



Professionalisation-formation des enseignants de français langue étrangère au prisme des compétences professorales

Salah Arrar

École Normale Supérieure

Messaoud Zeghar-Sétif, Algérie

s.arrar@ens-setif.dz

<https://orcid.org/0009-0006-0928-9084>

Reçu le 05-10-2023 / Évalué le 03-01-24 / Accepté le 28-02-2024

Résumé

La présente réflexion s'articule autour des modalités de professionnalisation des enseignants de français langue étrangère et s'interroge sur l'efficacité de la formation initiale et ses effets sur le développement des compétences professorales ainsi que sur l'insertion harmonieuse des diplômés dans le secteur socioéducatif. Ancrée dans le contexte algérien, la recherche effectuée s'inscrit dans une approche analytique vouée à mettre en exergue les aspects sur lesquels s'appuie le processus de formation-professionnalisation des étudiants. À cet effet, il sera question de situer les textes institutionnels et les curricula des cursus par rapport à leurs contributions à professionnaliser les enseignants en les dotant de savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables à l'exercice de la profession enseignante.

Mots-clés : formation, professionnalisation, compétences, enseignement, profession

Professional training of FLE teachers: teaching skills and the test of professional integration

Abstract

This study revolves around the modalities of professionalization of FLE teachers and questions the efficiency of initial training and its effects on the development of teaching skills as well as on the smooth transition of graduates into the socio-educational sector. Anchored in the Algerian context, the research carried out is part of an analytical approach dedicated to highlighting the aspects on which the training and professionalization process of students is based. To this end, we will situate the institutional texts and the course curricula to see how they professionalize teachers, providing them with the knowledge, know-how and interpersonal skills essential to the exercise of the teaching profession.

Keywords: training, professionalization, skills, teaching, profession

1. Introduction et problématisation

Le paradigme de professionnalisation constitue actuellement la pierre angulaire sur laquelle s'appuie colossalement la formation initiale des enseignants en vue d'optimiser leurs pratiques didactico-pédagogiques. Dans cette optique, la nécessité de professionnaliser les cursus universitaires est devenue plus que jamais indispensable dans la mesure où elle est inéluctablement corrélée à l'emploi. Dès lors, la société moderne assigne aux institutions universitaires le rôle majeur de former les futurs enseignants à l'exercice de leur métier de telle sorte qu'ils puissent mieux s'adapter aux effets des évolutions vertigineuses de notre époque. Face à cette situation, former des enseignants professionnels s'impose de façon accrue dans le cadre des formations initiales (Wittorski, 2008 ; Bayrou 1994) au point où Fabienne Maillard (2021 : 08) stipule que : « la professionnalisation des cursus et diplômes scolaires et universitaires est devenue une norme ».

Toutefois, il faut admettre que le processus de professionnaliser des enseignants ne relève pas d'une évidence mais il est plutôt placé sous le signe de la complexité (Altet, 1994 ; Boutin, 2003 ; Perrenoud, 1999) parce qu'il est influencé fortement par le poids des mutations que connaît le monde d'aujourd'hui et qui touche de plein fouet tous les plans culturel, sociétal, technologique, idéologique et économique-politique.

L'impact avéré de ces évolutions sur l'activité enseignante est mis en exergue *par* Baillat et Niclot (2017 : 130) qui signalent que les missions traditionnelles de l'enseignant « se sont complexifiées depuis quelques décennies sous l'effet de nouvelles demandes ». C'est dans ce contexte que les nouveaux recrutés se voient contraints d'agir dans des conditions d'exercice différentes de celles vécues par leurs aînés en raison de « la signification générale des études dans la société de la connaissance et du caractère de plus en plus hétérogène de publics d'élèves qui accèdent désormais à l'ensemble des segments des systèmes éducatif ». (Rayou, Véran, 2017 : 37).

L'activité de l'enseignant devient par voie de conséquence objet d'incessantes interrogations et un des sujets centraux de la didactique professionnelle dont l'objectif est double ; d'un côté, elle s'attache à

« construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence », et de l'autre côté elle tend à « utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences » (Pastré, 2002 : 10).

Certes la didactique professionnelle n'a pas pour ambition de fournir des réponses définitives et tranchantes à toutes les problématiques inhérentes à un métier en perpétuelle mutation et qui requiert l'acquisition de moult compétences sur le tas. Cependant, elle a au moins le mérite de contribuer significativement, en croisant des données empruntées à plusieurs autres disciplines (psychologie, ergonomie et didactique) à mener l'enseignant vers une régulation de ses actions et un accomplissement efficient de ses tâches.

Dans le souci d'adhérer à la logique universelle d'adaptation aux évolutions liées à la profession enseignante et afin de s'inscrire dans la ligne directrice tracée par la didactique professionnelle, l'université algérienne a misé sur la professionnalisation du corps professoral en créant des pôles de formation spécifiques connus sous le nom d'École Normale Supérieure. Nous nous intéressons, plus particulièrement, dans le cadre de cette contribution à la formation des enseignants de français au sein de ces établissements universitaires.

À la lumière de la genèse de cette réflexion, nous entendons nous interroger sur le processus de professionnaliser les enseignants de FLE. Dans cette perspective nous nous posons les questions suivantes : Dans quelle mesure la professionnalisation des cursus universitaires contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles des enseignants FLE et à leur insertion harmonieuse dans le milieu socioéducatif ? Comment se traduisent les dimensions inhérentes à la professionnalisation dans les programmes et les curricula ?

Ces interrogations conduisent à supposer que la professionnalisation des enseignants du FLE serait soumise à des facteurs institutionnels et organisationnels dont les effets sur le développement des compétences professorales indispensables à l'insertion professionnelle seraient déterminants.

Afin de vérifier cette supposition, la présente recherche s'articulera autour de trois objectifs primordiaux : cerner les diverses acceptions et les

dimensions variées du terme professionnalisation, analyser les modalités de la formation professionnelle des enseignants de FLE et suggérer des pistes susceptibles d'améliorer ladite formation.

2. La professionnalisation des enseignants : diversité des acceptions et variété des dimensions

La professionnalisation des enseignants est considérée désormais comme un enjeu socioéconomique majeur pour les pays ainsi que pour les institutions scolaires et universitaires en suscitant un intérêt particulier pour des questions relatives aux objectifs de formation initiale et continue, aux dispositifs d'insertion professionnelle et au processus d'alternance supposant des interactions permanentes entre l'institution d'apprentissage et le monde de travail. Toutefois, le terme reste polysémique car il désigne des réalités différentes, reflète des orientations parfois divergentes et peut s'inscrire dans des contextes aussi multiples que variés. Il en résulte une très grande variété d'usages. À ce propos, Anne Jorro (2022) perçoit la professionnalisation comme étant « *un terme générique* » et en fait l'objet d'un dictionnaire elucidant quatre-vingt-dix concepts. Elle consacre trois sections pour chaque notion afin de mieux la situer théoriquement, expliciter son utilisation et fournir des lectures complémentaires qui s'y rapportent.

En réalité, l'émergence du concept trouve sa source en sociologie américaine fonctionnaliste ; Claude Dubar, Pierre Tripier et Valérie Boussard (2015 : 93) définissent la professionnalisation comme un « *concept fonctionnaliste* » désignant le passage d'une occupation à une profession. C'est en se référant à ce modèle que des historiens (Savoie, 2009) ont adhéré à cette vision en décrivant les trajectoires empruntées pour la transformation des métiers en des emplois conventionnellement définis.

À partir des années 1990, le terme connaît une extension spectaculaire des usages pour devenir, si l'on reprend l'expression de Guitton (2000) « *une catégorie de l'action publique* ». Il ne renvoie plus exclusivement à la reconnaissance des activités sociales mais également à l'acquisition par des acteurs fraîchement recrutés de compétences nécessaires à

l'accomplissement de leurs tâches professionnelles. Dans ce sens, le couple « *professionnalisation et compétence* » s'est substitué à celui de « *qualification et employabilité* » (Labruyère, 2000).

Wittorski (2008 : 11) atteste que « le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes [...] pour signifier des inventions variées ». Le chercheur distingue trois acceptions distinctes, à savoir ; la professionnalisation-profession renvoyant à la constitution d'un groupe social autonome, la professionnalisation-efficacité désignant l'accompagnement de la flexibilité du travail et la professionnalisation-formation visant la préparation d'un professionnel à travers une formation sanctionnée par l'obtention d'un diplôme. C'est dans cette dernière catégorie que nous nous inscrivons pour mener ce travail de recherche.

Dans le domaine de l'enseignement, la mobilisation du concept est certes relativement récente mais il convient de noter que les offres de formation n'ont pas attendu la naissance de ce terme pour élaborer et mettre en œuvre des programmes en lien direct avec l'activité professorale.

En se référant à la littérature liée aux différents usages et sens attribués à la professionnalisation, il est possible de dégager, au moins, quatre dimensions transposables dans le champ de formation des enseignants de FLE.

La première dimension s'appuie sur la collaboration de professeurs chevronnés extérieures à l'institution universitaire pour intervenir dans le cadre des cursus de formation en animant des ateliers et en présentant des conférences ou des modèles de séances portant sur plusieurs aspects de l'apprentissage de la langue (lecture, grammaire, production, ...). L'objectif de ces initiatives consiste à lier l'université à son contexte socioprofessionnel et servir à doter les étudiants de savoir-faire construits dans d'autres milieux.

La deuxième dimension repose sur une conception prônée par plusieurs chercheurs qui préconisent un « rapprochement entre les institutions et le monde économique, et une soumission du monde universitaire au monde professionnel » (Agulhon, Couvert, 2011 : 13). En effet, cela présuppose une adaptation des contenus dispensés pour qu'ils correspondent mieux aux caractéristiques du poste que le futur diplômé serait censé occuper à l'issue

de sa formation. À titre indicatif, il n'est pas déraisonnable d'inclure des modules réservés à l'initiation aux programmes scolaires que les enseignants mettent en application aux établissements où ils seraient affectés. Dans cette logique, la professionnalisation sera le garant d'une insertion réussie.

La troisième dimension est inhérente aux outils à mettre à la disposition des étudiants afin de favoriser leur intégration dans la vie active. Cette recommandation a été émise par Rose José (2014 : 189) qui propose de « *construire un service spécialisé et multiplier les initiatives* ». Ceci passe par plusieurs voies telles que l'intégration aux programmes de matières d'enseignement obligatoire comme le projet professionnel personnalisé ou encore à travers la mise en place d'unités et/ou de bureaux d'aide à l'insertion professionnelle qui offrent des services multiples aux futurs enseignants à l'instar de la conception de fiches pédagogiques et/ou d'épreuves d'évaluation.

La dernière dimension renvoie à la mise en œuvre d'un ensemble de dispositifs d'alternance comme les stages pour mettre en pratique ses acquis théoriques. Dans ce sens, un rapprochement de plusieurs partenaires s'impose comme une condition sine qua none comme le note Corinne Mérini (1995) en indiquant que le partenariat en formation exige immanquablement la liaison de deux organisations : le centre de formation et les terrains d'exercice des métiers qui sont généralement des écoles, des collèges ou des lycées.

Ces quatre dimensions regroupent un nombre important d'aspects de professionnalisation des enseignants tels qu'ils ont été conçus par Tardif et Borges (2009) qui insistent notamment sur : l'universitarisation de la formation, la place centrale occupée par la formation pratique, l'acquisition de connaissances et de compétences fondant l'expertise du professionnel et la dimension réflexive.

3. Éléments contextuels et méthodologiques

La formation initiale des enseignants algériens est disposée par les Écoles Normales Supérieures (désormais ENS) qui sont au nombre de treize réparties sur les régions est, ouest et centre du pays. Elles sont placées sous

la tutelle du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Ces établissements publics à caractère administratif sont dotés d'une personnalité morale et jouissent d'une autonomie financière leur permettant de proposer des cursus de haut niveau dans une dizaine de filières : Langues arabe, française et anglaise, histoire et géographie, philosophie, mathématiques, physique, sciences naturelles, technologie et éducation sportive. Outre leur mission principale de former des enseignants au profit du secteur de l'éducation nationale pour les primaires, les collèges et les lycées, les écoles œuvrent dans plusieurs champs de recherches visant l'élaboration de méthodes pédagogiques et de programmes d'enseignements efficaces. L'accès des nouveaux bacheliers aux ENS est conditionné par deux critères déterminant leur admission :

- L'obtention d'un baccalauréat avec une excellente moyenne variable d'une année à une autre mais dépassant parfois 17 sur vingt pour les filières les plus prisées.
- La réussite à un concours organisé sous forme d'entretien oral dirigé par un jury composé d'enseignants permanents qui évaluent le niveau du candidat et estiment ses motivations et ses aptitudes à rejoindre le corps professoral.

En vue d'apporter un éclairage sur les modalités mises en place par les ENS afin d'assurer une formation professionnalisante à leurs étudiants et faciliter par la suite leur insertion professionnelle dans le métier d'enseignement, nous avons mené une étude située à plusieurs niveaux. Pour ce faire, nous nous sommes référés principalement au modèle qualitatif de modélisation conçu par Maxwel (1999 : 20) et adopté en raison de sa souplesse et de la cohérence de sa mise en œuvre en l'absence de règles contraignantes, « un modèle en recherche qualitative est un processus itératif qui implique d'attacher réciproquement les différents éléments du modèle évaluant les implications des buts, de la théorie, des questions de recherche, des méthodes et des menaces d'invalidation ». C'est dans cette optique que nous tenterons de mettre au jour les éventuels rapports de force ou plutôt les écarts entre les prescriptions institutionnelles et les réalités du terrain professionnel. Notre dispositif d'investigation repose sur trois aspects :

1. Analyse de contenu sous forme descriptive axée sur le Référentiel National de l'Assurance Qualité (2023) diffusé par le Ministère algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. L'objectif de l'analyse consiste à déterminer le degré de la prise en compte des recommandations émises par les concepteurs du référentiel dans le cursus de formation professionnalisante des enseignants de français. À cet effet, nous nous appuierons sur une grille intégrant trois dimensions principales, à savoir les modes de favorisation de l'insertion professionnelle, la sensibilisation aux réalités socioéducatives et la réalisation de stages pratiques.

2. Analyse des offres de formation et des programmes destinés aux étudiants de français pour mettre la lumière sur la place octroyée aux enseignements ayant trait à la professionnalisation.

3. Une étude exploratoire qui cherche à repérer les représentations des enseignants de français diplômés des ENS et des inspecteurs de l'éducation à l'égard de l'apport de la formation initiale au développement des compétences professorales des formés.

L'intérêt majeur d'un tel dispositif réside dans son caractère pragmatique dans la mesure où il rend visible les choix mis en avant dans les éléments faisant l'objet d'analyse : finalités des écrits institutionnels, contenus de la formation et déclarations des enseignants et des inspecteurs. L'analyse des données recueillies est menée par le biais d'une méthode qualitative/quantitative mixte (Arcidiacono, De Gregorio, 2008) car le recours à une approche de type qualitatif n'exclut pas l'utilisation des données empiriques comme le souligne Deslauriens (1991 : 6) : « la recherche qualitative ne rejette pas les chiffres, ni les statistiques mais ne leur accorde pas la première place ». Nous commencerons de prime abord par expliciter les manifestations de la prise en compte des exigences du référentiel par les formations dispensées par les ENS.

4. La formation des enseignants de français langue étrangère à l'aune de la professionnalisation

Dans le dessein d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement de départ, nous procéderons dans un premier temps à une

analyse portant sur la prise en compte des exigences exprimées par les concepteurs du Référentiel National de l'Assurance Qualité des Établissements d'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (RNAQ-ESRS, 2023) dans le cursus de formation des enseignants de FLE. Notons que ce référentiel est élaboré par la commission pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (CIAQUES). Il constitue un outil pragmatique et institutionnel mis au service des établissements universitaires afin de leur permettre la planification de leurs activités principales en menant des autoévaluations facilitant des éventuelles améliorations et/ou des régulations continues. Le référentiel s'attèle à décrire huit domaines qu'il faut impérativement considérer dans tout processus d'évaluation de l'institution : La formation, la recherche et l'innovation, la gouvernance, la vie dans l'établissement, les infrastructures, la relation avec l'environnement socioéconomique, la coopération internationale et la responsabilité sociétale universitaire. Chaque domaine cité regroupe un ensemble de champs d'activités assortis de plusieurs références et preuves sur lesquelles porte l'évaluation. Le tableau ci-dessous illustre les diverses composantes du référentiel :

Référentiel National de l'Assurance Qualité				
Domaines	Champs	Références	Critères	Preuves
1. Formation	06	14	53	182
2. Recherche et l'innovation	03	16	58	160
3. Gouvernance	05	23	59	208
4. Vie des établissements	03	07	16	69
5. Infrastructures	05	13	22	70
6. Relation avec l'environnement socioéconomique	03	07	33	114
7. Coopération internationale	03	11	25	102
8. Responsabilité sociétale universitaire	03	13	43	136
TOTAUX	31	104	309	1041

Tableau 1. Domaines ciblés dans le référentiel national de l'assurance qualité

Dans le cadre de cette recherche, nous tenons à structurer notre analyse autour des critères intégrés à la deuxième référence du cinquième champ inscrit dans le premier domaine. Ces aspects auxquels nous portons un regard particulier sont corrélés à la professionnalisation des étudiants. À cet effet, nous nous appuierons sur une grille intégrant trois dimensions principales, à savoir les modes de favorisation de l'insertion professionnelle, la sensibilisation aux réalités socioéducatives et la réalisation de stages pratiques.

Code de la référence	Critère	Preuves de prise en compte par les ENS
F5.2.1	L'établissement favorise l'insertion professionnelle.	- Convention entre les ENS et les directions de l'éducation
F5.2.2	Des enseignements de sensibilisation aux réalités socioéconomiques..	- Dispensation de modules de didactiques, de pédagogie, de législation et de TICE.
F5.2.3	Des stages sont inscrits et réalisés dans les parcours de formation.	- Réalisation de stages pratiques dans les établissements scolaires durant la dernière année de formation.

Tableau 2. Dimensions de la professionnalisation des enseignants de FLE

5. Favorisation de l'insertion professionnelle

Dans le souci de favoriser l'insertion professionnelle de leurs formés, les ENS tissent des liens étroits avec leurs partenaires socioéconomiques ; elles déploient des stratégies et des dispositifs institutionnels et administratifs qui se traduisent par des conventions et des textes législatifs communs aux deux ministères algériens de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Il s'agit notamment de conventions qui portent sur les thèmes suivants :

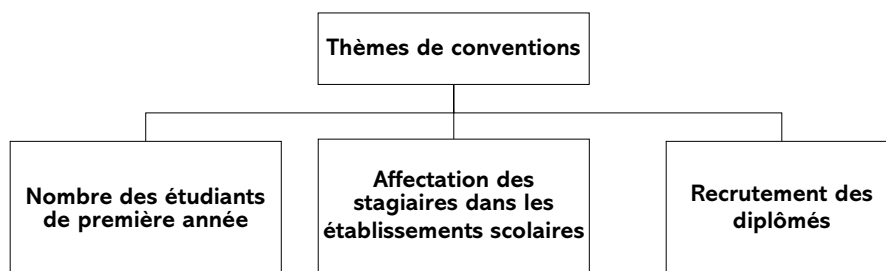


Figure 1 : Aspects de coopération entre les ENS et l'éducation nationale

La détermination du nombre des étudiants de première année pour chaque filière est conditionnée par les besoins du secteur de l'éducation qui s'appuie sur des projections statistiques communiquées au ministère de l'Enseignement Supérieur. Tous les étudiants admis sont reçus en fin de cursus dans les établissements scolaires qui garantissent les conditions idoines à leur stagiairisation. Avec la collaboration de toutes les directions de l'éducation, les proviseurs, les directeurs et les professeurs d'applications favorisent l'accès des stagiaires à la profession et les aident à transposer dans leurs pratiques les fondements des pédagogies actuelles. À l'issue de leurs formations, les diplômés sont directement recrutés en tant qu'enseignants car avant l'entrée aux écoles, les nouveaux bacheliers

signent un contrat dont les clauses explicitent les conditions de la formation et garantissent le recrutement dans un poste de travail suite à l'obtention du diplôme d'enseignant.

6. Enseignement de sensibilisation aux réalités socioéducatives

Les programmes dispensés au sein des ENS s'inscrivent dans une logique d'enseignement et de formation dans la mesure où ils combinent des matières de renforcement linguistique et de didactique. Nous avons analysé les curricula des cursus destinés aux professeurs d'enseignement primaire (PEP), moyen (PEM) et secondaire (PES) afin de déceler les modules à visée professionnalisante. Ces formations sont réparties respectivement sur trois, quatre et cinq ans.

Année	Modules			Volume horaire
	PEP	PEM	PES	
1 ^e		TICE 1		45h/630h
2 ^e	1. TICE 2 2. Théories de l'apprentissage 3. Psychologie de l'enfant et de l'adolescent 4. Didactique du français 1	1. TICE 2 2. Psychologie de l'enfant et de l'adolescent 3. Didactique du français 1		PEP : 180h/720 h PEM/PES : 135h/675 h
3 ^e	1. Outils et techniques de gestion de la classe 2. Analyse des pratiques professionnelles 3. Étude des programmes, des manuels et évaluation. 4. Législation 5. Psycholinguistique et troubles du langage 6. Didactique 2	1. Outils et techniques de gestion de la classe 2. Analyse des pratiques professionnelles 3. Didactique 2	1. Didactique 2 2. Introduction aux sciences de l'éducation 3. Linguistique appliquée	PEP : 270h/630h PEM : 135h/675 PES : 135h/630h
4 ^e		1. Psychopédagogie 2. Psycholinguistique et troubles du Langage 3. Didactique 3 4. Législation scolaire 5. EPM 6. Outils et techniques de gestion de la classe II 7. Analyse des pratiques professionnelles II	1. Didactique 3 2. Psycholinguistique 3. Didactique du texte littéraire 4. Outils et techniques de gestion de la classe I 5. Analyse des pratiques professionnelles I	PEM : 315h/585h PES : 225h/630h
5 ^e			1. Psychopédagogie 2. Étude des programmes, des manuels et évaluation. 3. Outils et techniques de gestion de la classe 2 4. Analyse des pratiques professionnelles 2 5. Législation	225h/585h
Total	11 modules	14 modules	17 modules	PEP 495h/1413h PEM 630h/2565 PES 765h/3150h

Tableau 4 : Modules liés aux réalités socioéducatives

Il est intéressant de constater que les curricula faisant l'objet de lecture analytique confèrent une place importante à la professionnalisation comme le laisse déduire le nombre important de modules annuels en lien direct avec les réalités socioéducatives auxquelles les futurs normaliens seraient confrontés au fil de leur parcours professionnel.

Outre l'initiation à l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication se déploie un enseignement axé sur des modules thématiques spécifiques portant sur les domaines cités ci-dessous :

- Théories de l'apprentissage : l'étudiant apprend à cerner les différentes théories, leurs fondements théoriques ainsi que les modèles pédagogiques sous-jacents.
- Psychologie de l'enfant et de l'adolescent : l'objectif de cet apprentissage consiste à se former à se comporter avec les apprenants en tenant compte de leur développement psychologique.
- Psycholinguistique et troubles du langage : cet enseignement met l'accent sur les répercussions des troubles sur l'acquisition des apprenants en proposant des suggestions pédagogiques en vue d'y remédier.
- Didactique de français : ce module s'enseigne sur trois niveaux et vise à doter le futur enseignant de savoir et savoir-faire indispensables à l'enseignement du français.
- Outils et techniques de gestion de la classe : cette matière développe des compétences professionnelles liées à la gestion d'une classe de langue.
- Analyse des pratiques professionnelles : à travers l'analyse des situations problématiques, l'étudiant développe des compétences de praticien-réflexif grâce à des dispositifs diversifiés.
- Étude des programmes, des manuels et évaluation : en fonction du palier d'exercice, l'étudiant prend connaissance des programmes et des manuels scolaires mis en œuvre et s'initie à la pratique de l'évaluation des apprenants.
- Introduction aux sciences de l'éducation : pour un étudiant qui se destine à une activité professorale, il est nécessaire de maîtriser les concepts opérationnels de ladite discipline.

- Linguistique appliquée : ce module jette des ponts entre la linguistique et sa mise en application dans l'enseignement-apprentissage de la langue française.
- Législation scolaire : en tant que futur fonctionnaire de l'état, le normalien est censé s'approprier le règlement régissant la vie au sein des établissements éducatifs.
- Psychopédagogie : cet enseignement vise prioritairement à s'approprier les méthodes les plus adéquates à l'éducation et à l'apprentissage.
- Didactique du texte littéraire : la spécificité de cette matière est d'initier les étudiants à didactiser des textes littéraires dans un contexte scolaire.

De manière globale, il importe de souligner que les formations dispensées assurent dans une large mesure un développement optimal des compétences professionnelles qui permettraient aux diplômés de prendre en charge leurs classes en toute autonomie. Les programmes sont donc axés essentiellement sur deux aspects fondamentaux ayant trait à la professionnalisation des enseignants ; la première est liée à la formation d'un enseignant maîtrisant les savoirs disciplinaires et didactiques tandis que la seconde vise à développer des compétences de pédagogue apte à proposer des contenus significatifs à des apprenants hétérogènes dans des contextes variés et en tenant compte des contraintes survenues en classe.

D'un point de vue quantitatif, nous notons que les programmes comptabilisent 11 modules pour les PEP, 14 pour les PEM et 17 pour les PES avec des volumes horaires allant respectivement de 495 heures à 630 et 765 heures.

7. Inscription des stages dans les parcours de formation

En complément des programmes à visée professionnalisante analysés précédemment, les ENS intègrent dans les cursus de formation les stages comme forme avancée de la professionnalisation dans le but d'alterner théorie et pratique suivant les principes d'*alternance inductive* et d'*alternance déductive* (Malgaive, 1994) : les stagiaires font des allers-retours de l'université à l'établissement scolaire et de l'établissement à l'université pour garantir une meilleure migration dans l'environnement scolaire composé d'enseignant encadrant, de collègues, de directeurs et

d'autres employés de l'éducation nationale. L'inscription des stages dans le parcours de formation des normaliens s'inscrit dans une volonté de tirer profit des expériences du terrain pour compléter la formation universitaire. Dans ce sens, Vanhulle (2009 : 246) avance les propos suivants :

La construction des savoirs professionnels ne dépend pas que de la formation académique qui doit composer avec des références multiples. Avec les savoirs savants et scientifiques coexistent des prescriptions de l'employeur, des pratiques transmises par des formateurs de terrain et des expériences situées dans des contextes de stages.

Pour une intégration souple et progressive des étudiants dans le milieu professionnel, le stage est subdivisé en trois phases successives et complémentaires :

1. Phase d'observation : ce moment qui dure deux semaines offre l'opportunité de porter attention à tous les éléments composant l'acte pédagogique et de focaliser son intérêt sur les spécificités intrinsèques au processus d'enseignement-apprentissage.
2. Phase d'intégration : durant cette étape transitoire l'étudiant-stagiaire se rend une fois par semaine à son établissement d'application et commence graduellement à s'impliquer dans les différentes tâches pédagogiques telles que l'élaboration de fiches, la présentation partielle des cours et la préparation des sujets d'évaluation.
3. Le stage bloqué : au cours de cette phase finale, les stagiaires fréquentent quotidiennement les établissements scolaires du moment que toute activité de formation à l'école est suspendue. Ils animent les classes de leur enseignant d'application en toute responsabilité en apportant les ajustements nécessaires et en prenant en considération les critiques et les recommandations émises lors des deux phases précédentes.

Au terme de ces trois phases, le stagiaire est tenu de remettre à son tuteur deux documents, le cahier et le rapport de stage, afin de rendre compte de son expérience et d'en faire un bilan récapitulatif servant à dégager les points faibles et forts qui permettent d'améliorer ses pratiques. L'expérience du stage devient très significative quand elle aboutit « à la connaissance fine d'un objet en lien avec la pratique, à la construction de ressources pour observer et comprendre le réel [...] et à la structuration d'une identité de praticien réflexif » (Wentzel, 2010 : 167).

8. La formation professionnalisante à l'épreuve du terrain

Puisque la professionnalisation des enseignants se conjugue avec l'agir professoral dans le respect des exigences de performance, nous avons tenté de mettre la lumière sur les apports de la formation initiale.

À cet égard, un questionnaire a été administré conjointement à deux populations distinctes : les enseignants diplômés des ENS et les inspecteurs de l'éducation nationale. Ceux-ci nous feront part de leur évaluation objective des performances des normaliens sur le terrain. En raison de la différence des objectifs visés, les consignes adressées ont été formulées différemment :

- Consigne adressée aux enseignants : Dans quelle mesure la formation que vous avez suivie à l'ENS vous a permis de développer les compétences professorales ci-dessous ?
- Consigne adressée aux inspecteurs : En vous référant à vos différentes évaluations du rendement des enseignants diplômés des Écoles Normales Supérieures, comment vous jugez le degré de leur développement des compétences ci-dessous ?

Nous présentons dans le tableau suivant les caractéristiques des deux populations questionnées :

Enseignants		Inspecteurs	
Nombre d'hommes	08	Nombre d'hommes	12
Nombres de femmes	32	Nombres de femmes	08
Nombre de PEP	11	Inspecteurs de primaire	9
Nombre de PEM	13	Inspecteurs du moyen	3
Nombre de PES	16	Inspecteurs du secondaire	8
Années d'exercice	De 01 à 04 ans	Années d'exercice	11 ans en moyenne
Niveaux assurés durant son expérience	Tous les niveaux	Nombre de normaliens encadrés durant les 5 dernières années	23 en moyenne

Tableau 5 : caractéristiques des deux populations enquêtées

Les items proposés à ces deux populations sont inspirés du référentiel québécois des compétences professionnelles de la profession enseignante (2020). Le tableau ci-dessous les présente dans leur ordre d'apparition dans le questionnaire.

Items	Tout à fait d'accord	D'accord	En désaccord	Pas du tout d'accord
Communiquer en français de manière appropriée dans divers contextes.				
Agir en tant que professionnel cultivé et médiateur d'éléments de culture.				
Maîtriser les savoirs disciplinaires nécessaires à la planification de situations didactiques				
Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage et motiver les apprenants.				
Utiliser différentes modalités afin d'évaluer l'acquisition des connaissances par les apprenants.				
Gérer efficacement les classes				
Mettre en place des stratégies de différenciation pédagogique pour tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants.				
Soutenir le plaisir d'apprendre chez les apprenants.				
S'impliquer activement au sein de l'équipe de l'établissement.				
Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté.				
S'engager dans un développement professionnel continu en adoptant une posture réflexive.				
Mobiliser le numérique dans les pratiques de classes.				
Agir en accord avec les principes éthiques de la profession.				

Tableau 6 : Questionnaire relatif aux compétences professorales

L'enquête a été réalisée par le biais de ce questionnaire diffusé via *Google Forms* avec un lien d'accès partagé sur les réseaux sociaux et courrier électronique. Il est composé de deux volets.

Le premier est quantitatif et intègre une échelle d'attitude inspirée de celle de Likert conçu dans le but de quantifier et de classer les positionnements des individus interrogés. Ces derniers doivent indiquer leur degré d'accord selon un ordre hiérarchique présentant quatre segments allant de l'adhésion (*d'accord, tout à fait d'accord*) jusqu'au rejet catégorique (*en désaccord, tout à fait en désaccord*).

Le deuxième volet est qualitatif et présenté sous forme d'un espace d'expression libre où les répondants peuvent émettre des suggestions, des commentaires ou des explications relatifs aux dimensions développées dans les items proposés.

Les données recueillies sont présentées dans ces deux représentations graphiques.

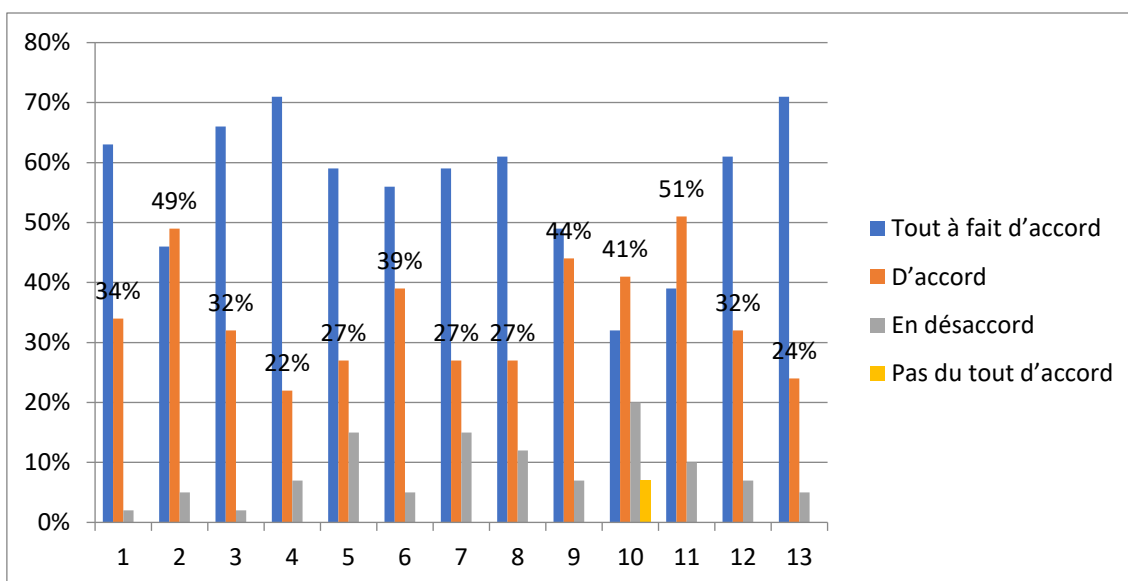


Figure 2 : Réponses des enseignants de FLE

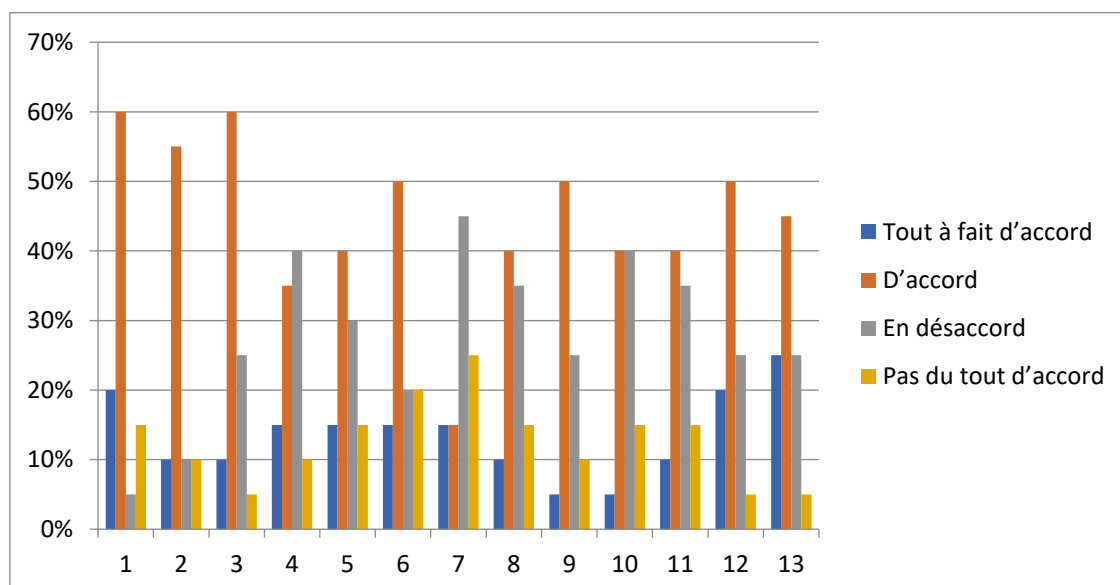


Figure 3 : Réponses des inspecteurs de français

Les analyses statistiques font ressortir que les interrogés manifestent une vision relativement en faveur de la formation initiale qui se traduit par leur adhésion générale aux items proposés. Ce qui nous fait dire que l'apport de la formation est bénéfique à bien des égards.

En effet, Les réponses aux trois premières questions donnent à penser que les enseignants et les inspecteurs voient que le cursus universitaire permet aux formés de développer des compétences à la fois linguistiques, culturelles et disciplinaires. À titre indicatif, les réponses à la première

question montrent que la tendance favorable (*Tout à fait d'accord* et *D'accord*) est estimée à 97 % pour la première population et à 80 % pour la seconde.

La gestion des classes et des savoirs situés au cœur de la formation est au regard de la majorité des enseignants des acquis considérables ayant contribué à optimiser l'exercice de la profession d'enseignement. Pour les questions quatre, cinq, six et sept, les taux très élevés des réponses inscrites dans la tendance favorable arrivant parfois jusqu'à 95 % (cas de l'item 6) sont des indices significatifs dénotant l'apport remarquable de la formation à la sensibilisation des étudiants aux questions liées à la bonne gestion des savoirs au sein de leur groupe-classe dans le respect de l'hétérogénéité des apprenants et de la disparité de leurs besoins cognitifs et socioaffectifs. Cependant, il est constaté qu'une faible proportion des professeurs, estimée à 15 %, s'est prononcée en défaveur de l'item 5, ce qui traduit manifestement les difficultés éprouvées dans la mise en œuvre de modalités évaluatives permettant l'acquisition des connaissances par les apprenants.

En croisant les résultats obtenus à travers le traitement statistique des réponses des enseignants à ces questions (4, 5, 6 et 7) avec celles des inspecteurs de l'éducation nationale, il est possible de mettre en évidence un certain décalage entre les conceptions des deux publics questionnés. En effet, la moitié des inspecteurs a exprimé nettement son désaccord par rapport à ces propositions à cause des insuffisances enregistrées lors des séances d'inspection et d'évaluation assurées en classes.

À l'inverse des réponses aux items précédents faisant état d'un large consensus au sein de la population enseignante, les items neuf et dix se démarquent par un rejet de la part d'une proportion des enseignants interrogés ; 07 % d'entre eux sont en désaccord avec la huitième proposition tandis que 20 % déclarent qu'ils n'adhèrent pas à la neuvième et 07 % ne sont pas du tout d'accord. Notons que le taux de rejet manifesté par les inspecteurs est plus intense ; plus du tiers des interrogés juge les enseignants évalués incapables de soutenir le plaisir d'apprendre ou de s'impliquer activement dans la vie de l'établissement. Nous devons alors reconnaître ici qu'en réalité les compétences liées à l'implication dans la vie de l'équipe ainsi qu'à la collaboration avec la famille et les partenaires de la

communauté ne font pas l'objet d'un enseignement explicite assez profond dans le cadre de la formation initiale. Certes les étudiants sont sensibilisés à l'importance de développer ces capacités relationnelles mais celles-ci ne seront véritablement acquises qu'en se confrontant aux réalités du terrain lors de l'insertion professionnelle et ne cessent d'être développées au fil de la carrière enseignante.

La même justification peut également être donnée quant au pourcentage de 10 % des enseignants et 35 % des inspecteurs en désaccord avec la onzième proposition inhérente au développement professionnel car cela implique indéniablement un engagement voué à inscrire sa pratique dans une perspective réflexive constante en quête d'une amélioration continue qui ne peut être atteinte au terme d'une formation académique quelconque.

Enfin, si nous comptabilisons conjointement les taux d'enseignants et d'inspecteurs qui sont « *tout à fait d'accord* » et ceux qui sont tout simplement « *d'accord* » avec les deux derniers items, nous trouvons que dans tous les cas plus de 70 % d'entre eux déclarent que les compétences transversales sont assez développées car l'activité enseignante requiert à la fois la mobilisation du numérique à des fins pédagogiques et le respect de l'éthique de la profession.

Au vu de toutes les analyses effectuées, nous esquissons des interprétations mettant en avant l'apport inestimable de la formation initiale en dépit de ses lacunes et de ses insuffisances. Néanmoins, il a été constaté un certain écart entre les représentations que les enseignants se font de leurs pratiques et la réalité témoignée par les inspecteurs de l'éducation nationale

9. Recommandations et suggestions

À la lumière des constats dressés et des analyses effectuées dans le cadre de cette réflexion et en s'appuyant sur les commentaires des répondants à nos questionnaires, nous avons pu dégager un ensemble de recommandations dont l'objectif est la mise en exergue de suggestions susceptibles d'optimiser la formation des enseignants de FLE pour qu'ils

jouent convenablement leur rôle déterminant dans la réussite des apprenants.

Il est d'une importance cruciale d'axer davantage la formation sur le développement de savoir-faire professionnels afin de permettre aux futurs enseignants de contribuer de façon optimale à former des apprenants épanouis sur les plans intellectuel, affectif et culturel. Il est à souligner aussi que la construction des connaissances est souvent favorisée par la conjugaison de conditions sociales et situationnelles dans lesquelles l'individu se sent valorisé et capable d'agir ou de réagir sans contraintes. Les effets notoires du relationnel sur la qualité d'apprentissage ont été démontrés par de nombreux chercheurs : par le biais d'une étude longitudinale, Virat Mael (2019) a mis en lumière l'impact salubre de l'établissement de relations effectives positives entre enseignants-apprenants sur la motivation de ces derniers et sur leur progrès scolaire.

Sur un autre plan, les inspecteurs déplorent la méconnaissance des programmes à l'œuvre dans les divers paliers de l'éducation car ils signalent que les jeunes enseignants n'y sont pas suffisamment initiés. À notre sens, cela pose un problème épineux de contextualisation de la formation dispensée et exige ainsi un réaménagement des contenus et des modules proposés qui doivent être ancrés dans le contexte scolaire afin de mieux préparer les formés à la réalité du terrain. Dans la même lignée d'idées, ces mêmes inspecteurs pointent du doigt des carences linguistiques et un manque avéré de maîtrise des aspects culturels et civilisationnels véhiculés par l'apprentissage de la langue française. Or, un enseignant professionnel se doit d'être un médiateur culturel au sein de sa classe et d'assurer une éducation plurilingue et pluriculturelle incontournable à l'ère de la mondialisation-globalisation.

S'agissant du volet pratique de la formation, il demeure insuffisant et les modalités de son déroulement semblent obsolètes : le stage n'intervient qu'en fin de cursus à raison d'une journée par semaine avec une période dite bloquée de quinze jours en deuxième semestre. Certes ces moments offrent aux étudiants l'opportunité d'avoir un regard sur l'univers scolaire mais sans pour autant leur permettre d'agir de manière autonome notamment en la présence d'un enseignant encadrant assumant la responsabilité de gestion de la classe, ce qui réduit considérablement la

complexité de l'exercice de l'activité enseignante. À ce propos, nous rejoignons la proposition des enseignants interrogés qui jugent utile le prolongement de la durée du stage et la nécessité d'accorder plus de marge de liberté d'action aux stagiaires quant au choix des supports, des stratégies pédagogiques à mobiliser et des démarches didactiques à adopter.

Il s'avère donc qu'en dépit des atouts de la formation initiale assurée aux enseignants, des limites sont recensées. Nous en avons listé quelques-unes mais nous sommes conscient de l'ampleur de cette tâche qui requiert l'implication de tous les acteurs concernés afin d'aboutir à une refonte profonde des cursus proposés.

10. Conclusion et perspectives

À l'issue de cet article, il convient de souligner que le croisement de toutes les données collectées et les résultats d'analyses menées permettent d'avancer que les ENS assurent dans une large mesure une formation à caractère professionnel à ses étudiants étant donné que les compétences didactique, disciplinaire, législative semblent occuper une place majeure dans les programmes.

Ainsi, nous nous sommes rendu compte que la structuration de la professionnalisation-formation des enseignants de FLE recouvre des aspects très divers qui se chevauchent, s'interfèrent et se complètent. Tout d'abord, elle émane d'une volonté institutionnelle manifestée dans les textes législatifs et les référentiels, puis elle se concrétise avec des programmes à visée professionnalisante et se déploie pleinement à travers des modifications des pratiques de formation pour les ancrer dans des logiques d'alternance et de dispositifs d'initiation au monde du travail. L'objectif ultime visé est le développement de compétences professorales et professionnelles indispensables pour une insertion harmonieuse et fructueuse dans l'exercice de la profession enseignante.

Toutefois, les retours d'enseignants et d'inspecteurs interrogés font état d'un certain clivage et quelques dissonances entre les ambitions ministérielles, les finalités de la formation et les pratiques effectives de classe en contexte authentique. Ceci peut être justifié par la complexité de la formation des formateurs signalée déjà par Perrenoud (1994 : 34) :

« ce travail est par définition toujours à reprendre parce que les pratiques et les organisations scolaires évoluent, parce que les théories et les méthodes des sciences de l'éducation s'affinent ».

Dans cette perspective, un processus réformateur continu de la formation des enseignants de FLE mérite d'être engagé pour que ceux-ci se professionnalisent. À cet égard, l'articulation savoirs théoriques-savoirs pratiques pourrait être la clé de voûte sur laquelle repose ladite professionnalisation.

Pour conclure, nous dirons que l'analyse de la professionnalisation au prisme des compétences professorales et à l'épreuve de l'insertion professionnelle a permis de mettre l'accent sur des pistes intéressantes contribuant à l'amélioration de la qualité des formations des enseignants de FLE. Néanmoins, nous restons convaincu qu'il appartient à la réflexion collective d'aspirer à des solutions plus globales.

Bibliographie

Agulhon, C., Convert, B. 2011. « Introduction : La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 5-19.

Altet, M. 1994. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Arcidiacono, F., De Gregorio, E. 2008. « Methodological thinking in psychology: Starting from mixed methods ». *International Journal of Multiple Research Approaches*, n° 2, p.118-126.

Baillat, G., Niclot, D. 2017. « Former les enseignants en Europe : une approche comparative ». *Administration & Éducation*, n° 154, p. 129-135.

Bayrou, F. 1994. *Un nouveau contrat pour l'école*. Paris : MEN.

Boutin, G. 2003. *La formation des enseignants en question : modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Deslauriers, J-P. 1991. *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Dubar, C., Tripier, P. Boussard, V. 2015. *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Glaymann, D., Maillard, F. 2021. « Introduction. La professionnalisation des formations scolaires et universitaires, entre discours et mises en œuvre ». *Formation emploi*, n° 156, p. 7-12. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/formationemploi/10148> [consulté le 30 septembre 2023].

Guillon, C. 2000. « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique : L'exemple du programme 'Nouveaux services, nouveaux emplois' ». *Formation Emploi*, n° 70, p. 13-30.

- Jorro A. 2014. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Labruyère, C. 2000. « Professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? ». *Formation Emploi*, n° 70, p. 31-42.
- Malglaive, G. 1994. « Alternance et compétences ». *Cahiers pédagogiques*, n° 320, p.26-28.
- Maxwell, J.-A. 1999. *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg : Presses universitaires de Fribourg.
- Mérini, C. 1995. « Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école ». *Spirale-Revue de recherches en éducation*, n° 16, p.169-184.
- Ministère algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. 2023. *Référentiel National de l'Assurance Qualité*. [En ligne] : <https://www.mesrs.dz/wp-content/uploads/2023/06/RNAQ-ESRS.pdf> [consulté le 09 août 2023].
- Ministère québécois de l'éducation. 2020. *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. [En ligne] : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf [consulté le 23 août 2023].
- Pastré, P. 2002. « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 9-17. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859 [consulté le 20 septembre 2023].
- Perrenoud, P. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, M. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Rayou, P., Véran, J-P. 2017. « Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? Introduction ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 74, p. 37-46.
- Rose, J. 2014. *Mission insertion. Un défi pour les universités*. Rennes : PUR.
- Savoie, P. 2009. « Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignantsecondaire français ». *Éducation et sociétés*, n° 23, p. 13-26.
- Tardif, M., Borges, C. 2009. L'internalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. In : Hofstetter R., Schneuwly, B. *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 109-139
- Vanhulle, S. 2009. Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In : R. Hofstetter et B. Schneuwly. *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck. p. 245-26.
- Virat, M. 2019. *Quand les profs aiment les élèves : psychologie de la relation éducative*. Paris : Odile Jacob.
- Wentzel, B. 2012. Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. In : Tardif M. *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, p. 143-160

Wittorski, R. 2007. Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. 2008. « La professionnalisation ». *Savoirs*, n° 17, p. 9-36.



© *Synergies France*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-france>

