measure the quality of teacher education. The results of this survey are supported by the analysis of internship reports written by the same informants following their first experience in the field. To direct the initial training of future teachers more towards professionalization, it is necessary to amend the current training systems, particularly in terms of supervising trainees for a better development of their professional skills in teaching the French language

Keywords: Teaching profession ; initial training ; professionalization, practical training ; professional skills..

1. Introduction :

L'enseignement Depuis toujours la mission première de l'enseignant consiste à éveiller chez les apprenants le goût du savoir. Accompagnateur des apprenants dans leurs apprentissages, il les aide à construire et approfondir leurs connaissances tout au long de leur parcours scolaires allant des savoirs fondamentaux (lecture, écriture, calcul) à la spécialisation disciplinaire (lettres, sciences, droit, etc.). Aussi, il déclenche chez eux l'expression personnelle écrite et orale, il développe leurs capacités de raisonnement et d'analyse. Ajoutons à cela l'évaluation que l'enseignant pratique de manière régulière afin d'apprécier l'état des savoirs construits et la capacité des élèves de les intégrer.

Ceci nous conduit à conclure que le métier d'enseignant exige une formation de base très solide et un suivi permanent. Autrement dit, la réussite de cette mission est entièrement liée à la qualité de l'enseignement et, en partie, à la formation initiale de l'enseignant.

Selon Henri Holec et Louis Porcher, la formation est « *la préparation (à un métier, à une compétence, à l'exercice d'une fonction). C'est l'action par laquelle on donne à un individu les qualifications dont il va avoir besoin pour exercer les fonctions auxquelles il se prépare* » (Holec et Porcher, 1988, p.90), nous nous interrogeons sur la qualité de la formation initiale de l'enseignant de langue française dispensée à l'ENSB : dans quelle mesure la formation initiale dispensée à l'ENSB prépare-t-elle le futur enseignant à exercer son métier ?

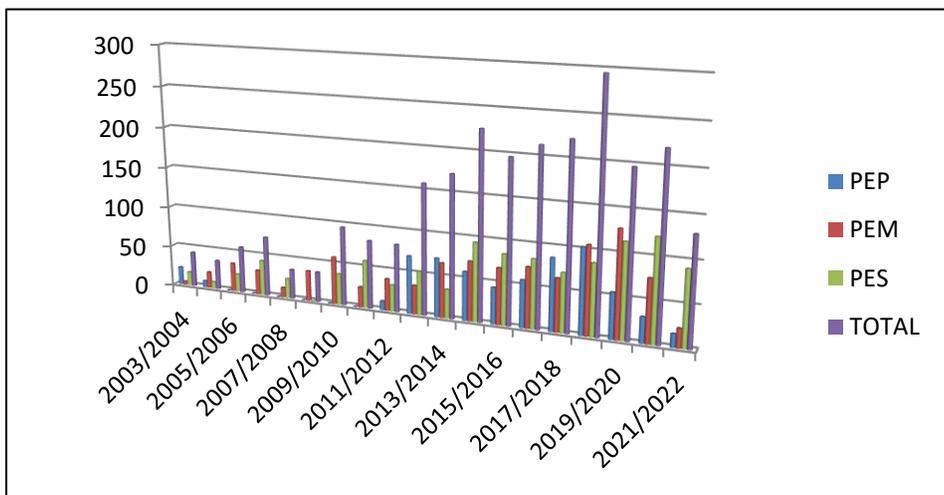
Pour répondre à cette question centrale, et partant de l'idée que l'opinion des formés est indispensable pour évaluer la qualité de la formation et en référence à Moyne, Artaud et Barlow, qui affirment que « *ce sont les bénéficiaires de la formation qui sont mieux à même d'apprécier ce que leur a apporté, d'un point de vue professionnel et personnel* » (1988, p.184), nous tenterons de dresser un bilan de la qualité de formation des enseignants en procédant à une lecture analytique des programmes, des plans de formation, etc. Nous appuyons notre analyse en interrogeant les premiers bénéficiaires de cette formation, à savoir les étudiants, futurs enseignants formés à l'ENSB. Pour ce faire, nous tenterons dans un premier temps de présenter un aperçu rétrospectif sur l'évolution de la formation initiale des enseignants de français sur le plan quantitatif et qualitatif dans la dite école. Puis, nous relèverons, grâce à une enquête empirique les insuffisances et les dysfonctionnements de cette formation.

2. La formation initiale des enseignants de langue française à l'ENSB:

L'évolution de la formation initiale des enseignants de la langue française en Algérie, nous montre qu'une part non négligeable du personnel enseignant a été recrutée sans formation préalable suffisante et ce juste après l'indépendance (MEN, 2004). En effet, le manque d'enseignants, la pression de la demande sociale, le développement accéléré du système éducatif et de formation au cours des années qui suivent n'ont pas permis de préparer convenablement les enseignants à intervenir sur le terrain.

Sur le plan quantitatif des progrès indéniables ont été réalisés : les effectifs d'enseignants tous cycles confondus sont passés de 23.612 en septembre 1962 à 478.985 en septembre 2019, marquant ainsi une évolution parallèle au développement extensif du système éducatif. Ce schéma de développement est caractérisé par une dynamique essentiellement quantitative, impulsée par le développement des effectifs, résultat de l'effet progressif du processus de démocratisation de l'éducation. Au niveau de l'ENSB, la formation des enseignants de français a connu une évolution depuis les années 2000 suite à la réforme qu'a connue le système éducatif algérien. En 2010 la formation des Professeurs de l'Enseignement Primaire (PEP) est prise en charge pour la première fois par les ENS.

Figure1. Évolution de l'attribution des diplômes en licence d'enseignement de français à l'ENSB.



Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2022)

En ce qui concerne les contenus de la formation, nous pouvons dire que depuis la création des ITE dans les années 70, la formation professionnelle avait une grande importance : de 20% en 1^{ère} année, elle couvre 43% du volume horaire hebdomadaire en dernière année de formation. Aussi, le volume horaire hebdomadaire consacré à la culture générale était très important (de 17 à 25%). Les stages pratiques sont organisés à partir de la deuxième année à raison de trois heures par semaine (soit 1/10 du volume horaire hebdomadaire).

Jusqu'à l'année 1994, la formation professionnelle n'était entamée qu'en fin de cursus au niveau des ENS et des ENSET. Les trois premières années de licence étaient consacrées à l'acquisition d'un savoir académique à raison de 28 heures par semaine en moyenne. Les contenus des enseignements portaient principalement sur la psychologie et la pédagogie générale, la didactique de la discipline de spécialisation à raison de douze heures par semaine ; les stages pratiques dans les lycées répartis ainsi : une demi-journée par semaine,

une journée pédagogique par mois et une session bloquée de quinze (15) à trente (30) jours par an.

La formation initiale du futur enseignant s'articule autour de deux volets complémentaires :

- le volet théorique : assuré au sein de l'ENS, il est consacré à l'acquisition des savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires), des savoirs pour enseigner (didactiques et pédagogiques) qui constituent le socle de la formation professionnelle.

La formation pédagogique est introduite dès la première année, alors que jusqu'en 1999, elle ne commençait qu'en 3^{ème} ou en 4^{ème} année.

- Le volet pratique : se déroule dans les établissements scolaires (écoles élémentaires, collèges ou lycées). Il n'est entamé qu'en fin de cursus lors du stage sur le terrain.

2.1 Le stage pratique : Régi par le décret présidentiel n°836-356 du 21 mai 1983 portant organisation de la formation des études des élèves professeurs des écoles normales supérieures, le stage pratique est une étape importante dans la formation professionnelle du normalien. L'aspect formatif de ce stage offre au futur enseignant non seulement l'occasion de se laisser observer par un enseignant/formateur, mais aussi de bénéficier de ses remarques et ses conseils pour améliorer sa pratique de classe.

Le stage pratique qui constitue pour le futur enseignant la première immersion dans le monde professionnel s'étale sur toute l'année universitaire et se déroule en deux étapes distinctes :

- la phase d'observation qui commence dès le début de l'année universitaire à raison d'une demi-journée hebdomadaire permettant au futur enseignant de pratiquer l'observation participante dans le but de se familiariser avec le milieu scolaire. Durant cette période, le stagiaire est attentif au déroulement du cours et à la gestion de la classe ;
- la phase d'imprégnation qui se déroule en deux étapes comptant chacune de 10 à 15 jours, offre la possibilité au stagiaire de prendre en charge la classe sous le regard du "professeur d'application". Ce qui lui permettra d'échanger avec lui de façon à revenir sur les aspects positifs et les aspects négatifs de la prestation.

Au cours de ce stage, le futur enseignant découvre l'univers de la classe et s'initie à l'organisation du travail pédagogique. En effet, la préparation des cours est une étape fondamentale dans le travail de l'enseignant, et les stages sont l'occasion pour le futur enseignant de se familiariser avec les règles, les outils et les supports dont il dispose pour exercer son métier.

A ce stade de la formation, le futur enseignant change de rôle et devient lui aussi acteur principal et même décideur. On attend de lui qu'il s'affirme, qu'il maîtrise la situation. En participant à d'autres activités scolaires en collaboration avec les collègues et le personnel administratif, il découvre le travail d'équipe. Cette expérience est censée le préparer à des phases de

collaboration et de coopération en tant qu'enseignant et le prépare à construire son identité professionnelle.

En ce qui concerne la méthode préconisée pour la formation pratique, nous pouvons dire que celle-ci est basée sur la pédagogie du "modèle", représentée par le "professeur d'application". Cet enseignant, choisi essentiellement pour son expérience professionnelle accueille le stagiaire dans sa classe pour lui apprendre "les ficelles du métier". Les stages contribuent à la construction et au développement des compétences professionnelles (Le Boterf, 2002) des futurs enseignants ainsi qu'à l'apprentissage du métier.

Il est à rappeler que le dispositif de la formation initiale mobilise également un autre intervenant : il s'agit du formateur universitaire. Cet enseignant permanent des ENS assure le volet académique de la formation et doit se charger du suivi des stagiaires sur le terrain. Le rôle de l'enseignant universitaire dans le dispositif de formation initiale est souligné par plusieurs spécialistes en la matière (Charlies et al., 2009). Les formateurs universitaires sont des médiateurs entre les acteurs des deux institutions engagées dans la formation initiale. Suivre les stagiaires, les observer à l'œuvre, rencontrer les "professeurs formateurs" telle est généralement la mission des formateurs universitaires lors des stages. Toutefois, en notre qualité d'enseignante formatrice à l'Ecole Normale Supérieure d'Alger, nous affirmons qu'en l'absence de toute prescription institutionnelle, le degré d'implication des enseignants universitaires dépend de la bonne volonté de chacun.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que le dispositif de la formation initiale est caractérisé par une alternance théorie/pratique où la primauté est accordée à la formation académique laissant ainsi le volet pratique à la fin du cursus.

2.2 Le projet « FSP/Algérie-2006-37 », pour l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de langue française

Suite à la réforme engagée dans le système éducatif algérien en 2003, et à l'augmentation du volume horaire attribué à l'enseignement de la langue française, le déficit quantitatif d'enseignants de français s'est accentué. Pour remédier à cette situation, le projet d'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants « FSP/Algérie-2006-374 » a vu le jour suite à un partenariat entre les ministères algériens de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et le ministère français des Affaires Etrangères et Européennes.

S'étalant sur la période de 2008 à 2011, ce projet de coopération se présente comme un soutien à la réforme du système éducatif puisqu'il vise l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français par la mise en place d'un dispositif de formation ouverte et à distance destiné à l'ensemble des formateurs de formateurs de français.

Articulant ces objectifs selon trois axes :

1. le perfectionnement des formateurs intervenant dans la formation initiale et continue des enseignants de français en développant leurs

compétences en ingénierie de formation et en renforçant leurs compétences en didactique de l'apprentissage du français (plurilinguisme, didactique de l'oral, didactique de l'écrit).

2. l'appui à la qualité de la formation initiale dans les ENS par la révision des cursus de formation des élèves professeurs en tenant compte des nouveaux programmes dans les cycles moyen et secondaire.
3. l'appui à l'amélioration de la qualité de la formation continue par des cursus de formation continue mis en ligne en lien avec les nouveaux programmes des cycles primaire, moyen et secondaire.

Ce projet a permis de dispenser 2020 heures de formation en France et en Algérie, 810 journées de formation et de tenir 70 séminaires de formation et la conception de nouveaux plans de formation initiale pour les ENS dont l'application fait toujours défaut à l'ENSB.

Il est question de structurer le cursus de formation en tronc commun de deux ans pour un renforcement linguistique en séparant les deux domaines de l'écrit et de l'oral. La visée professionnalisante de ces plans de formation se traduit par l'introduction dès les premières années de formation des modules de psychopédagogie et de didactique ainsi que certaines unités d'enseignement professionnalisant tels que l'analyse des pratiques professionnelles, outils et gestion de la classe.

Plans de formation des étudiants PES : avant et après le projet FSP

Années	Plan de formation avant le projet FSP	Plan de formation après le projet FSP
1 ^{ère} année	Pratique systématique de la langue 1 (06 h 00) Techniques d'expression écrite et orale (06 h 00) Approche textuelle 1 (03 h 00) Phonétique 1 (01 h 30) Lecture des textes littéraires 1 (01 h 30) Introduction aux sciences de l'éducation (01h30) Langue arabe 01 h 30) Informatique 01 h 30)	Pratique systématique de la langue 1 (03 h 00) Pratiques et techniques de l'oral I (03 h 00) Pratiques et techniques de l'écrit I (03 h 00) Approche textuelle 1 (03 h 00) Littérature française (01 h 30) Initiation à la linguistique (03 h 00) Initiation aux TICE 1 (01 h 30) Atelier d'activités graphiques et de diction (01 h 30) Langue étrangère 1 (01 h 30)
2 ^{ème} année	Pratique systématique de la langue (06 h00) Techniques d'expression écrite et orale (06 h 00) Littérature française I (03 h 00) Phonologie (01 h 30) Etude des genres I (01 h 30)	Pratique systématique de la langue II (03 h 00) Pratiques et techniques de l'oral II (03 h 00) Pratiques et techniques de l'écrit II (03 h 00) Approche textuelle II (03 h 00)

	<p>Introduction à la linguistique (01 h 30) Approche des textes II (01 h 30) Langue arabe (01 h 30) Psychologie de l'enfant et de l'adolescent. (01h30)</p>	<p>Littérature française II (01 h 30) Sociolinguistique (01h 30) Didactique I (01h30) Initiation aux TICE 1 (01 h 30) Atelier d'activités graphiques et de diction (01 h 30) Psychologie de l'enfant et de l'adolescent. (01 h 30) Langue étrangère II (01 h 30)</p>
3 ^{ème} année	<p>Grammaire correctrice (01 h 30) Lexico-sémantique (03 h 00) Sémiologie 03 h 00) Linguistique contrastive 03 h 00) Syntaxe1 (03 h 00) Littérature française II (03 h 00) Littérature du 1/3monde 03 h 00) Etude des genres II (03 h 00) Sociolinguistique (03 h 00) Psychopédagogie (01 h 30) Langue arabe (01 h 30)</p>	<p>Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit (03 h 00) Lexico-sémantique (03 h 00) Syntaxe1 (03 h 00) Sémiologie (03 h 00) Littérature française III (03 h 00) Linguistique appliquée (03 h 00) Didactique II (01h30) Introduction aux sciences de l'éducation (01h30) Langue étrangère II (01 h 30)</p>
4 ^{ème} année	<p>Lecture critique I (03 h 00) Linguistique contrastive (03 h 00) Littérature III (03 h 00) Syntaxe II (03 h 00) Littérature maghrébine (03 h 00) Etude des genres III (01 h 30) Psychologie sociale scolaire (01 h 30) Psycholinguistique (01 h 30) Langue arabe (01 h 30)</p>	<p>Littérature d'expression française (03 h 00) Linguistique de l'énonciation (03 h 00) Méthodologie de la recherche scientifique (01 h 30) Littérature de jeunesse (03 h 00) Didactique du texte littéraire (03 h 00) Psycholinguistique et troubles du langage (03 h 00) Outils et techniques de gestion de la classe I (01 h 30) Analyse des pratiques professionnelles I (01 h 30) Langue étrangère IV (01 h 30)</p>

5 ^{ème} année	Didactique de la discipline (03 h 00) Didactique générale (03 h 00) Systèmes grammaticaux (03 h 00) Etude des programmes, manuels et évaluation (01 h 30) Lecture critique II (01 h 30) Littérature comparée (01 h 30) Législation scolaire (01 h 30) Stage pratique	Systèmes grammaticaux (03 h 00) Lecture critique (01 h30) Littérature française IV (03 h 00) Didactique IV (01 h30) Psychopédagogie (01 h 30) Outils et techniques de gestion de la classe II (01 h 30) Analyse des pratiques professionnelles II (01 h 30) Etude des programmes, manuels et évaluation (01 h 30) Législation scolaire (01 h 30) Stage pratique et rapport de stage
---------------------------	---	--

Ces unités d'enseignement professionnalisant sont distribuées de façon progressive dans le nouveau plan de formation. Elles visent à mieux préparer le futur enseignant dans le développement des compétences requises pour une meilleure pratique du métier d'enseignant. Cependant, ces nouveaux plans de formations n'ont pas été appliqués pour la formation des professeurs de l'enseignement secondaire et moyen au niveau de l'ENS de Bouzaréah pour des raisons que nous ignorons.

➤ **La professionnalisation de la formation**

La formation professionnalisante met en avant le principe d'une cohérence dans la formation par une alternance intégrative. Cette forme d'alternance fait appel à une pratique où les divers formateurs, sont réellement impliqués aux côtés du stagiaire. C'est ce qu'envisage les concepteurs des nouveaux plans de formation lorsqu'ils intègrent des unités pédagogiques d'analyse des pratiques professionnelles à travers lesquels le futur enseignant revient sur sa pratique pour l'analyser avec les formateurs de l'ENS pour développer sa réflexivité et construire son identité professionnelle. En effet, le terrain offre au stagiaire les conditions d'une construction et d'un développement de compétences professionnelles, favorisant son insertion dans la fonction enseignante (Perrenoud, 2006).

Cette conception est en harmonie avec les objectifs des réformes engagées à l'échelle internationale. Le paradigme constructiviste du praticien réflexif sous-tend la formation professionnalisante.

Cette conception s'appuie sur les références de formateurs d'enseignants professionnels, dont les compétences essentielles sont l'autonomie et l'attitude réflexive. Le rôle et la place de la réflexivité est actuellement au cœur d'une nouvelle professionnalité des acteurs du tutorat. C'est une notion que Schön (1994) définit comme un travail de «mise à distance», de réflexion sur et dans l'action; elle guide l'activité du sujet et beaucoup de chercheurs en parlent comme «un tournant réflexif». En réfutant le modèle applicationniste, le paradigme du praticien réflexif place le professionnel au

centre de l'action. Ainsi les formateurs d'enseignants d'une manière générale doivent former leurs stagiaires à l'analyse de pratique qui devient une compétence-clé dans la construction de la professionnalité.

3. Cadre méthodologique

Afin de concrétiser notre recherche, nous optons pour une double démarche qualitative et quantitative qui répond mieux aux besoins de notre travail.

3.1 Enquête par questionnaire auto-administré

Afin de dresser un bilan de la qualité de la formation initiale dispensée à l'ENSB, nous avons réalisé une enquête auprès des premiers bénéficiaires de la dite formation, à savoir les étudiants formés dans deux profils différents (PEP /PES) durant l'année universitaire 2021/2022.

Le choix de ce public n'est pas fortuit. En effet, nous envisageons de comparer les résultats obtenus lors de l'enquête entre les étudiants inscrits dans le profil PEP (Professeur de l'enseignement primaire) et ceux du profil PES (Professeur de l'enseignement secondaire) sachant que les étudiants du profil PEP suivent des programmes issus du projet FSP, à visée professionnalisante alors que les étudiants inscrits dans le profil PES suivent toujours les anciens programmes.

Pour ce faire, nous avons eu recours au questionnaire auto administré que nous avons mis en ligne et auquel a répondu une trentaine d'étudiants dans chaque profil.

A travers cette enquête nous envisageons de repérer les compétences que les étudiants stagiaires ont pu développer pendant le stage pratique, celles qui les mettent en difficultés et l'avis des stagiaires sur formation initiale dispensée au niveau de l'ENSB.

3.2. Analyse de contenu des rapports de stage

Pour appuyer davantage les résultats obtenus lors de l'enquête par questionnaire, nous menons, dans un deuxième temps, une analyse de contenu (Bardin, 2001) d'une trentaine de rapports de stage que les étudiants stagiaires rédigent en fin de formation pour faire part de leur première expérience sur le terrain. Notre objectif est de chercher les appréciations des stagiaires suite à cette première expérience. Quelles sont les difficultés rencontrées par la majorité des stagiaires ? Comment s'opère le passage de la théorie à la pratique ? Quelles sont les suggestions proposées pour optimiser la qualité de la formation initiale à l'ENSB

4. Résultats de la recherche

4.1 Résultats de l'enquête par questionnaire

L'exercice du métier d'enseignant pendant la période du stage pratique a donné l'opportunité aux stagiaires de découvrir les différents aspects de ce métier. Ils ont eu l'occasion de prendre la parole pour expliquer des contenus pédagogiques, concevoir des cours, évaluer les travaux des élèves, s'acquitter des tâches administratives, etc.

Même si le stage est une étape difficile pour la quasi-totalité des stagiaires, il peut être une expérience très enrichissante pour certains du moment qu'il leur

permet de confirmer leur choix professionnel et d'entamer leur carrière dans ce domaine.

D'après les témoignages recueillis, le stage a donné l'occasion aux étudiants d'éprouver un sentiment de compétence, de recevoir des rétroactions sur leurs pratiques et d'évaluer leurs capacités à atteindre les objectifs d'apprentissage. Toutefois, 69,56% des enquêtés pensent que la formation dispensée au niveau de l'ENSB est une formation trop théorique, déconnectée des problèmes rencontrés sur le terrain.

Comment jugez-vous cette formation ?	Pourcentage (PES)	Pourcentage (PEP)
Insuffisante	12%	10%
Trop théorique	60%	69,56%
Trop de littérature dans les programmes	28%	05%

Les futurs enseignants estiment que les contenus de la formation initiale accordent une grande importance à la formation académique négligeant ainsi la mise en pratique de ces aspects dans les situations de classe. En effet, bon nombre de stagiaires trouvent très difficile, voire impossible, de transférer et de mettre en application les apprentissages développés en formation initiale lors du stage pratique.

L'importance accordée à l'enseignement de la littérature dans le plan de formation constitue un autre point négatif cité par les étudiants interrogés qui ne voient pas l'intérêt d'aborder les grandes théories littéraires dans les cours dispensés pour la formation des futurs enseignants. Ceci nous pousse à réfléchir sur la manière dont la littérature est appréhendée : est-ce que les programmes font le lien entre l'enseignement des théories littéraires et la part de la littérature prise en charge à travers les textes proposés dans les manuels scolaires ? A-t-on pensé à une véritable didactique du texte littéraire dans les programmes de formation des futurs enseignants ?

En réponse à la question relative aux difficultés rencontrées lors de leur première expérience sur le terrain, nous relevons les difficultés liées à la gestion de classe exprimées de manière très forte par les PES à comparer aux PEP (64,34% et 42,45%)

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors du stage pratique ?	Fréquence relative PES	Fréquence relative PEP
- la gestion de la classe	64,34%	42,45%
- la gestion du temps	12,40%	22,31%
-la gestion du stress	12,21%	10,56%
-le professeur d'application	10,75%	08,47%

En effet, la gestion de classe semble être la préoccupation majeure des stagiaires qui trouvent des difficultés à mettre en œuvre les enseignements prévus. Nous constatons que ces difficultés sont plus fréquentes chez les PES

à comparer avec le profil des PEP. Cela est peut être dû à l'introduction d'un module dédié à la gestion de la classe dans le plan de formation des étudiants de ce profil.

Nous constatons que les difficultés à gérer le stress et le temps sont présentes chez les étudiants des deux profils. D'où la nécessité de passer plus de temps sur le terrain pour s'entraîner et à développer ces deux compétences professionnelles.

Par ailleurs, la présence du professeur d'application peut parfois rendre la tâche du stagiaire plus difficile dans la mesure où il est contraint de suivre à la lettre les instructions de cet enseignant pour se sentir rassuré. Parfois, les stagiaires adoptent généralement une « attitude de soumission » afin de ne pas contrarier le professeur d'application ou de rentrer en conflit avec lui de peur d'être sous évalués à la fin du stage.

Quelles sont les tâches pour lesquelles vous vous sentez le moins préparés ?	Fréquence relative (PES)	Fréquence relative (PEP)
- L'évaluation des travaux des élèves	59 %	52 %
- La gestion du temps	13,34%	24,13%
- La conception des cours	10,34%	09,34%

Les réponses à la question relative aux tâches auxquelles les stagiaires n'ont pas été suffisamment préparés au moment de leur formation montre que 59% des enquêtés estiment qu'ils n'étaient pas suffisamment préparés au moment de leur formation à pratiquer l'évaluation des acquis des élèves dans toutes ses formes. En effet, les programmes de formation initiale ont pris en considération certains paramètres comme l'évaluation mais cela reste insuffisant.

Que pensez-vous de l'organisation du stage pratique ?	Fréquence relative (PES)	Fréquence relative (PEP)
- La durée est très courte.	87%	80,28%
- Mal organisé	63,18%	83,08%
- Insuffisant	74,39%	97%

Le temps imparti au stage, jugé trop court par 87% des stagiaires interrogés peut entraver le développement de leurs compétences professionnelles.

En effet, nous avons constaté sur le terrain que l'organisation des stages fait parfois défaut : l'accueil dans les établissements scolaires puis dans la classe constitue un élément déterminant pour réussir dans le milieu professionnel. Or, les stagiaires sont parfois confrontés aux mauvaises conditions d'accueil du professeur d'application qui refuse de prendre en charge un groupe de stagiaires sous prétexte que la présence des stagiaires perturbera le bon déroulement des cours. Aussi, les lenteurs dans l'attribution des affectations entraînent une réduction importante de la période de stage. Les stagiaires n'assistent donc pas au commencement de l'année scolaire et les aspects liés

à la vie de la classe ne sont pas vécus dans leur globalité. Ces dysfonctionnements ont un impact sur le stagiaire et peuvent porter atteinte à sa formation.

Pour conclure notre enquête, l'ensemble des stagiaires interrogés suggère d'introduire les modules de didactiques dès la deuxième année de formation et programmer les stages durant les deux dernières années du cursus. Ces étudiants souhaiteraient que les stages soient plus nombreux et d'une durée plus longue pour offrir de meilleures opportunités d'échanges entre stagiaires et professeurs d'application. Il faut adapter davantage les stages aux besoins de la formation initiale en augmentant la durée du stage et ce en les programmant dans des contextes variés. En effet, programmer les stages deux années avant la fin de la formation serait plus profitable pour les futurs enseignants.

Aussi, les futurs enseignants souhaiteraient aborder les modules de didactique dès les premières années de formation pour une meilleure acquisition des notions de base et un transfert plus facile de ces notions dans les situations de classe. À ce propos, nous pensons que le plan de formation issu du projet FSP (« FSP/Algérie-2006-37») est en mesure de répondre aux aspirations de nos stagiaires. C'est pourquoi nous demandons l'application des nouveaux programmes issus de ce projet au niveau de l'ENS de Bouzaréah à Alger. Signalons que ces programmes sont déjà mis en application dans les autres ENS telles que Constantine, Oran et Laghouat.

4.2 Résultats de l'analyse de contenu des rapports de stage

La lecture d'une trentaine de rapports de stage écrits par un groupe de stagiaires au cours de l'année universitaire 2021/2022, a permis d'identifier leurs préoccupations majeures :

➤ L'organisation et la durée du stage pratique

Le stage pratique est une composante essentielle de la formation initiale puisqu'il permet aux futurs enseignants d'être confrontés à la réalité du terrain. Cependant l'organisation et la durée accordée à cette expérience reste très insuffisante quand on sait que la durée des stages des maîtres au Canada atteint les 700 heures (MEQ, 1994) réparties sur les quatre années du parcours universitaire alors qu'au niveau de l'ENSB, elle est estimée à 90 heures en dernière année du cursus.

En effet, la durée du stage est l'un des aspects réclamé en force dans les rapports de stage : « la période a été courte » écrit une stagiaire. Une autre stagiaire remet en cause l'organisation des stages en déclarant :

« Malheureusement, nous n'avons pas eu la chance de faire des séances d'observation avant le 1^{er} stage bloqué à cause du retard enregistré dans la réception des affectations (jusqu'au 4 décembre pour l'année universitaire 2021/2022) ».

Ce rétrécissement de la durée de stage peut avoir des répercussions négatives sur la maîtrise des savoirs propres à son domaine d'enseignement

« nous n'avons pas eu l'occasion de nous entraîner pour l'enseignement de toutes les activités (juste la CE, un point de langue) », avoue une autre stagiaire.

Mais, si le stage est une étape difficile pour la quasi-totalité des stagiaires, il peut être une expérience très enrichissante pour certains. Pour les uns, le stage permet de confirmer leur choix professionnel et pour les autres d'entamer leur carrière dans ce domaine et ainsi voir leur processus de construction identitaire s'enclencher. C'est le cas de cette enseignante stagiaire S3 qui se voit agir comme une enseignante à part entière, elle ne se considère plus en situation d'apprendre le métier, mais bien en situation de l'exercer :

« Le stage est une belle transition entre le monde des études et celui de la profession ».

➤ **Le transfert des connaissances acquises sur le terrain**

Le stage oblige les futurs enseignants à s'interroger sur les liens entre l'aspect théorique et l'aspect pratique de la formation. Le stage les prépare à leur future fonction et leur permet d'acquérir des compétences professionnelles dans les mêmes conditions que celles de l'exercice du métier. Par conséquent, le stage marque une étape cruciale du développement professionnel du futur enseignant (Tardif, 1992).

Toutefois, bon nombre de stagiaires trouvent très difficile, voire impossible, de transférer et de mettre en application les apprentissages développés en formation initiale lors du stage pratique. L'exécution des tâches associées à la profession enseignante requiert une grande capacité d'adaptation de la part du stagiaire. Ce dernier, afin de démontrer son acquisition des différents savoirs et la consolidation de ses compétences, doit, pour ne citer que ces exemples, gérer sa classe, faire figure d'autorité, planifier ses enseignements et évaluer le rendement des élèves. L'ultime défi auquel le stagiaire fait face est de mettre en pratique les connaissances acquises en formation initiale sur le terrain.

5. Pour optimiser la qualité de la formation initiale à l'ENSB

En nous basant sur les résultats de notre recherche, nous présentons ces quelques suggestions pour optimiser la qualité de la formation initiale.

5.1 L'application des plans de formation issus du projet FSP « FSP/Algérie 2006-37 » pour tous profils confondus

Les dispositifs de formation issus du projet FSP « FSP/Algérie-2006-37 » introduisent des méthodes et des techniques favorisant la transposition des acquisitions entre le contexte de formation et les contextes de la pratique. Nous pensons aux études de cas, à l'analyse de pratiques professionnelles, à la vidéo scopie, au récit de vie, etc., ainsi que d'autres techniques qui aident à développer la compétence réflexive en formation initiale.

En adoptant les plans de formation issus de ce projet, la formation initiale conduit le futur enseignant vers l'autonomie et le prépare à adopter une posture professionnalisante grâce à l'intégration des modules qui développent

la réflexivité du futur enseignants tels que : outils et gestion de la classe, analyse des pratiques professionnelles et ateliers d'écriture graphique.

5.2 L'actualisation du référentiel des compétences professionnelles pour le métier d'enseignant

En nous basant sur les références théoriques les plus récentes, des nouvelles pratiques éducatives imposées par les changements socio-économiques auxquels nous assistons aujourd'hui, il est nécessaire de redéfinir les compétences professionnelles exigées de l'enseignant de français. Ce qui impose la réécriture du référentiel des compétences professionnelles en explicitant les modalités de leur mise en œuvre.

Ainsi, nous recensons dix compétences professionnelles que le futur enseignant doit développer en fin de cursus :

- maîtriser en français les compétences langagières « *d'un utilisateur expérimenté* » ;
- faire travailler les élèves en projet ;
- travailler en collaboration avec les autres (équipes d'enseignants, institution, etc. en présentiel et à distance ;
- « procéduraliser » les connaissances déclaratives pour rendre opérationnelles les stratégies d'apprentissage/enseignement mises en œuvre notamment dans le cadre des projets ;
- pratiquer l'évaluation comme outils d'apprentissage et d'enseignement ;
- différencier les objectifs d'apprentissage et les approches pédagogiques et didactiques en fonction des acquis des élèves ;
- maîtriser et mettre en œuvre les connaissances disciplinaires et les connaissances du monde (littéraires, artistiques, historiques, politiques, sociales,...) nécessaires à la pratique pédagogique
- construire des compétences en multi-littératie plurilingue (connaissances textuelles et méta textuelles par et pour la lecture (oralisation), la compréhension, la production, l'interprétation, à l'oral t à l'écrit, des énoncés textuels divers ;
- analyser les stratégies d'apprentissage et concevoir des stratégies d'enseignement permettant de développer les compétences métacognitives ;
- construire une identité professionnelle pour gérer les groupes d'élèves et les autres relations partenariales de façon efficace et respectueuse de l'éthique.

5.3. La mise en application des lois régissant le partenariat entre l'Education Nationale et les ENS

Il est important d'accroître le partenariat avec les milieux de pratique en créant des passerelles entre les ENS et l'Education Nationale et en accordant plus d'importance aux stages pratiques. Aussi, afin d'optimiser l'encadrement des stagiaires, la mise en place des mécanismes effectifs pour le renforcement de l'encadrement par des nouvelles mesures qui engageraient

les professeurs d'application ainsi que les formateurs des Écoles Normales à collaborer pour la formation du futur enseignant serait souhaitable.

Par ailleurs, la conception d'un carnet de stage au profit du professeur d'application s'impose pour définir les prérogatives de chacun (règles d'accueil des stagiaires, place du stage dans le dispositif de formation, rôle attendu du professeur d'application, nature de sa tâche évaluative, objectifs du stage dans la dynamique de formation du stagiaire, activités du stagiaire durant cette période, etc.). Ce qui permet aux professeurs d'application d'avoir une vision claire sur les attentes des établissements de formation.

5.4 Repenser la durée et l'organisation des stages pratiques

Cependant, il est nécessaire de veiller au bon déroulement du stage pratique et faire profiter au maximum les futurs enseignants de la réalité du terrain pour mieux les préparer au métier. Bien qu'il soit important pour les stagiaires de se familiariser avec la réalité du terrain, de connaître les apprenants et de comprendre leurs attitudes et comportements, le stage pratique est aussi pour eux le moment d'une initiation effective aux pratiques de la classe. Dans ce sens, il faut prévoir un moyen pour rendre le stage plus formatif, de permettre au formateur de revenir sur les cours présentés par les stagiaires pour une analyse de pratiques professionnelles.

5.5 Former les enseignants professeurs d'application pour un accompagnement professionnalisant des stagiaires

Former les professeurs d'application pour l'accompagnement du futur enseignant est un point qui a été relevé lors de l'enquête menée dans une recherche antérieure (Hanieche, 2021). En effet, certaines stagiaires ont été encadrées par des enseignantes nouvellement recrutées. Vu le manque d'expérience, ces dernières se contentaient de leur transmettre leurs fiches pédagogiques pour la préparation des cours. Or, le rôle du professeur d'application est d'accompagner le stagiaire et l'initier à son métier (préparer les cours, gérer le groupe classe, développer sa réflexivité, etc.).

En articulant pratique de classe et analyse de pratiques, le professeur d'application contribue à la professionnalisation de l'enseignant stagiaire.

Les professeurs d'application doivent être formés pour développer :

- la compétence à observer les gestes professionnels de l'enseignant ;
- la compétence à écouter et à conseiller l'enseignant stagiaire ;
- la compétence à évaluer le professeur stagiaire.

Enfin, il serait souhaitable de repenser la rémunération du professeur d'application : l'attribution systématique d'une rémunération est la marque symbolique forte que la fonction du professeur d'application comporte des tâches importantes et nettement distinctes du travail ordinaire de l'enseignant dans sa classe. Cette rémunération devrait être à la hauteur des exigences et du travail attendu, faute de quoi la fonction même du professeur d'application ne serait pas prise au sérieux par ceux qui l'assument. Il est à noter également que la rémunération du professeur d'application doit être suffisante pour qu'il se sente indemnisé du temps supplémentaire qu'il consacre à la formation d'un futur collègue.

Ainsi, le "professeur d'application" est appelé à aider le stagiaire à comprendre les situations d'enseignement-apprentissage, à s'intégrer dans les équipes pédagogiques et à assumer les différentes tâches qui lui incombent. Il aide aussi le stagiaire à prendre conscience de ses points forts et ses points faibles et surtout il l'amène à réfléchir sur sa pratique. Or, ce qui a pu être constaté sur le terrain, c'est que même les critères "d'expérience" qui président à la désignation de ce "professeur d'application" sont parfois négligés, l'essentiel étant de trouver un volontaire qui accepte d'ouvrir sa classe à un futur collègue. De plus, aucune formation n'est offerte au "professeur d'application" en vue d'aborder les questions liées à l'accompagnement et la prise en charge des stagiaires. En effet, outre l'absence des exigences institutionnelles définissant clairement la mission confiée au "professeur formateur" ainsi que les conditions de formation, nous assistons ces dernières années à un départ massif à la retraite des enseignants expérimentés. Ce qui remet en cause l'insertion professionnelle et le rôle du stage pratique dans la formation initiale du futur enseignant.

5.6 Analyser ses pratiques pour se former professionnellement

L'enseignant doit maîtriser les savoirs propres à son domaine d'enseignement et faire preuve de culture générale et de capacités d'expression en adéquation avec sa fonction. En outre, il doit être capable de mettre en place des situations d'apprentissage, en prenant en compte les particularités des élèves, en organisant l'activité scolaire et en mettant en œuvre des procédures d'évaluation pertinentes. Enfin, il doit faire preuve de capacités de dialogue et d'autorité avec les partenaires en milieu scolaire, agir en fonctionnaire, savoir utiliser les différentes techniques de l'information et de la communication, travailler en équipe et renouveler ses connaissances et ses pratiques professionnelles par l'innovation et la formation. Les réseaux créés pour l'analyse des pratiques professionnelles constituent « *une toile de fond sur laquelle l'action des stages pourra trouver son plein écho, sa pleine signification* » (Vigner, 1991, p.24).

6. Conclusion: Celle-ci A travers cette recherche, nous avons tenté d'apporter une modeste contribution pour optimiser la qualité de l'enseignement de la langue française à l'ENSB : pour que l'enseignant stagiaire bénéficie de son expérience sur le terrain, il est important de l'initier à analyser son activité, à

l'interpréter, à prendre du recul en établissant des liens entre les différents savoirs et les habiletés mobilisées à cette fin.

Aussi, il serait souhaitable que la formation initiale des enseignants soit repensée et ce en veillant à accorder une place primordiale à la pratique réflexive. Cette composante de la formation initiale ne connaîtra pas le jour sans l'accompagnement des formateurs de formateurs (professeur d'application et formateurs universitaires). Les Ecoles de formation pourraient prévoir, dans leurs programmes, des espaces où cette réflexion accompagnée serait possible (plateforme, tutorat, etc.).

doit comprendre un résumé du contenu, les résultats les plus importants et les suggestions liées au sujet de la recherche.

5. Les références :

Bardin, Louis. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France (10ème édition).

Le Boterf, Guy. (2002). *Développer la compétence des professionnels*, Paris, Ed de l'organisation.

Charlies, S Sébastien., Cartaut, Solange., Escaliè, Guillaume., Durand, Marc. L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience (Note de synthèse). Recherche et formation, INRP, puis ENS éditions, 2009, Former à accueillir les élèves en situation de handicap, 61, pp.85-129.

Hanieche, Samira. (2021). *La construction de l'identité professionnelle des enseignants de français en formation initiale à l'ENS de Bouzaréah : entre représentations et compétences*. (Thèse de Doctorat, ENSB, Alger).

Holec, Henri., & Porcher, Louis. (1988). Formation et filières de formation en français langue étrangère. In Lehmann, D. (dir.). *La didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier-Crédif.

Moyne, Albert., Artaud, Jean., Barlaw, Michel. (1988). *Formation et transformation de l'enseignant : « Vers une pratique renouvelée de la pédagogie »*. Collection Formation.

Ministère de l'Éducation Nationale. *Algérie. Rapport national sur le développement de l'éducation (l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire)*. Rapport présenté à la 47ème session de la Conférence internationale d'éducation, Genève, 2004.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.

Perrenoud, Philippe. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF Éditeur.

Schön, Donald. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

Tardif, Maurice. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Vigner, Gérard. (1991). Formation à la rescousse. In *Diagonales*, n°19, pp 22-29.