

Meryem HADDAD, meryem.haddad@univ-biskra.dz

Université Mohamed Khider- Biskra

La formation initiale des enseignants de FLE en Algérie : entre savoir-faire professionnel et disciplinaire

Article reçu le : 02.02.2023 / Accepté le : 25.09.2023 / Publié le : 29.01.2024

Résumé :

La présente étude qualitative-quantitative vise à examiner la relation entre les plans de formation initiale de FLE et le développement du savoir-faire professionnel Vs disciplinaire chez les étudiants-stagiaires formés dans les écoles normales supérieures (ENS). Pour y parvenir, nous avons analysé les programmes de FLE des ENS pour voir la répartition des différentes compétences d'enseignement. Les résultats de cette analyse ont été complétés par un questionnaire destiné à 189 stagiaires pour les interroger sur leur expérience vécue lors du stage pratique. Les résultats de la recherche révèlent que les plans de formation des ENS étant axés plus sur les connaissances académiques et disciplinaires, influent sur le développement des compétences professionnelles des stagiaires.

Mots-clés : formation initiale, ENS, stage, compétence professionnelle, savoir-faire

The initial training of FFL teachers in Algeria : between professional and disciplinary skills

Abstract: This study, which combines qualitative and quantitative methods, aims to investigate the correlation between initial French as a foreign language (FFL) teacher training programs in higher teacher training schools (HTS) and the development of professional disciplinary skills among trainees. To achieve this, we have analyzed HTS FFL programs to assess the distribution of teaching skills. The analysis was complemented by a survey of 189 trainees to gather their lived experiences during practical internships. Our findings reveal that the focus on academic and disciplinary knowledge in HTS training plans can have an impact on the development of professional skills.

Key words: Initial training, HTS, internship, professional competence, know-how

Pour citer cet article :

HADDAD Meryem (2023). La formation initiale des enseignants de FLE en Algérie : entre savoir-faire professionnel et disciplinaire. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (Hors-série 1), 167-187. URL. Ajoutez l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

BENHOUBOU, Nabila et MOUSSAOUI, Nassima (dir). (2023). La didactique professionnelle au service de l'enseignement supérieur. *Action Didactique* [En ligne], vol. 6 (Hors-série 1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

La formation initiale des enseignants ne cesse de poser problème et, de ce fait, de figurer parmi les priorités des systèmes éducatifs notamment au niveau de la qualité de la formation dispensée aux enseignants, ainsi que des compétences professionnelles à développer (C. Lessard et R. Bourdoncle, 2016). L'investissement dans la formation des enseignants est soumis à des exigences en termes de savoir-agir professionnalisants permettant à l'enseignant d'exercer son métier dans des conditions optimales. Cela suppose, par ailleurs, la mobilisation de ressources cognitives, affectives et sociales qu'il serait difficile à concrétiser dans un plan de formation (Pérez-Roux, 2016).

Ainsi, les rénovations de la formation des enseignants dans divers pays, notamment en Algérie, ont donné naissance à maints « référentiels de compétences ». Ce ne sont pas seulement les compétences les plus étroites - la maîtrise des disciplines et des didactiques - qui y trouvent leur place, mais également des compétences psychopédagogiques, des attitudes et des capacités plus larges.

Cette contribution s'interroge sur le rapport entre l'organisation des plans de formation initiale de FLE au sein des ENS et sur le développement du savoir-faire professionnel Vs disciplinaire chez les enseignants-stagiaires.

Pour répondre à cette problématique, nous avons choisi de mener une enquête qualitative et quantitative. Dans un premier temps, nous avons fait appel à une analyse des programmes de FLE adoptés par les ENS pour voir la répartition des savoirs et des compétences assignés au métier d'enseignant de FLE. Dans un second temps, nous avons conçu un questionnaire destiné aux 3 PEP (professeur du cycle primaire) ; 4 PEM (professeur du cycle moyen) ; 5 PES (professeur du cycle secondaire) de la filière de français dans les onze ENS du territoire algérien. L'enquête s'est déroulée du mois d'avril au mois de septembre 2022 après le stage pratique.

Cette étude aspire à confronter les programmes de formation des ENS de la filière de français à la réalité du terrain. Il s'agit alors de porter un regard critique sur la satisfaction des étudiants-stagiaires de leur parcours de formation initiale. Avant de présenter les résultats de notre enquête, nous présentons un aperçu conceptuel sur les compétences nécessaires pour enseigner.

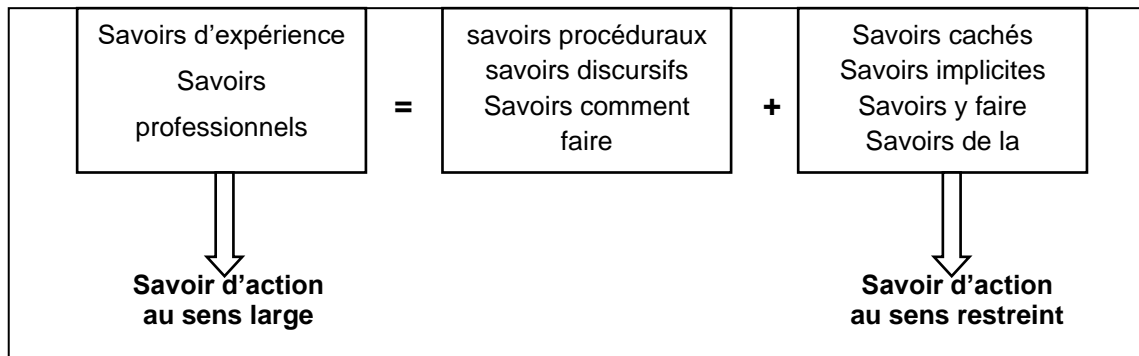
1. La formation initiale de FLE : quelles compétences nécessaires ?

La formation des enseignants désigne manifestement toutes les formations qui préparent les enseignants à l'exercice de leur métier. Selon C. Lessard et R. Bourdoncle (2016), elle comporte plusieurs aspects : « *Le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel (savoir-faire) ; l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel (savoir) ; la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel (savoir-être).* » (Lessard et Bourdoncle, 2016, p. 261).

Shulman (1987, cité par Aouali, 2021) classe les connaissances nécessaires à intégrer dans une formation initiale en trois catégories : 1- connaissances du contenu disciplinaire (théorique) ; 2- connaissances pédagogiques voire didactiques ; 3- connaissances sur le contexte social, psychologique des apprenants.

Nous remarquons, cependant, que cette classification ne précise pas la place accordée à chacune des connaissances dans les programmes de formation en langues étrangères. Nous considérons que cette proposition n'est pas conçue pour une formation initiale (FI) en langues étrangères car son application nécessite une précision accrue des connaissances disciplinaires. Le modèle de Shulman ne prend pas suffisamment en compte les exigences disciplinaires spécifiques de l'enseignement des langues étrangères. En adoptant ce modèle dans les plans de formation initiale de FLE en Algérie, cela reviendrait à considérer la connaissance langagière écrite et orale (Ammouden M. et Bektache M., 2020), comme une connaissance fondamentale dans le profil de l'enseignant de FLE au même titre que la connaissance théorique (ou disciplinaire) et que la connaissance relative au contenu littéraire, sémiotique, culturel ou méthodologique.

Dans un autre ordre d'idées, L. Cosnefroy (2004) considère que le métier d'enseignement de langue associe trois niveaux de savoirs à combiner dans un plan de formation. Il s'agit d'abord de faire appel à des savoirs cachés ou déclaratifs de la pratique (la matière à enseigner), qui selon Cosnefroy (2004) seront combinés à des savoirs procéduraux ou des savoirs sur la pratique. Cette combinaison permet à l'enseignant de développer des savoirs professionnels (ou des savoirs pratiques) tel que l'indique la figure (n°1) :

Figure 1 : savoirs associés au métier de l'enseignant

Source : Cosnefroy (2004)

Cette classification reprend la thèse de Altet (1996). Elle répertorie les savoirs à développer chez l'enseignant en savoirs théoriques (déclaratifs) ; savoirs pratiques (empiriques). Ces derniers se répartissent en deux catégories : des savoirs sur la pratique (procéduraux) et des savoirs de l'action ceux qui rendent l'action efficace (Altet, 1996).

Nous constatons que la répartition de Cosnefroy (2004) accorde la même importance aux savoirs déclaratifs et aux savoirs procéduraux. Quant aux savoirs professionnels, ils assurent le savoir d'action au sens large contrairement aux deux premiers types de savoirs sensés répondre au savoir d'action au sens restreint. A ces trois niveaux de savoirs, Richer (2011) intègre les savoirs conditionnels et les savoirs réflexifs nécessaires au métier de l'enseignant.

Par ailleurs, et pour compléter cette vision du profil de l'enseignant de langue, Guendouz Benammar (2017) montre que dans une formation initiale

il est légitime de distinguer le volet scientifique et le volet professionnalisant d'une formation des formateurs car l'objectif de tout acte pédagogique-didactique est de transférer un savoir, de vérifier si la connaissance est passée et si la compétence est installée. C'est d'ailleurs ce qui explique l'intervention de la formation continue, qui souvent est là pour pallier une déficience de la formation initiale. (p. 92)

Pour confronter ces postulats didactico-théoriques à la réalité de la formation des formateurs de FLE en Algérie, nous nous proposons d'analyser les plans de formation des ENS (écoles normales).

Les maquettes de formation des ENS formant le corpus de notre analyse sont mises en application depuis l'année universitaire 2010-2011. Elles proposent des contenus de formation des formateurs conformes aux exigences du Ministère de l'Education Nationale (MEN), et offrent ainsi une formation universitaire et professionnelle. Ainsi, le cahier des charges de la formation

des stagiaires de l'ENS répertorie onze compétences nécessaires pour enseigner qu'il subdivise en « *compétences professionnelles, composantes de la compétence, connaissances (savoirs) ; capacités (savoir-faire) et attitudes (savoir-être)* » (2021, p.7)

En effet, s'inspirant des attentes du cahier des charges mandatées par le MEN, les plans de formation de l'ENS proposent (10) dix niveaux de compétences à développer chez l'enseignant stagiaire au cours de son parcours en FI. Nous citons :

Compétence langagière ; Compétence métalangagière ; Compétence culturelle et interculturelle ; Compétence documentaire et/ou numérique ; Compétence didactique ; Compétence pédagogique ; Compétence réflexive ; Compétence d'auto-formation ; Compétence éthique ; Compétence collaborative et coopérative¹.

Au regard de cette catégorisation, nous constatons que les compétences visées par les plans de formation des ENS offrent des niveaux de compétences multiples (Altet, 1996 ; Richer, 2011 ; Pérez-Roux, 2016) pour doter l'enseignant de savoir-faire variés à mobiliser en classe de langue étrangère. Ils mettent l'accent sur la compétence professionnelle représentée par les compétences suivantes (Compétence didactique ; Compétence pédagogique ; Compétence réflexive ; Compétence d'auto-formation ; Compétence éthique ; Compétence collaborative et coopérative)

Il convient de souligner l'importance des lieux de formation qui permettent aux stagiaires de développer des compétences professionnelles sur le terrain : établissements d'application, stage de pratique accompagné et stage en responsabilité (Guendouz-Benammar, 2017). Le terrain constitue alors une réelle confrontation entre les compétences (académiques, professionnelles et disciplinaires) visées dans les programmes de formation initiale et les savoir-faire développés (profil) par le stagiaire en situation d'enseignement réelle. Dans ce sens, Guendouz-Benammar (2017) précise que le stagiaire cumule une compétence/expérience dans l'action en situation et dans l'observation du maître chevronné (le professeur d'application).

Dans cette même perspective, Mansour L. et Aci O. (2022) attestent que les compétences professionnelles de l'enseignant ne se limitent pas à la maîtrise des savoirs et à la mobilisation des savoirs faire, mais elles se manifestent

¹ Maquette des plans de formation de français (2010-2011) adoptée par les 9 ENS (Constantine, Sétif, Oran, Mostaganem, Boussaâda, Ouargla, Alger-Bouzaréah, Béchar, Laghouat) hormis les 2 ENS technologiques de Kouba (Alger) et de Skikda. Cependant, il est important de noter que l'ENS de Bouzaréah a opté pour l'adoption de ces plans de formation spécifiquement pour les professeurs d'enseignement primaire (PEP), tandis que les PEM et les PES ont conservé les anciens programmes.

également à travers sa capacité à être autonome et efficace dans des situations variées en classe.

Rappelons que ces compétences, telles qu'elles sont énoncées dans le cahier des charges du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), ont été reproduites à partir du canevas de celui du Ministère français de l'Éducation (voir Rey, 2012).

À la lumière de cet aperçu conceptuel, relatif aux compétences nécessaires dans une FI, nous présentons l'analyse de la répartition des programmes du FLE dans le but d'interroger les compétences indiquées supra en unités d'enseignement. Dans quelle mesure les unités proposées dans les maquettes de formation comportent-elles différents niveaux de compétences ? Quelle est la place accordée aux compétences professionnelles Vs disciplinaires ?

1.1. Les plans de formation initiale de FLE : place de la professionnalisation ?

En Algérie, les plans de formation des ENS de 2010-2011² classent les modules en les regroupant en 4 types d'enseignement : fondamentaux ; de découverte (professionnalisant) ; méthodologiques et transversaux. Dans cette contribution, en nous référant aux modélisations de Shulman (1987 cité par Aouali, 2021), et de (Cosnefroy, 2004) ainsi qu'aux propos de (Guendouz-Benammar, 2017), nous recensons les unités enseignées dans les ENS en Algérie durant le cursus universitaire des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire. Pour ce faire, nous les classons en trois types d'enseignement : professionnalisant, académique et disciplinaire (linguistiques). L'objectif de cette classification est de voir la place accordée à chaque unité dans la FI des langues et de les comparer par la suite aux besoins des étudiants.

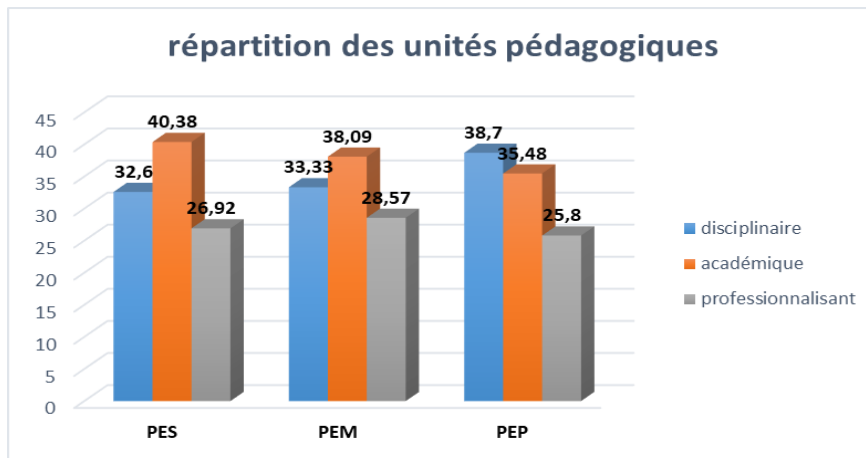
Nous précisons que l'unité fondamentale dans les plans de formation des ENS renvoie aux modules qui développent des compétences disciplinaires (langagières) relatives aux compétences écrites et orales en FLE et ceux qui développent des compétences académiques. Toutefois, dans cette recherche, nous avons scindé l'unité fondamentale en deux catégories : académique et disciplinaire. Tel que précisé dans le tableau (n°2) (cf. annexe n°1).

Ainsi, l'analyse des plans de formation montre une prévalence des modules académiques et disciplinaires dans les trois paliers PEM, PEP, PES au détriment des modules professionnalisants, comme le montre le graphique

² Il est à préciser que selon Guendouz-Benammar N., présidente de la commission nationale des programmes du FLE (CNPE) des ENS, ces plans de formation étaient initialement destinés aux trois seules ENS de l'époque (Alger, Constantine et Oran). Par la suite, ils ont été généralisés aux autres écoles normales nouvellement construites.

ci-dessous :

Figure 3 : répartition des unités didactiques dans les programmes du FLE



Source : réalisée par nous-même à partir des maquettes de formation initiale des ENS (2010-2011)

Le graphique (n°2) montre que, dans la FI destinée aux PEP, le savoir disciplinaire est plus important car il constitue 38.7% de l'ensemble des 31 modules. Le savoir académique constitue, quant à lui, 35,48% de l'ensemble des modules enseignés. Le savoir-faire professionnel ou pratique (Cosnefroy, 2004) occupe 25.8% des savoirs enseignés.

Quant aux programmes destinés aux PEM, ils accordent plus de valeur aux savoirs académiques qui occupent 38.09% des plans de formation, suivis des savoirs disciplinaires qui constituent 33.33% des modules. Or, les savoirs professionnalisants ne constituent que 28.57% de l'ensemble des programmes.

Enfin, les programmes destinés aux PES accordent, eux aussi, une importance aux savoirs académiques, avec un total de 40.38% accordé aux matières didactiques. Les savoirs disciplinaires occupent un total de 32.6% des programmes. En dernier lieu, les savoirs professionnalisants constituent 29.92% de l'ensemble des matières.

Ceci dit, dans les plans de formations des ENS conçus en 2010-2011, les savoirs académiques occupent une place importante des matières enseignées dans les trois paliers, suivis des savoirs disciplinaires. Alors que les savoirs professionnels arrivent en dernière position. Toutefois, nous considérons que les savoirs professionnels (ou pratiques) devraient être augmentés durant la formation initiale pour doter les formés des mécanismes d'enseignement nécessaires.

Nous pensons que les modules tels que « la littérature française et francophone » en tant que savoir académique (théorique) prennent le dessus sur les savoirs procéduraux comme « l'étude des textes littéraires » ou « la didactique des textes littéraires ».

Par ailleurs, l'analyse des programmes des PEM montrent certains amalgames concernant les types d'unités d'enseignement.

Les modules professionnalisants enseignés à partir de la 2^{ème} année sont programmés par les concepteurs dans l'unité de « découverte » dont la définition est controversée : l'unité de découverte vise « *un développement des compétences professionnelles nécessaires pour enseigner* » (maquette des programmes de FLE, ENS 2010-2011). Alors qu'il est préférable d'opter pour l'Unité Professionnalisante. Paradoxalement, cette même dénomination « Unité de Découverte » est attribuée à la matière de « l'Informatique » prévue pour la 2^{ème} année.

Au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus de la formation initiale, les savoirs professionnels prennent de plus en plus de place dans les programmes. Cependant, en dépit du volume horaire (VH) élevé attribué à ces modules de professionnalisation en 3 PEP, 4 PEM, 5 PES, nous constatons qu'ils figurent toujours dans l'unité de découverte. En revanche, les savoirs métalinguistiques et littéraires (tels que la syntaxe, la grammaire correctrice, et la littérature de jeunesse), qui bénéficient par exemple de 7h 30 mn de cours par semaine sur un total de 19 h 30 mn du programme de 4^{ème} année, ils sont toujours considérés comme des unités « Fondamentales », alors qu'ils pourraient former une unité « Transversale ».

Somme toute, il est dans l'intérêt des futurs enseignants d'accorder plus d'intérêt à la didactique professionnelle qu'aux connaissances académiques. A ce titre, les plans de formation devraient inclure des savoirs ayant trait à tous les aspects de l'enseignement apprentissage de la langue étrangère. A l'instar de la didactique de la grammaire, de l'observation de classe, de la didactique du texte littéraire, de la dimension interculturelle, de l'évaluation des compétences, des TICE, du document authentique en classe de FLE et de la compétence plurilingue.

Nous souhaitons confronter à présent, les contenus de la formation initiale tels qu'ils ont été conçus à la réalité du terrain à travers un questionnaire de satisfaction distribué à chaud aux étudiants stagiaires juste après la fin de leur stage pratique dans les établissements d'application au cours de l'année 2021-2022.

2. Interroger la formation initiale en Algérie (Outils et méthodes)

2.1. Echantillonnage

Notre contribution vise à mesurer le rapport entre l'organisation des contenus disciplinaires inhérents à la formation initiale assurée par les ENS en termes de dosage des savoirs en comparaison aux compétences (professionnelles, académiques et disciplinaires) développées par les enseignants-stagiaires au terme de la formation initiale. Nous partons du principe selon lequel, pour analyser l'efficacité des contenus de la formation initiale, il est crucial d'observer les outputs (les formés) dans une situation d'intervention en classe. Puisque, pour évaluer la compétence d'un enseignant, il faut analyser son action efficace sur le terrain (Vergnaud, 1996).

Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi de mener une enquête quantitative par questionnaire³ destiné à un public constitué de 3 PEP ; 4 PEM ; 5 PES⁴ inscrits en français dans les onze ENS du territoire algérien et ce afin d'offrir des inférences descriptives⁵.

L'enquête s'est déroulée du mois d'avril au mois de septembre 2022. Il faut préciser que cette période n'est pas choisie aléatoirement : comme il nous a été difficile d'interroger les enseignants (normaliens) qui sont déjà sur le terrain, le choix s'est porté sur les étudiants-stagiaires. Nous avons alors attendu la fin du stage pratique (généralement) en avril pour commencer la passation du questionnaire. L'étudiant ayant achevé son cursus académique et professionnel, pourrait ainsi fournir un retour immédiat sur la formation qu'il a suivie.

A l'issue de cette passation, nous avons collecté 189 réponses que nous analysons dans la section suivante.

2.2. Présentation du questionnaire

³ Il est à préciser que l'observation des étudiants en exercice est la méthode de recherche la plus convenable dans notre étude mais en raison des contraintes de faisabilité, nous avons opté pour le questionnaire afin de pouvoir interroger rapidement une population étendue.

⁴ Respectivement : Professeur d'enseignement primaire, Professeur d'enseignement moyen et professeur d'enseignement secondaire.

⁵ Dans le cadre de notre projet PRFU « formation des formateurs : profil, identité et professionnalisation » présidé par Pr. Benammar Naïma (ENS d'Oran), agréé à partir du 1/1/2019, nous avons choisi deux modes de passation de questionnaire, une diffusion électronique et une passation directe auprès des étudiants des ENS de Bouzaréah et de Laghouat (Algérie).

Notre questionnaire vise à vérifier les hypothèses nulles (H0) suivantes :

- La formation initiale assurée par les ENS ne contribue pas suffisamment au développement des compétences professionnelles nécessaires pour enseigner en classe de FLE, en raison de la durée (très courte) impartie au stage professionnel ;
- les répartitions des matières dans les ENS étant axées sur les matières académiques et disciplinaires impactent négativement l'acquisition des gestes professionnels résultant des modules professionnalisants.

Pour ce faire, nous avons interrogé les sortants des ENS (PEP, PEM, PES) de la filière de Français Langue Etrangère à l'aide d'un questionnaire composé de 14 questions réparties en (3) volets : (cf. annexe 2)

- le premier volet est intitulé « Profil des futurs enseignants ». Il porte sur les compétences acquises, et les matières enseignées. Il est présenté sous forme de (4) questions dont (3) sont de type (QCU) et une question ouverte.
- le deuxième volet, intitulé « La formation initiale et professionnalisation », porte sur les attitudes professionnelles acquises durant la formation initiale et en stage. Ce volet comporte (5) questions dont (3) de type (QCU) et deux questions ouvertes.
- le troisième volet est intitulé « Identité professionnelle et FI ». Il porte sur le regard des formés vis-à-vis des programmes, de leurs propres difficultés, et leur volonté de développer leurs habiletés.

2.3. Résultats et discussion

2.3.1. Profil des futurs enseignants de FLE (Volet 1)

Cette rubrique vise à montrer le profil développé par nos répondants. Les quatre questions leur permettront de jauger leurs compétences professionnelles telles qu'elles sont actualisées pendant le stage. Ces questions leur permettent également de s'exprimer à propos de la durée du stage et de dire quels modules ont été jugés utiles ou non.

Les réponses à ces questions montrent que 84% des stagiaires interrogés estiment avoir le niveau et les compétences requis pour enseigner en classe de FLE (item 1).

51% des répondants estiment que la durée du stage est suffisante et qu'elle devrait être maintenue (Item 2). Tandis que 28% proposent de l'augmenter.

Les réponses à ce volet nous montrent un profil de stagiaire caractérisé par

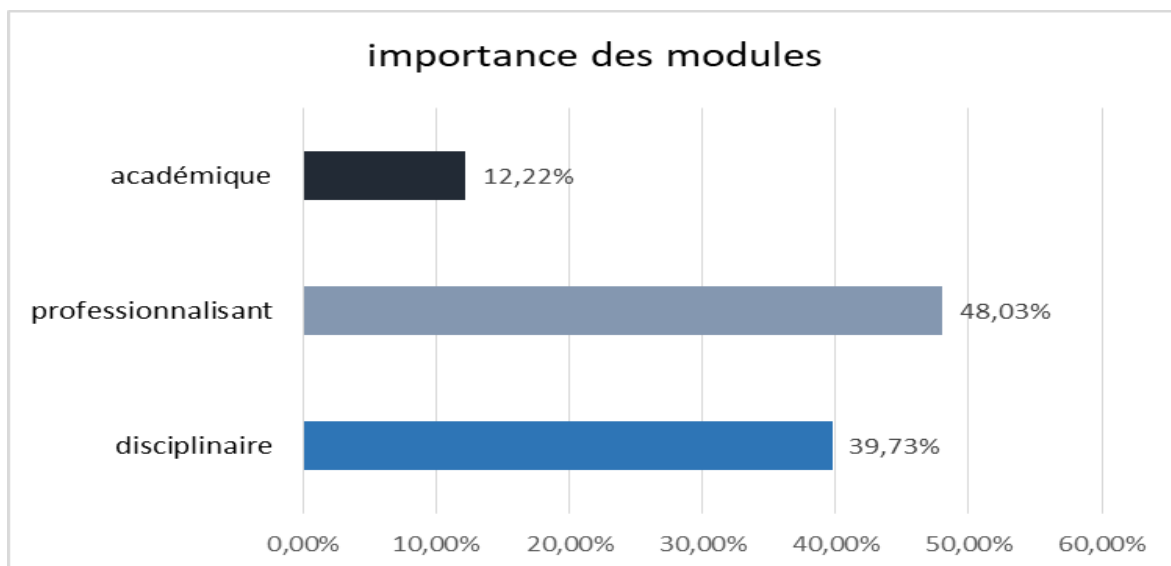
une autosatisfaction de ses propres compétences enseignantes. Nous considérons que cette autosatisfaction ressentie par les stagiaires interrogés malgré une durée « courte » du stage serait due, d'une part, à une difficulté d'auto-évaluer ses compétences enseignantes, et, d'autre part, au niveau des apprenants observés, les compétences de ces derniers faciliteraient les conditions d'apprentissage, conditions que l'on pourrait qualifier « d'idéales ». Ceci a amené les stagiaires à penser qu'ils avaient le niveau requis pour enseigner. En plus, l'autonomie du stagiaire n'était pas optimale dans la mesure où il n'était confronté qu'à certaines pratiques enseignantes.

Il convient de dire que la présence du tuteur a facilité la gestion de la classe. En revanche, les inspecteurs observent et évaluent les normaliens dans une classe réelle, où ils doivent se confronter seuls à la réalité de la classe et mettre en lumière leurs compétences et les difficultés qu'ils sont censés rencontrer (Mansour L. et Aci O., 2022).

2.3.2. La formation initiale et professionnalisation (Volet 2)

Dans cette rubrique, nous analysons la relation entre les contenus de la formation et les compétences des stagiaires avant et après le stage pratique. La question posée comporte 5 items qui portent sur les modules considérés comme importants dans la formation initiale ainsi que sur les types de compétences développées lors de l'intervention en classe. Ainsi, le graphique n°4 recense les unités jugées utiles dans le développement des compétences nécessaires pour enseigner (item 5).

Figure 4 : classement des unités selon leur importance



Les compétences de professionnalisation sont largement reconnues comme étant cruciales pour le développement de la compétence enseignante dans

une classe réelle, avec une majorité de répondants totalisant 48.03%.. Parmi les modules professionnalisants jugés importants (item 6), le module intitulé « Outils et Gestion de classe (OTG) » occupe la première place, il a comptabilisé un total de 65 réponses. Le module «Analyse des Pratiques Professionnelles (ATP)» est également considéré comme important avec l'adhésion de 56 répondants. Les modules « Didactique du FLE » et « Evaluation, Programmes et Manuels (EPM) » sont considérés comme essentiels dans le développement de la compétence enseignante avec un total de 18 réponses favorables pour chacun d'entre eux.

Les unités visant les compétences disciplinaires (de langue), quant à elles, arrivent en deuxième position avec un total de 39.73% de répondants. Dans cette catégorie, le module « Techniques d'expression orale et écrite » (TEEO) a été choisi par 54 répondants ; la (PSL)⁶ et « l'étude des textes » ont été choisis respectivement par (33) et par (4) sujets (items 7 et 5).

Une minorité de répondants, soit 12.22%, considère que les unités académiques sont importantes dans la pratique du métier. Parmi ces unités académiques, les modules de « Linguistique » (avec ses différentes branches) sont citées par (28) répondants, tandis que la littérature, qu'elle soit comparée, francophone ou de jeunesse est évoquée par (10) répondants.

A la lumière de ces résultats, il est clair que le classement établi par les stagiaires s'oppose au dosage préconisé dans les plans de formation des ENS tel que discuté précédemment. Dans ces plans de formation, les savoirs académiques représentés par les connaissances littéraires, culturelles, et métalinguistiques sont privilégiés, tandis que les savoirs professionnels sont relégués en seconde position.

En revanche, nous considérons que l'unité professionnalisante est certes importante pour l'enseignement, mais qu'elle ne saurait primer sur l'unité fondamentale ou disciplinaire.

Les compétences professionnelles développées après le stage

En ce qui concerne les compétences développées par les répondants après le stage pratique (item 10), les étudiants affirment avoir développé des compétences disciplinaires et professionnelles.

Selon 68 répondants (sur les 189 enquêtés), les compétences disciplinaires développées relèvent de la capacité de répondre aux questions posées et selon 50 répondants, elles relèvent de la maîtrise du contenu disciplinaire enseigné en classe.

⁶ Pratiques systématiques de la langue

Ceci nous amène à penser que les étudiants auraient développé des compétences disciplinaires suffisantes (en langue) ce qui pourrait être justifié par le fait que les contenus de formation accordent une place importante aux modules relatifs à la compétence en FLE.

Par ailleurs, il ressort des réponses que les compétences professionnelles développées par les stagiaires correspondent principalement à la capacité de gérer les conflits en classe par (70) sujets.

Cependant, nous considérons que cette compétence est attribuable non pas au stagiaire mais aux conditions idéales du stage ainsi qu'à la présence du tuteur chevronné qui garantit un climat d'enseignement sans conflits.

2.3.3. Le développement de l'identité professionnelle (Volet 3)

A travers la dernière rubrique du questionnaire, nous interrogeons les enquêtés sur leurs regards vis-à-vis des erreurs commises lors de l'intervention guidée en classe ainsi que sur le désir d'améliorer les difficultés rencontrées.

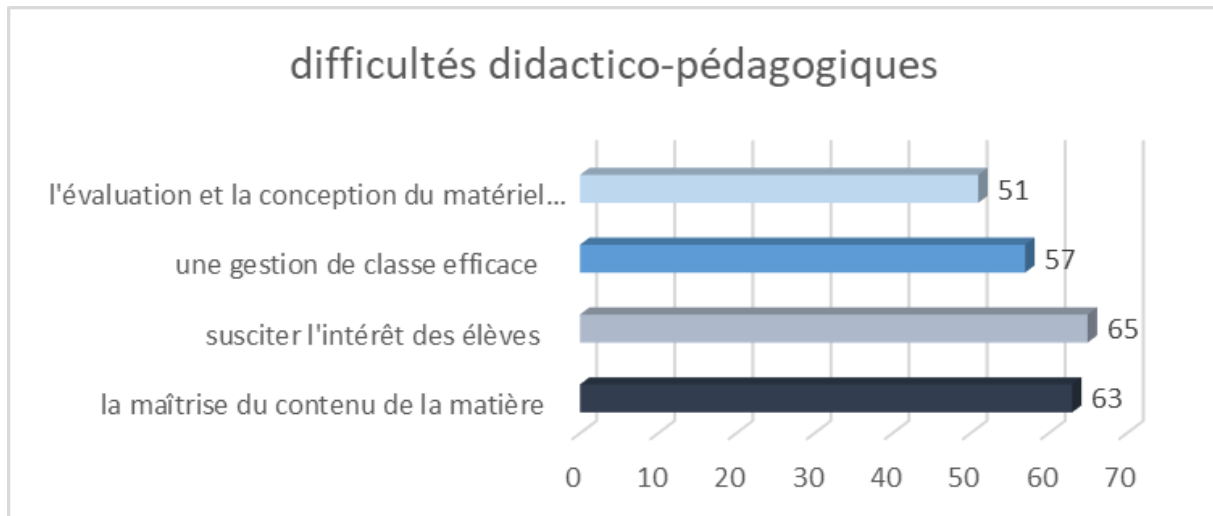
Les principales difficultés rencontrées (item 12) durant le stage par les répondants sont par ordre décroissant :

- l'adaptation du contenu pédagogique en fonction du niveau des apprenants : chez (52) sujets
- la gestion du temps en classe : chez (38) sujets
- le séquençage du contenu du projet en fonction du temps, chez (26) sujets

Ces difficultés d'ordre professionnel résultent surtout du fait que le contenu des modules professionnalisants est souvent axé sur la théorisation des concepts plutôt que sur la mise en pratique en classe (la praxis). De plus, le stage pratique n'intervient qu'à la fin du cursus de formation initiale et sa durée relativement courte ne permet pas aux étudiants-stagiaires d'être confrontés à toutes les pratiques enseignantes sur le terrain.

Quelles sont les réactions des étudiants-stagiaires face aux difficultés rencontrées lors du stage ?

Les réponses des enseignants stagiaires aux items n° 13 et 14 révèlent une volonté d'améliorer leurs carences professionnelles après le recrutement dans une classe réelle tel que le montre le graphique n° 5 :

Figure 5 : difficultés professionnelles rencontrées par les stagiaires

Les témoignages montrent que les stagiaires ont développé une certaine identité professionnelle en adoptant un regard critique sur les compétences nécessaires à l'enseignement. Cette attitude, liée à leur identité professionnelle, se traduit par une autoévaluation de leurs propres compétences et un désir d'améliorer certaines lacunes dans le cadre d'une formation continue.

Somme toute, nous pouvons dire que la formation initiale pilotée par les ENS aide les futurs enseignants à développer une identité professionnelle (ou des savoir-être).

2.3.4. Synthèse

En guise de synthèse, suite à cette enquête par questionnaire menée auprès de 189 étudiants stagiaires, nous concluons que ces derniers ont réussi à développer des compétences disciplinaires suffisantes après leur formation initiale.

Nous pouvons dire que les répondants témoignent d'un intérêt marqué pour l'apprentissage autonome en formation continue, ce qui reflète le développement d'une identité professionnelle chez les stagiaires.

Toutefois, nous considérons que les compétences professionnelles attestées par les répondants sont plutôt tributaires des conditions idéales du stage. De plus, la durée relativement courte du stage ne permet pas à l'étudiant de s'approprier pleinement les gestes professionnels requis, ni de fournir des témoignages neutres sur la réalité de la formation des enseignants.

Conclusion

Cet article porte sur la relation entre l'organisation des contenus de formation dans les ENS en Algérie et le développement des compétences nécessaires dans le métier d'enseignement. A travers notre contribution, nous avons tenté de comprendre dans quelle mesure la formation initiale participe à la professionnalisation des formateurs (futurs-enseignants).

Pour y répondre, nous avons fait appel dans un premier temps à une analyse des contenus de formation initiale du FLE adoptés par les ENS depuis (2010-2011) en vue de voir la répartition des compétences enseignantes dans les programmes des PEP, PEM et PES. A l'issue de cette analyse, nous avons pu montrer que les programmes des ENS n'adoptent pas une répartition équitable des compétences nécessaires au métier d'enseignement. Ainsi, les compétences académiques occupent 37.98% des modules d'enseignement dans les trois paliers, suivies des compétences disciplinaires dont le dosage est estimé de 34.87%. Enfin, les modules de professionnalisation sont relativement disparates et constituent 27.11% du dosage d'unités.

Dans un second temps, nous avons effectué une étude par questionnaire menée auprès de 189 étudiants-stagiaires de FLE formés dans les ENS algériennes. Les résultats du questionnaire montrent que contrairement aux plans de formation, les étudiants interrogés montrent que durant le stage, pour enseigner le français dans les différents paliers scolaires, ils avaient plus besoin des compétences professionnelles (48.03%), puis des compétences disciplinaires (39.73%), alors que les compétences académiques étaient moins utiles en classe de FLE (12.22%).

A l'issue de cette contribution, nous pouvons dire que nous confirmons nos deux hypothèses nulles.

Il s'avère que la formation initiale assurée par les ENS ne parvient pas à développer chez les stagiaires les compétences professionnelles nécessaires pour enseigner en classe de FLE en raison de la brièveté de la durée du stage professionnel. Il devient ainsi impératif d'accroître l'immersion de l'étudiant dans les gestes professionnels, ce qui pourrait inclure l'organisation des rencontres pédagogiques animées par des inspecteurs de l'Education durant la formation initiale, ainsi que l'extension de la durée du stage.

Les contenus de formation des ENS étant axés sur les matières académiques et disciplinaires ont une influence négative sur l'acquisition des gestes professionnels enseignés dans les matières de professionnalisation. Dans cette optique, il serait plus judicieux de réorienter les matières académiques

vers des objectifs didactico-pédagogiques et d'accroître la charge horaire des modules de formation professionnelle afin de mieux préparer les futurs enseignants.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schémas d'action et adaptation : le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Entre connaissances, schèmes d'action et adaptation : la capacité d'analyse*. (pp. 27- 40). De Boeck Université.
- Ammouden M., & Bektache M. (2020). Le français comme langue enseignée et langue d'enseignement, *Action Didactique* [En ligne], 5, 6-13. <http://univbejaia.dz/pdf/ad5/Ammouden-Bektache.pdf>
- Aouali, N. (2021). Formation des enseignants de FLE en Algérie : entre apport universitaire et réalité du terrain. *The Cradle of Languages* مهد اللغات, 3(4), 57-65.
- Commission Nationale des Programmes des ENS. (2010-2011). Plan de formation des enseignants de français PEP-PEM-PES pour les ENS.
- Cosnefroy, L. (2004). Le savoir d'action, géographie conceptuelle. Dans J. Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation*. (pp. 11-30).
- Guendouz-Benammar, N. (2017). La formation des enseignants de FLE : profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie. *Revue. Dialogues et cultures /FIPF*. (185) 61, 99-108
- Larbi M., & Aci, O. (2022). Hiérarchie et discours entre jeux et enjeux des rapports de places : Analyse de la relation enseignants/formateurs. *Revue. Société Education Travail*. 7 (2), 285-295
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2016). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire. Dans R. WITORSKI, *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2021). Cahier des charges de la formation des stagiaires de l'ENS.
- Pérez-Roux, T. (2016). La professionnalisation des enseignants : entre contextes d'insertion professionnelle, mobilisation de ressources pour l'action et dynamiques d'acteurs.
- Rey, B. (2012). Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis*, 1(3), 84-95.

Richer, J. (2011). De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* (1), 63-77.

Vergnaud. G. (1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In, Barbier, J.M (dir. publ.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF.

Annexe 1

Tableau 1 : maquettes des programmes de FLE des ENS

Unité enseignée	Fondamentale disciplinaire	académique	Professionnalisant
PEP (31) matières	-Pratiques et techniques de l'oral 1, 2, - Pratiques et techniques de l'écrit 1, 2, 3 - Approche textuelle 1 et 2 -Atelier d'activités graphiques et de diction - phonétique et phonologie - pratiques systématiques de la langue 1, 2, 3	-Littérature française 1, 2 -Langue étrangère 1, 2, 3 -Psycholinguistique et troubles du langage -linguistique contrastive - TICE 1, 2 - Linguistique -littérature de jeunesse	-Didactique du français 1 -Théories d'apprentissage -Psychologie de l'enfant et de l'adolescent -Stage pratique -outils et gestion de classe -législation - étude des programmes et des manuels - analyse des pratiques professionnelles
	(12) matières	(11) matières	(8) matières
PEM (42) matières	-Phonétique 1, 2 -pratiques systématiques de la langue 1, 2 - Approche textuelle 1 et 2 -Pratiques et techniques de l'oral 1, 2, - Pratiques et techniques de l'écrit 1, 2, -Atelier d'activités graphiques et de- Diction - Lexico- Sémantique -syntaxe - Grammaire correctrice	-Introduction à la linguistique -Lecture des textes littéraires 1, 2, 3 -Littérature Française 1 -Psycholinguistique et troubles des langages - Sémiologie -Initiation aux TICE 1, 2, 3 - Langues et littérature et civilisation arabes 1, 2, 3, 4 - littérature de jeunesse	-Didactique du français 1, 2, 3 -Outils et techniques de gestion de la classe de langue 1, 2 - Outils et techniques de gestion de la classe de langue 1, 2 - Psychopédagogie - Législation scolaire - Stages de pratique accompagnée et en responsabilité / rapport de stage - Analyse de pratiques professionnelles 1, 2 - Projet de fin d'étude - Psychologie de l'enfant et de l'adolescent
	(14) matières	(16) matières	(12) matières

PES (52) matières	Phonétique 1, 2 -pratiques systématiques de la langue 1, 2 - Approche textuelle 1 et 2 -Pratiques et techniques de l'oral 1, 2, - Pratiques et techniques de l'écrit 1, 2, -Atelier d'activités graphiques et de Diction - Système grammaticaux -Syntaxe 1, 2 - Lexico-sémantique - Grammaire corrective 1, 2	-Introduction à la linguistique -Lecture des textes littéraires 1, 2, 3, 4 -TICE 1, 2,3, 4 - Langues étrangère ou Langues, littérature et civilisation arabes 1, 2, 3, 4, 5 - Introduction à la linguistique - Sémiologie - littérature française 1, 2 - Psycholinguistique et troubles des langages - littérature de jeunesse - Linguistique contrastive et analyse des Erreurs	- Didactique du français 1, 2, 3 - Psychologie de l'enfant et de l'adolescent - Outils et techniques de gestion de la classe 1, 2, 3 - Analyse de pratiques professionnelles 1, 2 - Psychopédagogie - Législation scolaire - Analyse programmes et manuels scolaires, évaluation - Analyse de pratiques professionnelles : visites, - Stages de pratique - Projet de fin d'étude
	(17) matières	(21) matières	(14) matières

Source : réalisé par l'auteure à partir des plans de formation du FLE (Commission Nationale des Programmes des ENS, 2010-2011)

Annexe 2 : questionnaire destiné aux enseignants-stagiaires

La qualité de la formation en FLE offerte par les ENS en Algérie

Cette enquête est destinée aux étudiants-stagiaires des écoles normales supérieures de tous les cycles scolaires confondus. Elle porte sur l'évaluation de la qualité de la formation initiale offerte aux futurs enseignants.

Chers étudiants, vous avez la liberté de donner votre avis personnel : vos réponses seront analysées et traitées de manière anonyme.

Questions

Cursus de l'étudiant

- Quel est votre niveau de formation académique ? * PEP - PEM- PES
- A quelle école normale supérieure êtes-vous affiliés ?

Rubrique 1 : Profil de l'étudiant-stagiaire

1. Du point de vue de votre spécialité, vous sentez-vous avoir le niveau requis pour enseigner ? *

Une seule réponse possible

oui

non

2. Que pensez-vous de la durée du stage pratique ? Elle devrait être : *

- Réduite
- Maintenue
- Augmentée

3. Que pensez-vous de la durée de votre formation à l'ENS

- suffisante
- insuffisante
- longue

4. Quelles étaient vos attentes concernant le métier d'enseignement avant de rejoindre l'ENS ?

.....

Rubrique 2 : La formation initiale et professionnalisation

5. Lors de votre stage, quels sont les modules qui vous ont le plus servis ? **plusieurs réponses possibles*

6. Avez-vous suffisamment de connaissances en ces modules ?
Une seule réponse possible par ligne.

	<i>suffisamment</i>	<i>moyennement</i>	<i>Insuffisamment</i>
<i>Didactique de FLE</i>			
<i>Outils et Gestion de classe</i>			
<i>Analyse des Pratiques Professionnelles</i>			
<i>Evaluation, Programmes et Manuels (EPM)</i>			
<i>Linguistique (et ses branches)</i>			
<i>littérature (française, francophone, ...)</i>			

7. Quels sont les modules qui vous semblent : inutiles, ou peu utiles à votre formation à l'ENS ? ** plusieurs réponses sont possibles*

8. Le stage a-t-il été suffisant pour vous préparer au terrain ? ** Une seule réponse possible.*

- oui
- non
- un peu

9. Quels sont les modules que vous souhaiteriez intégrer à votre formation de FLE ?

.....

Rubrique 3 : Identité professionnelle et Formation initiale

10. Lors de vos interventions en classe durant votre stage, quelles étaient vos principales compétences ? ** Plusieurs réponses possibles.*

- Maîtrise du contenu de votre matière
- Séquençage du contenu en fonction du temps alloué
- contenu du cours répondant au niveau des apprenants
- Gestion du temps
- animation des élèves
- capacité de répondre aux questions posées

11. Vous sentez-vous prêts à assumer vos responsabilités dans une classe par rapport: *
Une seule réponse possible par ligne.

	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>un peu</i>
<i>aux élèves</i>			
<i>aux programmes</i>			
<i>à l'évaluation</i>			
<i>à la matière enseignée</i>			

12. Quelles sont les difficultés auxquelles vous pensez remédier après votre recrutement * Plusieurs réponses possibles.

- Maîtriser la matière enseignée
- Bien gérer le temps
- Gérer les conflits en classe
- Évaluer avec équité et objectivité
- Adapter le cours aux objectifs du programme
- Concevoir des évaluations en fonction des niveaux des apprenants
- Susciter l'intérêt des élèves

13. A la fin de votre stage pratique, vous estimez-vous autonome pour enseigner sans accompagnement ?*

- oui
- un peu
- non

14. Face à l'inadéquation de certains supports dans les manuels, vous sentez-vous en mesure de concevoir vos propres supports d'enseignement et d'évaluation ? * Plusieurs réponses possibles.

- oui
- non

Autres :

Merci pour votre collaboration

AUTEURE

Meryem HADDAD est maître de conférences (HDR) en Didactique des Langues-Cultures à l'université Mohamed Khider de Biskra (Algérie). Elle oriente ses recherches vers l'enseignement du FLE en contexte plurilingue, l'enseignement informel des langues, la formation universitaire à l'ère du numérique. Ses dernières publications sont :

HADDAD Meryem (2021). Analyse du design pédagogique du FLE conçu pour une FOAD à l'université de Biskra. Revue. Dirassat Wa Abhath. Volume 13 (2). Url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/150471>

HADDAD Meryem. (2022). Analyse Du Discours Objectivé Dans Les Revues Scientifiques Algériennes (cas De La Revue El-ihyaa). Revue El-Ihyaa. Volume 22 (1). Url : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/176980>

HADDAD Meryem. (2022). Impact de la formation ouverte à distance sur l'autonomie des étudiants durant la pandémie (Covid-19) : (Cas des étudiants de la filière de français de Biskra). REVUE DIRASSAT Constantine 2. Volume 13 (2). Url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/60/13/2/207576>

HADDAD Meryem. (2023). Analyse Didactique Du Manuel D'anglais « My Book Of English » De La 3ème Année Du Cycle Primaire. Revue Didactics. Volume 13 (2). Url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/223846>

HADDAD Meryem. (2023). Les Jeux Electroniques Au Service Du Développement De La Pensée Réflexive. Revue Multilinguales Béjaia. Volume 11 (1). Url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/226176>