



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique



Université de Batna 2 - Mostefa Ben Boulaid -
Faculté des Lettres et Langues Étrangères
Département de Français

THESE

Présentée pour l'obtention du titre de :

Docteur en science

Option : Didactique des Langues

Étrangères

Sous le thème :

Vers un profil psychologique type de l'enseignant : Réflexions sur les impératifs psychologiques inhérents à l'exercice de l'enseignement

Présentée par :

M. MESSAOUR Riad

Devant le jury composé de :

Mme MEZIANI Amina	MCA	Université de Batna 2	Président
Mme BOUBAKOUR Samira	Pr	Université de Batna 2	Rapporteur
Mme CHERRAD Nedjma	Pr	Université de Constantine 1	Examineur
Mme SALHI Hanifa	Pr	Université de Batna 1	Examineur
M. BAHLOUL Nouredine	Pr	Université de Guelma	Examineur

2021/2022



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique



Université de Batna 2 - Mostefa Ben Boulaid -
Faculté des Lettres et Langues Étrangères
Département de Français

THESE

Présentée pour l'obtention du titre de :

Docteur en science

Option : Didactique des Langues

Étrangères

Sous le thème :

Vers un profil psychologique type de l'enseignant : Réflexions sur les impératifs psychologiques inhérents à l'exercice de l'enseignement

Présentée par :

M. MESSAOUR Riad

Devant le jury composé de :

Mme MEZIANI Amina	MCA	Université de Batna 2	Président
Mme BOUBAKOUR Samira	Pr	Université de Batna 2	Rapporteur
Mme CHERRAD Nedjma	Pr	Université de Constantine 1	Examineur
Mme SALHI Hanifa	Pr	Université de Batna 1	Examineur
M. BAHLOUL Nouredine	Pr	Université de Guelma	Examineur

2021/2022

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en premier lieu l'honorable professeur BOUBAKOUR Samira pour ses conseils, ses encouragements, et ses pertinentes orientations pour la réalisation de ce travail.

Mes remerciements s'adressent également à l'ensemble des membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ma thèse.

Je remercie tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'aboutissement du présent travail.

DÉDICACE

Je dédie ce travail à :

Mes « **Parents** » pour leur soutien, leur amour et leurs encouragements

Mon épouse pour sa bonté, son indéfectible soutien tout au long de ce travail

Mes petites princesses « **Sylia** » et « **Anya** »

Mes sœurs et mon frère

Ma belle-famille et plus particulièrement mon beau-père KHADRAOUI Saïd pour ses conseils et ses encouragements

Mes amis

Sommaire

Sommaire	5
Liste des tableaux	7
Liste des figures	9
Liste des graphiques	10
Liste des abréviations	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE	12
CHAPITRE I. DÉBUTER DANS L'ENSEIGNEMENT FACE AUX NOUVELLES CONCEPTIONS DU MÉTIER D'ENSEIGNANT	21
Introduction	22
1. La réflexion de Citton	22
2. De la démarche réflexive au modèle de l'enseignant réflexif	26
3. Le « FAIRE » de l'enseignant	29
4. L'expansion du modèle de l'enseignant réflexif	35
5. Les identités professionnelles	43
6. Difficultés rencontrées par les enseignants débutants	57
7. Interactions au sein de la classe	61
8. Facteurs influençant la relation enseignant/apprenant	69
Conclusion	75
CHAPITRE II. LE MÉTIER D'ENSEIGNANT : LECTURE PSYCHOPÉDAGOGIQUE	76
Introduction	77
1. Dénominations du métier d'enseignant	78
2. Rôles de l'enseignant	84
3. Tâches de l'enseignant	87
4. Dimension pédagogique et relationnelle	87
5. Compétences relationnelles nécessaires à l'enseignant	92
6. L'épanouissement des apprenants	100
Conclusion	120
CHAPITRE III. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	121
Introduction	122
1. La formation en question	122
2. La formation des enseignants	139
3. La formation universitaire des enseignants de FLE en Algérie	157
Conclusion	180

CHAPITRE IV. LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES PROFESSORALES	182
<i>Introduction.....</i>	<i>183</i>
<i>1. Les compétences professionnelles professorales.....</i>	<i>183</i>
<i>2. De la compétence professionnelle à l'enseignant professionnel.....</i>	<i>186</i>
<i>3. Le référentiel de compétence</i>	<i>188</i>
<i>4. Les compétences professionnelles relatives à l'enseignement du FLE.....</i>	<i>198</i>
<i>Conclusion</i>	<i>211</i>
CHAPITRE V. LE PROFIL PSYCHOLOGIQUE TYPE DE L'ENSEIGNANT.....	212
<i>Introduction.....</i>	<i>213</i>
<i>1. Psychologie(s) et enseignant.....</i>	<i>213</i>
<i>2. Profil de personnalité.....</i>	<i>219</i>
<i>3. Le profil type de l'enseignant</i>	<i>225</i>
<i>5. Schématisation du profil psychologique type</i>	<i>260</i>
<i>Conclusion</i>	<i>263</i>
CHAPITRES VI. LE CADRE METHODOLOGIQUE	264
<i>1. Problématique générale.....</i>	<i>265</i>
<i>2. Participants</i>	<i>268</i>
<i>3. Collecte et analyse de données.....</i>	<i>271</i>
<i>Conclusion</i>	<i>287</i>
CHAPITRES VII : ANALYSE, RÉSULTATS ET DISCUSSION	289
<i>Introduction.....</i>	<i>290</i>
<i>1. Analyse des grilles d'observation</i>	<i>291</i>
<i>2. Analyse statistique.....</i>	<i>326</i>
<i>3. Discussion des résultats de l'analyse des grilles d'observation.....</i>	<i>333</i>
<i>4. Analyse des questionnaires</i>	<i>334</i>
<i>5. Discussion des résultats</i>	<i>350</i>
<i>Conclusion</i>	<i>350</i>
CONCLUSION GÉNÉRALE	353
LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	361
TABLE DES MATIÈRES.....	384
ANNEXES	392

Liste des tableaux

Tableau 1: Les capacités jugées les plus centrales à mettre en œuvre par les enseignants (Maroy, 2004, p. 79).....	41
Tableau 2: Les dynamiques des identités professionnelles des enseignants A, et B selon C. Pouchain-Avril (1996, pp. 158-159).....	49
Tableau 3: Les dynamiques des identités professionnelles des enseignants C, et D de C. Pouchain-Avril (1996, pp. 158-159).....	51
Tableau 4: Les trois groupes d'enseignants dégagés par Trancart (1999).....	53
Tableau 5: Les six profils-type d'enseignants de D. Trancart (1999).....	56
Tableau 6: Influences positives et influences négatives de l'enseignant sur la relation enseignant/apprenants Fortin, Plante, et Bradley (2011 : 4).....	73
Tableau 7: Les aspects d'une gestion de classe efficace et ceux d'une gestion non efficace (Jones, 2000, Marzano, 2003, Wong, 2004.).....	118
Tableau 8 : Distinction entre enseigner et former (Le Hallaye & Moirand, 1992).....	126
Tableau 9 : Comparaison entre processus d'éducation et de formation Roegiers (1977 : 20).....	128
Tableau 10 : Les niveaux d'objectif selon la double perspective d'Eraut (1987) (El Hoyek, 2004, p. 143).....	132
Tableau 11 : La formation professionnelle des enseignants en tant que continuum (Morales, 2012, p. 37).....	154
Tableau 12 : Les compétences et les pôles de connaissance correspondants (El Hoyek, 2004, p. 158).....	190
Tableau 13 : Les compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, p. 59).....	197
Tableau 14 : Compétences émotionnelles (Goldman et Cheniss, 2001).....	199
Tableau 15 : Niveaux et types de l'expérience pédagogique de l'enseignant.....	201
Tableau 16 : Les trois types de compétences TIC à maîtriser par l'enseignant (Messaour, 2016, pp. 78-80).....	205
Tableau 17: les savoir-faire pédagogiques (Brassard, 2012).....	232
Tableau 18: Caractéristiques de l'enseignant idéal selon le point de vue des enseignants (Leloup, 2003, SP).....	243
Tableau 19: Les quatre dimensions et leurs pôles antagoniques.....	249
Tableau 20: Les préférences psychologiques (MBTI, 2013).....	249
Tableau 21: La signification de chaque lettre (MBTI, 2013).....	250
Tableau 22 : Les tempéraments des seize types de personnalités (MBTI, 2013).....	250
Tableau 23 : Les qualités de chaque type de personnalité (MBTI, 2013).....	251
Tableau 24 : Les dix métiers les plus choisis par chaque profil (Cauvin & Cailloux, 2008, p. 31).....	252
Tableau 25 : Les caractéristiques humaines et relationnelles du profil type de l'enseignant.....	261
Tableau 26 : Les caractéristiques des enseignants composant notre échantillon.....	270
Tableau 27 : Liste des codes correspondant aux éléments de la grille.....	281
Tableau 28: scores totalisés dans chaque domaine par les enseignants observés.....	292
Tableau 29: Moyennes des points cumulés par les enseignants diplômés des universités par rapport au PT.....	295
Tableau 30: Scores totalisés par les enseignants issus des universités.....	297
Tableau 31: Scores des enseignants formés par des universités ayant obtenu les scores les plus élevés par rapport au PT.....	299
Tableau 32: Scores des enseignants formés par les ENS.....	302
Tableau 33: Scores des enseignants diplômés de l'ENS par rapport au score du PT.....	303
Tableau 34: Moyennes des normaliens ayant obtenu les scores les plus élevés par rapport au PT.....	305
Tableau 35: Moyennes des enseignants diplômés de l'université par rapport aux moyennes de ceux diplômés des ENS.....	307
Tableau 36: Distribution des enseignants par rapport aux différents profils psychologiques du modèle MBTI.....	308
Tableau 37: Répartition des profils psychologiques des enseignants formés dans les universités.....	310
Tableau 38: Répartition des profils psychologiques des enseignants formés dans les ENS.....	311
Tableau 39: Répartitions des profils psychologiques des deux groupes.....	313
Tableau 40: Répartition des profils des enseignants ayant obtenu les scores les plus élevés.....	314
Tableau 41: Moyennes des enseignants de sexe masculin par rapport au profil type.....	316
Tableau 42: Moyennes du profil général des hommes par rapport à celles du profil type.....	317
Tableau 43: Moyennes des enseignants de sexe féminin par rapport au profil type.....	319
Tableau 44: Moyennes du profil général des femmes par rapport à celles du profil type.....	321
Tableau 45: Moyennes des hommes par rapport à celles des femmes.....	322
Tableau 46: Scores totalisés par chaque type de profil par rapport au PT.....	324
Tableau 47 : Scores des enseignants correspondant au PPPPT.....	327
Tableau 48 : Résultats du test de normalité de Shapiro-Wilk pour les différentes variables prises en considération.....	328
Tableau 49 : Résultats du test d'égalité des variances (test F) pour variables dont les données suivent une loi normale.....	328
Tableau 50 : Résultats du test t de Welch pour les variables dont les données suivent une loi normale, mais ne présentent pas une égalité des variances.....	329
Tableau 51 : Résultats du test de normalité de Shapiro-Wilk pour les différentes variables prises en considération.....	331
Tableau 52 : distribution des profils psychologiques selon le sexe.....	332
Tableau 53 : Résultats de l'ANOVA à trois facteurs.....	332
Tableau 54 : Répartition des répondants selon le sexe.....	335
Tableau 55 : Répartition des répondants selon le type de formation.....	336
Tableau 56 : Les enseignants proposant des activités de divertissement au sein de leurs établissements.....	337
Tableau 57 : Les enseignants consacrant du temps en dehors de votre volume horaire à votre établissement.....	339
Tableau 58: Les enseignants effectuant une évaluation diagnostique.....	339

Tableau 59 : Les enseignants ayant des conflits au sein de leurs classes.....	340
Tableau 60 : Les enseignants recourant à l’humour comme stratégie de dégression en classe	341
Tableau 61 : Les difficultés que pourrait rencontrer un enseignant selon les enseignants interrogés.....	342
Tableau 62 : Les difficultés rencontrées par les enseignants interrogés	343
Tableau 63 : Représentations du métier d’enseignant selon les enseignants interrogés.....	344
Tableau 64 : Raisons justifiant la difficulté du métier d’enseignant	344
Tableau 65 : Actualisation des fiches pédagogiques.....	345
Tableau 66 : Actualisation des fiches pédagogiques.....	346
Tableau 67 : Gestion des trois phases du processus d’enseignement	346
Tableau 68 : Enseignants ayant une pratique réflexive	347
Tableau 69 : Les objectifs de l’auto-évaluation	347
Tableau 70 : Degré de satisfaction des enseignants.....	348
Tableau 71 : Les choix conduisant à l’exercice du métier d’enseignant	349

Liste des figures

Figure 1: deux modèles des rapports théorie-pratique (Martinez, 2015, p. 5)	27
Figure 2: une conception de l'alternance (Martinez, 1993, p. 06).....	29
Figure 3: Les deux facettes des grands buts : les motifs, versant du sujet, les exigences, versant de la situation (Martinez, 1993, p. 11)	31
Figure 4: Les 3 grands buts organisés en deux couples Ago-Antagonistes (Martinez, 1993, p.12).....	32
Figure 5: des contenus différents pour un même but d'action du fait de l'influence du motif dominant (Martinez, 1993, p. 12).....	33
Figure 6: Facteurs relatifs à l'apprenant.....	71
Figure 7: Facteurs relatifs à l'enseignant	72
Figure 8: Facteurs relatifs au contexte institutionnel	74
Figure 9: Pyramide des besoins de Maslow (2005).....	102
Figure 10: L'échelle de "flow" Heutte, Fenouillet, Boniwell, Martin-Krumm, et Csikszentmihalyi (2013, cité dans Fenouillet & Heutte, 2013, p. 6).....	112
Figure 11 : Les quatre niveaux d'objectifs de Barbier et Lesne (1980).....	130
Figure 12 : Le concept de « profession » (Morales, 2012, p. 30)	148
Figure 13 : Le concept de « professionnalisation » (Morales, 2012, p. 34).....	151
Figure 14 : Profil de compétences de l'enseignant (Brassard, 2012, p.7)	239
Figure 15: Schématisation du profil psychologique type de l'enseignant	262
Figure 16 : cheminement du test « t de Student »	327
Figure 17 : Box plots de la moyenne des scores par groupe (PPPPPT vs PPEPPT).....	330
Figure 18 : Répartition des enseignants selon le sexe.....	336

Liste des graphiques

Graphique 1 : Profils de tous les enseignants par rapport au PT	293
Graphique 2 : Profil type des enseignants formés par des universités par rapport au PT	296
Graphique 3 : Scores des enseignants formés par des universités par rapport au score du PT	298
Graphique 4 : Profils des enseignants formés par des universités ayant obtenu les scores les plus élevés par rapport au PT	300
Graphique 5 : Profil type des enseignants formés par les ENS par rapport au PT	302
Graphique 6 : Scores des enseignants diplômés de l'ENS par rapport au score du PT	304
Graphique 7 : Profils des normaliens ayant obtenu les scores les plus élevés par rapport au PT.....	305
Graphique 8 : Profil des enseignants diplômés de l'université par rapport au profil de ceux diplômés des ENS.....	307
Graphique 9 : Les différents profils psychologiques de la population	309
Graphique 10 : Répartition des profils psychologiques des enseignants formés dans les universités.....	310
Graphique 11 : Répartition des profils psychologiques des enseignants formés dans les ENS	312
Graphique 12 : Répartitions des profils psychologiques des deux groupes	313
Graphique 13 : Répartition des profils des enseignants ayant obtenu les scores les plus élevés.	314
Graphique 14 : Profils des enseignants de sexe masculin par rapport au profil type.....	316
Graphique 15 : Profil général des hommes par rapport au profil type	318
Graphique 16 : Profils des enseignants de sexe féminin par rapport au profil type.....	320
Graphique 17 : Profil général des femmes par rapport au profil type.....	321
Graphique 18 : profil général des hommes par rapport à celui des femmes	323
Graphique 19 : Scores totalisés par chaque type de profil par rapport au PT	324
Graphique 20 : Profil général des enseignants se rapprochant le plus du profil type par rapport à ceux qui en sont loin.....	325

Liste des abréviations

PT : profil type.

PPPPPT : profil psychologique le plus proche du profil psychologique type.

PPEPPT : profil psychologique le plus éloigné du profil psychologique type.

ENS : Écoles Normales Supérieures.

AP : autres profils

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La formation des enseignants est actuellement au cœur d'un débat alimenté en particulier par les évolutions qu'a connues le monde ces dernières décennies sur les plans économique, démographique, culturel, etc. En effet, ces évolutions ont fait basculer la conception des différents métiers de professionnels disposant de compétences générales faisant d'eux des « touche-à-tout » grâce à leurs connaissances encyclopédiques, à celle de professionnels ayant un haut niveau de technicité leur permettant d'accomplir des tâches bien précises.

Compte tenu de ces mutations/métamorphoses, le métier d'enseignant se doit de se réformer afin de satisfaire les nouvelles exigences du monde moderne. En effet, la mondialisation et la globalisation ont considérablement encouragé la mobilité des êtres humains. Cette nouvelle donne constitue un autre argument en faveur d'une reconfiguration des offres de formation des enseignants, et ce afin de leur permettre de préparer les générations futures aux nouveaux enjeux de ce monde.

Étant donné le rôle primordial que joue l'enseignant dans le développement de toute société, la nécessité de professionnaliser sa formation devient la principale préoccupation de toutes les instances compétentes. En effet, la qualité de la formation des enseignants est un gage de l'efficacité de tout processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, professionnaliser la formation initiale des enseignants consiste à concevoir un plan de formation ancré dans son contexte national ou régional (Lapostolle, 2013 ; Tsagué, 2017) citées dans l'appel à contribution intitulé « *(Re)penser notre système éducatif* » publié dans Framonde du 21 mars 2019. Par ailleurs, ce dernier doit impérativement intégrer les besoins de l'environnement externe (la société) et l'environnement interne (tous les acteurs du secteur éducatif) entourant le métier d'enseignant. Quant aux concepteurs de ces plans de formation, ils sont appelés à prendre en considération le profil des aspirants enseignants (Degraef, 2012).

En somme, la question de l'apport de la personnalité de l'enseignant dans l'exercice de sa pratique est incontournable. En ce sens, Tsagué (2017) s'interroge sur le rôle du profil psychologique du futur enseignant et plus précisément sur cette dimension personnelle qui, selon elle, devrait prévaloir sur les compétences professionnelles. En d'autres termes, il est question de préciser s'il faut donner la primauté à un enseignant qui a la vocation¹, mais qui présente des insuffisances sur le plan des connaissances ou au contraire sélectionner celui qui

¹ Ce terme est emprunté à Marveen Graig (1993) qui l'emploie dans le récit *Born to teach*.

dispose d'une grande maîtrise disciplinaire même si son profil personnel ne correspond pas à ce métier.

Cette thèse selon laquelle le métier d'enseignant est déterminé autant si ce n'est plus par la personnalité de la personne que par la qualité de sa formation, nous la retrouvons également dans les travaux de Françoise Baluteau et plus précisément dans sa conception « naturaliste » de la psychologie. En fait, elle distingue trois types de psychologies : « une psychologie spontanée, fondée sur le sens commun et l'expérience, et une psychologie constituée de l'ensemble des savoirs établis par le monde savant sur l'activité mentale » (2007, p.138).

Cette distinction oppose la vision selon laquelle le métier d'enseignant est un métier qui s'apprend dans des instituts supérieurs spécialisés à celle qui le conçoit comme un métier qui ne s'apprend réellement que sur le terrain et sur le tas. Chacune des deux conceptions a ses limites : en effet, une maîtrise des connaissances et de notions en psychologie n'assure en rien un enseignement de qualité et les enseignants débutants illustrent bien ce cas, de même le cumul d'années d'expérience n'est pas forcément un gage de compétence dans la mesure où une pratique pédagogique inappropriée pourrait perdurer longtemps.

S'agissant du troisième type, qui est relatif à la psychologie « naturaliste », Baluteau estime qu'elle est innée « apportée par la nature ». Elle poursuit en expliquant que « la psychologie ne relève ni du savoir savant ni de l'expérience, elle réside dans la personne » (2007 : 140). Autrement dit, il y a des personnes ayant une sorte de don naturel pour exercer le métier d'enseignant. Les spécialistes tels que Meyers (1962) et Hollande (1973) utilisent désormais le profil psychologique type auquel peuvent correspondre certaines personnes en fonction de leurs traits de personnalité. En ce sens, chacun des auteurs a esquissé le profil psychologique type de l'enseignant : « ENFJ » pour Meyers et « type social » pour Hollande. En effet, leurs travaux ont permis d'identifier le profil psychologique idéal pour exercer en tant qu'enseignant. Ils décrivent des personnes ressentant intérieurement le besoin d'être au service d'autrui. Cette volonté de servir les autres est si forte que ces personnes ne vivent plus que pour cette mission. Les principales caractéristiques de ce profil sont : attentif, bienveillant, dévoué, généreux, patient, sociable, sens de l'observation, facilité d'expression et altruiste. Le profil décrit semble correspondre de tout point de vue aux qualités d'un bon enseignant.

D'ailleurs, le dévouement nécessaire à l'exercice de l'enseignement va au-delà du cadre professionnel pour affecter la vie personnelle de l'enseignant. Cela peut expliquer les

difficultés rencontrées par les enseignants dont le tempérament est caractérisé par une certaine timidité et une certaine retenue. En effet, comme l'essentiel du métier d'enseignant consiste à communiquer et à interagir avec les autres, ceux dont le profil ne correspond pas au profil type de l'enseignant auront du mal à avoir une pratique enseignante optimale.

Ainsi théoriquement, la littérature stipule l'existence d'un profil psychologique type qui optimiserait la pratique de classe des enseignants, mais la réalité du terrain ne serait-elle pas différente en ayant d'autres éléments qui influenceraient la pratique de classe en dehors du profil psychologique type ?

Partant de là, nous avons formulé deux questions de recherche principales :

- 1. Dans quelle mesure les profils psychologiques des enseignants déterminent-ils la qualité de leurs interventions pédagogiques ?**
- 2. Quels seraient les autres éléments qui impacteraient la pratique enseignante ?**

À cet effet, nous avançons la série des hypothèses suivantes :

- Les personnes qui correspondent au profil psychologique type de l'enseignant auraient tendance, en classe, à aider les autres à acquérir de nouvelles compétences, à structurer leur temps en respectant les échéances, à donner le meilleur d'eux-mêmes dans un environnement qui favorise la collaboration et l'harmonie, notamment pour parvenir à des objectifs communs, à prendre des décisions qui prennent en compte les valeurs de chacun, et sont douées pour établir un consensus et sont des meneurs charismatiques. Toutes ces caractéristiques optimiseraient leurs pratiques de classe.
- La formation initiale des enseignants constituerait un facteur déterminant dans l'acquisition des compétences professionnelles professorales. Grâce aux enseignements relatifs à la gestion de la classe, à l'organisation et à la conception des cours, à la motivation des apprenants et à l'évaluation des apprentissages ; la formation de base est incontournable dans l'exercice du métier d'enseignant. Cependant, l'apport de cette formation dans l'acquisition d'une pratique enseignante optimale serait limité par rapport à celui du profil psychologique de l'enseignant.
- Le genre de l'enseignant pourrait, d'après le modèle MBTI, avoir un effet sur la pratique enseignante dans la mesure où d'un point de vue statistique les profils correspondant au profil psychologique type de l'enseignant comptent deux fois plus de

femmes que d'hommes. Cependant, cet effet ne serait pas aussi important que celui du profil psychologique type.

Nous tentons à travers cette recherche de déterminer l'influence de la personnalité² du futur enseignant dans un premier temps, dans l'acquisition des compétences professionnelles et dans un second temps, sur ses pratiques de classe. Notre problématique ainsi que nos hypothèses nous ont permis d'identifier quatre variables : trois d'entre elles indépendantes à savoir le profil psychologique de chaque enseignant, le sexe et le type de formation. La quatrième, dépendante, est quant à elle relative à la pratique de classe (performance de chaque enseignant).

Le choix de retenir ces variables est déterminé par notre problématique dans la mesure où nous avons souhaité déterminer la variable indépendante qui impacterait le plus la pratique enseignante (variable dépendante). Ainsi, il nous a semblé pertinent d'opposer dans un premier temps la variable profil psychologique à celle du type de formation. Le choix d'inclure une troisième est intervenu dans un second temps et plus précisément lorsque nous avons constaté que statistiquement le profil psychologique type de l'enseignant est présent beaucoup plus chez la gent féminine.

La présente thèse intitulée « **Vers un profil psychologique type de l'enseignant : Réflexions sur les impératifs psychologiques inhérents à l'exercice de l'enseignement** » s'inscrit à la croisée de plusieurs disciplines : la didactique des langues étrangères, l'ingénierie de formation, la psychologie et la didactique professionnelle dans la mesure où nous nourrissons notre réflexion à partir des disciplines citées. Comme le métier d'enseignant est un métier qui s'exerce avec et pour des humains, il nous semble judicieux de nous focaliser sur le profil psychologique requis pour l'exercice de l'enseignement. D'ailleurs, c'est cette idée de déterminisme qu'a le profil psychologique sur non seulement la formation, mais également la pratique enseignante des futurs enseignants que nous postulons qui confère à notre thèse son originalité. Effectivement, contrairement aux études soutenant le caractère dominant et déterminant de la formation dans le façonnage d'un enseignant compétent, et ce en dépit de son profil psychologique, notre recherche propose d'introduire le profil psychologique en tant

² Le terme personnalité correspond à la définition de Funder (2001 :2) « structures récurrentes de pensées, d'émotions et de comportements d'un individu, ainsi qu'aux mécanismes psychologiques — cachés ou pas — qui sous-tendent ces structures »

que variable susceptible d'impacter significativement dans un premier temps le processus de formation des enseignants ainsi que leurs pratiques de classe.

Dans cette perspective, la présente étude vise d'abord à prouver l'existence d'un profil psychologique-type compatible avec le métier d'enseignant. Ensuite, il est question de montrer l'apport dudit profil dans l'optimisation à la fois de la formation et des enseignants de tous les cycles. Enfin, elle se propose de sensibiliser tous les acteurs de l'enseignement (éducation nationale, enseignement supérieur) de l'importance de prendre en compte la psychologie des futurs enseignants.

Le déploiement de notre démarche pratique s'est fait en adéquation avec d'une part, la nature des phénomènes à étudier (comportements), et d'autre part, les méthodes de recherche employées (observation, questionnaire, description, comparaison). Ainsi, nous avons opté pour la méthode quali-quantitative.

Notre recherche s'est scindée en plusieurs phases, la première consiste en un dessein théorique comportant toutes les caractéristiques du profil psychologique type d'un côté et l'élaboration des outils de collecte de données (questionnaire et grille d'observation). Au terme de cette phase, nous avons entamé la seconde phase en commençant par des séances d'observation qui visaient à rendre compte de la qualité de l'intervention pédagogique des enseignants observés. Puis, nous sommes passé à la codification des données pour qu'elles soient exploitables par les logiciels d'analyse statistique. Le recours à ce type d'analyse se justifie par notre souci de réduire la part de la subjectivité dans l'interprétation des phénomènes observés en rendant les résultats plus objectifs et plus transparents, ce qui va conférer à notre étude plus de fiabilité et de validité.

Le choix de ce thème est principalement motivé par notre volonté de nous inscrire dans la continuité de ce que nous avons entrepris dans notre mémoire de magister à savoir la formation des enseignants. Le point de départ de notre réflexion est le constat suivant : bien que nous ayons eu une formation en psychologie générale et en psychopédagogie, il nous est arrivé, en tant qu'enseignant de FLE au moyen quasi quotidiennement, de réagir, face à certains comportements d'apprenants, d'une façon inadéquate et parfois même proscrite, alors que nous étions conscients des causes et des phénomènes psychologiques sous-jacents qui étaient à l'origine de tels agissements de la part de certains apprenants.

Ce manque de contrôle de soi serait plus imputable à notre propre tempérament qu'à notre formation car, grâce à notre formation universitaire, nous sommes à même de

diagnostiquer les souffrances psychologiques des apprenants concernés et nous disposons de réponses adéquates pour désamorcer les situations de crise. Le constat dressé repose aussi sur l'évaluation des compétences professionnelles professorales des enseignants formés à l'université de Batna 2. En effet, leur degré de maîtrise a été jugé très insuffisant, car il a été estimé à 14,5% (Messaour, 2017). De plus, des auteurs comme Makhloufi (2015) et Devos (2010) ont souligné la non-maîtrise de la gestion du groupe classe dont sont victimes un nombre non négligeable d'enseignants en particulier ceux qui débutent en enseignement.

Afin de parvenir à mener à bien notre étude, nous avons décidé de la scinder en sept chapitres. Dans le premier d'entre eux intitulé « *Débuter dans l'enseignement face aux nouvelles conceptions du métier d'enseignant* », nous commencerons par présenter les nouvelles tâches assignées aux enseignants dans un contexte professionnel caractérisé par de nouveaux paradigmes : la rupture avec la compétition, l'exigence de l'exemplarité, la gestion de la massification des apprenants, et l'émergence du modèle réflexif. Nous développerons par la suite le modèle réflexif en étudiant de plus près la démarche préconisée. Par ailleurs, nous y présenterons les différents modèles relatifs aux identités professionnelles des enseignants. Enfin, nous évoquerons les difficultés rencontrées par les enseignants en début de carrière.

Le deuxième chapitre, qui a pour intitulé : « *Le métier d'enseignant : lecture psychopédagogique* » s'intéressera principalement à la complexité du métier d'enseignant. En effet, tout au long de ce chapitre nous tenterons à la fois de distinguer les différentes terminologies désignant ce métier, mais également de saisir la diversité des rôles affectés aux enseignants. Par ailleurs, nous avons jugé pertinent d'inclure dans ce chapitre des éléments relatifs à l'épanouissement des apprenants durant l'apprentissage, car ces derniers sont considérés comme des indicateurs très importants de la compétence des enseignants dans la mesure où le bien-être ne se ressent qu'en présence d'un climat de classe sain.

Le troisième chapitre s'intitulant « *La formation des enseignants* » sera consacré à la décortication du processus de formation des enseignants. Cette entreprise vise à comprendre la logique qui sous-tend sa conception. En effet, il sera question d'étudier ce processus sous différents aspects. En premier lieu, nous comparerons la notion de formation à d'autres notions similaires. En second lieu, après un bref aperçu historique sur la formation des enseignants en Algérie ainsi que sur les différentes structures assurant ces formations, nous procéderons à l'analyse des différentes offres de formation. Par ailleurs, vu que le « type de formation » est une variable très importante dans notre étude, nous réserverons la dernière partie de ce chapitre

à une lecture comparative des programmes de formation dispensés dans les deux types d'établissements dont il est issu notre échantillon (ENS et universités).

Le quatrième chapitre intitulé « *Les compétences professionnelles professorales* » se focalise sur les compétences professionnelles professorales. Pour ce faire, nous exposerons les compétences requises pour exercer en tant qu'enseignants à travers une revue de la littérature scientifique traitant de cette thématique. Il sera également question de présenter les différents référentiels de compétences professionnelles professorales. L'ultime élément de ce chapitre sera dédié à la présentation des compétences requises pour l'enseignement du FLE.

Le cinquième chapitre de notre thèse portera sur le profil psychologique type de l'enseignant à travers l'analyse des diverses caractéristiques psychologiques du profil type de l'enseignant ; ce qui nous permettra, par la suite, de nous en servir d'une manière fiable comme référentiel dans notre analyse. Il sera question d'exposer les qualités personnelles, relationnelles et humaines caractérisant les personnes présentant un profil psychologique compatible avec l'enseignement. Compte tenu de l'importance que revêtent les qualités citées, la seconde moitié de ce chapitre sera consacrée au développement des principales caractéristiques psychologiques composant le profil psychologique type de l'enseignant. Pour ce faire, nous nous référons essentiellement aux travaux de Myers Briggs (1962) et à ceux de John Hollande (1973).

Le sixième chapitre sera réservé au cadre méthodologique dans lequel nous décrirons les méthodes suivies, les outils utilisés, le contexte, et l'échantillon, etc. de notre recherche. S'agissant de la méthode adoptée, nous avons opté pour une analyse mixte avec une approche quali-quantitative.

Pour ce qui est des instruments de collecte de données investis, nous opterons pour une grille d'observation dont le principal objectif est de guider et faciliter la consignation des phénomènes à observer dans les salles de classe. De plus, au terme des séances d'observation, nous administrerons un questionnaire aux mêmes enseignants afin de compléter notre étude. En ce qui concerne la contextualisation, notre travail porte sur des enseignants exerçant dans les différents paliers (primaire, moyen, et secondaire) de l'Éducation Nationale au niveau de la wilaya de Batna. Les sujets composant notre échantillon sont au nombre de 31 enseignants, exerçant dans des établissements aussi bien ruraux qu'urbains. Nous avons retenu dans la sélection de ces sujets essentiellement deux critères : le premier est relatif au type du cursus suivi dans leur formation initiale (Écoles Normales Supérieures ou Universités), alors que le

second concerne leurs expériences, car nous ciblons des enseignants débutants (ayant moins de 5 ans d'exercice).

Notre dernier chapitre sera consacré à la présentation, à l'analyse et à la discussion des données que nous aurons collectées. Le but étant d'essayer de rendre compte à quel point les performances des enseignants constituant notre échantillon sont tributaires des profils psychologiques des personnes qui les déploient. Autrement dit, nous tentons de montrer s'il existe une corrélation entre d'un côté le profil psychologique de l'enseignant et la qualité de son intervention pédagogique de l'autre.

Notre thèse se clôturera par une conclusion générale qui présentera une synthèse de notre réflexion et exposera les conclusions auxquelles nous sommes parvenu en guise de réponse à la problématique à l'origine de notre thèse. Par ailleurs, nous soumettrons sous forme de pistes de réflexion certaines suggestions qui seraient susceptibles d'améliorer significativement et la formation des enseignants et la pratique enseignante. Enfin, nous communiquerons les nouvelles perspectives qui feront l'objet de futures recherches.

CHAPITRE I. DÉBUTER DANS L'ENSEIGNEMENT FACE AUX NOUVELLES CONCEPTIONS DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Introduction

Étant donné le rôle primordial que joue l'enseignant dans le développement de toute société, la nécessité de le professionnaliser devient la principale préoccupation de toutes les instances compétentes. Professionnaliser les enseignants consiste à concevoir un plan de formation ancré dans son contexte national ou régional. Par ailleurs, ce dernier doit impérativement intégrer les besoins de l'environnement externe (la société) et l'environnement interne (tous les acteurs du secteur éducatif) entourant le métier d'enseignant. De plus, les concepteurs de ces plans de formation sont appelés à prendre en considération le profil des aspirants enseignants.

Ce premier chapitre présente les nouvelles exigences en termes de compétences et de posture que tout futur enseignant doit acquérir afin que ce dernier réussisse professionnellement. Ainsi, nous allons commencer par développer la démarche réflexive qui constitue à présent la démarche préconisée par les spécialistes de la formation professionnelle des enseignants. Par ailleurs, il sera question de présenter les différentes identités professionnelles d'une manière générale puis celles des enseignants en particulier. Nous abordons également dans le présent chapitre les difficultés que rencontrent les enseignants au début de leurs carrières, les interactions qui surviennent au sein de la classe, et les facteurs influençant la relation entre enseignant et apprenants.

1. La réflexion de Citton

Aux yeux de bons nombres de chercheurs tels que Yves Citton (2015), la formation d'enseignants compétents est conditionnée d'abord par un changement de conception du métier d'enseignant, et cela en ne le considérant plus comme un « maître », et aussi en s'éloignant totalement du modèle de la formation des maîtres. En effet, cet auteur qualifie ce modèle de formation « d'aberrant », car comme il l'explique que,

Comme si ce mot de « maître » ne devait pas instinctivement nous faire reculer d'horreur devant les casseroles connotatives qu'il traîne derrière lui. Qu'est-ce donc qui peut nous sembler si désirable dans le statut de « maître », pour que nous souhaitions en former à la chaîne, dans des institutions dont ce serait la finalité première, afin de les envoyer maîtriser à leur tour toutes les provinces (...) (2015, p. 01)

Ce qui nous semble intéressant dans les propos de Yves Citton, c'est sa volonté de s'écarter du modèle du maître qui le décrit comme rigide et véhiculant des connotations archaïques par rapport à ce qui se fait actuellement. Les travaux de ce chercheur ont permis de mettre en exergue quelques préconisations à même d'élever le niveau de formation des enseignants et par la même occasion leurs compétences.

1.1. Un nouveau statut/mission de l'enseignant

Dans sa pratique, l'enseignant est appelé davantage à conduire des activités (enseigner) et non pas à remplir une fonction avec un statut de maître. Certes, ses rapports avec ses apprenants ne sont pas symétriques, mais, non plus, ils ne sont pas hiérarchiques. Ses apprenants le considèrent comme étant leur aîné, ayant une certaine expérience dans la vie et dans l'institution à partager avec eux et non pas comme un supérieur leur imposant une certaine autorité. Bien que l'enseignement comporte et exige une discipline qui le rapproche à certains égards à l'institution militaire, il se distingue par le fait qu'on ne peut pas ordonner aux sujets d'apprendre. À ce propos, Charbonnier (2013) met l'accent sur le fait que les apprenants n'apprennent que ce qu'ils désirent. De là, nous ne pouvons qu'affirmer que la principale mission de l'enseignant est de faire en sorte de rendre sa matière ainsi que ses contenus désirables et attractifs aux yeux de ses apprenants. Ainsi, l'enseignement apparaît donc comme culture et les enseignants comme des catalyseurs du désir d'apprendre (Citton, 2015).

1.2. L'enseignement en tant qu'interprétation continue

La nouvelle conception de l'enseignement qu'Yves Citton (2015) s'appuie grandement sur ce qu'il nomme les « Humanités ». Il entend par ce terme le travail d'interprétations « de données particulières (des systèmes conceptuels, des comportements ou des rituels sociaux, des œuvres), et à réfléchir aux différentes façons dont nous pouvons interpréter des données. » (2015, pp. 4-5). Ce travail d'interprétation se fait grâce à des gestes relevant de l'affectif et du relationnel. L'objectif de cette interprétation est d'atténuer les stéréotypes afin de pouvoir accepter l'altérité.

Il s'agit, ici, de ne plus de se contenter d'appréhender le processus d'enseignement à travers le prisme des connaissances et de la maîtrise qui risquent de fausser la réalité. En effet, en plaçant les méthodes, l'affect et les gestes relatifs aux Humanités au centre des pratiques

pédagogiques, nous pourrions sortir du cercle vicieux de la maîtrise pour atteindre de nouvelles pratiques plus humanisées.

1.3. L'enseignant : un modèle à suivre

Les systèmes actuels de formation se préoccupent beaucoup plus à assurer des formations s'intéressant aux savoirs et à la manière dont les enseignants vont les exploiter. Or, la réussite d'une formation passe avant tout par une démarche qui placerait les relations humaines au même niveau que le savoir relatif à la discipline à enseigner. En effet, nous savons tous qu'un enseignant enseigne davantage par ce qu'il fait que par ce qu'il dit. C'est pourquoi il est question de se préoccuper d'orienter les formations sur la nature des relations que les futurs enseignants vont construire et entretenir avec leurs apprenants. Yves Citton (2015) souligne que le fait de passer d'une centration sur les contenus à celle sur les relations confère à l'enseignant non seulement le statut d'acteur, mais également celui de savant. Il insiste par ailleurs sur l'influence de sa personnalité sur ses apprenants en affirmant que « leur persona pédagogique influe sans doute bien davantage sur le développement de ceux qui les écoutent, les regardent et interagissent avec eux que la matière qu'ils cherchent à leur transmettre » (2015, p. 5).

1.4. S'adapter à la diversité en classe

Rompre avec le modèle du maître, revient à former des enseignants capables de reconnaître que la réalité de la classe est multiple et multiforme dans le sens où il ne s'agit pas de s'attendre que tous les apprenants aient le même mode de pensée, et par conséquent s'attendre à ce qu'il y ait une seule réponse possible pour chaque situation problème. Le revers d'une attitude d'enseignant n'admettant pas cette diversité pourrait avoir des effets d'humiliation et d'injustice.

1.5. Une rupture avec la compétition

Yves Citton qualifie les actuels modes d'évaluation comme hautement individualiste dans la mesure où ils cultivent et incitent une concurrence malsaine entre les apprenants. Ces modes d'évaluation constituent à ses yeux de véritables obstacles « au développement de nos intelligences » (2015, p. 08). Il explique que l'obsession de la maîtrise, qui est un couronnement suite à la réussite dans un examen, pousse les apprenants à développer des

stratégies individualistes en vue de dépasser les autres (pairs) et non pas se développer et progresser dans le domaine des connaissances. Donc, le travail collaboratif et la prise de décision collégiale sont les maîtres mots de la réussite d'un projet de formation. Dans cette perspective, Yves Citton estime que

nous ne devenons intelligents et productifs qu'ensemble, en croisant et en complétant nos compétences mutuelles au sein de structures collaboratives. Ce que ni l'école, ni le collège, ni le lycée, ni l'université ne nous apprennent à faire, c'est bien à collaborer : à travailler ensemble sur des projets communs, à concilier nos différences pour en tirer des enrichissements plutôt que des frustrations, à résoudre nos conflits de personnes, à tempérer nos affects, à aider les plus avancés sur certains points à tirer les autres vers le haut, à aider les moins avancés à trouver leurs façons propres de contribuer à l'entreprise collective - tout cela parce qu'en fin de compte, c'est le résultat commun de notre performance d'ensemble qui fera la valeur de notre travail (et qui sera évalué comme tel). (2015, p. 08)

L'intégration de cette donnée dans les systèmes de formation des enseignants va permettre de pondérer l'individualisation des performances grâce aux réflexions sur l'importance capitale du travail collaboratif, car ce dernier est indissociable des apprentissages humains. Cependant, le travail collaboratif dont il est question ne doit en aucun cas se résumer en un travail entre pairs excluant toute intervention de la part de l'enseignant, bien au contraire ce dernier doit s'intégrer à ce processus pour contribuer à la construction des connaissances et des compétences.

1.6. Du modèle transmissif à l'interactif

Il est vrai que le modèle transmissif qui est le *modus operandi* des « maîtres » se caractérise par des problèmes d'inattention des apprenants. Cette inattention est imputable, selon Yves Citton, à la façon dont l'enseignant communique ou « professe » sa leçon. Actuellement, avec l'essor des nouvelles technologies, cette pratique qui est basée sur la transmission tend à disparaître, surtout que dans la grande majorité des cas les individus apprennent grâce à l'échange et le partage de leurs savoirs, leurs hésitations, et de leurs intuitions. En ce sens, l'auteur préconise « l'interaction pédagogique (...) comme une construction simultanée de savoir de la part de l'enseignant comme de celle des apprenants. » (2015, p. 09)

Il précise aussi, que pour que nous puissions arriver à réaliser cette « construction simultanée de savoir » (Citton, 2015, p. 09), il convient d'abord de placer les apprenants et les enseignants sur le même piédestal et admettre le fait que la salle de cours est un espace d'enchevêtrement permanent d'études et que l'enseignant et les apprenants partagent le même statut d'étudiants.

2. De la démarche réflexive au modèle de l'enseignant réflexif

Avant d'explicitier les diverses dimensions du modèle réflexif, nous préférons présenter la démarche réflexive. Ce choix est motivé par le fait que c'est la démarche réflexive qui donne lieu audit modèle. En effet, tous les aspects du modèle réflexif découlent de l'observation et de l'analyse des pratiques enseignantes.

2.1. Définition de la démarche réflexive

Les origines de cette démarche remontent aux années 1980. Elle a vu le jour grâce aux travaux de Schön et d'Argyris (1974). Après les États-Unis d'Amérique, des chercheurs canadiens tels que Saint-Arnaud (1992), Tochon (1993), Brunelle (2000), Legault (2004) se sont intéressés à cette démarche. Leurs travaux ont mis à jour une autre conception des rapports entre théorie et pratique, que celle qui prévaut jusqu'alors dans les sphères universitaires. Cette dernière est inspirée, selon Schön (1994), du paradigme du positivisme. Martinez (2015) présente une figure à travers laquelle il montre deux modèles des rapports existants entre la théorie et pratique. Il s'agit de souligner l'importance de la démarche réflexive dans la formation d'un professionnel de l'enseignement.

Apprendre des connaissances fondamentales, pour pouvoir faire. (Applications).	Prend sa source dans la réflexion en action et en cours d'action.
MODELE DE LA SCIENCE APPLIQUEE	MODELE DE LA SCIENCE ACTION (Argyris) SCIENCE DE L'agir professionnel
Solution de problèmes à partir des théories apprises.	Identifier, poser les problèmes à partir de situations chaotiques.
FORMATION DU TECHNICIEN	FORMATION DU PROFESSIONNEL

Figure 1: deux modèles des rapports théorie-pratique (Martinez, 2015, p. 5)

Schön (1994) cité par Martinez (2015) affirme, à propos du modèle théorique que les formations d'enseignants visent à installer, en disant que :

(...) j'en suis venu à la conviction que les universités ne se consacrent pas à l'élaboration et à la transmission d'un savoir fondamental en général. Ce sont des institutions qui adoptent en grande partie une épistémologie particulière, une vision tronquée de la connaissance, nourrie par un manque d'attention sélective à la compétence pratique et à l'art du professionnel. (2015, p.5)

Cet auteur met en avant une pratique qu'il juge d'intentionnelle et qui consiste à négliger sciemment certains aspects relatifs à la pratique enseignante. D'autres chercheurs (Argyris, 1978 ; Saint-Arnaud, 1993) se joignent à lui et proposent d'avantager, lors de la formation, les compétences professionnelles qui ne sont atteignables qu'à travers les modèles suivants : celui de la « Science de l'agir professionnel » de Schön et celui de la « Science Action » d'Argyris.

2.2. L'agir professionnel entre apport théorique et pratique réflexive

Les modèles que nous venons de citer tendent vers une mise à jour du savoir caché de l'agir professionnel. Pour ce faire, la pratique doit dépasser sa dépendance vis-à-vis de la théorie pour créer une interaction et un échange qui permettent de se nourrir mutuellement. En ce sens, le modèle de Schön de l'agir professionnel contrairement à celui de la « Science appliquée », qui se base sur les connaissances théoriques apprises lors de la formation pour résoudre les problèmes et qui permet la formation de techniciens, se fonde sur la réflexion en et sur l'action en se dégageant « des situations opaques, chaotiques auxquelles il est confronté (problem setting). » (Martinez, 1993, p. 6). À cet égard, le profil de technicien semble être dépassé dans la mesure où les situations problèmes ne sont pas données à voir. Ainsi, le profil du praticien réflexif comporte un aspect d'adaptation, de création qualifiée par Schön de profil artistique.

Par ailleurs, Argyris et Schön font une distinction entre « la théorie professée » de la « théorie pratiquée ». Il s'agit là, de distinguer les savoirs purement théoriques qui ont très peu d'impact sur les pratiques enseignantes et des savoirs théoriques relevés à partir du terrain et dispenser dans une optique d'améliorer la pratique. En ce sens, Saint-Arnaud estime que « dans une situation difficile, il y a un écart entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie pratiquée à son insu, tel qu'on peut l'inférer à partir du dialogue réel » (1992, p. 53).

Perrenoud (1994) affirme à son tour que la théorie et la pratique sont complémentaires et par conséquent inhérentes à tout processus de formation professionnelle professorale. Il illustre son propos par l'exemple des formations en alternance qui conjugue théorie et pratique.

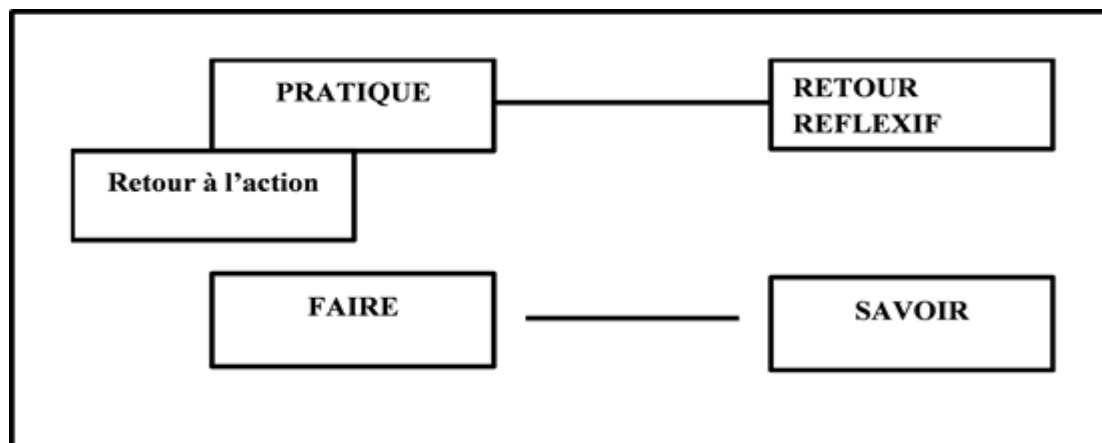


Figure 2: une conception de l'alternance (Martinez, 1993, p. 06)

3. Le « FAIRE » de l'enseignant

Afin que nous puissions saisir le « Faire » de l'enseignant, nous nous appuyons sur les démarches adoptées par Claudine Martinez (1993), à savoir la démarche systémique et la démarche constructiviste.

3.1. La démarche systémique

Dans cette première approche, Claudine Martinez a dégagé deux niveaux déterminants qui conditionnent le recueil d'information et la prise de décisions de l'enseignant dans sa classe. Les deux niveaux en question sont la résultante d'une distinction opérée, par la même auteure, entre « la situation » et « la tâche ».

En effet, elle conçoit la situation comme étant le système qui inclut l'enseignant et les apprenants dans la séance en intégrant « leurs rapports, rapports de pouvoir en fonction des rôles et statuts attribués à chacun : statut et rôle de l'enseignant, statut et rôle des élèves » (Martinez, 1993, p.10). Ce premier niveau est relatif à l'aspect communicatif entre les différents acteurs du système (enseignant, apprenants). La situation « est tout ce qui conduit une personne à effectuer une tâche » (Léonard, 1988, p. 41).

La tâche renvoie selon Leontiev, cité par Leplat et Hoc en 1983, à « une activité finalisée sur laquelle s'exercent des contraintes », autrement dit, elle est constituée de l'ensemble des objectifs fixés, des conditions à prendre en compte, et des ressources mises en œuvre afin de réaliser les objectifs. En ce sens, Leontiev, cité par Claudine Martinez, la définit comme « un but dans des conditions données » (1993, p. 10).

En somme, la distinction faite par Martinez nous a permis de comprendre que la situation intervient en premier lieu et affecte la tâche. Par ailleurs, la tâche dont il est question dans le contexte d'enseignement/apprentissage est celle redéfinie par l'apprenant dans chaque phase de son évolution (Famose, 1982).

La situation en tant que premier niveau a permis de dégager trois grands buts ou motifs qui sont : « DIRIGER », « MOTIVER », « FAIRE APPRENDRE ». La tâche d'enseignement, quant à elle, a donné des buts d'actions tels que « se faire comprendre », « faire des groupes », « renvoyer des feed-back ». Ces derniers sont subdivisibles en sous-buts. Les contenus des buts d'action dépendent de la manière dont l'apprenant se comporte en situation, en d'autres termes en fonction de ses motifs.

3.1.1. Les buts généraux ou motifs

Les expressions suivantes « DIRIGER », « MOTIVER », « FAIRE APPRENDRE » représentent les grands buts ou motifs correspondant au point de jonction entre le sujet apprenant (aspect interne) et la situation (aspect externe). Les motifs sont relatifs à l'aspect interne, et représentent les leviers qui permettent à l'apprenant d'agir. Les buts généraux renvoient quant à eux, à l'aspect externe c'est-à-dire la situation.

Le tableau suivant présente à la fois les motifs qui animent l'enseignant pour la réalisation de chaque but général ainsi que les exigences pour l'accomplissement de ses tâches (Exigences)

MOTIFS (dans la situation)	BUTS GÉNÉRAUX	EXIGENCES (dans la tâche)
Exister, s'affirmer dans sa personne sociale, préserver son identité, lui permettre de se développer.	DIRIGER	Organiser le groupe, mettre en place, créer les conditions de l'apprentissage pour tous.
Accomplir sa mission, être utile à la société. Accomplissement de soi.	FAIRE APPRENDRE	Faire progresser les élèves. Participer au développement de la discipline.
Plaire, séduire, donner une image positive de soi.	INTÉRESSER (motiver)	Faire adhérer les élèves en les intéressant. Qu'ils soient contents, satisfaits.
Faire reconnaître son autorité de maître. Se faire obéir.	CONTRAINDRE (motiver)	Faire adhérer les élèves par des contraintes. Les maintenir en action.

Figure 3: Les deux facettes des grands buts : les motifs, versant du sujet, les exigences, versant de la situation (Martinez, 1993, p. 11)

Claudine Martinez nous explique à propos du grand but « DIRIGER » qu'il cible l'établissement de l'équilibre au sein d'une situation qui est dissymétrique par, à la fois, le nombre d'apprenants auquel l'enseignant est confronté (il fait face à, plus ou moins, une trentaine), mais aussi par les rôles de chacun (d'expliquer, d'organiser, de gérer). Le motif selon la même auteure est « celui d'exister, de préserver et de développer son identité de maître » (1993, p. 11).

Le deuxième grand objectif « FAIRE APPRENDRE » prend en charge la mission globale de l'enseignant (objectifs, contenus et tâches). Concernant l'aspect externe, il vise un apprentissage progressif. Au niveau des motifs, Martinez insiste sur l'accomplissement de soi et le besoin d'être socialement utile.

Le troisième et dernier grand objectif « MOTIVER » présente une certaine complexité dans la mesure où l'intéressement des apprenants, au cours du processus enseignement/apprentissage, passe par deux voies ago-antagoniques³ (Bernard-Weil. 1988). La première consiste à impliquer subtilement les apprenants dans les tâches sans qu'ils se

³Ce terme désigne deux notions, concepts, réalités qui sont à la fois opposés et complémentaires.

rendent compte du caractère contraignant de l'apprentissage jusqu'à ce qu'ils atteignent le flow que nous allons développer ultérieurement. Nous parlons ici du motif de séduction. En revanche, la seconde voie consiste à emprunter le chemin de la contrainte et, dans ce cas précis, l'enseignant use de son autorité pour contraindre les apprenants à réaliser ce qui est attendu d'eux. Il s'agit là d'un motif d'exercice de pouvoir. Motiver et forcer sont deux actions qui sont parfois complémentaires, car l'enseignant est appelé à un moment ou à un autre à contraindre pour qu'il puisse par la suite intéresser ses apprenants.

Finalement, ces trois grands buts forment deux paires ago-antagonistes dans la mesure où il n'est pas question d'opposer « DIRIGER » à « FAIRE APPRENDRE » et « CONTRAINDRE » à « INTÉRESSER », au contraire il s'agit, pour l'enseignant, de réussir un équilibre entre ces quatre pôles qui interagissent en permanence entre eux. À cet égard, Martinez signale que « L'expert serait celui qui réussirait à harmoniser ces trois grands buts, autrement dit à pouvoir réaliser un équilibre d'une grande stabilité entre les pôles des deux couples, avec une grande efficacité. » (1993, p.12). Le schéma ci-dessous montre bien les différentes interactions entre ces pôles.

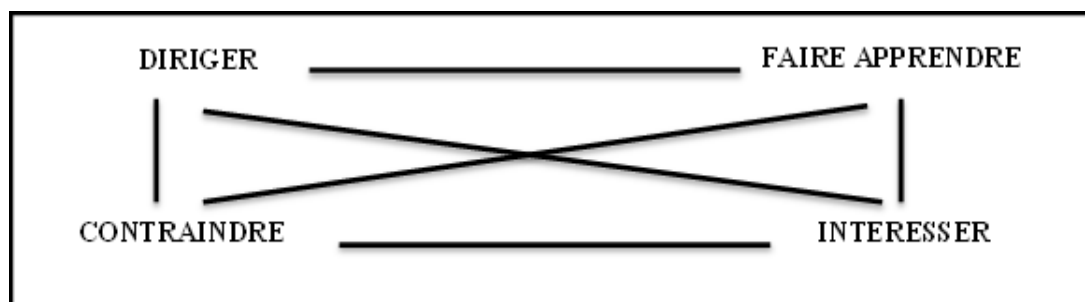


Figure 4: Les 3 grands buts organisés en deux couples Ago-Antagonistes (Martinez, 1993, p.12)

3.1.2. Les buts d'action

Martinez estime que les futurs enseignants/stagiaires perçoivent la tâche d'enseignement comme étant un processus global. De ce fait, lorsqu'ils préparent leurs cours, ils se contentent uniquement du contenu en termes de tâches et d'activités, chose qui va engendrer un « FAIRE APPRENDRE » vague et imprécis. Effectivement, leur conception du contenu à enseigner occulte les difficultés relatives au pôle « DIRIGER » c'est-à-dire de mise en place, d'organisation et de gestion du groupe. C'est à travers ces problèmes que le futur enseignant prend conscience d'une part de la mise en œuvre des buts d'action du grand but « DIRIGER » et d'autre part de différencier progressivement ces buts d'action (Martinez, 1993).

De ce que précède, nous pouvons affirmer que les paramètres de la « situation » interviennent en premier lieu et par conséquent conditionnent la « tâche ». En effet, le futur enseignant doit organiser les motifs, car les contenus des buts d'action en dépendent. À ce propos, Martinez souligne que « si le but peut toujours avoir le même énoncé, les données prises en compte pour le réaliser, varient en fonction du motif dominant, organisateur des autres. » (1993, p. 13). Nous reprenons également son schéma qui illustre les quatre possibilités de contenu de ce but, suivant la priorité de l'enseignant « DIRIGER », « INTÉRESSER » ou « FAIRE APPRENDRE » ses apprenants.

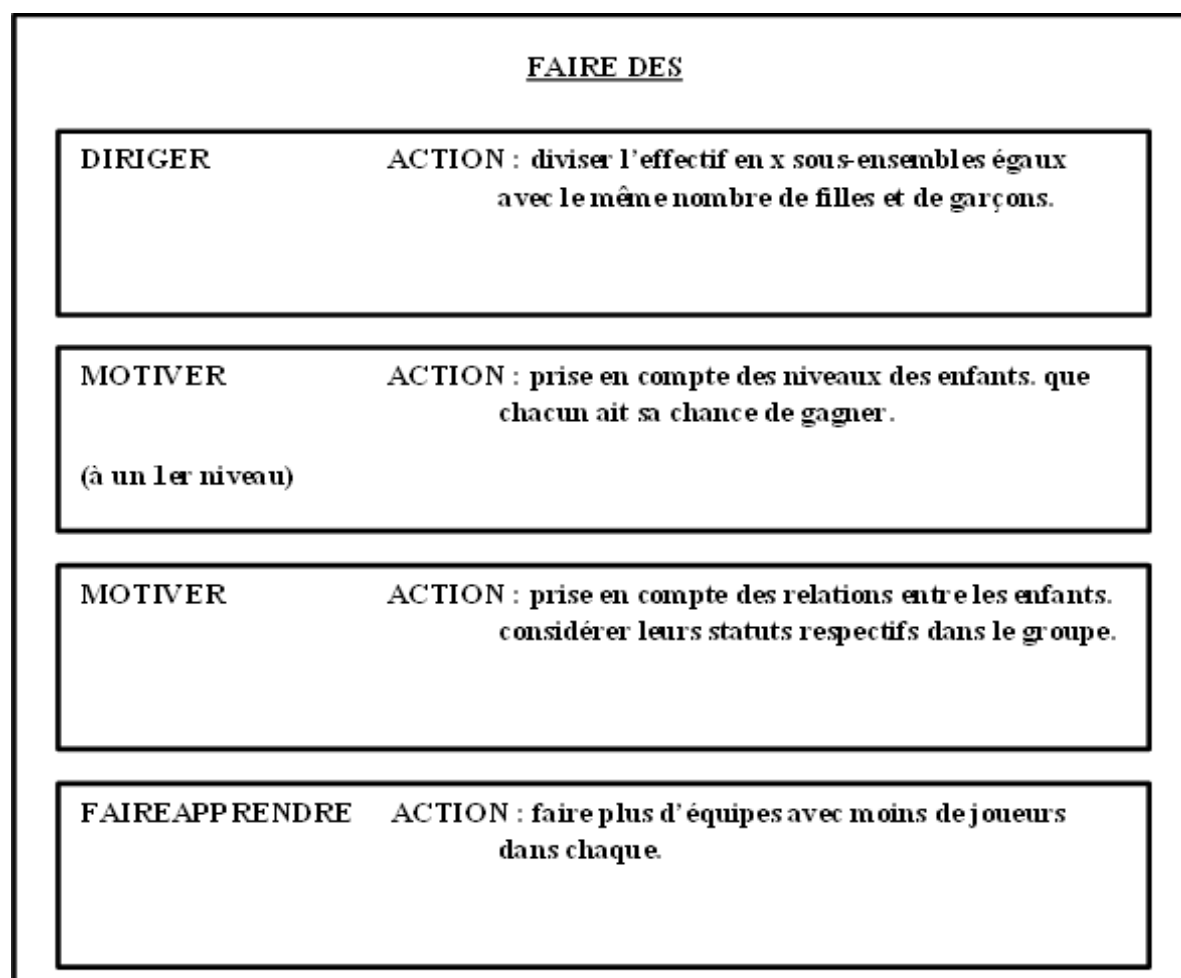


Figure 5: des contenus différents pour un même but d'action du fait de l'influence du motif dominant (Martinez, 1993, p. 12).

L'analyse de la manière dont un enseignant appréhende la situation d'enseignement permet la structuration de ses motifs. Elle permet donc d'attribuer un contenu aux buts d'action. Ainsi, savoir enseigner ne se réduit pas à la simple appropriation de techniques et de

connaissances, mais requiert en plus l'identification de ses propres motifs et de pouvoir les maîtriser et les gérer.

3.2. La démarche constructiviste

Cette approche a été mise en place afin de remédier à des situations d'apprentissage où il a été constaté que l'enseignant n'arrivait pas à concilier le « FAIRE APPRENDRE » et « INTÉRESSER ». En effet, un grand nombre d'enseignants éprouvent des difficultés dans l'implication et l'intéressement de leurs apprenants, ce qui les amène à leur proposer des moments ou des activités de dégraissement sauf que la démarche adoptée constitue un double problème. D'une part, lorsque les apprenants dégraisent, ils n'apprennent pas et d'autre part, le fait qu'un enseignant stoppe son cours pour faire autre chose dans l'unique but d'intéresser ses apprenants, son action sera considérée comme une concession et dans ce cas-là l'enseignant risque de perdre le contrôle et la maîtrise de son groupe (Martinez, 1993).

À travers ce que nous venons de développer, il apparaît clairement qu'on ne peut pas dissocier l'aspect didactique de l'aspect pédagogique. Bien au contraire, tout l'enjeu est d'arriver à les mettre l'une au service de l'autre. Claudine Martinez explique ce déséquilibre de la manière suivante :

L'étudiant qui améliore un problème de gestion pédagogique se trouve souvent confronté à l'adaptation des contenus pour que le tout soit en cohérence. Ou bien la modification de contenus (...) va lui poser de nouveaux problèmes d'organisation, de mise en place, de gestion du groupe. (1993, p. 16)

Nous pourrions être tentés de penser que l'acquisition de ce savoir-faire peut se faire au fil du temps à travers une formation sur le tas en se basant sur un cumul d'expériences. Cela signifie que ce savoir-faire découle de l'activation des processus du futur enseignant. En effet, il s'agit à la fois d'une prise de conscience sur ses propres actions et d'une prise de connaissance de son « objet » qu'est l'apprenant.

Donc, pour que les enseignants débutants puissent être en mesure d'accomplir leurs tâches dans les meilleures conditions, il faut que la formation initiale prévoie des stages pratiques afin que ces aspirants enseignants soient confrontés à des situations professionnelles réelles qui présentent quelques difficultés qui résultent d'un déséquilibre entre les différents pôles. Ce contexte professionnel authentique leur permet d'identifier les contraintes sous-jacentes, et les déséquilibres en combinant ce qu'ils ont constaté à propos de l'apprenant et les

démarches qu'ils adoptent. Cette approche qui permet aux futurs enseignants d'acquérir un savoir-faire certain s'inspire non pas du modèle « problem solving », qui représente toutes les capacités et attitudes permettant la résolution d'un problème, mais de celui évoqué par Schön (1983) « problem setting » qui consiste à intégrer les paramètres entrant en jeu afin de régler un problème. Cependant, tout enseignant devra avoir ces deux capacités. Le feed-back réflexif du « faire » des futurs enseignants semble donc, dans ce contexte, être une nécessité dans tout plan de formation. Former un enseignant réflexif devient donc une priorité absolue pour toute formation professionnelle, ce qui nous conduit à en développer le profil dans ce qui suit.

4. L'expansion du modèle de l'enseignant réflexif

Le modèle du praticien réflexif a vu le jour, comme nous l'avons déjà mentionné, suite aux recherches de Schön (1983) et fait l'unanimité au sein de la communauté scientifique. Le présent modèle succède à celui du « maître » et à celui du « technicien » et sert de référence, car il constitue une synthèse de tous les modèles qui l'ont précédé : celui du « professionnel » de Huberman (1993) du « pôle du professionnel » de Perrenoud (1993), le « modèle de professionnalité » Lang (1999), de la « professionnalisation organique » proposée par Lessard (1991), et de la « professionnalité managérialisée » valorisée par Demailly (1997). Cattonar et Maroy (2000) affirment, suite à une étude menée auprès de tous les acteurs de l'enseignement (Les experts, les intervenants pédagogiques, les syndicats, les associations de parents d'élèves), que toute redéfinition du métier d'enseignant doit être élaborée à partir du modèle du « praticien réflexif ».

En effet, les acteurs interrogés par Cattonar et Maroy (2001) estiment que les pratiques enseignantes actuelles doivent évoluer afin de satisfaire les nouvelles exigences de la société en général et celle du système éducatif en particulier. Ce nouveau contexte se caractérise par un public « de plus en plus hétérogène », « démotivé », et « indiscipliné ». Donc, pour répondre à cette nouvelle donne⁴, l'école s'est vue attribuer de nouvelles missions qui ont inéluctablement complexifié le rôle de l'enseignant l'obligeant ainsi à adopter une nouvelle manière d'exercer et de concevoir son travail. Dans cette perspective, Christian Maroy (2004) considère que l'enseignant est appelé à acquérir « de nouvelles "compétences" à acquérir, mais

⁴L'analyse effectuée par Cattonar et Maroy (2001) fait état du constat suivant : la « désinstitutionnalisation » de l'école, sa « marchandisation », la « pluralisation de la culture », la « perte de sens », le « vide des valeurs », l'individualisme.

aussi une nouvelle “culture” et “identité professionnelle” » (2004, p. 72). Cette dernière doit être articulée selon le même auteur autour de trois dimensions centrales formant le modèle du praticien réflexif.

4.1. Réflexion sur sa pratique

Exercer dans un climat éducatif et social mouvant est compliqué, car il contraint l'enseignant à devenir un praticien réflexif, apte à faire face à tous les contextes d'enseignement en analysant sa propre pratique de classe et sa portée (résultats). Pour ce faire, il doit être capable de s'interroger à propos de la pertinence des actions qu'il entreprend, de comprendre le sens de ce qu'il fait et dans quel but il le fait.

Cette aptitude à s'auto-évaluer lui permet d'une part d'identifier les réussites et les échecs de sa pratique et d'autre part de la réajuster et de l'adapter. Donc, il serait inconcevable qu'un enseignant se contente d'une pratique enseignante routinière en reproduisant les mêmes schémas. Au contraire, il doit être en mesure, à travers une démarche autoréflexive ancrée dans un contexte, d'innover et de réinventer sa pratique. Une pratique réflexive exige donc de l'enseignant un certain savoir-faire qui lui permet d'affiner sa pratique pour la rendre optimale, et cela en effectuant des allers-retours incessants entre théories et pratique tout en ayant un regard « critique, pragmatique, voire opportuniste » (Maroy, 2004, p. 72) vis-à-vis des connaissances théoriques, des techniques et des moyens pédagogiques. Cette dimension « autoréflexive » tend, comme l'a mentionné Maroy (2004), à rendre l'enseignant

autonome : il doit devenir un acteur (par opposition à la figure d'exécutant) non seulement capable d'agir et de penser par lui-même (capable d'auto-réguler seul son action), mais également conscient qu'il peut avoir un contrôle sur les effets de son travail, qu'il peut (ré) agir face aux difficultés de son métier au lieu de les subir. (Maroy, 2004, p. 72)

D'après elle, l'enseignant réflexif est avant tout un enseignant autonome capable non seulement de concevoir ses enseignements, mais encore de les mener en classe d'une manière optimale, de réajuster sa pratique en fonction des besoins de la situation, et surtout d'être en mesure de faire face aux imprévus.

Interroger sa pratique constitue la phase de la réflexion qui est à l'origine non seulement de la constitution des savoirs à partir des pratiques de classe (action), mais aussi d'une nouvelle lecture et configuration des pratiques de classe grâce à la contextualisation (transposition) des concepts théoriques.

Avoir une réflexion fondée sur l'action, autrement dit, une réflexion productive à même d'optimiser le processus d'enseignement/apprentissage exige de l'enseignant une certaine expérience qui lui facilite l'identification des problèmes qui lui font face. Dans cet ordre d'idées, Claudine en se servant du cadre théorique de Piaget affirme que « le passage du plan de l'action matérielle à celui de la pensée ne consiste pas en un simple éclairage, il nécessite une construction nouvelle qui est aussi laborieuse que si elle ne correspondait à rien de connu du sujet lui-même. » (Martinez, 1993, p.19)

En ce sens, Claudine Martinez préconise diverses procédures susceptibles de susciter une réflexion autour de la pratique de classe. Elle stimule, à cet égard, les deux processus évoqués par (Piaget, 1974a, b) : le premier est relatif à la prise de connaissance et le second est relatif à la prise de conscience. Sa démarche repose sur des outils tels que le questionnaire individuel, les entretiens d'explication, les bilans écrits des futurs enseignants.

La même auteure explique que les informations recueillies auprès des stagiaires représentent généralement les résultats qu'ils souhaitent atteindre. De ce fait, « elles sont très globales, très générales (« position, mouvement de bras... ») en termes de jugements de valeur (« correcte... satisfaisant »), ou bien de négation (« n'est pas parallèle... ne savent pas... »), voire encore d'omission. » (Martinez, 1993, p. 18) et nous renseignent sur les objectifs des stagiaires. En guise de réponse, le formateur leur propose un retour qui leur permet de prendre un peu de recul sur leur pratique. Cette régulation va leur permettre de dépasser les jugements de valeur, les termes généraux et de les remplacer par des informations plus concises et plus appropriées. Le niveau de régulation que nous venons de développer contribue, selon toujours Claudine Martinez, à travers un « dire » plus précis dans le développement d'une capacité d'analyse et d'interprétation. Cette dernière lui permet « de rentrer en contact avec son expérience telle qu'il l'a vécue et de s'auto-informer, c'est-à-dire de découvrir lui-même les informations qui sont amenées par le questionnement et les techniques de l'explicitation. » (Martinez, 1993, p. 19)

De là, l'explication apparaît donc comme étant un élément fondamental à la transposition des connaissances de l'action au niveau de la pensée et permet ainsi une réflexion sur la « théorie pratiquée » au lieu de se contenter d'une réflexion basée sur la « théorie professée » (Schön, 1994).

4.2. Nouvelle conception de l'enseignement

Dans un contexte où de plus en plus de classes sont qualifiées de classes difficiles et dans lesquelles les apprenants semblent démotivés, et en situation d'échec, l'on attend également de l'enseignant à ce qu'il soit un « spécialiste de l'apprentissage ». En effet, l'enseignant doit accorder davantage d'importance au processus d'apprentissage de ses apprenants et par conséquent opter pour une perspective constructiviste et une pédagogie différenciée. Cette dernière lui permettra, tout en ciblant les mêmes objectifs, de proposer des supports, des tâches, et des activités adaptées aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Pour ce faire, Maroy (2004) attire notre attention sur le fait que l'enseignant « ne peut plus uniquement se contenter de “transmettre son savoir”, mais doit amener l'élève à être “l'acteur” de sa formation et l'aider à devenir un “sujet” percevant le sens de l'apprentissage » (2004, p. 72). Désormais, l'enseignant est appelé à maîtriser une autre forme du savoir qu'est « le savoir-enseigner », car il doit être capable d'avoir un métadiscours sur non seulement sa discipline, mais aussi sur les compétences professorales. Ce nouveau rôle qu'il vient d'endosser le distinguera définitivement de celui du « maître instruit » qui lui se contente de la maîtrise de la discipline qu'il enseigne.

4.3. Un enseignant interactif, travaillant en équipe et ancré dans son établissement

La nature et la complexité des défis auxquels l'école doit faire face requièrent une dernière dimension, celle de l'implication dans les projets de son établissement ainsi que le travail collégial. Dans cette perspective, l'enseignant est censé collaborer avec tous les acteurs de son secteur. Cette collaboration dépasse le strict cadre de la classe et du processus d'enseignement/apprentissage pour intégrer les collègues, la direction, les conseillers pédagogiques, l'académie...L'enseignant est aussi appelé à interagir avec l'environnement et les acteurs extraéducatifs (les parents, les chercheurs universitaires, l'environnement socio-économique). Aussi, Maroy qualifie le travail de l'enseignant de « travail collectif (rompant l'isolement actuel dans lequel travaillent les enseignants), impliquant des pratiques institutionnelles au sein de l'organisation scolaire : travail en équipe pédagogique, classes coopératives, projets d'établissement, tenues de conseils, etc. » (2004, p. 73)

Les nouvelles exigences en termes de travail collaboratif nécessitent au préalable l'acquisition de nouvelles formes de compétences. Il s'agit de disposer de deux formes de savoir :

- Le premier est relatif à la communication, à la gestion du groupe classe, à l'écoute des avis divergents, et à la négociation avec les différents partenaires.
- Quant au second, il correspond à l'élaboration des propositions de projets, à la gestion des projets et à leur mise en œuvre ainsi qu'à leur évaluation. Ce dernier point est conditionné par une profonde connaissance de l'organisation et du fonctionnement de l'institution éducative. (Maroy, 2004)

Maintenant que nous disposons du profil de l'enseignant réflexif, il convient de chercher à déterminer les voies qui nous permettent de produire des enseignants réflexifs à même de répondre aux nouveaux besoins de l'école. À cet égard, il semble que le meilleur moyen pour le faire est la formation, car elle est considérée dans tous les milieux professionnels comme le principal levier du changement. En ce sens, tous les acteurs de l'éducation, ciblés par l'étude de Maroy (2004), reconnaissent qu'elle est indispensable et prioritaire. Outre l'importance de la formation initiale ou de base, celle-ci doit se développer et se démocratiser pour devenir permanente. En d'autres termes, elle doit faire partie de la carrière professionnelle. Au-delà des connaissances disciplinaires et des savoir-faire relatifs au modèle de l'enseignant réflexif, la formation doit cibler aussi « l'habitus⁵ » de l'enseignant, ses « croyances⁶ » et ses « attitudes⁷ ». Dans cet ordre d'idées, Maroy nous explique qu'

en définitive, la rhétorique sur la transformation du métier d'enseignant ne vise pas seulement un changement « technique » des manières d'enseigner et de quelques

⁵Bourdieu définit l'habitus comme étant une « loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements consciemment opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d'un code commun et que les entreprises de mobilisation collective ne peuvent réussir sans un minimum de concordance entre l'habitus des agents mobilisateurs (e. g. prophète, chef de parti, etc.) et les dispositions de ceux dont ils s'efforcent d'exprimer les aspirations. » (2000, p. 272)

⁶Clark (1988) repris par Anne Vause « conçoit les croyances des enseignants comme des idées préconçues et des théories implicites. Selon lui, ces croyances, accumulées au fil du temps par les enseignants sont issues de diverses sources : des expériences empiriques, des généralisations tirées à partir de l'expérience personnelle, des valeurs et des préjugés. » (2009, p. 09)

⁷L'attitude est définie par Potvin et Rousseau (1989) « comme une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité); ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (à être défavorable) de cet objet. » (1993, p.134)

compétences, mais bien un changement plus profond qui devrait engager l'identité professionnelle ou l'habitus de l'enseignant. Il s'agit de promouvoir une conversion identitaire des enseignants, de convertir (individuellement) chaque enseignant au nouveau modèle de professionnalité. (2004, p. 73)

Nous retenons de ce qui précède que pour arriver à obtenir des enseignants réflexifs, il ne faut pas se contenter d'une formation qui prend en charge uniquement quelques aspects relevant de la sphère disciplinaire et qui aura comme seul résultat un changement affectant le volet didactique (supports, approches, rôles...). Bien au contraire, il est question d'une formation ciblant l'installation d'un questionnement permanent du rôle des uns et des autres, la pratique, son apport, ses résultats et sa pertinence. Ainsi, arriver à ce niveau de réflexivité implique un engagement total et une profonde implication de la part de l'enseignant ou du futur enseignant.

Le modèle du praticien réflexif trouve tout son sens dans un cadre de formation. En effet, cette dernière s'attachera à décliner les compétences consécutives à ce modèle en ciblant les « compétences que devraient posséder les enseignants pour remplir leurs nouvelles missions auprès des élèves d'aujourd'hui » (Note de synthèse de la Ministre, 2000, p. 1). Maroy (2004) s'est inspiré de la réforme de la formation initiale des instituteurs et régents entreprise en Belgique (2000) et propose une liste de 13 compétences fondamentales que la formation initiale devra développer.

- 1) Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ;
- 2) Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents des relations de partenariat efficaces ;
- 3) Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ;
- 4) Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
- 5) Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;
- 6) Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ;

- 7) Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ;
- 8) Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ;
- 9) Travailler en équipe au sein de l'école ;
- 10) Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ;
- 11) Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ;
- 12) Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ;
- 13) Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée. (Note de synthèse de la Ministre, 2000, p. 2)

Plus de la moitié de ces compétences décrivent le rôle de l'enseignant ainsi que ses interactions avec les différents acteurs du secteur éducatif. Ces compétences mettent clairement en évidence le volet relationnel et comportemental de l'enseignant. Ainsi, le modèle réflexif requiert essentiellement des compétences se rapportant à la personnalité de l'enseignant. Ce point de vue est renforcé par une étude menée par Maroy (2004) auprès d'enseignants belges. Elle leur a demandé de classer par ordre d'importance et de priorité les compétences professorales du référentiel⁸ de Paquay (1994) -que nous allons détailler dans le chapitre 3-.

Les résultats de cette étude sont présentés dans le tableau suivant :

	Choix 1	Choix 2	Cumul choix 1 et 2	N
Son savoir-être, sa personnalité	34,9%	18,3%	53.2%	3322
La maîtrise des savoir-faire pédagogiques	26,7%	29,7%	56.4%	3334
La maîtrise des savoirs disciplinaires à transmettre	23,5%	21,2%	44.7%	3337
La réflexion sur sa pratique	10,7%	15,9%	26.6%	3305
Les savoirs pratiques d'expérience	6,8%	13,7%	20.5%	3302
La vision critique du système scolaire, l'engagement sociopolitique	4,8%	3,5%	8.3%	3293

Tableau 1: Les capacités jugées les plus centrales à mettre en œuvre par les enseignants (Maroy, 2004, p. 79)

⁸La question était : Dans votre pratique d'enseignant, quelles capacités jugez-vous les plus centrales, les plus importantes à posséder et/ou à mettre en œuvre ?

Comme nous l'avons déjà mentionné, les qualités personnelles intrinsèques de l'enseignant sont mises en avant et présentées comme les plus importantes et les plus utiles. Les conclusions de cette étude appuient davantage notre réflexion de départ.

4.4. Le développement de pratiques de collaboration entre enseignants

Une pratique enseignante réflexive s'inscrit dans une logique de rupture avec sa solitude : l'unique maître dans son cours, concevant son enseignement en négligeant la collaboration et la coopération avec ses pairs. C'est pourquoi le modèle du praticien réflexif met l'accent sur la réhabilitation d'un travail collégial, tant dans le processus pédagogique que dans les projets de l'établissement. Le travail collaboratif passe avant tout par une explication et une clarification des enjeux institutionnels de l'établissement et de l'apport certain que constituerait l'implication institutionnelle de tous les enseignants dans la vie de leur établissement, en prenant part dans toutes les prises de décision.

En fin de compte, l'adoption et l'intégration du modèle de la pratique réflexive semblent complètement inadaptées à la réalité des formations des enseignants en Algérie, car cette réflexivité requiert des savoirs que les futurs enseignants algériens n'ont pas. En effet, lors de notre premier travail de recherche que nous avons effectué dans le cadre d'un mémoire de Magister (2016), nous avons analysé les maquettes de formation des différentes offres de formation présentes en Algérie et nous nous sommes rendu compte que le modèle réflexif est totalement occulté, et que la formation est prédominée par le modèle théorie-pratique inspirée de la science appliquée. Ce dernier modèle conçoit le savoir comme étant la propriété de l'enseignant. Afin de pouvoir adopter le modèle du type réflexif, il convient donc de prévoir, dans un premier temps, des enseignements qui visent à commenter les pratiques de classe sous forme de retour réflexif.

En définitive, le modèle de l'enseignant réflexif nous semble le modèle idoine pour une optimisation des pratiques enseignantes dans la mesure où il repose sur une conception d'alternance (théorie-pratique/pratique-réflexion). Une formation adoptant ce modèle est une formation qui situe la dimension du praticien au cœur de son processus et par conséquent le contraint à inventer de nouvelles formes de pratiques formatives.

5. Les identités professionnelles

Les identités professionnelles ont été ces dernières années l'objet d'étude de bon nombre de recherches Pouchain-Avril (1993), Maheu & Robitaille (1993), Trancart (1999), Dubar (2000). Ces dernières ont permis de mettre en exergue le rôle que jouent certains comportements, certaines configurations et certaines dynamiques dans la détermination d'une identité professionnelle.

5.1. L'identité professionnelle entre identités personnelle et sociale

Nous partons du principe qu'avant d'intégrer une profession tout individu devrait non seulement s'identifier un minimum à l'image sociale projetée par ce corps de métier, mais aussi viser cette identité professionnelle, rejoignons en cela des auteurs comme Dubar (2000) et Obin (2002). La construction de l'identité professionnelle est un processus qui débute très tôt et dépend aussi bien de facteurs collectifs (relations à ses proches, sa culture, ses traditions) que de facteurs individuels (image de soi, estime de soi).

L'identité professionnelle est une identité sociale, car elle détermine le statut socio-économique, l'environnement culturel et les réseaux sociaux. Elle est également une identité personnelle parce qu'elle représente « non seulement une identité au travail, mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en jeu d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation. » (Dubar, 2000, p. 117) Donc, c'est notre identité personnelle qui nous oriente et nous conditionne à exercer un tel ou tel métier.

Il existe deux types d'identités professionnelles : une typologie d'identités professionnelles générales et une typologie professionnelle des enseignants. La première concerne les fonctionnaires des entreprises (ouvriers, salariés) tandis que la seconde se rapporte uniquement aux enseignants.

5.2. Les identités professionnelles de Dubar

Dans notre travail, nous avons choisi de nous attarder sur les différentes typologies relatives aux enseignants. Toutefois, et afin de les mieux comprendre, nous avons jugé nécessaire de commencer par exposer la typologie générale de Claude Dubar (2000).

- **L'identité de hors-travail ou l'identité d'exécutant « stable » menacé :** caractérise un exécutant qui semble stable, mais qui risque d'être exclu en réalité. Cet exécutant est tiraillé entre l'attachement à ses connaissances pratiques qui lui assurent une reconnaissance et ses connaissances théoriques qui l'excluent.
- **L'identité catégorielle ou l'identité de métier :** est relative à l'exécutant qui est appelé à perfectionner ses connaissances en acquérant de nouveaux savoirs professionnels afin d'accomplir de nouvelles tâches ou bien pour devenir polyvalent. Cette nouvelle réalité déstabilise cet ouvrier qui perçoit négativement la polyvalence, car d'abord, celle-ci n'est reconnue comme une valeur qu'au sein de l'entreprise. Ensuite, elle menace son savoir-faire antérieur qui lui assurait jusque-là un statut de spécialiste. Enfin, le salarié se voit perdre son statut de technicien spécialisé et déclasser au rang de simple ouvrier.
- **L'identité d'entreprise, ou l'identité de responsable en promotion interne :** concerne le salarié qui souhaite évoluer au sein de son entreprise en bénéficiant d'une promotion. Il estime qu'il mérite cette promotion de par son implication dans le développement de son entreprise. De ce fait, il ne conçoit pas sa promotion comme une simple récompense, mais plutôt comme le résultat d'une négociation, c'est pourquoi il s'investit corps et âme pour accomplir sa part du contrat.
- **L'identité de réseau ou du salarié étudiant** désigne les jeunes fraîchement diplômés estimant qu'ils ne sont pas reconnus à leur juste valeur par l'entreprise où ils travaillent. Ainsi, ils envisagent de quitter leurs entreprises. Ce type de salarié n'éprouve pas un sentiment d'appartenance à son milieu professionnel.

5.3. Les identités professionnelles des enseignants

À l'instar de tous les autres métiers, celui de l'enseignant est en quête d'une identité professionnelle qui permet à ceux qui l'exercent, à la fois, de constituer une corporation, mais aussi de se distinguer des autres professionnels. Cette démarche signifie que le métier d'enseignant a entrepris le processus de mutation et passant ainsi d'un aspect intellectuel à une identité professionnelle caractérisée de « rationalisation » et de « technicisation » des savoirs.

Cette nouvelle identité professionnelle a donné naissance à des enseignants « professionnels de l'apprentissage » (Obin, 2002, p. 08).

Comme on ne peut dissocier l'identité professionnelle de l'identité personnelle (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 cités par Anne Barrère, 2009), nous avons décidé de développer les différents types d'identités professionnelles afin que nous puissions faire la part entre les éléments relevant de l'une et de l'autre.

5.3.1. Les identités de Maheu et Robitaille

Ces deux chercheurs distinguent l'exercice de l'enseignement des autres métiers, car son action s'effectue sur des humains. En plus de cette distinction, ils estiment que ce métier nécessite une certaine réflexion concernant sa pratique. À cet égard, Louis Maheu et Martin Robitaille le considèrent comme un « travail réflexif » impliquant les dimensions émotionnelles et communicationnelles dans les interactions humaines, ce qui conduit à considérer l'interlocuteur comme étant un « élément constitutif de la production et des rapports sociaux du travail » (Maheu et Robitaille, 1993, p. 89). À travers cette conception, les deux chercheurs ont tenté de déterminer l'apport de trois types de rapports dans la construction de l'identité. Ils se sont intéressés d'abord au rapport à l'utilisateur-élève, ensuite au rapport à sa pratique autrement dit avoir une réflexion critique sur sa propre activité en vue de l'améliorer en réajustant ses démarches, enfin, aux liens sociaux (réseaux sociaux) qui incluent les rapports aux collègues et à l'institution.

- **L'identité de retrait** se distingue par un rapport forcé aux apprenants et au travail. L'enseignant ne manifeste aucun plaisir ni dans sa pratique de classe ni dans ses relations avec ses apprenants. Cette identité se traduit, dans ses rapports avec l'utilisateur-élève par des difficultés de communication et d'échange. Ces difficultés compliquent les rapports enseignants-élève et creusent un fossé entre eux. S'agissant du rapport au métier, l'enseignant correspondant à cette identité tente de réorienter sa carrière en cherchant à occuper des postes administratifs ou dans des cas extrêmes cherche à bénéficier d'une retraite anticipée. Ce type d'enseignant n'est pas passionné par son métier. Quant à ses rapports avec ses pairs, l'enseignant préfère travailler seul pour éviter toute collaboration avec ses collègues qui paraissent à ses yeux indignes de l'enseignement. L'enseignant ayant ce type d'identité voit en l'institution une entité menaçante et suspecte toute initiative venant d'elle (journées de formation, évaluation des enseignants).

- **L'identité d'autonomie** permet à l'enseignant d'éprouver du plaisir dans sa pratique de classe et précisément dans ses relations avec ses apprenants lui permettant ainsi de passer outre les difficultés qui peuvent survenir. Elle se traduit au niveau du :
- Rapport à l'usager-élève par un haut degré de détermination de la part de l'enseignant qui se concrétise par une pratique pédagogique pertinente et des rapports d'échange et de communication sains.
 - Rapport au travail par une bonne appréciation du rôle majeur que constitue sa fonction d'enseignant. Il est aussi conscient des enjeux que représente un travail sur des humains. Ce genre d'enseignant est caractérisé par un engagement vis-à-vis de son travail.
 - Rapport aux collègues par une volonté de participer à des projets collaboratifs afin de partager son expérience avec ses collègues et surtout de se ressourcer auprès d'eux. Ce type d'enseignants accepte leurs critiques et les considère comme étant un moyen de perfectionnement.
 - Rapport à l'institution par un certain corporatisme en exprimant un fort sentiment d'appartenance à cette institution qui les incite à promouvoir l'image de cette dernière.
- **L'identité d'ambivalence** : Les enseignants appartenant à cette catégorie d'identité expliquent l'insatisfaction et le manque de plaisir qui caractérisent les pratiques enseignantes actuelles par la régression du niveau général des apprenants. Maheu et Robitaille estiment que cette identité « sous-tend une pratique enseignante marquée d'une séparation entre le rapport à l'usager et le rapport au travail, entre les étudiants et la raison d'enseigner. » (1993, p. 91)
- Rapport à l'usager-élève : Les problèmes d'ordre relationnel et communicationnel entre l'enseignant et ses apprenants sont dus principalement à la baisse du niveau général des apprenants. Cet enseignant estime que ses apprenants sont passifs et ne participent pas suffisamment dans le processus d'apprentissage. Il considère par ailleurs que la pédagogie n'y peut rien dans ce contexte.

- Rapport au travail : En dépit des difficultés qui sont relatives aux apprenants, l'enseignant ne désespère pas et croit en son métier et espère un changement positif.
- Rapport aux collègues : L'enseignant montre des signes de méfiance et de suspicion à l'égard de ses collègues assurant la même discipline. Il fréquente plutôt les réseaux sociaux limités en membres, basés sur des compatibilités intellectuelles et subjectives. Ces attitudes sont dues généralement à un manque de reconnaissance de la part des autres collègues.
- Rapport à l'institution : Il est similaire à celui de l'identité autonome et se caractérise par un engagement total dans la promotion de l'institution.

Maheu et Robitaille (1993) font remarquer l'existence d'une caractéristique commune à l'identité enseignante en général et cela malgré les traits distinctifs propres à chaque type d'identité. Il s'agit de la nostalgie d'une époque passée où l'école accueillait que de bons élèves, et que tous les enseignants étaient compétents, chose qui facilitait le travail et permettait d'avoir de bonnes relations avec les apprenants. Ces deux auteurs affirment que cette vision est à l'origine du découragement et du désengagement de beaucoup d'enseignants.

Tout se passe comme si cette image [l'école actuelle] d'un système quelque peu bloqué appelait son corollaire : un rapport symbolique, somme toute idéalisé et glorifiant, à ce qui a pu exister auparavant. Le système social de « l'avant », selon les enseignants interrogés, se caractérisait d'abord et avant tout par un « nous » collectif très fort (...) portant un fort potentiel d'affirmation, de promotion et de défense du corps enseignant. (Maheu & Robitaille, 1993, p. 92)

5.3.2. Les identités de Pouchain-Avril

En se basant à la fois sur les travaux de C. Dubar (1992 et 2000) d'un côté (double transaction et typologie des professionnels) et de Jean-Marie Barbier (1996, 1997) de l'autre (notions de projet et de dynamique identitaire), Claire Pouchain-Avril a proposé une typologie très intéressante qui regroupe quatre dynamiques identitaires d'enseignants dans lesquelles le rapport à la formation est considéré comme une variable capitale. Les tableaux ci-dessous résument bien les travaux de cette auteure.

	Dynamique A	Dynamique B
	<i>Promotion d'une identité collective et approche intégrée et active de la formation</i>	<i>Préservation d'une identité disciplinaire et individuelle et approche spécialisée et capitalisante de la formation</i>
Dynamique d'itinéraire		
a. Trajectoire passée	Plutôt satisfaits de leur parcours professionnel Peu satisfaits de leur formation Initiale	Attrait pour une spécialité et les ambitions insatisfaites Formation professionnelle estimée Défectueuse
b. Projection de soi dans l'avenir	Avenir interne/Optimisme affiché	Avenir interne bien que ressenti comme sombre
Rapport à l'identité sociale		
a. Id. sociale perçue	Discours négatif sur leur organisation et leur corps professionnel Aspiration affichée à un changement institutionnel profond	Rapport négatif à la situation sociale faite aux enseignants Malaise ressenti en raison des nouvelles attentes institutionnelles perçues à leur égard
b. Id. sociale revendiquée	Id. collective Intégration personnelle à la communauté éducative	Souci de la préservation de leur position sociale
Rapport à l'identité professionnelle		
a. Id. professionnelle vécue, revendiquée, requise	Esprit de responsabilité et Adaptabilité Éducateurs plutôt qu'enseignants Continuité	Id. disciplinaire (donc individuelle) Autorité et haute conscience professionnelles requises Enseignants surtout et d'abord Étanchéité maintenue
b. Relation travail hors-travail		
Rapport à la formation		
a. Discours sur le processus de production de la professionnalité	La formation initiale ne peut se réduire à une formation de type académique. Elle doit être large, diversifiée, opérationnelle. La formation est estimée comme devant être permanente.	Une formation de type académique suite à un recrutement sélectif

Les enseignants appartenant à la **dynamique A** voient en la formation initiale la première étape d'une formation permanente qui dépasse la simple transmission d'un savoir disciplinaire pour doter les futurs enseignants de vrais savoir-faire qui leur permettent d'accomplir leurs tâches. Par ailleurs, ces enseignants conçoivent la formation continue comme une formation faisant partie de leur pratique quotidienne. C. Pouchain-Avril décrit ces enseignants en disant qu'ils

Affichent un évident optimisme à propos de leur présent et de leurs avenir professionnels [...] interne à l'Éducation nationale, voire à l'établissement d'exercice. S'ils [...] perçoivent l'identité sociale enseignante de manière négative, ces enseignants [...] aspirent à une réforme institutionnelle profonde et revendiquent la constitution d'une communauté éducative. [...] Ils n'hésitent pas à revendiquer le titre d'"éducateur". [...] Pour eux, la continuité entre vie professionnelle et vie quotidienne va de soi. (1996, p. 156)

Les enseignants faisant partie de la **dynamique B** ont choisi le métier d'enseignant par passion à la discipline enseignée et afin d'approfondir leurs recherches dans le domaine de cette discipline. Ces enseignants définissent leur tâche comme une transmission de savoir sous forme de contenus dont la formation continue assure l'actualisation. Ils considèrent aussi que cette formation est un espace d'échange entre collègues.

	Dynamique C	Dynamique D
	<i>Développement d'une identité ambiguë et approche de la formation continue comme enrichissement personnel</i>	<i>Repli sur une identité de hors travail et inappétence relative vis-à-vis de la formation</i>
Dynamique d'itinéraire		
a. Trajectoire passée	Place du hasard et des circonstances : le choix de l'enseignement, un choix d'opportunité peut-être provisoire. Une trajectoire marquée par des ruptures. Une double formation initiale Stratégie à double détente : un projet dedans/un projet dehors	Vécu plus ou moins douloureux et Mobilité forcée. Formation initiale sur le tas vécue Comme sous contrainte Priorité à la trajectoire familiale sur la trajectoire professionnelle et sociale La retraite ou le retrait
b. Projection de soi dans l'avenir		
Rapport à l'identité sociale		
a. Identité sociale perçue	Perception d'une Id. sclérosée et la volonté de s'en échapper Identité en développement continu	Monde professionnel cloisonné Inscription dans des rapports interpersonnels plutôt que sociaux Absence de discours général sur l'institution et la condition enseignante Identité familiale
b. Identité sociale revendiquée		
Rapport à l'identité professionnelle		
a. Identité professionnelle vécue, revendiquée, requise	L'extrascolaire comme espace de développement identitaire Recherche d'une part importante d'initiative Enseignant, pas fonctionnaire Une certaine fusion	Identité marquée par le repli et la mise à distance (repli sur espace classe vécu comme une sorte d'espace domestique). Prise de distance par rapport aux règles institutionnelles. Membre d'une famille avant tout. Schizoïdie
b. Relation travail hors-travail		
Rapport à la formation		
a. Discours sur le processus de production de la professionnalité	Formation en contact avec le réel pour une carrière à durée limitée. Formation décloisonnée prenant en compte la dimension humaine et relationnelle du métier. Une prise de position critique à son égard, mais la reconnaissance de son apport positif sur les deux plans personnel et professionnel. Participation forte suite à une grande avidité d'apprendre. Consommation diversifiée de formations internes et externes Le bien-être en formation	Valorisation de la formation sur le tas et de l'apprentissage. Le principe de la formation continue accepté si elle vise le recyclage. Ambivalence Une certaine distance vis-à-vis de la formation continue institutionnelle. L'ancienneté en guise de formation, parfois l'autoformation « domestique »
b. Représentation de la formation continue idéale		
c. Attitudes et représentations à propos de la formation continue institutionnelle		
d. Comportements déclarés		

**Tableau 3: Les dynamiques des identités professionnelles des enseignants C, et D de C. Pouchain-
Avril (1996, pp. 158-159)**

Les enseignants faisant partie de la **dynamique C** expriment leur attachement à l'enseignement en le décrivant comme un métier permettant une certaine liberté et une grande part d'initiative. Cependant, ils ont évoqué les points négatifs non pas du métier, mais de l'institution qui compliquent leur pratique de classe. Cette catégorie d'enseignants mêle leur vie professionnelle avec leur vie personnelle en ayant des activités et des projets éducatifs dans des cadres associatifs et artistiques. S'agissant de la formation continue, ces derniers y souscrivent volontiers à condition qu'elle leur fournisse un apport non pas au niveau disciplinaire, mais au niveau relationnel et communicationnel.

Ceux qui sont rattachés à la **dynamique D** considèrent le milieu professionnel comme une prison dont ils souhaitent s'extirper. Ces enseignants ne nouent pas beaucoup de relations avec leurs pairs et veillent à ce que leur vie personnelle soit totalement hermétique à leur vie professionnelle. Ils ne voient pas l'utilité de la formation continue qu'ils refusent, car ils estiment que le métier d'enseignant s'apprend sur le tas.

Enfin, nous pouvons dire que les travaux de C. Pouchain-Avril nous ont permis de mieux comprendre que le rapport à la formation représente une des variables fondamentales des identités professionnelles.

5.3.3. Les identités de Trancart

Les identités de Danièle Trancart (1999) sont le résultat d'une étude qu'elle a menée auprès d'une population représentative de 1000 enseignants et qui visait à répondre aux questions suivantes (Trancart, 1999, p. 95) :

- Les caractéristiques statutaires et sociodémographiques des enseignants déterminent-elles leurs conceptions du métier d'enseignant ?
- Les pratiques pédagogiques centrées sur les élèves sont-elles liées à la conception des enseignants de leur métier ? Ces pratiques pourraient-elles caractériser les enseignants ?
- Peut-on proposer une typologie générale des enseignants en partant de leurs pratiques, de leurs conceptions du métier et du rapport aux élèves ?

La première phase a consisté à recouper les caractéristiques statutaires et sociodémographiques avec les conceptions du métier d'enseignant pour avoir différents groupes d'enseignants. À l'issue de cette phase, D. Trancart a obtenu trois groupes d'enseignants que Samir El Hoyek (2004, pp. 123-124) présente dans le tableau suivant :

	1 ^{er} groupe	2 ^e groupe	3 ^e groupe
Diplôme / statut Certifiés ou agrégés	Certifiés ou agrégés Fortement diplômés	Jamais supérieur à Bac+2	Adjoints d'enseignement ou PEGC
Ancienneté/Âge	Les enseignants les plus âgés	Les enseignants les plus jeunes	Ancienneté de plus de 20 ans
Origine sociale	Issus de famille dont le père est cadre	Issus de familles ouvrières	
Discipline d'enseignement	Langues vivantes surtout	Disciplines technologiques	
Établissement	Lycée général ou technologique	Lycée professionnel	Collège (le plus souvent)
Lieu de travail	Région parisienne		
Conception du métier	Ils se considèrent chargés de transmettre les connaissances, d'intéresser les élèves à la discipline, de les préparer aux examens et à la poursuite des études. Mais ils rejettent l'image du professeur « travailleur social ».	Ils ont conscience de leur rôle d'éducateur et privilégient l'objectif d'insertion professionnelle.	Ils se reconnaissent comme éducateurs tout en favorisant la transmission des connaissances. La sécurité de l'emploi et le contact avec les jeunes sont les principales motivations qui les lient à leur métier.

Tableau 4: Les trois groupes d'enseignants dégagés par Trancart (1999)

La seconde phase a consisté à déterminer si les conceptions du métier dégagées de la première phase se concrétisent-elles dans la classe par des pratiques pédagogiques différentes. L'étude de D. Trancart a permis de dégager deux visions. La première accorde de l'importance

à la transmission des connaissances et procède aux moyens de cours magistraux dispensés à des apprenants qui seraient en mesure de prendre notes et d'assimiler les cours. Cette vision est celle d'une catégorie d'enseignants qui a comme unique motivation « les longues vacances et le temps libre qu'assure ce métier » (El Hoyek, 2004, p. 124). Toutefois, ces enseignants sont les plus diplômés. La seconde vision est celle d'enseignants qui considèrent qu'outre la transmission des savoirs leur mission est aussi d'éduquer et de former les apprenants en tant que futurs citoyens. À cet égard, cette catégorie d'enseignants met l'apprenant au cœur du dispositif d'enseignement/apprentissage.

Au terme de l'analyse des données de cette étude, D. Trancart a pu proposer six profils-type d'enseignants. S. El Hoyek (2004, pp. 124-126) a proposé le tableau suivant dans lequel il décrit ces six profils-types.

	Investissement pédagogique	Rapport aux élèves	Caractéristiques statutaires et sociodémographiques
1er Gr <10% L'identité archaïque	<p><i>-Pratique pédagogique</i> : pratiques les plus individualistes</p> <p><i>-Temps d'investissement hebdomadaire</i> : Très faible. Ni travail d'équipe ni rencontres avec les parents.</p> <p><i>-Évaluation de leur travail</i> : Refus de voir le chef d'établissement s'impliquer dans le domaine pédagogique.</p>		<p><i>-Diplôme</i> : diplômes plus élevés que la moyenne</p> <p><i>-Discipline enseignée</i> : plus d'enseignants de langues vivantes</p> <p><i>-Type d'établissement</i> : Peu d'enseignants en Z. E. P⁹</p> <p><i>-Varié</i> : plus de femmes que d'hommes, plus de célibataires qu'en moyenne</p>
2e G 15% Les savants	<p><i>-Pratique pédagogique</i> : Ne reconnaissent pas l'efficacité de la pédagogie différenciée.</p> <p><i>-Temps d'investissement hebdomadaire</i> : Très faible.</p> <p>Ne reconnaissent pas l'efficacité du travail en équipe.</p> <p><i>-Évaluation de leur travail</i> : Refus de voir le chef d'établissement s'impliquer dans le domaine pédagogique.</p> <p><i>-Formation continue</i> : ressentie comme un moyen d'élargir leur propre culture générale uniquement.</p>	<p><i>-En matière d'orientation des élèves</i> : Ils ont une position très sélective et n'admettent que ceux capables de réussir et d'entreprendre des études longues.</p> <p><i>-Leur mission</i> : Ces enseignants ne se reconnaissent ni éducateurs ni travailleurs sociaux. Ils présentent un souci disciplinaire orienté vers la transmission d'un savoir.</p>	<p><i>-Diplôme</i> : Plus d'agrégés et de certifiés que dans la moyenne de la population</p> <p><i>-Ancienneté</i> : 20 ans ou plus</p> <p><i>-Type d'établissement</i> : Lycée général ou technologique</p>
3e Gr 17% Les pédagogues	<p><i>-Pratique pédagogique</i> : Ils considèrent « assez efficaces » la pédagogie différenciée et la pédagogie du contrat.</p> <p><i>-Temps d'investissement hebdomadaire</i> : Temps total de plus de 40 heures dont plus de 7 heures consacrées au travail en équipe, aux rencontres avec les élèves et avec les parents.</p> <p><i>-Évaluation de leur travail</i> :</p>	<p><i>-En matière d'orientation des élèves</i> : Ils ont une position de « neutralité bienveillante ».</p>	<p><i>-Disciplines enseignées</i> : Disciplines technologiques et « autres disciplines » (E.P.S surtout Arts plastiques, etc.)</p>

⁹Zone d'éducation prioritaire.

	<p>Ils n'acceptent que le chef d'établissement s'implique dans le domaine pédagogique et dans l'évaluation de leur travail.</p> <p><i>-Formation continue :</i> Considérée comme un moyen d'approfondir le processus d'engagement pédagogique.</p>		
<p>4e Gr 17% Les <i>éducateurs</i></p>	<p><i>-Pratique pédagogique :</i> Ils sont moins critiques que le groupe précédent sur l'efficacité de la pédagogie différenciée.</p> <p><i>-Temps d'investissement hebdomadaire :</i> Temps important, mais inférieur à celui du groupe précédent.</p> <p><i>-Évaluation de son travail :</i> Ils acceptent que le chef d'établissement s'implique dans le domaine pédagogique et dans l'évaluation de leur travail.</p> <p><i>-Formation continue :</i> Considérée comme un moyen d'approfondir le processus d'engagement pédagogique.</p>	<p><i>-En matière d'orientation des élèves :</i> Ils ont une position non sélective.</p> <p><i>-Leur mission :</i> Préparer les élèves à la vie professionnelle et former des futurs citoyens. Ces enseignants se définissent comme éducateurs et travailleurs sociaux.</p>	<p><i>-Disciplines enseignées :</i> disciplines technologiques</p> <p><i>-Type d'établissement :</i> ZEP ; établissements difficiles</p>
<p>En position intermédiaire entre les 1ers et 2e groupes d'une part et les 3e et 4e groupes de l'autre, l'auteur place un groupe majoritaire, celui des <i>professionnels</i> (42% de l'échantillon), qu'il divise en deux sous-groupes (22% et 20%) qui affichent des positions « moyennes » quant à leur engagement pédagogique. Seule l'image qu'ils se font des élèves permet de les distinguer.</p>			
<p>5e Gr 22% Les <i>professionnels</i></p>	<p>Ils ont une image plutôt négative des élèves. Ils se sentent démunis face aux élèves en difficulté et peu motivés. Ils sont plus souvent P. L. P¹⁰. ou P.E.G.C¹¹.</p>		
<p>6e Gr 20%</p>	<p>Ils ont une image très positive des élèves. Ils sont agrégés et enseignent en lycée.</p>		

Tableau 5: Les six profils type d'enseignants de D. Trancart (1999)

¹⁰Professeur de Lycée professionnel.

¹¹Professeur d'Enseignement Général de Collège.

En nous basant sur les conclusions de Trancart, nous pouvons avancer que cette typologie est la résultante de plusieurs éléments : de « la conception du métier, de l'image des élèves et de l'investissement dans le métier. » (1999, p. 102). Cette auteure met l'accent sur le rôle que jouent les apprenants dans l'innovation et le raffinement des pratiques enseignantes, car elle pense que « ce sont les publics d'élèves les plus difficiles qui déclenchent les pratiques les plus innovantes et les plus affirmées » (1999, p. 102). D'après cette même auteure, ce sont les caractéristiques statutaires et sociodémographiques qui assignent l'établissement dans lequel l'enseignant exerce, et par conséquent le type d'élèves, et ces derniers déterminent l'image qu'a l'enseignant d'eux, leurs relations et à son rapport au métier ainsi que son degré d'engagement pédagogique.

L'étude de D. Trancart a révélé l'impact des caractéristiques statutaires et sociodémographiques de l'enseignant ainsi que l'impact du type d'établissement et d'élèves sur les rapports que l'enseignant entretient avec son métier, avec ses élèves et avec la formation.

6. Difficultés rencontrées par les enseignants débutants

Passer du statut de l'étudiant à celui de l'enseignant n'est pas aussi facile qu'il n'y paraît, en effet, lorsqu'un enseignant fraîchement diplômé est affecté à son premier établissement afin qu'il commence sa carrière dans l'enseignement, celui-ci est confronté à un changement brutal qui l'affecte non seulement sur le plan professionnel, mais également personnel et relationnel durant leurs deux premières années d'exercice (Llorca, 2013). Il est à noter que selon Vandenberghe (1999) cité par Paul-Marie Leroy (2010, p. 1) l'enseignant est considéré comme étant débutant durant ses cinq premières années de travail.

D'après (Gelin, Rayou et Ria, 2007) le processus d'entrée dans le métier d'enseignant n'est pas linéaire. Ils estiment que le passage de la formation à l'exercice constitue un choc qui s'estompe avec le temps au fur et à mesure que les enseignants débutants consolident leurs acquis et perfectionne leurs pratiques jusqu'à ce qu'ils parviennent à prendre confiance et la reconnaissance de leurs compétences (Nault, 1999).

Selon Perez-Roux Thérèse (2011) dans sa communication intitulée « Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle : Crise transitoire ou prémises d'une réorientation radicale de la professionnalisation ? », les enseignants débutants sont confrontés à quatre types de difficultés. Le premier type est « d'ordre pédagogique » (60%), le deuxième

est « d'ordre didactique » (56%), le troisième est lié « à l'insuffisance de la formation initiale (47%), et le dernier type est relatif « aux conditions de travail » (39%). Dans ce qui suit, nous allons présenter ces difficultés.

6.1. L'insuffisance de la formation initiale

Les difficultés auxquelles font face les enseignants débutants trouvent leur origine dans la nature et la complexité même du métier d'enseignant. À ce propos, cet enseignant débutant est tenu de faire apprendre à ses apprenants et en même temps apprendre lui-même la mise en place et la concrétisation des compétences professionnelles qu'il a partiellement acquises lors de sa formation initiale et qu'il ne les maîtrise pas tout à fait à ses débuts. En effet, Pochard (2008) cité par Alexandra Clause (2014) confirme ce manque relatif à la pratique dans la formation de base des enseignants et affirme que :

Dans leur ensemble, les personnes auditionnées par la commission ont constaté l'insuffisance de la formation professionnelle des enseignants français. Les reproches visent les carences de la préparation à la pratique du métier, les excès de la formation théorique en sciences de l'éducation, et les faiblesses de l'articulation entre la théorie et la pratique. (Pochard 2008, p. 41, cité par Clause, 2014)

Ce manque d'articulation entre la théorie et la pratique est d'autant plus flagrant lorsqu'il s'agit de public ou de contexte difficile. À cet égard, Debarbieux dénonce une formation pédagogique insuffisante : « La formation des jeunes enseignants est dramatiquement dépourvue de tous les aspects pédagogiques du métier qui devraient accompagner la transmission des savoirs, particulièrement auprès des publics difficiles. » (2006, p. 62). D'où la nécessité de la mise en place, dans le cadre de la formation initiale, des contenus pédagogiques permettant l'accompagnement ce type de public.

6.2. Difficultés didactiques et pédagogiques

L'étude de Llorca (2013) montre qu'au-delà du fait que les enseignants « néo-titulaires » subissent le même type de désagrément lors de leur deuxième année d'exercice, ces derniers, voient leur statut, leur rôle, et leur engagement personnel et professionnel remis en cause. Toujours dans le même ordre d'idées, Périer (2010) fait état d'un certain nombre d'épreuves qui jalonnent le quotidien de l'enseignant débutant, il cite :

- Le désordre et le tâtonnement de leur pratique ;
- Des problèmes relatifs à la rétention de l'attention des apprenants ;
- L'instabilité des cadres établis.

À ces épreuves nous pourrions rajouter celle de la motivation (motiver les apprenants), car elle constitue la principale difficulté qui entrave la pratique des enseignants. Il faut préciser que selon l'étude menée par Villeneuve (2011) la motivation est citée en première position avant même la discipline et la violence.

Llorca (2013) nous montre, quant à elle, que la pratique quotidienne de ces enseignants est faite d'essais et de test de différents dispositifs pédagogiques afin de trouver celui qui convient au mieux aux attentes et aux besoins des apprenants. Par ailleurs, elle estime qu'ils prêtent davantage d'attention à la discipline et à l'organisation de la classe au dépend de la progression didactique alors que leur formation initiale se focalise beaucoup plus sur le volet didactique :

En effet, le futur enseignant apprend à préparer ses cours, à les planifier sur la journée, à prévoir ses progressions sur le mois ou l'année selon les exigences ministérielles. La formation, très élaborée sur le plan didactique, laisse trop peu de place à l'étude des relations humaines et ne prépare pas l'enseignant à assumer le maintien d'un 'climat' favorable à la transmission des connaissances. (Villeneuve, 2011, p. 24)

Le paradoxe décrit par cette citation nous prouve encore une fois l'importance d'articuler la formation initiale entre théorie et pratique, car donner la primauté au volet didactique ne permet pas aux enseignants d'avoir une pratique optimale, car ils ne disposent pas des stratégies et des démarches qui leur permettent d'instaurer un bon climat au sein de leurs classes.

En outre, le caractère imprévisible des situations de la classe, rend quasiment impossible, à l'enseignant débutant, de construire la posture lui permettant à la fois de se rassurer et de roder sa pratique de classe. De plus, l'accumulation de toutes ses difficultés engendre chez l'enseignant novice des « sentiments d'inefficacité et de vulnérabilité » (Llorca, 2013, p. 257). Ces sentiments ont, d'après la même auteure, une incidence sur la pratique de l'enseignant dans la mesure où ce dernier n'aura pas la même ligne de conduite d'une classe à l'autre et entre le début et la fin de l'année. En effet, il commence généralement, en début d'année, par des formes de travail caractérisées par une certaine sévérité pour devenir, au fil des semaines, plus conciliant, faisant plus de compromis ce qui porte préjudice à son autorité,

car les apprenants verront en ce changement de comportement une forme de résignation. En guise de compensation et toujours à la recherche de la bonne distance avec ses apprenants, l'enseignant débutant se tourne vers une approche extra-muros sous forme d'échanges informels.

En somme, les difficultés d'ordre didactiques et pédagogiques combinées avec le manque de formation et d'expérience engendrent des situations de crise aussi bien dans la préparation des cours que dans la conduite et la régulation des apprentissages. Relativement à ce dernier point, les enseignants débutants avouent d'une part, abandonner leurs idéaux pour s'occuper du plus urgent en recourant souvent à des « aides rapides trouvées ici ou là : sur le net, dans les manuels et quelquefois auprès des collègues de travail. » (Perez-Roux, 2011, p.7)

6.3. Difficultés liées aux conditions de travail

Lors de ses débuts, l'enseignant est confronté à de nouveaux contextes (l'établissement et les classes), à l'occupation de nouvelles activités qui engagent sa responsabilité, à la polyvalence de ses tâches (tutorat, coordination, surveillance, réunions pédagogiques, etc.), les enseignants débutants se voient parfois reconsidérer totalement leur propre conception du métier.

En effet, lorsque ceux-ci rejoignent leurs classes en tant qu'enseignants ils se rendent compte qu'entre l'époque où ils étaient élèves et celle actuelle les effectifs des classes ont augmenté significativement, cette situation leur fait perdre leurs derniers repères et complique la mise en pratique de toute démarche qui se référerait à leurs souvenirs en tant qu'élève. Quand on ajoute à cette situation le manque d'implication des apprenants, les efforts à investir deviennent démesurés. Dans ces conditions Thérèse Perez-Roux (2011) affirme que le travail de l'enseignant devient pénible et par conséquent il aura un faible rendement. Elle illustre ses propos par un témoignage qu'elle a recueilli auprès d'un enseignant débutant :

surmenage, incapacité à gérer les copies, préparations, conseils de classe, appréciations...
Peur de ne pas finir le programme. Déception face à l'incertitude de certains élèves, au manque de gratitude après tout le travail fourni pour les intéresser et pour leur copies (Perez-Roux, 2011, pp. 6-7).

Cette quantité du travail conjugué au sentiment d'être dépassé par les événements entrave toute entreprise de pratique réflexive. En effet, le fait d'être envahi par une charge de travail volumineuse cela empêche l'enseignant de prendre du recul sur sa pratique de classe et

par conséquent sur l'analyse des échecs et des réussites de ses cours. Travailler dans ces conditions conduit l'enseignant débutant à exploiter beaucoup plus ses ressources personnelles et adopter des démarches instinctives (Perez-Roux, 2011).

Dans l'ensemble, il s'avère que durant leur début de carrière les enseignants se heurtent à la complexité et l'incertitude des situations professionnelles qui d'une part, caractérisent leur métier et d'autre part, forgent leur expérience.

7. Interactions au sein de la classe

À travers ce titre nous allons présenter la mécanique qui sous-entend les interactions, il sera question de la dynamique du groupe-classe, de ses processus, et de ses stades d'évolution. Par ailleurs, nous nous focaliserons sur les attitudes aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant. Enfin, nous abordons les démarches jugées efficaces chez l'enseignant et l'apprenant.

7.1. Processus régissant le groupe-classe

Saint-Yves (1982) définit, dans son ouvrage *Psychologie de l'apprentissage-enseignement*, la classe comme étant « un système, un groupe potentiel susceptible de transformer de l'information. » (1982, p. 73), la notion de système dont il est question dans cette citation précise que le groupe classe n'est pas une somme d'individualité, mais un tout dégageant une force et présentant une certaine alchimie.

Dans cette optique Homans (1950, 1961), conçoit le groupe-classe comme étant un collectif d'individus qui interagissent directement, il entend par là que chaque membre est en interaction avec chacun des autres membres, ou est en mesure de le faire, ou encore capable de se procurer une connaissance personnelle de chacun des membres en créant une relation face à face.

La conception de Homans (1950, 1961), souligne l'importance des interactions particulière d'un groupe restreint. Effectivement, selon le même auteur, cette interaction qui est au demeurant un processus substantiel au même titre que les activités réalisées durant le cours, et les sentiments manifestés et exprimés en classe, elle fait partie intégrante aussi bien du comportement individuel que du groupe. Notons que l'agencement des activités, des sentiments, et des interactions doit se faire dans un premier temps à un niveau externe à travers

l'adaptation du groupe à son environnement puis dans un second temps à un niveau interne, c'est-à-dire: le développement d'un réseau au sein du premier niveau afin d'assurer la survie au sein du groupe et cela sans la moindre influence du milieu externe. Pour résumer, le groupe-classe est une unité contenant un double système interagissant ; l'un est externe et l'autre est interne. En d'autres termes, ces deux systèmes se nourrissent mutuellement. Ainsi, on ne peut pas réduire le groupe classe aux éléments qui le constituent, car le système qui l'organise et qui le fait fonctionner est également important. Ce système est caractérisé par : la diversité des éléments, les interconnexions de ces éléments, et l'unification de l'ensemble. Saint-Yves (1982) présente le groupe-classe comme « (...) un système qui apprend à produire des extrants à partir de divers intrants. » (1982, p. 74)

Si l'on transpose les éléments que nous venons de voir à une classe, celle-ci sera considérée comme un groupe si l'on constate qu'il existe : « l'interaction, la participation, la communication, le leadership et la prise de décision. » (Saint-Yves, 1982, p. 74). Ces processus ne sont pas figés et se transforment pour accompagner la construction d'une organisation et l'instauration des normes. Afin de mieux comprendre l'évolution de ces processus, nous proposons d'expliquer en quoi consiste chacun d'entre eux.

7.1.1. L'interaction

Ce premier processus intervient automatiquement suite à la présence d'un enseignant et des apprenants. Saint-Yves (1982) nous explique que dans une telle configuration et en fonction des personnalités qui entrent en jeu ainsi que la nature des échanges, émerge ou bien « l'interaction fonctionnelle », qui se focalise sur les tâches à faire, ou bien « l'interaction affective », qui se focalise sur l'épanouissement à la fois individuel et collectif.

Pour Morval (1967) l'interaction au sein du groupe-classe est « ... tout simplement un système d'actions réciproques qui permet un échange d'énergie et d'opinions entre partenaires de l'interaction » (1967, p. 152). Elle indique également que l'interaction permet de modifier le comportement à travers des stimulations mutuelles. La conception de Morval bien qu'elle soit relativement ancienne, elle rejoint celles modernes dans la mesure où elle la distingue de l'interaction unilatérale du schéma traditionnel qui impose l'enseignant comme seul protagoniste du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, Le fait que cette interaction soit réciproque, mais aussi porteuse à la fois de rationalité (le travail à effectuer) et d'affectivité (les sentiments exprimés) elle favorise l'apprentissage. Cette dernière peut se produire « entre

un groupe et un autre, entre un groupe et le professeur, ou bien encore entre les sous-groupes qui existent à l'intérieur du groupe » (Bany et Johnson, 1971, p. 30).

7.1.2. La participation et la communication

L'interaction réciproque en tant qu'échange entre des interlocuteurs incite ces derniers à s'engager et à s'investir dans la discussion. En ce sens, Saint-Arnaud (1978) affirme que « L'interaction de chaque membre avec une cible commune¹² définit le phénomène de participation. Les relations qui s'établissent entre les personnes permettent une communication qui crée des liens de solidarité entre les membres » (1978, p. 71). Ainsi, la prise en compte des influences interpersonnelles semble primordiale à cet acte d'engagement dans l'échange.

Dans le contexte éducatif, cela revient à déterminer le degré de participation de chaque apprenant par rapport à l'objectif commun qu'on a prédéfini. Suivant le modèle de Saint-Arnaud, Saint-Yves (1982) recommande l'utilisation d'un axe de participation sous forme d'un continuum qui servirait à situer l'engagement de chaque apprenant toujours par rapport à l'objectif commun qu'on a fixé. Cet axe contient cinq niveaux correspondant à la distance psychologique qui existerait entre n'importe quel apprenant et l'objectif commun du groupe-classe. Ce dispositif permet selon son concepteur d'apprécier la qualité de la communication de chaque apprenant. Ainsi, il prouve que la participation et la communication sont des éléments de l'interaction, car l'apprenant interagit avec les autres (ses camarades, son/ses enseignants) à travers une multitude d'actions qu'il entreprend : demande la parole (s'engage), échange des informations, et communique).

Il s'avère donc que la communication en classe ne se résume pas dans le simple fait de transmettre des informations à propos d'un thème. En effet, pour Anzieu et Martin (1968) et Ardoino (1966) elle consiste en un établissement de liens entre les interlocuteurs. Par-là, les auteurs veulent dire qu'il ne s'agit pas uniquement de communiquer un message à un interlocuteur, mais aussi d'être en relation avec l'autre et de lui être attentif (être en communication avec lui). Finalement, on ne peut affirmer qu'il y a eu communication en classe que si un enseignant ou un apprenant prend en considération un élément déjà émis par l'autre Saint-Yves (1982).

¹² Par cible commune, Saint-Arnaud entend le but et l'objectif commun poursuivi par l'ensemble du groupe-classe.

7.1.3. Leadership et processus décisionnel

Comme nous l'avons mentionné dans les points précédents, les interactions engagées dans la classe sont sujettes à une influence interpersonnelle. À ce stade, il convient de distinguer ce type d'influence de celle institutionnalisée (l'autorité). Le leadership est d'après Saint-Yves (1982) le produit des forces du groupe-classe, il permet de faire émerger les caractères des uns et des autres. Ce leadership peut se manifester aussi bien chez l'enseignant que chez les apprenants sous forme d'une capacité d'influencer, de dominer, et de fédérer les autres pour amener à adopter sa propre démarche ou son idée. Il est à préciser que la manifestation de cette capacité de leadership ne va pas toujours de soi et ne fait pas tout le temps l'unanimité dans la mesure où les prises de décisions suscitent souvent des rapports de forces conduisant à faire des choix qui sont la volonté du leader ou du dominant.

7.2. Phases d'évolution d'un groupe-classe

La nature des relations dans le groupe-classe ainsi que le degré d'investissement dans sa dynamique n'est ni spontané ni linéaire. En effet, les travaux de Mailhiot (1968) cité par Saint-Yves (1982) mettent en avant une succession de phases : la phase individualiste, la phase d'identification et la phase d'intégration. Signalons que cette logique d'évolution suivant ces trois phases est inspirée selon Saint-Yves du modèle classique de Bennis et Shepard (1956) sur le développement d'un groupe.

7.1.1. La phase individualiste

Durant cette première phase, qui intervient, rappelons-le, au début du processus d'enseignement/apprentissage, les apprenants tentent de s'affirmer individuellement. Pendant cette quête d'affirmation de soi, les apprenants sont anxieux, car d'après Saint-Yves (1982) cette période est par essence une période d'inquiétude. Elle affirme que les apprenants ont besoin

de se faire connaître, de faire reconnaître leurs mérites personnels, leur compétence, leur statut, le rôle qu'ils jouent dans la société, mais aussi de la nouveauté de la situation, de la compréhension des objectifs du cours, de l'évaluation de leurs prérequis pour être capable de réaliser les apprentissages prévus. (Saint-Yves, 1982, p. 76).

Vu l'absence d'un réel vécu entre les apprenants, il nous semble normal le fait que chacun d'entre eux se préoccupe d'abord de sa propre personne pour qu'il parvienne par la suite à trouver sa juste place dans le groupe-classe.

7.2.1. La phase d'identification

Juste après les enjeux individuels et une fois que chaque apprenant ait réussi à s'affirmer en tant qu'une personne à part entière, que commence la deuxième phase qui consiste à former des petits sous-groupes au sein du groupe-classe et cela est dû au fait que certains apprenants ne soient pas tout à fait prêts à s'intégrer au groupe-classe. Le fait d'éprouver le besoin de passer par des groupes restreint (trois ou quatre individus) est dû, selon Saint-Yves (1982) à leurs expériences dans la vie de tous les jours. Ce premier regroupement se fait en fonction des affinités sur la base de l'identification aux autres qui me ressemblent.

7.2.2. La phase d'intégration

Cette dernière phase intervient, une fois que les apprenants réalisent qu'ils sont égaux et jouissent des mêmes droits, autrement dit, chacun d'entre eux se sente reconnu et accepté par le groupe-classe. L'intégration est dite réussie lorsque les apprenants n'hésitent pas à s'autoévaluer, et à s'autodiriger au sein du groupe-classe, et cela en dépit des possibilités et les limites de chacun. Désormais, le groupe-classe acquiert une certaine autonomie et voit en l'enseignant « un conducteur participant, une personne-ressource au service de la réussite de chacun. » (Saint-Yves, 1982, p. 77).

7.3. La relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant

La compréhension des attitudes de l'enseignant et des apprenants nécessite un éclairage psychopédagogique du concept de l'attitude. Dans cette perspective nous nous référons à la conception gagnéienne citée par Saint-Yves (1982) qui présente l'attitude comme « une capacité qui gère le comportement de l'individu dans le domaine moral et social » (1982, p.77). De cette définition nous pouvons comprendre de l'attitude s'acquiert au moyen d'un apprentissage basé sur des expériences personnelles et relationnelles. Bien que l'autre la qualifie de durable du fait qu'elle est la résultante d'un apprentissage, l'attitude n'est pas immuable, celle-ci peut changer au gré des nouvelles expériences et situations.

Lorsqu'on affirme que l'attitude gère le comportement humain, on lui reconnaît une certaine emprise (influence) sur le comportement ce qui l'amène à le guider face aux différentes

situations. Comme elle se situe en amont du comportement, l'attitude n'est donnée directement à voir. En effet, Saint-Yves (1982) explique qu'elle est une « variable latente qu'on ne peut inférer qu'avec plus ou moins de certitude, à partir de l'émission du comportement. » (1982, p.77). À cet égard, son aspect le plus perceptible et le plus saillant est l'intensité de l'affect exprimé à l'égard d'une réalité psychologique (Thurstone, 1946). D'ailleurs, le même auteur affirme que la nature de l'affect manifesté importe peu, en effet, qu'il soit positif ou négatif c'est pareil. À vrai dire ce qui est révélateur de l'attitude c'est le fait d'être favorable ou défavorable, être pour ou contre Lamarche (1979, p. 9).

Tout compte fait, les attitudes sont donc considérées comme étant l'expression d'un apprentissage aussi bien chez l'enseignant que chez les apprenants. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, on ne doit jamais assimiler l'attitude à une méthode d'enseignement dont l'enseignant aura l'exclusivité. Elle doit être conçue comme une disposition interne appartenant à la fois à l'enseignant et à l'apprenant. C'est en effet, l'attitude de l'un entraîne l'attitude de l'autre, et de ces interactions naît ce que les pédagogues nomment « la relation pédagogique » Saint-Yves (1982). À ce propos Filloux (1963) définit la relation pédagogique comme étant « ...l'interaction effective entre professeur et élèves telle qu'elle est vécue et observable dans une classe donnée » (1969, p. 498).

Dans la perspective de notre travail de recherche, nous soulignons l'importance des attitudes d'une manière générale dans la construction d'une relation pédagogique saine à même de favoriser les apprentissages. Il convient également d'accorder un intérêt particulier, dans le cadre des formations des enseignants, aux attitudes de ces derniers et à leurs impacts sur les apprenants et sur le processus d'apprentissage.

7.4. Transfert psychologique dans le groupe-classe

Parallèlement aux interactions et aux autres processus qui caractérisent la vie du groupe-classe, Saint-Yves (1982) signale qu'il peut y avoir également des transferts psychologiques. Ces derniers renvoient à un processus permettant à un apprenant de projeter sur l'enseignant des sentiments, des ressentis, des états d'âme qu'il a déjà vécus antérieurement avec des individus considérés comme référents dans la mesure où ceux-ci « ont marqué son enfance » (1982, p. 80). Ces transferts psychologiques sont d'une part, répétitifs, et d'autre part une reproduction de schémas inconscients que l'apprenant avait élaborés dans sa petite enfance

et qu'il « projette dans ses relations interpersonnelles actuelles » (Foulkes et Anthony (1969) cité par Saint-Yves, 1982, p. 80).

Toujours selon Saint-Yves (1982 p. 80), les transferts psychologiques dans le contexte éducatif comprennent quatre objets transférentiels dont trois sont intérieurs au groupe-classe :

- L'enseignant (transfert central)
- Les apprenants (transfert latéral)
- Le groupe-classe (transfert groupal)
- Le monde extérieur (transfert sociétal) (objet extérieur).

Nous commençons par le premier type de transfert appelé également transfert vertical et qui concerne l'enseignant. Ce dernier renvoie dans l'inconscient de l'apprenant l'image d'une figure parentale ; le père ou la mère ou leurs substituts. Quant au transfert latéral, il s'opère sur ses pairs en tentant d'attribuer à chaque membre un rôle ou statut afin qu'il puisse les manipuler en fonction de ses motivations Laxenaire et Picard (1969-1970).

Pour ce qui est des autres formes de transfert (groupal, et sociétal), celles-ci sont, selon Saint-Yves (1982), inexistantes, car il n'y a aucun groupe-classe qui a pu atteindre un certain degré de maturité qui lui permettrait de les mettre en œuvre. Il faut noter que l'influence des transferts psychologiques sur la relation pédagogique est relativement modérée, car ils représentent beaucoup plus une interaction dynamique entre l'enseignant et ses apprenants.

7.5. Transactions et décisions efficaces chez l'enseignant et l'apprenant

Vouloir définir ce que sont les transactions et les décisions efficaces de l'enseignant comme des apprenants, revient à les présenter sous le spectre de la théorie transactionnelle. Celle-ci envisage la transaction comme étant un élément fondamental permettant d'observer la manière dont interagissent des individus entre eux. Lorsqu'on transpose cette conception au contexte éducatif, celle-ci a autant d'importance, car elle est la base de tout système en interaction (Saint-Yves, 1982). À ce sujet Chalvin (1979), présente la transaction comme :

un stimulus verbal ou non verbal, émanant d'un état du Moi donné chez le locuteur et visant un état du Moi de l'interlocuteur, additionné de la réaction provenant d'un état du Moi de l'interlocuteur et en visant un autre chez le premier locuteur (1979, p. 127).

Toujours, dans le même sens s'inscrit Jaoui (1979) qui explique qu'une transaction entre deux interlocuteurs se fait à travers «... cet aller et retour (verbal ou non verbal) entre deux interlocuteurs qui échangent des informations, des caresses¹³, des signes de reconnaissance, du temps, de l'énergie... » (1979, p. 118).

En ce qui concerne la notion de décision, la théorie transactionnelle lui attribue un rôle essentiel dans le système dynamique qu'est le groupe-classe. En ce sens Dusay et Steiner (1976), affirment que « la décision, c'est le moment où l'enfant, utilisant toutes les ressources adaptatives de son moi, modifie ses espérances et essaie de les aligner sur les réalités de la situation familiale » (1976, p. 45). Ce processus décisionnel évoluera et sera amené à être redéfini au fur et à mesure que l'enfant grandit, car les besoins de celui-ci évolueront également.

En définitive, on qualifiera d'efficaces les transactions et les décisions qui ne véhiculent aucune équivoque. En effet, les deux parties doivent veiller à ce que leurs interactions soient claires. Toutefois, l'enseignant en tant qu'adulte aura plus de responsabilités dans le développement de sa relation avec l'apprenant. Au fait, Harris (1973), juge la relation entre l'enseignant et l'apprenant de relation d'intimité « dans laquelle l'Adulte des deux personnes est en charge et permet l'émergence de l'Enfant Naturel » (1973, p. 117). C'est pourquoi il est demandé à l'enseignant de faire preuve d'empathie, d'estime, de confiance, de reconnaissance de l'autre, et d'altruisme. Selon Poulin (1980) note que l'intimité « c'est une relation libre de jeux et d'exploitation mutuelle où chacun se sent accepté pour ce qu'il est et encouragé à s'épanouir dans son existence même et toutes les dimensions de son extériorisation sexuelle, intellectuelle, affective et créatrice » (1980, p. 51).

Là encore, nous avons relevé l'importance des qualités relationnelles et humaines dont l'enseignant aura nécessairement besoin dans l'exercice de son métier. Les qualités que nous venons de citer ne peuvent s'acquérir lors d'une formation de base, elles sont innées et elles constituent l'essence même de la personnalité de la personne. C'est en sens, que notre réflexion autour d'un profil psychologique-type tente de s'articuler.

¹³ Par « caresse » l'auteure entend marque d'attention. En fait, il s'agit, d'après Saint-Yves (1982) de la traduction du mot anglais « strok ».

8. Facteurs influençant la relation enseignant/apprenant

Pianta (1999) cité par Kennedy, et Kennedy (2004) rejoint la conception des auteurs mentionnés plus haut et déclare que la relation entre l'enseignant et l'apprenant est un processus dynamique interactif pouvant évoluer et s'adapter aux nouvelles situations. Compte tenu de cette conception, il semble à première vue difficile d'identifier ladite relation. Bien que les multiples sources d'influence de cette relation soient difficiles à identifier à cause de la nature même de cette relation ainsi que le nombre des processus entrant en jeu, Fortin, Plante, et Bradley (2011) ont réussi de dégager les facteurs relatifs aux apprenants, aux enseignants, et à l'école.

8.1. Facteurs relatifs à l'apprenant

La relation qui lie l'enseignant à l'apprenant peut être influencée par des facteurs propres à l'apprenant. Effectivement, certains auteurs tels que Davis (2003) mettent en exergue le fait que l'apprenant ne vient pas en salle de cours comme une page blanche, l'auteur explique que l'apprenant arrive avec un background, constitué d'attentes, d'attitudes et de comportements, qui influence sa relation avec son enseignant. Dans ce sens, Fortin, Plante, et Bradley (2011) citent trois influences majeures.

8.1.1. L'environnement familial

Il exerce une grande influence sur la relation enseignant/apprenant dans la mesure où la qualité de la relation parent/enfant détermine fortement celle de l'enseignant/apprenant. Ce premier facteur affecte le degré d'attachement. Selon Davis (2003) un enfant qui entretient avec ses parents une relation conflictuelle, manifesterà une forme de méfiance à l'égard des adultes de son entourage. Les repères d'attachement qu'il aura acquis pourraient le conduire à reproduire ce même schéma avec son enseignant. Par ailleurs, le contexte socioprofessionnel et sociodémographique (salaire, nombre d'enfants, niveau des parents...) dans lequel évolue la famille de l'enfant ainsi que les représentations des parents vis-à-vis de l'institution éducative et de l'avenir de leur enfant impactent significativement la relation enseignant/apprenant Bowen et Bowen (1998).

8.1.2. Difficultés comportementales

Le comportement négatif de l'apprenant au sein de l'établissement scolaire est souvent à l'origine d'une relation conflictuelle avec l'enseignant. En effet, l'inattention, l'hyperactivité, les retards répétitifs (Galland et Phillipot, 2005) constituent autant de causes qui ébranlent la qualité de la relation enseignant/apprenant, car l'enseignant se voit contraint de réagir face à ces comportements négatifs et souvent avec des critiques ou des mesures punitives ce qui complique davantage la relation (Fraser et Walberg, 2005).

8.1.3. Caractéristiques personnelles

Fredriksen et Rhodes (2004) cités par Fortin, Plante, et Bradley (2011) estiment que le sexe, l'âge, et les habiletés sociales des apprenants ont une certaine influence sur la relation avec l'enseignant. Pour ce qui est du genre, Galland et Phillipot (2005) trouvent que le sexe masculin a de sa relation avec l'enseignant une perception négative. À ce sujet, Bowen et Bowen (1998) affirment qu'ils sentiraient moins de soutien de la part de leurs enseignants. En ce qui concerne l'âge, certaines études, notamment celles de Galland et Phillipot (2005) et Zimmer-Gembeck et Locke (2007), ont montré que la qualité de la relation enseignant/apprenants est inversement proportionnelle à l'évolution de l'âge des apprenants, c'est-à-dire plus ils grandissent mauvaise sera leur relation. Enfin, quant à leurs compétences sociales, ceux qui sont plus sociables ont tendance à avoir une meilleure relation avec les enseignants. Ces derniers perçoivent les habiletés sociales de leurs apprenants comme une forme d'intelligence.

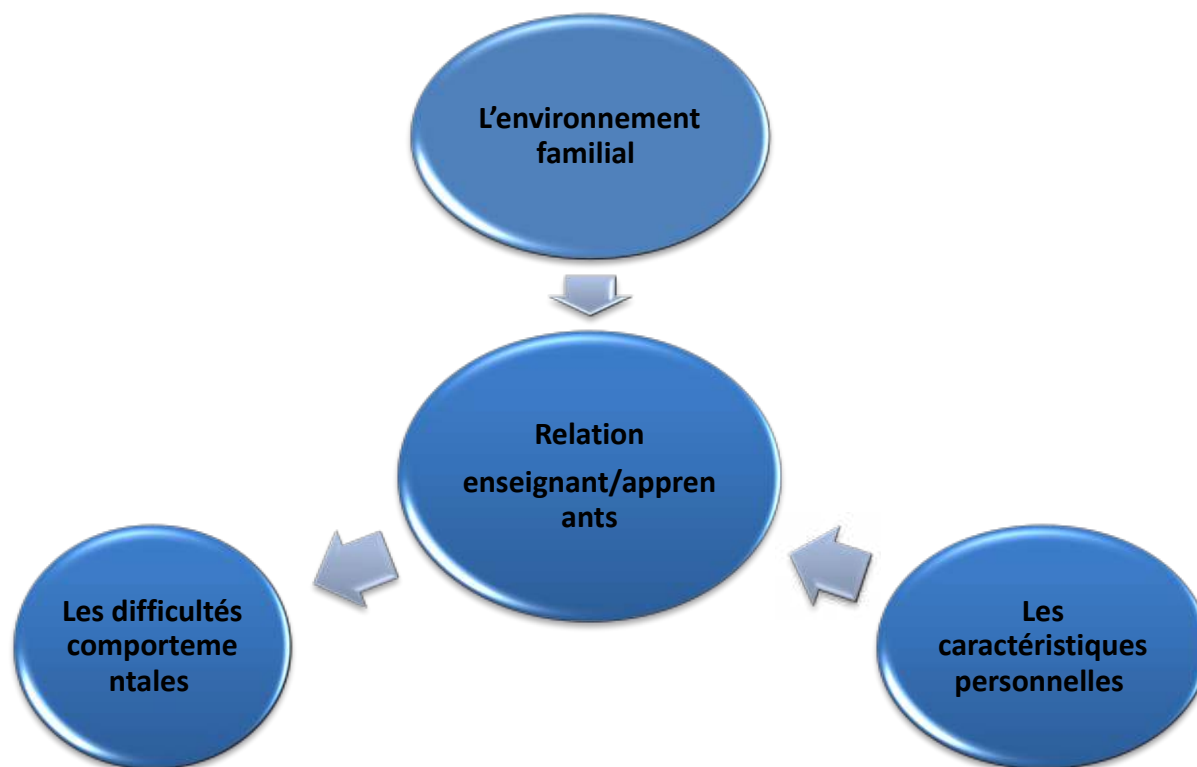


Figure 6: Facteurs relatifs à l'apprenant

8.2. Facteurs relatifs à l'enseignant

L'influence des caractéristiques de l'enseignant sur sa relation avec les apprenants n'est plus à démontrer (Fredriksen et Rhodes, 2004). En effet, selon les mêmes auteurs, à l'instar de l'attachement de l'apprenant, celui de l'enseignant conditionne la construction de sa relation avec les apprenants. Dans cet ordre d'idées, le référent relationnel de l'enseignant lui permet de mettre en œuvre des stratégies motivationnelles conformes à son propre style d'attachement. Ainsi, Kennedy et Kennedy (2004) expliquent qu'un enseignant qui a développé un style d'attachement distal ses relations seront caractérisées par la même distance émotionnelle chose qui peut être perçue comme un manque de sensibilité.

Davis (2003) appuie ce point de vue en affirmant que les croyances et les comportements des enseignants affectent sérieusement non seulement la relation enseignant/apprenants, mais également la dynamique motivationnelle des apprenants face à l'apprentissage. Ce même auteur souligne que l'enseignant construit sa relation avec un apprenant sur la base de ses compétences, de son comportement, et de ses interactions avec ses camarades. Il semblerait donc, que l'image que se fait l'enseignant de ses apprenants a un réel impact sur la qualité de la relation avec ce dernier. Par ailleurs, Davis (2003) affirme que les

croyances des enseignants forgent à la fois sa relation avec ses apprenants, mais aussi la qualité de son enseignement.

Par ailleurs, les représentations que se fait l'enseignant de sa personne ainsi que de celles relatives au sentiment d'efficacité et de ses compétences d'enseignant jouent un rôle déterminant dans l'établissement d'une relation avec ses apprenants (Davis, 2003). En outre, il convient d'ajouter que le stress auquel est soumis l'enseignant influe négativement sur ses interactions avec ses apprenants (Fredriksen et Rhodes, 2004). Ce stress est susceptible d'être exacerbé par l'environnement dans lequel se trouve le milieu scolaire (Sava, 2002).

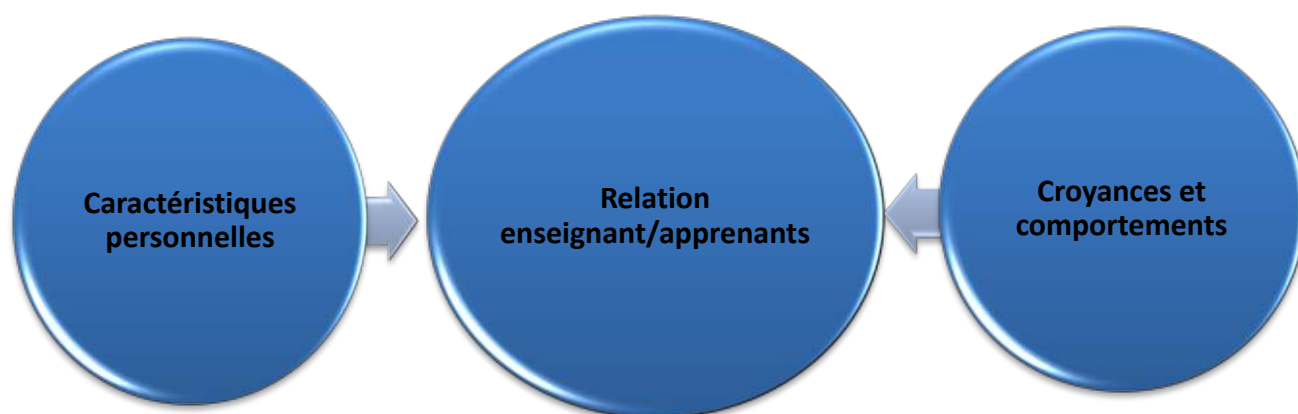


Figure 7: Facteurs relatifs à l'enseignant

Il apparaît de ce qui précède que l'influence que peut avoir l'enseignant positive comme négative, dépend du comportement de l'enseignant.

À ce sujet, Fortin, Plante, et Bradley (2011) ont listé d'une part, les principaux facteurs qui influencent positivement la relation enseignant/apprenants et d'autre, les comportements à

bannir en vue d'éviter d'altérer cette relation. Nous proposons donc, ci-après ces deux listes sous forme de tableau.

Influence positive	Influence positive
<p>Type de soutien offert</p> <p>Soutien émotionnel</p> <p>Soutien à l'autonomie</p> <p>Une bonne gestion de l'équilibre entre le besoin de structure et d'autonomie.</p> <p>Relation chaleureuse</p> <p>Être humain, encourager et être engagé</p> <p>Respect et équité</p> <p>Traitement équitable et interactions respectueuses</p> <p>Attentes enlevées et réalistes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attitude qui démontre une reconnaissance de l'individualité de l'élève, de ses habiletés, de ses difficultés et de sa contribution en classe <p>Mode de communication</p> <p>Communication ouverte, permettant de s'exprimer de façon authentique dans la classe</p> <p>Comportements non verbaux</p> <p>Ton de voix fort, faire face aux élèves, tête haute, contact visuel et voix empathique et directive lors des interventions disciplinaires</p> <p>Proximité</p> <p>Contacts informels à l'extérieur de la classe</p>	<p>Favoritisme</p> <p>Lutte de pouvoir</p> <p>Utilisation de pratiques coercitives</p> <p>Irrespect et humiliation</p> <p>Impatience, hostilité et difficulté d'approche</p> <p>Froideur et sévérité</p> <p>Désengagement</p> <p>désintérêt et critique</p>

Tableau 6: Influences positives et influences négatives de l'enseignant sur la relation enseignant/apprenants Fortin, Plante, et Bradley (2011 : 4)

8.3. Facteurs relatifs au contexte institutionnel

Le milieu scolaire entourant l'enseignant et les apprenants influence lui aussi les interactions entre l'enseignant et les apprenants. Dans cette perspective, les résultats de l'étude de Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder (2004), montrent que certains établissements scolaires ont une influence sur le comportement des apprenants et par voie de conséquence sur leurs relations avec l'enseignant. Pour illustrer ces résultats, les auteurs citent l'exemple des petits établissements scolaires qui selon eux, favorisent et développent les relations interpersonnelles entre les apprenants et l'enseignant. A contrario, une classe ou école surchargée laisse peu de temps aux uns et aux autres de se rapprocher (Davis 2003).

Aussi, il semble que l'enjeu principal des responsables de l'éducation est de créer au sein des établissements « des conditions afin de faciliter l'expression du caring (i.e. prendre soin de l'autre) chez les membres du personnel tout en maintenant la rigueur des apprentissages scolaires et l'autonomie des enseignants. » (Fredriksen et Rhodes 2004, cité par Fortin, Plante, et Bradley, 2011).

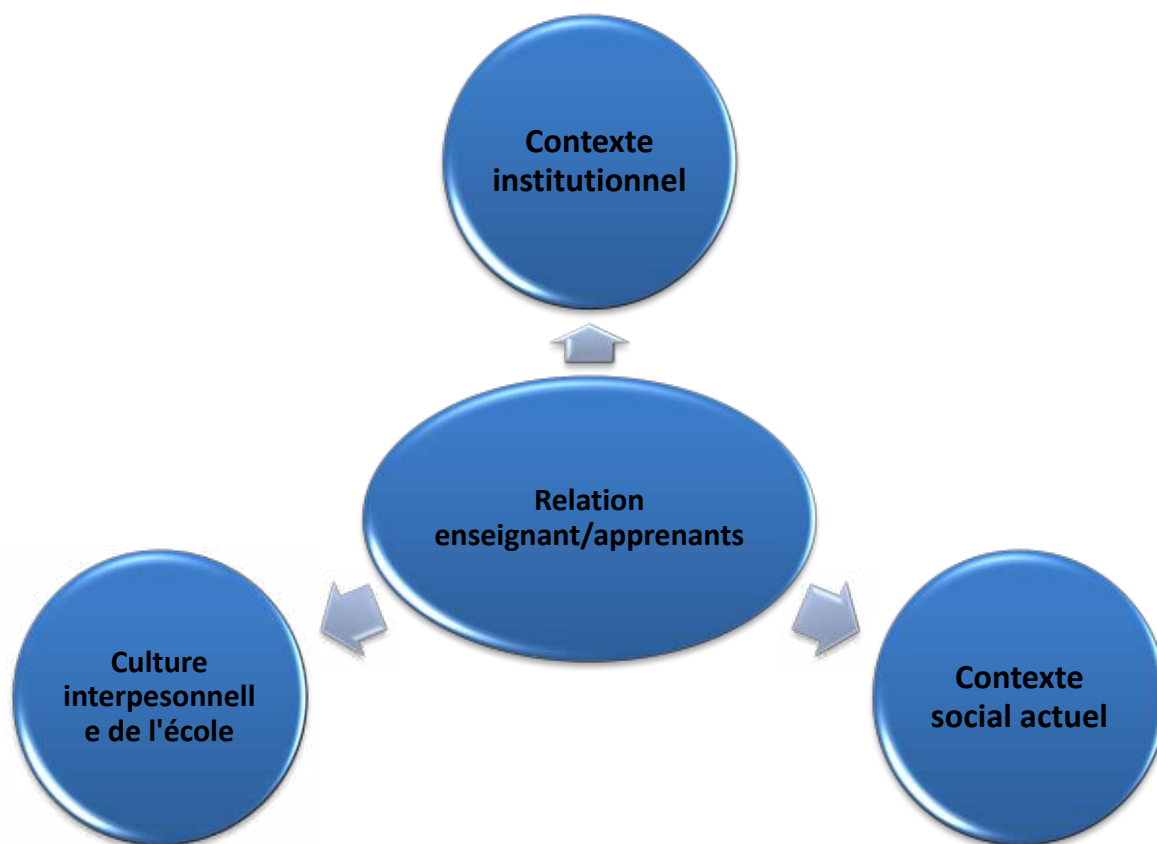


Figure 8: Facteurs relatifs au contexte institutionnel

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que l'entrée dans le métier d'enseignant ainsi que son exercice ne va pas de soi et qu'il faut par conséquent bien se préparer. En effet, la complexité de ce métier, et l'évolution continue des sociétés font que les enseignants débutants tâtonnent longuement avant de trouver leurs repères. Afin de pallier ces difficultés et de faciliter la tâche des nouveaux diplômés, la formation initiale doit axer son intervention sur deux volets : le premier théorique et le second pratique. Pour ce faire, cette formation doit surtout réussir à maintenir un équilibre entre ces deux volets. Ainsi, elle ne doit pas se résumer en des contenus théoriques qui noierait le futur enseignant dans un océan de concepts et de démarches, mais au même temps, elle ne doit pas également se centrer uniquement sur la pratique à travers une démarche réflexive et une analyse de sa pratique, car elle risque de se transformer en un compagnonnage qui ne peut que donner lieu à un technicien des apprentissages. Comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, c'est la dimension relationnelle qui détermine la qualité de l'enseignement, c'est pourquoi il faut faire en sorte que les futurs enseignants entreprennent un travail sur eux-mêmes pour améliorer leur dimension relationnelle. Il s'agit de les conduire à se focaliser sur l'instant « T » et des décisions qu'il faut mettre en place et non pas à appliquer « mécaniquement » les stratégies apprises lors de la formation et cela en dépit des besoins et des conditions de la classe. Si l'on se réfère à cette logique, les démarches appliquées par les enseignants ne seront pas reproductibles, car elles correspondent à la fois à un public précis et à un instant précis. C'est en cela que résident les limites de la formation initiale telle qu'elle est envisagée actuellement.

Enfin, le but ultime de tout enseignant est d'apprendre aux apprenants à apprendre ensemble dans un climat harmonieux dans lequel règne le respect des aptitudes, des structures cognitives, et des sentiments de chacun d'entre eux. L'enseignant doit veiller à prendre en charge non seulement les besoins et attentes exprimés individuellement, mais également ceux du groupe-classe.

Dans ce sens, disposer d'une compétence psychopédagogique semble être la clé de réussite de l'acte d'enseigner, car grâce à cette compétence que le futur enseignant saura gérer ses interactions ainsi que celles des apprenants entre eux en toute sérénité et garantir ainsi un climat propice au développement des apprenants.

CHAPITRE II. LE MÉTIER D'ENSEIGNANT : LECTURE PSYCHOPÉDAGOGIQUE

Introduction

À travers le présent chapitre nous tenterons de présenter la complexité du métier d'enseignant, une complexité qui apparaît notamment dans les différentes appellations renvoyant à ce métier. Le Centre d'études sociologiques des FUSL explique la complexité de ce métier comme suit :

C'est quoi un enseignant aujourd'hui ? Le métier s'est considérablement transformé, l'enseignant devant jouer une diversité de rôles : il est transmetteur de savoirs, psychologue, éducateur, assistant social, médiateur. C'est l'image de l'enseignant aux multiples casquettes. Enseigner consiste à jongler avec ces casquettes dans la classe, dans la salle des profs, dans l'école, dans les réunions de parents, dans la vie en société. Pour exercer ces différents rôles, être en capacité de passer à toute vitesse de l'un à l'autre, l'enseignant doit maîtriser un large éventail de connaissances, des plus générales aux plus spécialisées. C'est la liste infinie des compétences, des savoirs théoriques et pratiques à enseigner et à acquérir en FIE (formation initiale des enseignants) pour ensuite les développer dans le métier durant toute la carrière, notamment dans le cadre de la formation continuée. Sans oublier d'empiler dans sa boîte à outils portable, au cas où, une panoplie d'outils, de modèles, de trucs et d'astuces. (2012, p. 67)

Partant de ces exigences et des attentes autour du métier d'enseignant, nous examinerons à l'occasion de ce chapitre ses différentes désignations. Nous aborderons par la suite les tâches et les rôles de l'enseignant de FLE. De plus, nous traiterons la question de l'épanouissement des apprenants dans le contexte scolaire en déterminant l'apport de l'enseignant dans la construction d'un climat de classe permettant l'atteinte du flow. À première vue, un tel élément semble ne pas correspondre ni à l'intitulé du chapitre ni aux points déjà développés, mais en réalité l'épanouissement des apprenants constitue un indicateur très important de la compétence des enseignants dans la mesure où le bien-être ne peut se manifester que si l'enseignant parvient à assurer un climat propice.

1. Dénominations du métier d'enseignant

Nous avons voulu commencer ce chapitre par les différentes dénominations du métier d'enseignant dans le but d'expliquer les spécificités de chacune d'entre elles, mais également pour justifier l'emploi de la désignation « enseignant ».

1.1. Instituteur

Cette première appellation renvoie à celui qui « institue », en d'autres termes, celui qui entame une action, d'une manière solide et qui perdure dans le temps. Dans cette perspective, on chargeait l'instituteur d'enseigner aux futures générations les bases de la connaissance rationnelle qui leur permettront de devenir des citoyens libres. En effet, le décret du 19 décembre 1793 précise la mission de l'instituteur à travers les finalités de l'enseignement primaire en affirmant que « les études primaires forment le premier degré de l'instruction : on y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appellent instituteurs » (1990, p.10). Dans cet ordre d'idées, B. Jolibert (SD) présente l'instituteur comme un fonctionnaire ayant pour mission de bâtir durablement, d'ériger droitement et d'assurer les fondations de cet « édifice singulier » (SD : 98) qu'est l'être humain.

Dans le contexte algérien, l'instituteur est celui qui exerce dans l'école primaire. Sa mission consiste donc d'abord à éduquer et par la suite à enseigner des apprenants en bas âge (cycle primaire). D'ailleurs, cette mission est clairement définie dans le journal officiel notamment à l'article 5 : « l'école a pour mission en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et critiques de la société algérienne (...) » (Journal officiel, 2008, p. 8). Ainsi, le rôle de partenaire assurant et contribuant à l'éducation des enfants est explicitement assigné aux instituteurs.

1.2. Professeur

Du latin *profiteri*, qui signifie « déclarer à haute voix », autrement dit, « en public », ce qui implique un contenu d'enseignement bien déterminé. En effet, il s'agit de transmettre oralement un savoir sous forme d'un contenu. Ce dernier se fait au moyen d'un discours structuré, car sa compréhension exige une attention particulière et une concentration. Professer quelque chose, d'après Jolibert c'est « parler à haute et intelligible voix. Se comporter en

disciple, c'est donc commencer par accepter d'écouter. » (SD, p. 99). Être professeur exige donc, d'une part, la maîtrise de la discipline enseignée, et d'autre part, faire face à son public.

De nos jours, le qualificatif professeur désigne tous les acteurs de l'enseignement de la maternelle jusqu'à l'université et ce bien que l'enseignement dans l'éducation nationale proscrit toute approche frontale, verbale et magistrale, car cette démarche confère à l'apprenant une certaine passivité (l'enseignement traditionnel).

1.3. Formateur

Les nouvelles conceptions, notamment celle de Jolibert, présentent le formateur comme celui qui est en charge d'une formation qui s'intéresse à l'aspect humain du formé, une formation adaptée, plus facile à dispenser, accordant un réel intérêt au « savoir-être ». Ce même auteur signale à propos du formateur qu'

Il tend à traduire une opposition entre l'enseignement traditionnel, nécessairement sclérosé, livresque, dépassé qui ne s'occupe que de « savoirs » et une formation plus humaine, plus pratique, plus directe aussi, privilégiant le terrain et visant un véritable « savoir-être ». (SD, p. 100)

1.4. Enseignant

C'est la désignation la plus employée et qui renvoie à tous les acteurs ayant comme tâches : l'éducation, l'instruction, l'enseignement et la formation des apprenants dans un cadre institutionnel. À l'origine, un enseignant est celui qui transmet des connaissances en utilisant des signes (du latin *signum*, signe). Il guide les apprenants vers une direction pour qu'ils découvrent un contenu inconnu pour eux. Dans cette perspective, Jolibert distingue celui qu'on qualifie d'enseignant des autres désignations en expliquant que

contrairement à l'instituteur (instructeur) qui pose les fondations de la bâtisse, du formateur qui adapte à la forme ou du professeur qui s'exprime devant un auditoire, l'enseignant se contente de montrer à l'élève ou à l'étudiant où porter son regard pour entreprendre lui-même la démarche de compréhension et d'apprentissage. (SD, p. 102)

Cette citation met l'accent sur la principale mission d'un enseignant, qui consiste à garantir pour ses apprenants un climat propice à l'apprentissage et de les amener à découvrir les nouveaux savoirs d'une manière autonome. Par ailleurs, cette conception rejette le fait que

le travail de l'enseignant puisse se résumer en un gavage intellectuel des têtes des apprenants, au contraire, elle le conçoit comme une appropriation de connaissances des signes (mot, geste, image, comportement).

Jolibert précise à ce propos que « l'enseignant ne transmet pas, il indique, et, par là même, éveille l'élève. In fine, c'est nécessairement ce dernier qui reconnaît en lui-même la pertinence ou la fausseté de ce qu'on lui « enseigne ». » (SD, p. 102)

En somme, les termes « enseigner », « enseignement », « enseignant » renvoient davantage à un savoir-faire et à un savoir-être dans la manière de transmettre des savoirs ou à une manière d'éduquer qu'à un simple statut administratif ou à des contenus disciplinaires précis.

1.4.1. En quoi consiste l'acte d'enseigner ?

Le travail de l'enseignant requiert de la personne qui l'occupe une multitude de tâches. *Le Bulletin Officiel* (France) les décrit comme suit : « La mission du professeur est d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation, et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle. » (Circulaire n° 97-123)

1.4.1.1. Éduquer

La première mission confiée à l'enseignant est l'éducation des futures générations. Il est incontestable qu'on ne peut pas enseigner sans éduquer au préalable. En effet, pour pouvoir transmettre des connaissances dans de bonnes conditions, il faut qu'il y ait un climat propice, ce dernier n'est possible que par l'instauration d'une discipline au sein de la classe (Villeneuve, 2011, p. 17). Pour Durkheim, l'un des fondateurs de la sociologie moderne, l'éducation est :

L'action exercée par les adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle (l'éducation) se doit de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels, mentaux que réclame de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. (2013 : quatrième de couverture)

Avant de procéder à la transmission des savoirs, l'enseignant doit s'atteler à la formation globale des individus. Celle-ci affectera divers aspects, religieux, moral, social, technique, scientifique, santé, etc. Une fois qu'on commence ce travail sur l'enfant celui-ci réalise peu à peu que l'enseignant dans un premier temps, puis toute la société dans un second temps, attendent de lui une contribution sous forme de travail. Il est à signaler que l'éducation

ne se limite pas aux contraintes imposées à l'enfant, au contraire, on veille à ce que ces contraintes soient nécessaires à sa socialisation et qu'elles deviennent le fondement même des règles de la vie en collectivité. En effet, l'éducation indique à l'enfant comment se comporter envers autrui, lui apprend comment écouter et communiquer avec lui.

Pour ce faire, l'enseignant en tant qu'accompagnateur doit prendre le temps d'expliquer précisément, à ses apprenants, ce qu'il attend d'eux, autrement dit, il doit formuler des règles claires et précises dès le départ, car les apprenants assimilent progressivement les exigences d'un vivre ensemble et qu'à chaque palier ou cycle ces derniers comprennent davantage ou mieux ce que la société attend d'eux. Donc, la notion de graduation dans la socialisation est très importante. En effet, à chaque stade, l'enfant réalise que les échanges en classe sont socialement différents de ceux au sein de la famille, et de même pour les autres communautés culturelles et ethniques.

La réussite de cette première mission qu'est l'éducation dépend en grande partie du comportement de l'enseignant, car ce dernier est perçu par ses apprenants ainsi que par la société comme un exemple à suivre ce qui l'oblige parfois à jouer un rôle dans la mesure où il ne doit pas réagir d'une façon inappropriée et cela en dépit des circonstances. La préservation de ce statut passe inéluctablement par l'établissement d'une relation basée sur le respect mutuel. Il est vrai qu'au fur et à mesure que les semaines passent l'enseignant se retrouve confronté à des situations problématiques où son autorité et/ou sa personne seraient défiées, mais, dans ces cas-là, il doit avoir une attitude irréprochable et rester fidèle à ses principes.

Dans cette optique, Madeleine Alfocea (2010) préconise certaines règles de conduite que tout enseignant devrait respecter afin qu'il puisse préserver son statut d'exemple auquel on s'identifie.

Dès le départ, je bannissais de mon langage toute forme de familiarités, adoptant un langage correct, tout en sachant me mettre à leur portée. Dès lors, que je franchissais le seuil de l'établissement, je m'imposais des règles de vie pouvant se cantonner à trois termes clefs qui selon moi sont primordiaux et fondamentaux pour établir de bonnes relations humaines : PONCTUALITÉ-RESPECT-RIGUEUR. (Alfocea, 2010, p.18)

Les propos de cette auteure montrent la complexité du rôle de l'enseignant dans le processus d'éducation qui n'est autre que l'autre versant de l'enseignement. Aussi, les compétences nécessaires pour éduquer sont de l'ordre du savoir-être de l'enseignant.

En somme, l'importance de l'éducation dans le processus d'enseignement/apprentissage transparaît dans l'appellation même de l'organe institutionnel en charge de ce processus « l'Éducation Nationale ». Cela ne peut que dénoter de l'importance dont jouit l'éducation au sein de l'enseignement.

1.4.1.2. Former

Former sa classe consiste à mettre en place et développer des stratégies permettant aux apprenants d'être dans de bonnes dispositions afin qu'ils puissent profiter de l'enseignement de leur enseignant. Il s'agit, de « Former sa classe, c'est l'adapter aux exigences pédagogiques du professeur en lui donnant les moyens de profiter au maximum de son enseignement. » (Bedel, 1996, p. 105). Ce travail pédagogique consiste à doter les apprenants des méthodes fondamentales pour qu'ils puissent acquérir et développer leur apprentissage. En d'autres termes, l'enseignant doit faire en sorte que chaque apprenant se mette dans une situation d'apprentissage.

1.4.1.3. Instruire

À ce stade, l'enseignant devient donc un guide, qui aide et accompagne ses apprenants vers la connaissance et le savoir. Il développe les capacités cognitives de ses apprenants en dispensant, au moyen d'une communication verbale et écrite, des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être. Ce travail pédagogique s'avère être un acte complexe, qui exige des compétences et une maîtrise à la fois technique et relationnelle comme le montrent Altet, Charlier, Paquay et Perrenoud : « Ces compétences sont d'ordre cognitif, affectif, conatif, mais aussi pratique. Elles sont doubles : d'ordre technique et didactique dans la préparation de contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe. » (1996, p. 33).

Ces mêmes auteurs poursuivent et affirment que le travail pré-pédagogique de l'enseignant doit reposer sur des connaissances théoriques (didactique), mais l'animation du cours doit s'appuyer sur des connaissances pratiques (pédagogie). À cet égard, ils expliquent cette combinaison entre les deux types de connaissances comme suit : « Savoirs conscients qui préparent et guident l'action, mais aussi savoirs implicites savoirs d'expérience, routines automatisées, intériorisées qui interviennent dans les improvisations ou les prises de décision interactives dans l'action. » (1996, p. 33)

1.4.2. Conceptions du métier d'enseignant

Le métier d'enseignant a été influencé, au fil des temps, par différentes conceptions dont chacune a donné naissance à un modèle différent d'enseignant. En ce sens, Lise Demailly (1988) a évoqué trois grands courants qui ont donné trois identités professionnelles aux enseignants français. Le premier est le « modernisme pédagogique » qui remonte aux années soixante-dix et qui est axé sur l'aspect relationnel et l'extrascolaire. Le deuxième, est le « modernisme technologique » qui date des années quatre-vingt, et qui s'est basé sur l'informatique. Le dernier est celui du « modernisme organisationnel » qui insiste sur l'importance du management participatif et qui élargit le rôle de l'enseignant en lui attribuant de nouvelles tâches. Raymond Bourdoncle (1990) distingue trois modèles d'identités professionnelles :

- L'enseignant charismatique : ce modèle repose sur l'imitation-identification, et il insiste sur le sens moral et civique de la personne.
- L'enseignant homme cultivé : il est question dans ce modèle de l'aspect intellectuel. Ce type d'enseignant met l'accent sur le savoir disciplinaire.
- L'enseignant professionnel : Cet enseignant n'apparaît plus comme spécialiste d'une discipline, mais « expert de la transmission des savoirs de sa discipline ». Il est, selon M. Huberman (1978), un « clinicien de l'apprentissage ». (cité par Bourdoncle, 1990, p. 68)

Nous assistons actuellement à une centration sur l'apprenant qui s'est traduite par une attention particulière aux besoins de ce dernier, cela implique un grand travail d'adaptation de l'enseignement aux diversités des apprenants et des situations d'apprentissage. En outre, nous constatons une extension de l'action pédagogique : élaborer des projets pédagogiques, le travail collaboratif, donc, l'addition de ces deux facteurs exige de l'enseignant un autre niveau de compétences. Selon Françoise Cros (1999, p. 7), il ne s'agit plus de compétences, mais de métacompétences, autrement dit, des compétences qui se fondent sur des « transversalités cognitives, sociales et affectives » qui permettent à l'enseignant de gérer des situations diverses et variées. Être enseignant, exige « la mise en œuvre d'une " intelligence " des situations didactiques et sociales [...], une capacité à conjuguer plusieurs paramètres de champs différents (social, psychologique, politique, éthique, cognitif, etc.) permettant de dépasser l'épreuve. » (Cros, 1999, p.7)

Cette dernière citation met en exergue les principales compétences que tout enseignant doit avoir afin qu'il puisse accomplir son travail convenablement. Il est vrai que les habiletés mentionnées par Cros se rapprochent beaucoup plus des prédispositions naturelles de l'individu et en ce sens elles accèdent davantage notre hypothèse de départ.

2. Rôles de l'enseignant

L'évolution effrénée que connaissent les sociétés actuelles contraint en premier lieu les instances éducatives et dans un second temps les enseignants à repenser sans cesse leurs pratiques. Dans ce contexte l'enseignant est le principal acteur garantissant cette évolution. En effet, de par la particularité de son rôle qui se traduit par des actions s'exerçant exclusivement sur des êtres humains (jeunes ou adultes). Cette spécificité rend le métier d'enseignant à la fois si particulier et si complexe comparé aux autres métiers. De plus, dans le cadre de l'exercice de sa fonction, l'enseignant est amené à réaliser diverses tâches « qui lui sont prescrites, c'est-à-dire des buts à atteindre sous certaines conditions », (Rogalski, 1997, p. 03) et à endosser différents rôles (éducateur, formateur, instituteur, médiateur, facilitateur...). Au vu de la complexité et de la diversité des tâches qu'il doit accomplir dans et hors de la classe, nous pouvons qualifier son métier de « mission ». Rogalski. J, explique que « cette mission comprend non seulement ce qu'il fait (ce qui est observable de ses actions), mais aussi ses diagnostics, ses anticipations, ses inférences (qui ne sont pas directement observables), et ce qu'il voudrait et ne peut pas faire ». (1997, p. 03)

Le métier d'enseignant exige donc, la maîtrise de plusieurs compétences telles qu'être en mesure de :

- Créer des relations avec les apprenants afin de leur transmettre des apprentissages,
- Conduire des entretiens avec des apprenants ou des parents afin de résoudre des problèmes particuliers,
- Gérer sa classe, et prendre en compte les aspects culturels des apprenants, et de leurs environnements (Nimier, 2011, p. 89).

Rogalski pour sa part, insiste sur le caractère dynamique de ce métier et le présente comme « un cas de gestion d'environnement dynamique (...) dont l'essentiel est le fait que d'autres acteurs humains – les élèves – sont l'objet de l'action de l'enseignant ». (1997, p. 22).

La gestion de cet environnement dynamique est de plus en plus difficile, car avec l'allongement de la durée de vie de l'individu et par conséquent de sa carrière, l'enseignant se retrouve confronté à des difficultés d'ordre générationnel qui compliquent un peu plus sa pratique et cela malgré les formations (continue, autoformation) qu'il peut entreprendre.

Afin de bien comprendre la complexité de ce métier à l'heure actuelle, nous nous référons à l'une des enquêtes faites par le Centre d'études sociologiques des FUSL, qui pour répondre à la question suivante : « C'est quoi un enseignant aujourd'hui ? » (2012, p. 67) explique que face aux incessantes évolutions des sociétés, l'enseignant est désormais appelé à élargir son panel de compétences et à cumuler plusieurs tâches. En effet, outre sa principale mission qui consiste à transmettre des connaissances à ses apprenants, ce dernier devra jouer également le rôle du psychologue, de l'éducateur, et du médiateur. Les auteurs de ce rapport soulignent le fait que les tâches de l'enseignant dépassent le strict cadre de la classe pour toucher tout son environnement ainsi que tous les acteurs avec qui il est amené à interagir. Ainsi, la réussite de son travail est conditionnée par l'acquisition de l'ensemble des compétences professionnelles professorales (2012, p. 67)

À la complexité, et surtout à la diversité de ses rôles, l'enseignant se retrouve confronté également aux diverses évolutions que connaissent les sociétés et qui ont fait basculer la conception des différents métiers de professionnels disposant de compétences générales faisant d'eux des « touche-à-tout » grâce à leurs connaissances encyclopédiques, à celles de professionnels ayant un haut niveau de technicité leur permettant d'accomplir des tâches bien précises.

Nous assistons ces derniers temps à des changements du rôle de l'enseignant de FLE. En effet, ses responsabilités sont beaucoup plus centrées sur le développement de l'aspect individuel des apprenants, sur l'organisation des activités en classe, sur la création d'une « communauté d'apprenants », ainsi que sur les rapports avec l'extrascolaire. Ce rôle élargi des enseignants de FLE s'étend, selon un rapport de (l'OCDE, 2005, p.3), à différents niveaux à la fois individuels, de la classe et de l'établissement scolaire.

2.1. Au niveau individuel

L'enseignant est appelé dans le cadre de ses fonctions à planifier et à structurer le processus d'apprentissage. Cette organisation qui se fait généralement en amont de l'acte pédagogique se base sur les besoins individuels des apprenants. En effet, l'enseignant veille à

la satisfaction des besoins à travers des stratégies et des contenus adaptés à chaque apprenant. De plus, il doit mettre en place des modalités d'évaluation (formative et sommative) permettant non pas uniquement la validation des acquis des apprenants, mais aussi la régulation des apprentissages et la remédiation.

2.2. Au niveau de la classe

Sur le plan collectif, le premier rôle de l'enseignant est de prendre en compte les aspects pluriculturels de sa classe. L'autre rôle qu'il doit endosser est celui de l'élaboration et le développement de nouvelles habiletés transversales. Enfin, il faut qu'il implique progressivement les apprenants ayant des besoins éducatifs spécifiques dans le processus d'apprentissage.

2.3. Au niveau de l'établissement scolaire

Ce niveau concerne le rapport de l'enseignant avec son environnement professionnel. Généralement, l'enseignant évolue au sein d'une équipe pédagogique constituée de pairs de la même discipline ou non, cette réalité l'amène à discuter avec ses collègues dans le but de coordonner leurs actions ou pour débloquer une situation qui pose problème. Ce type d'interactions favorise le travail collaboratif qui est devenu indispensable au bon déroulement du processus d'enseignement/apprentissage. D'ailleurs, l'évaluation des programmes et de l'organisation de la vie des établissements scolaires est l'un des sujets débattus lors de ces réunions. En effet, les enseignants évaluent régulièrement la validité des programmes afin de les actualiser.

Sur le plan administratif, le rapport de l'OCDE (2005, p.3) met l'accent sur la nécessité d'utiliser les TIC dans les tâches administratives. Selon ce même rapport, l'enseignant est prié de prendre part dans la gestion des établissements en occupant et en partageant des postes de responsabilité (pouvoir).

2.4. Au niveau des parents et de la société

Dans ce dernier niveau, il est question du rôle social de l'enseignant qui se traduit d'une part, par prodiguer, de manière professionnelle, des conseils aux parents et d'autre part, par son rôle de partenaire avec les différents acteurs sociaux (clubs sportifs, associations, etc.).

3. Tâches de l'enseignant

Les tâches de l'enseignant sont difficiles à recenser, car la nature de sa fonction est à la fois, dictée par des règles administratives et façonnée par une activité autonome de l'enseignant (Tardif et Lessard, 1999 ; Maroy, 2006). Tardif et Lessard recensent cinq différents types d'activités de l'enseignant de FLE :

- Les activités en classe avec les apprenants : dispensation de cours, surveillance, gérer le groupe classe, etc.
- Les activités en dehors de la classe pour les apprenants : préparation des cours, correction des devoirs et évaluation, recevoir les parents, etc.
- Les activités avec l'équipe pédagogique : échanges pédagogiques, entraide, réunions.
- Les activités de formation : journées pédagogiques, séminaires.
- Les activités relatives à l'établissement scolaire : conseils de classe, participation aux différents comités, coordination et conseil pédagogiques.

4. Dimension pédagogique et relationnelle

Nous souhaitons à travers cet élément aborder l'aspect relationnel de l'enseignant dans la classe. Il sera question principalement de la relation pédagogique, ainsi que de la relation éducative. Le volet pédagogique s'intéresse à la relation enseignant-apprenants. Il repose principalement sur la gestion de la classe, qui se fait grâce à l'environnement dans lequel l'enseignant exerce une autorité sur les apprenants. Il s'intéresse aussi à l'instauration d'un climat de classe propice à la motivation et aux apprentissages.

Une fois sur le terrain l'enseignant doit déployer ses connaissances pédagogiques et relationnelles dans ses classes. Le passage de la théorie à la pratique est souvent complexe, car l'enseignant ; à l'image d'un acteur qui s'est d'abord préparé pour un rôle pour ensuite le jouer, doit passer de la théorie (formation) à la pratique (classe) sauf que ce dernier n'a pas le droit d'échouer, car il n'y aura pas de seconde prise, en effet, son échec remettrait en cause son statut et pourrait même le décrédibiliser. Dans ce qui suit, nous allons présenter la manière dont se concrétise cette dimension pédagogique et relationnelle.

4.1. Gestion de classe et autorité naturelle

Faire preuve d'autorité est nécessaire à l'organisation de la vie en groupe. En effet, l'autorité permet à l'enseignant d'imposer et de faire respecter un certain nombre de règles garantissant d'une part, le respect des libertés des uns et des autres et d'autre part, le bon déroulement du cours. Au-delà de son apport dans le processus éducationnel, celle-ci est aussi précieuse pour l'enseignement, car comme nous l'avons déjà mentionné supra il ne peut y avoir de transmission de savoir sans qu'il y ait au préalable les bonnes conditions à savoir pas de bruit ni de confusion.

4.1.1. Définition de l'autorité

Afin de saisir la signification de cette notion, nous nous référons à la définition donnée par Villeneuve (2011). Celle-ci lui reconnaît deux dimensions :

L'autorité que les Romains nommaient 'auctoritas', qui est un lien moral, une ascendance ou une influence caractérisant l'autorité des 'chefs' ; cette autorité serait plus ou moins naturelle. Un autre type d'autorité, la 'potestas', est donné par le pouvoir légal, la puissance publique. (2011, p. 20).

Celle de l'enseignant correspond à ces deux explications, il incarne simultanément la figure du chef et jouit d'une ascendance sur ses apprenants de par son âge, son expérience, et ses connaissances, et celle du représentant de l'état de par son statut.

S'agissant de l'autorité de l'enseignant Villeneuve (2011) précise à propos de celle-ci qu'elle n'est pas présente ni développée de la même manière chez tous les enseignants pour la simple raison qu'elle relève du don naturel. Nous signalons que cette réalité rejoint notre réflexion de départ qui stipule l'existence de prédispositions qui permettraient à une personne d'exercer comme étant un enseignant, il semble que l'autorité en soit une. Afin de pallier ce manque d'autorité, des conseillers pédagogiques ont élaboré « le guide du débutant » destiné aux enseignants débutants et qui présente des techniques relatives à la gestion de la discipline basées sur des connaissances sur la dynamique des groupes. En fait, la conception de ces conseillers pédagogiques est antagonique à celle défendue par Villeneuve, car ils ne justifient pas l'absence ou le manque d'autorité par causes naturelles, ils affirment que :

Savoir gérer une classe est une compétence professionnelle qui s'acquiert. Elle nécessite à la fois, un travail sur soi et une réflexion approfondie sur sa mission d'enseignement. La

notion de « gestion du groupe » renvoie à la notion de discipline (Académie de Créteil, 2008, p. 01).

Ces auteurs poursuivent et expliquent le déploiement des techniques de gestion de la classe comme suit :

Notre personne est impliquée parce que la psychologie joue toujours, il faut savoir que la gestion de la discipline n'est pas un don, mais une technique qui touche à la fois la dynamique de groupe, mais aussi l'éthique si nous voulons donner un sens à la loi. Si un maître est chahuté, c'est parce qu'il n'a pas fait le point sur les techniques et les principes de son action, qu'il ne se positionne pas forcément correctement. (Académie de Créteil, 2008, p. 28)

Les préconisations de ce guide mettent l'accent sur la manière dont l'enseignant positionne son corps, sur son expression, et sa voix. Tous ces éléments semblent impacter la gestion de la classe. Les concepteurs de ce guide affirment que les représentations qu'a l'enseignant de son rôle influencent sa gestion de classe. Cela se confirme notamment avec ce passage :

La gestion réussie d'une classe semble souvent relever d'une alchimie particulière qui tient à la fois à ce que nous sommes et ce que nous présentons de nous à la classe : notre posture, notre façon de nous exprimer (registre de langue, ton, hauteur de la voix) (...) de même que la conception de notre rôle d'enseignant. (Académie de Créteil, 2008, p. 01).

Précisons que les préceptes de ce guide ne donnent aucune clarification quant à la manière d'entamer ce travail sur soi afin de parvenir à savoir se gérer pour pouvoir par la suite gérer sa classe. Cette connaissance de soi n'est possible donc sans formation, car cette dernière permet la construction de repères internes permettant l'identification et l'analyse de ses propres réactions face aux événements, de les vivre tout en s'observant.

Notons que les recommandations du guide dont il est question ne se résument pas dans la posture de l'enseignant en classe, en effet, il est question également d'autres savoir-faire tels que le choix pédagogique, la didactique, la clarté des consignes, la préparation des outils du travail et la répartition des séquences. Mais comme l'objet de notre réflexion est l'apport de la personnalité de l'enseignant dans la conduite de la classe, nous nous sommes contentés de la dimension personnelle de l'enseignant.

4.2. Motiver les apprenants

Il est incontestable que la motivation joue un rôle nodal dans tout processus d'enseignement/apprentissage, d'ailleurs, elle en est le moteur. Cependant, motiver ses apprenants n'est pas aussi aisé qu'il n'y paraît. En effet, la motivation est en tête de liste des problèmes dont souffrent les enseignants. Selon Villeneuve les problèmes relatifs à la motivation sont souvent dus à une méconnaissance de la part des enseignants de son fonctionnement. Elle explique d'abord que « la motivation est une imbrication entre les processus individuels et le contexte social. » (2011, p. 22), de ce fait, si l'enseignant tente de motiver ses apprenants en avantageant le contexte social cela engendrera un climat de compétition qui pourrait être contre-productif, mais si au contraire il place son curseur beaucoup plus sur la progression de chacun cela pourrait être plus rentable. Dans cet ordre d'idées Galland explique ce processus de la manière suivante :

Tout d'abord, je peux m'interroger sur ce que je veux créer comme climat (...) Sur ce sujet, il semble qu'une dimension importante est la mesure dans laquelle je mets l'accent sur la compréhension et les progrès de tous, quel que soit le niveau par rapport aux autres, ou au contraire sur la comparaison entre les « bons » et les « mauvais » et sur la promotion des plus performants. Suivant ma position sur cet axe, mes élèves développeront probablement des motivations différentes vis-à-vis de mon cours. (2006, p. 02)

Si les chercheurs conseillent de s'éloigner de la compétition, c'est surtout pour éviter que les apprenants « (...) lie l'obtention de reconnaissance au classement plutôt qu'aux progrès réalisés, et l'acquisition de savoirs (et de la satisfaction que cela apporte) n'est donc plus prioritaire. » (Villeneuve, 2011, p. 23). En effet, envisager comme cela, la compétition a un effet pervers, elle pourrait détourner les apprenants des savoirs eux-mêmes pour les amener à surveiller leurs positions, leurs classements dans la classe. De plus, la compétition pousse les apprenants à se voir comme des adversaires plutôt que des camarades, de cette manière toute forme de travail collaboratif ou coopératif se trouve compromise. Enfin, elle serait source de stress et de climat délétère en classe, ce qui peut entraver les apprentissages.

On recommande à l'enseignant de favoriser beaucoup plus l'émulation, car elle est plus saine et stimule les apprenants. Toutefois, il n'est pas proscrit pour l'enseignant de valoriser les progrès et la réussite des uns et des autres pour les stimuler. Tout l'enjeu pour l'enseignant est de veiller à ce que le climat de la classe soit sécurisant pour l'ensemble des apprenants. Cette notion de sécurité est très importante dans la mesure où si l'apprenant ne se sent pas en

sécurité il ne va pas laisser son enseignant déconstruire ses anciennes représentations qu'il se fait de l'apprentissage pour les remplacer par des nouvelles. En ce sens, la qualité des rapports qu'entretient l'enseignant avec ses apprenants est primordiale pour leur dynamique motivationnelle. Ce point de vue est défendu par Galland (2006) qui avance que :

Comme la motivation est largement un processus relationnel et affectif, je peux aussi m'interroger sur le degré de respect, d'équité et de soutien que je manifeste à mes élèves, sachant que ce sont des éléments auxquels leur motivation scolaire est très sensible. (2006, p. 02).

Les éléments que nous venons d'exposer n'assurent pas le déclenchement de la motivation, car cette dernière est tributaire de plusieurs facteurs et que chaque facteur peut reconfigurer les autres. Ainsi, Bourgeois et Chapelle, nous expliquent la complexité de cette dynamique en rappelant que « la modification d'une ou plusieurs de ces variables peut entraîner une modification de l'ensemble de la configuration motivationnelle. » (2008, p. 234). En définitive, il incombe à l'enseignant de garantir pour ses apprenants un climat stable, un contexte sécurisant, des rapports sains afin de susciter leurs motivations.

4.3. Construction d'un climat de classe propice aux apprentissages

Nous avons montré précédemment que la posture pédagogique de l'enseignant peut impacter positivement comme négativement la motivation de ses apprenants, de même pour le climat de classe qu'il est en mesure de construire. À partir de là, il apparaît clairement que la construction d'un bon climat de classe dépend en grande partie de la démarche de l'enseignant. En effet, selon Nimier, il doit adopter deux postures ago-antagoniques ; elles consistent d'une part, à s'immerger dans l'ambiance de la classe et en même temps prendre du recul sur cette situation pour avoir une vue d'ensemble et être en mesure d'analyser la situation. Cet auteur décrit davantage ce point en disant qu'

Une classe ne peut se structurer (et donc travailler correctement) que si l'enseignant est intégré à certains moments dans "l'ambiance" de la classe et qu'à d'autres il peut s'en extraire pour analyser ce qui se passe. Cet aller-retour permet la structuration de la classe. C'est cette capacité à cette sorte de dédoublement : vivre pleinement et se regarder vivre, qui est indispensable à tout formateur à tout enseignant. (2008, pp. 2-3)

Bien que cette double posture soit inconfortable, elle reste l'une des réflexions les plus abouties, car elle rejoint à travers sa logique les principes de la pratique réflexive qui consiste, rappelons-le, à prendre constamment du recul sur sa pratique et la questionner sans cesse afin de la maintenir d'actualité.

5. Compétences relationnelles nécessaires à l'enseignant

Nous avons consacré ce point à la dimension relationnelle de l'enseignant, le fait de présenter ces compétences indépendamment de la dimension pédagogique est motivé par notre volonté de présenter les caractéristiques, les enjeux, et les problèmes relatifs à cette dimension. Les compétences que nous comptons aborder impliquent l'enseignant personnellement.

La bonne gestion de la classe requiert de l'enseignant une capacité d'adaptation aux changements et aux imprévus qui ponctuent la vie du groupe classe. À ce sujet, un enseignant ne sachant pas s'adapter à ce type de situation est sujet au stress et à la souffrance Villeneuve (2011). Avoir une bonne conduite dans la gestion des imprévus passe inévitablement par une communication, ce qui nécessite de l'enseignant « d'apprendre à écouter, à trouver la bonne distance, à s'impliquer même corporellement. » (Villeneuve, 2011, p. 24). L'enseignant est appelé également à faire preuve de calme, à savoir gérer ses émotions, et surtout à avoir et manifester de l'empathie. Ainsi, l'ensemble de ces éléments appartenant à l'enseignant et à exprimer à ses apprenants relèvent des compétences relationnelles. Citons à ce sujet Prairat qui met en exergue l'importance des compétences relationnelles en déclarant :

Je crois que le métier tel qu'il est en train de se dessiner va solliciter des compétences relationnelles et psychologiques très fortes pour les éducateurs de demain et qu'il va être évidemment crucial de leur offrir une formation en conséquence. (Prairat, 2004, p. 29)

Dans ce qui suit, nous allons lister les principales compétences relationnelles que tout enseignant devra maîtriser afin qu'il puisse gérer sa classe d'une manière optimale.

5.1. S'adapter aux élèves et au contexte

Comme nous l'avons souligné plus haut, le processus de gestion et d'animation d'un cours est plein d'aléas. Face à ces faits imprévisibles, l'enseignant doit savoir réagir. Lantheaume et Hérou (2008) affirment que les problèmes que rencontrent les enseignants sont

dus principalement à des difficultés d'adaptation à une nouvelle situation ou à une reconfiguration de ce qui a été prévu.

Il est à rappeler que le contexte de travail de l'enseignant est déjà suffisamment complexe en l'absence de tout imprévu. En effet, dans les pays en voie de développement les conditions de travail des enseignants ne sont pas optimales, ils font face à de nombreuses difficultés : classes surchargées, lourdeur des programmes, manque de coordination, etc.

Dans ce contexte, adaptabilité et souplesse sont les maîtres-mots d'une bonne gestion de classe. Effectivement, être en mesure de réagir dans les temps et être capable d'ajuster en permanence sa pratique selon les nouvelles exigences contribue significativement à maintenir un climat de classe sain et propice à l'apprentissage.

5.2. Écouter

Bien évidemment que savoir écouter les autres est à la base d'une communication réussie. En effet, prendre le temps d'écouter ce que les autres ont à dire permet à l'enseignant dans un premier temps d'avoir un feed-back sur sa pratique, et dans un second temps de s'adapter à la nouvelle situation (exigences). C'est en ce sens que Nimier insiste sur cette compétence qu'est l'écoute, il l'explique de la manière suivante :

Écouter, c'est faire attention à la réalité de l'autre, à l'environnement dans lequel je suis et dans lequel il est, c'est prendre en compte tout un ensemble : ses mots, bien sûr, mais aussi son ton, son attitude vis-à-vis de moi, son corps et ses réactions (2008, p. 04).

À travers ce premier passage, nous relevons une première dimension de l'écoute, celle de l'enseignant vis-à-vis de son apprenant à partir de laquelle l'enseignant tente de cerner l'intention de l'apprenant, c'est-à-dire ce qu'il veut de lui et cela, quelle que soit sa motivation.

Ce même auteur poursuit et précise à propos de la seconde dimension de l'écoute, celle qu'il doit prêter à l'ensemble du groupe classe en affirmant que

c'est en écoutant ce qui se passe en lui que l'enseignant ou le formateur accède à la fantasmatique du groupe (...) C'est, en quelque sorte, être "branché" sur l'extérieur de soi. C'est aussi faire attention à sa propre réalité (2008, p.6).

Ce deuxième niveau d'écoute permet à l'enseignant de mieux gérer la classe en tant qu'un tout dégageant une force. Toutefois, l'écoute dans le sens de la réception (entendre) ne

suffit pas, il faut qu'elle s'accompagne d'une habileté de perception et de décryptage afin qu'elle permette à l'enseignant d'être sensible aux besoins et aux attentes des uns et des autres.

5.3. Savoir communiquer en classe de FLE

Dans les situations de communication ordinaires, les interlocuteurs ont le même statut et par conséquent partagent la responsabilité quant à la réussite ou l'échec de leur communication. Par contre la communication en classe est asymétrique dans la mesure où l'enseignant jouit d'un statut privilégié, celui de l'adulte et de l'autorité. Donc, ce dernier doit avoir de meilleures connaissances sur tous les paramètres qui constituent la situation de communication.

L'importance de la compétence communicative dans le contexte scolaire n'est plus à démontrer tant elle est à la base de tout processus d'enseignement/apprentissage efficace, elle est également indispensable au respect des règlements régissant les établissements scolaires (Édouard, 2002, 4e de couverture). L'apport de la communication dans l'enseignement est établi par Tremblay qui souligne « l'importance pour les enseignants d'apprendre à tenir compte de leur façon de communiquer avec leurs élèves puisque la communication représente leur principal outil professionnel. » (1999, p. 166). En effet, tout le travail de l'enseignant consiste à communiquer, et cela pour diverses raisons ; il communique pour transmettre son savoir, pour gérer la classe, pour impliquer ses apprenants.

Au vu de l'importance de la communication pour les enseignants, il convient de nous pencher sur les conditions permettant une bonne communication. Pour Germain-Thiaut et Gremillet-Parent, la qualité d'une communication est une question de positionnement, en d'autres termes, il s'agit de réussir à se placer à la bonne distance. Le problème soulevé par ce placement est que cette distance ne peut jamais être prédéfinie, car elle dépend de plusieurs paramètres : les apprenants, l'instant, les objectifs et le contexte. Savoir se positionner requiert à la fois une implication et une distanciation dans la relation. Les mêmes auteures expliquent le fonctionnement de ces deux processus : « Paradoxalement, je me distancie pour mieux écouter, donc pour mieux me rapprocher d'autrui et je m'implique pour mieux me distancier de lui en exprimant un point de vue divergeant » (2002, p. 20). Leur démarche consiste à prendre du recul pour avoir une vue d'ensemble et être en mesure de satisfaire les besoins des uns et des autres et au même temps, il ne faut pas que cette distanciation soit perçue négativement par les apprenants, c'est pourquoi les auteures ont insisté sur l'implication, car

elle permet à l'enseignant d'être écouté et suivi lorsqu'il exprime et impose un point de vue divergeant.

Trémintin pour sa part estime que l'implication de l'enseignant dans la relation se fait à travers l'expression verbale et corporelle. En effet, elle « se manifeste par le biais de l'expression verbale, mais aussi d'indicateurs tels la présence physique (posture corporelle, gestes, regard), émotive (la façon dont on montre ses sentiments) ou cognitive (compétence, rigueur, précision de l'argumentaire) » (2003, quatrième de couverture).

5.4. Savoir positionner son corps

La communication verbale est toujours accompagnée d'une autre forme de communication qui n'est pas verbale (gestes, mimiques, regards, silences...). D'ailleurs Villeneuve (2011) précise que « tous ces signaux parlent au récepteur. » (2011, p. 27) et poursuit en affirmant que « l'on se taise ou que l'on parle, tout est communication. » (2011, p. 27). Pour Berger le corps remplit une fonction expressive dans les situations de communication, pour lui « même quand le langage apparaît, le corps ne perd pas pour autant sa fonction expressive, ni ne disparaît de la communication. (...) Ses attitudes, postures, gestes, continuent ainsi, à avoir un sens pour l'interlocuteur » (1999, p. 49).

La communication non verbale et l'utilisation du corps en classe ont le même rôle. En effet, le guide pédagogique pour enseignants débutants fait état de ce type de communication en préconisant à tout enseignant d'« utiliser son corps pour accompagner ou réprimander (faire les gros yeux, ouverture des bras pour accueillir les réponses des élèves...) » (Académie de Créteil, 2008, p. 30). Cette communication est considérée comme un appui au message verbal.

Outre l'utilisation consciente du langage corporel dans la classe, il existe un autre type de gestes qui se déclenchent inconsciemment à l'insu de l'enseignant. Ces gestes parasites peuvent trahir les états d'âme de l'enseignant. Selon Saez (2010), « le corps est bien là, un corps fragile d'individu (...) qui peut cristalliser des conflits personnels, sur lequel on peut avoir prise. » (2010, pp. 5-6).

L'existence de ces gestes parasites exige de l'enseignant non seulement une prise de conscience de leur portée, mais aussi d'entreprendre tout un travail sur soi pour tenter de les contrôler. Si l'on se réfère à la vision de Berger, ces gestes seraient incontrôlables, car ils sont ancrés en nous. Ce même auteur estime que la communication non verbale prime sur le

message verbal : « les attitudes, postures, gestes ont un sens si fort et si présent qu'il prime parfois sur le contenu verbal du message. » (1999, p. 49)

De ce qui précède, il apparaît clairement que l'enseignant aura tout à gagner s'il prend conscience du pouvoir que confère l'utilisation de son corps comme outil de communication. Cela revient à ce qu'il engage littéralement corps et âme dans le processus d'enseignement. De plus, la communication non verbale est la preuve d'une relation authentique, car l'enseignant ne pourra pas jouer un rôle éternellement.

Il est à signaler que les préconisations sur l'utilisation du corps de l'enseignant à travers la gestuelle et la mimique remontent aux années 1970 et plus précisément à 1975. À cette époque, Crespelle recommandait d'initier les futurs enseignants à l'exploitation de la communication non verbale afin d'optimiser leur relation avec les apprenants : « Développer les potentialités des enseignants à travers l'expression de leur corps et de leurs échanges verbaux (...) les libérer et les rendre plus disponibles à l'écoute (des enfants) » (1975, p. 35).

5.5. Gérer ses émotions

La maîtrise des émotions et des états d'âme est indispensable au bon déroulement du processus d'enseignement, en ce sens l'enseignant se doit de ne pas laisser ses sentiments, humeur transparaître à travers des gestes ou des mimiques inappropriés. En effet, selon Villeneuve (2011) si on arrive à dissimuler et intérioriser ses émotions négatives cela évitera de contaminer le groupe classe et engendrer une situation particulièrement agitée et ingérable. À cet égard, Pujade-Renaud affirme l'existence d'une

interpénétration entre corps du maître et corps de la classe. Il est parfois malaisé de parvenir à distinguer la perception que l'enseignant a de lui-même et celle qu'il a de la classe : les deux perceptions, d'ailleurs fluctuantes au cours d'une même journée, s'imbriquent. (1983, p. 51)

La complexité des interactions au sein de la classe et la coexistence des émotions des deux parties (enseignant et apprenants) ne permettent pas de déterminer lesquelles sont les déclencheurs et lesquelles sont les réactions. Toutefois, cette situation offre à l'enseignant la possibilité de canaliser et de contenir ses états d'âme de sorte qu'ils n'impactent pas ceux des apprenants ou au contraire de les impacter positivement. À ce sujet, Blanchard-Laville reconnaît à l'enseignant ce pouvoir sur les émotions de ses apprenants :

L'interaction de tous les psychismes crée une atmosphère transférentielle (...) chaud, froid, vivant, mécanique, agressif, chaleureux... Le sujet qui occupe la place de l'enseignant dans l'espace didactique a une grande part de responsabilité vis-à-vis de l'état de cette atmosphère. (2001, p. 112).

Ce point de vue est aussi défendu par les concepteurs du guide pédagogique pour les enseignants qui débutent, ils estiment que « le maître, qu'il le veuille ou non, est un référent pour les élèves. Son attitude induit souvent le comportement des élèves » (Guide du débutant, p. 28). Ils poursuivent en expliquant que lorsque l'enseignant se présente, devant sa classe, plein d'assurance, en étant disponible, calme et dynamique, il ne peut qu'obtenir un climat propice à l'apprentissage (Guide du débutant, p. 28).

Ainsi, il devient plus que nécessaire, pour chaque enseignant, d'abord de prendre conscience des effets que peuvent avoir ses émotions et ses états d'âme, notamment le stress, sur la gestion de sa classe et ensuite de commencer un travail sur soi afin que sa démarche de classe soit réussie. Il est vrai que le stress constitue un handicap considérable pour les enseignants et que sa gestion requiert des aptitudes personnelles de l'ordre de l'inné. Certains chercheurs tels que Vanier attribuent cette compétence de gestion de stress au charisme de l'enseignant qui se concrétise sur le terrain par certaines postures corporelles. D'ailleurs, il explique que

Le "charisme" dont sont parés certains enseignants par leurs élèves et leurs collègues vient largement de la façon dont ils savent jouer de leur posture corporelle (...) Ces comportements souvent instinctifs correspondent à des modes de gestion différents du stress ou de la tension provoqués par l'exercice pédagogique (2004, avant-propos).

Le charisme dont il est question dans les propos de Vanier (2004) est assuré par la prestance et la présence de l'enseignant qu'il aura construites. La même auteure précise que tout enseignant a besoin d'imposer sa présence en classe sinon il subira la gestion de sa classe. Elle souligne

Que l'on soit bien dans sa classe ou que l'on y aille à reculons, il s'agit toujours d'une épreuve physique : (...) Être le point de mire plusieurs heures durant nécessite un contrôle de soi qui ne va pas de soi (2004, avant-propos).

Nous percevons à travers cette citation l'extrême complexité de la gestion de soi surtout lorsque celle-ci affecte les autres et l'effort qu'il faut investir afin de se contrôler. Vanier décrit

cette situation de la manière suivante : « L'enseignant (...) est soumis à une autodiscipline, un autocontrôle du corps très intense » (2004, avant-propos) et à propos du contrôle de son corps elle met en garde contre une quelconque forme de relâchement, car l'enseignant « (...) risque de perdre le contrôle de la classe, comme si la lecture du corps abandonné de l'enseignant signifiait pour les élèves la possibilité de leur propre relâchement disciplinaire » (2004, avant-propos). Les tensions auxquelles est soumis l'enseignant dans le cadre de son travail, en plus de leur apport négatif sur les apprenants, épuisent l'enseignant et le vident émotionnellement.

Donc, pour être efficace l'enseignant doit être constamment relaxé dans son travail. Cette conclusion est confirmée par les travaux de Neill (1986) qui a établi que plus l'enseignant sait gérer son stress et est détendu mieux sera l'atmosphère de la classe et plus harmonieuses seront les relations avec les apprenants.

5.6. Savoir être en relation : l'empathie

Carl Rogers (1978) définit l'empathie comme étant aptitude à ressentir les émotions et les sensations d'autrui. Il la décrit également comme la faculté à cerner l'environnement de l'autre, à comprendre ses références internes et à se les approprier de sorte à se mettre à la place de cette personne en mettant de côté ses propres références.

Être en mesure de s'approprier les émotions des autres et de se mettre à leur place pour comprendre leurs réactions et de les comprendre n'est pas une chose aisée. En effet, cette capacité exige une réelle expertise. Cette dernière paraît au premier abord comme totalement insensée du fait que les réactions qu'on éprouve face à des émotions sont naturelles, car, selon Villeneuve, ressentir une émotion déclenche chez la personne des « changements toniques et physiologiques » (2011, p. 30). Ces changements déclenchent à leurs tours chez les autres les mêmes émotions. Dans cet ordre d'idées Gallese qualifie ce phénomène de « mécanisme fonctionnel automatique (...) basique de notre cerveau » (2004, pp. 6-8). Cet auteur ajoute à propos de la manière dont l'enseignant perçoit et reçoit les émotions des apprenants :

Nous ne faisons pas que "voir" une action, une émotion ou une sensation (...) les représentations internes des états du corps associés à des actions, émotions et sensations sont évoquées chez l'observateur "comme si" celui-là accomplissait une action ou ressentait une émotion ou une sensation similaire. (...) c'est ce que signifie "être en empathie" (2004, pp. 6-8).

Toutefois, il est à signaler que s'agissant de l'enseignant, ce dernier se doit de contrôler ses émotions dans le sens où il ne doit pas perdre tous ses moyens lorsqu'il est confronté à une situation émouvante. Ainsi, les émotions, et les états d'âme sont transmissibles, ils sont contagieux. Pour Pujade-Renaud l'empathie est à la fois expression et réception : « L'empathie dans la relation pédagogique comprend les deux aspects perception et expression de la communication, qui est elle-même à la fois message, verbal et non verbal, et à la fois relation, c'est-à-dire interaction entre les personnes. » (1983, pp. 162-163)

On exige alors de l'enseignant qu'il soit en mesure de détecter en lui les changements causés par les émotions et les sensations de ses apprenants. Dans cette perspective Pujade-Renaud recommande à l'enseignant d'adopter une « (...) une approche plus compréhensive des corps des élèves qui s'expriment silencieusement dans leurs attitudes et leurs gestes » (1983, pp.148-149). En d'autres termes, il s'agit d'adopter une nouvelle conception de la relation enseignant-apprenants basée sur un savoir-être relationnel construit à partir d'une écoute empathique. L'apport de l'empathie dans les relations enseignants-apprenants est démontré par Tremblay qui affirme que

L'empathie permet d'assouplir les échanges entre les personnes (...) dans un contexte éducatif, la qualité de la communication est associée à un vécu relationnel plus harmonieux et à un meilleur climat de classe, permettant ainsi des apprentissages plus significatifs (1999).

Sur ce point Brunel et Dupuy-Walker rejoignent le point de vue de Tremblay, ils estiment que l'empathie est vécue dans le contexte pédagogique « comme un facteur pouvant contribuer à l'efficacité de l'apprentissage via la qualité de la relation qu'elle suppose entre le maître et ses élèves » (1988, p. 27). Dans l'ensemble, manifester de l'empathie vis-à-vis de ses apprenants semble être une condition *sine qua non* à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage.

Bien que l'empathie présente dénombrable avantages, celle-ci peut se révéler nocive à la relation entre l'enseignant et ses apprenants. Effectivement, lorsque cette dernière est transformée en séduction ou encore en manipulation, elle ne peut que porter préjudice au processus d'enseignement/apprentissage. À ce propos, Aucouturier (2006) affirme que « toute relation humaine est empreinte de séduction. Chaque pédagogue ou thérapeute ne peut l'ignorer » (2006, p. 53). De là, tout enseignant doit veiller à ce que son empathie soit exprimée

loin de tout désir de manipuler à travers un jeu de séduction, et cela dans l'unique but de réunir les bonnes conditions pour que dans la classe règne un climat propice à l'apprentissage.

À la lumière de ce qui précède, nous constatons que l'exercice du métier d'enseignant requiert du fonctionnaire une réelle connaissance de sa personne ainsi que le développement de plusieurs habiletés relationnelles. Ces dernières ne sont pas toutes forcément innées, elles peuvent être installées et développées grâce à la formation. En effet, l'enseignant doit savoir gérer ses émotions et ses états d'âme afin qu'il soit à l'aise, souple et flexible, et cela dans le but de construire un climat de classe propice à l'apprentissage. Pour ce faire, il doit être en mesure de s'écouter et d'interpréter ses propres émotions, chose qui exige une connaissance sensorielle très approfondie. Il doit également, être à l'écoute de ses apprenants afin d'identifier leurs attentes et leurs besoins. Cette perception empathique est primordiale à la fois pour la qualité des rapports enseignant-apprenants, pour la vie du groupe classe, et pour permettre un apprentissage optimal. L'enseignant doit avoir une double posture qui lui permet de s'impliquer totalement dans la classe et de prendre du recul pour s'observer lui-même à travers une démarche réflexive.

Toutefois, il est à noter que si toutes ces compétences peuvent être installées dans le cadre d'une formation professionnelle, les offres de formation existantes ne prennent pas en charge les compétences abordées antérieurement.

L'autre élément qui a attiré notre attention, c'est le rôle que joue le corps de l'enseignant. En effet, il a été question non seulement de considérer le corps de l'enseignant comme étant un outil et un moyen de communication à part entière, mais de l'impliquer à travers ses postures, ses gestes et ses mimiques pour compléter et appuyer le langage verbal. Les préconisations qui ont été faites s'attachaient toutes à ce que le langage corporel de l'enseignant devient plus aisé et surtout naturel pour que le message soit authentique.

6. L'épanouissement des apprenants

Parler d'épanouissement dans un processus d'enseignement/apprentissage semble à première vue paradoxal, car la notion d'épanouissement est généralement opposée à celle de l'apprentissage. En effet, la première véhicule une connotation positive qui est de l'ordre du plaisir tandis que la seconde revêt un caractère contraignant régi par des règlements stricts. En

ce sens, Viviane Bouysse oppose « l'épanouissement qui ne dure qu'un temps limité aux apprentissages, processus et contenus illimités. » (2010, p. 1).

Mais comme l'éducation et l'instruction sont les principaux leviers du développement de toutes sociétés, il convient de dépasser cette vision archaïque selon laquelle « jeu et travail », « ludique et sérieux » sont incompatibles. Bouysse affirme que « ce n'est pas parce que c'est ludique que c'est bien, mais ce n'est pas parce que c'est ennuyeux que ça fait avancer. » (2010, p. 1)

Le dépassement de ce clivage s'est concrétisé à la fin des années 1980 avec un nouveau modèle éducatif basé sur l'expression. Éric Plaisance (1986) qui est cité par V. Bouysse affirme que ce nouveau modèle permet aux apprenants de « s'exprimer et d'exprimer » contrairement au modèle productif des années 1970. Aujourd'hui, on ne peut pas concevoir qu'il puisse exister un processus d'apprentissage n'admettant pas l'épanouissement des sujets enseignés. Aussi, on considère que cet épanouissement est l'une des clefs de réussite sociale et professionnelle. Néanmoins, dans les milieux défavorisés et pauvres, la notion d'épanouissement paraît anecdotique face aux défis auxquels ils font face (états des établissements, nombre insuffisant d'enseignants, surcharge des classes...).

6.1. Bien-être et épanouissement

Le bien-être ou l'épanouissement des apprenants sont deux notions très compliquées à définir du fait de la nature de leurs dimensions qualitatives. Notre volonté d'intégrer ces deux concepts dans notre travail de recherche est motivée par le fait que ceux-ci serviront comme indicateurs et révélateurs de la compétence de l'enseignant dans la mesure où les classes tenues par un enseignant présentant le profil type de l'enseignant compétent refléteraient un bien-être général. Nous avons choisi, dans notre thèse, de confondre ces deux notions dans un sens similaire. En effet, nous estimons que ces deux notions sont les deux facettes de la même réalité, car d'une part il ne peut y avoir épanouissement sans bien-être et d'autre part ce dernier ne peut être constaté et remarqué qu'à travers l'épanouissement de l'individu.

Le Petit Larousse définit l'épanouissement comme « fait d'être bien, satisfait dans ses besoins, ou exempt de besoins, d'inquiétude ; sentiment agréable qui en résulte ». Nous remarquons que pour se sentir bien et épanoui, il faut d'abord qu'on satisfasse tous les besoins. En ce sens, Abraham Maslow (2005), dans ses études sur la théorie de la motivation, a relevé cinq besoins fondamentaux permettant à un individu de s'accomplir. Ces besoins sont

organisés sous forme d'une taxonomie allant des besoins inférieurs jusqu'aux besoins supérieurs.



Figure 9: Pyramide des besoins de Maslow (2005)

D'après A. Maslow (2005), atteindre le dernier stade de cette pyramide, à savoir l'accomplissement de soi et l'épanouissement, passe forcément par la satisfaction de tous les besoins inférieurs :

1. Les besoins physiologiques qui concernent la survie de la personne ou de l'espèce.
2. Les besoins de sécurité qui assurent la protection de l'individu contre les agressions qui pourraient menacer son intégrité.
3. Les besoins d'appartenance qui sont relatifs à l'aspect social de la personne pour faire partie d'une communauté.
4. Les besoins d'estime de soi qui distinguent et différencient un individu au sein de sa communauté en tant qu'« entité originale ».
5. Les besoins d'accomplissement personnel qui assurent à l'individu la mobilisation de toutes ses compétences et ses habiletés afin de se surpasser et repousser ses limites.

Nous retrouvons également la notion de besoin chez l'ex-ministre français de l'Éducation Nationale Jack Lang, cité la revue *Pomme d'Api* dans le livret Parent de 2001, qui

évoque la notion des besoins d'une manière indirecte et succincte. Celui-ci cite le besoin de sécurité et celui de l'estime de soi. Dans son discours, il est question aussi du plaisir ressenti et partagé avec les autres. Selon lui, un apprenant épanoui est « un enfant sécurisé, qui éprouve du plaisir à vivre et qui s'intéresse au plaisir des autres. C'est aussi un enfant que son corps n'embarrasse pas. » (Lang, 2001, p.1)

Dans le même ordre d'idées, Eirick Prairat (2005) met l'accent sur les besoins à prendre en considération dans un cadre scolaire afin « de ne pas annihiler le sujet dans l'organisation collective ». Il est question dans un premier temps des besoins de sécurité en faisant en sorte que l'apprenant n'ait pas peur d'aller à l'école et surtout de se sentir bien accueilli. Dans un second temps, il s'agit des besoins d'appartenance ; l'auteur met en avant le fait que la classe est également une communauté de pairs. Outre ces besoins, l'auteur aborde les besoins de reconnaissance aussi bien de l'enseignant que celle de ses camarades. Le dernier besoin évoqué par cet auteur est celui « de pouvoir », car l'apprenant doit être en mesure de dire et de faire ce qu'il veut. Autrement dit, il doit être libre d'exprimer et de s'exprimer en toute liberté. L'épanouissement des apprenants ne doit pas être la mission du seul enseignant, au contraire, il doit être la préoccupation de tout le personnel éducatif (directeur, surveillant, médecin scolaire...), car chacun d'entre eux est appelé, à un moment ou un autre, à avoir affaire à l'apprenant.

Denis Meuret et Thierry Marivain (1997) sont les premiers à s'intéresser au bien-être des apprenants en menant une étude sur l'inégalité dans le milieu scolaire. Dans leur entreprise, ils ont essayé de déterminer la source du bien-être chez les collégiens. Leur étude a mis en lumière trois dimensions :

- Le sentiment de réussir et d'apprendre avec facilité au collège.
- Le plaisir qu'ils ressentent d'être scolarisés dans le collège.
- Le statut dont ils pensent jouir.

Il sort de l'enquête de D. Meuret et T. Marivain que la qualité de la relation entre l'enseignant et ses apprenants joue un grand rôle dans le bien-être de ces derniers. De plus, ces auteurs révèlent que l'attitude des parents contribue aussi à ce bien-être, car ces derniers ont confiance dans la réussite de leurs enfants. À cet égard, l'image positive de l'enseignant, que transmettent les apprenants à leurs parents, augmente significativement la confiance dans leur réussite. Par ailleurs, les auteurs affirment que l'épanouissement des apprenants est déterminé

en grande partie par les interactions de la classe et que les établissements ont un rôle mineur. Toutefois, les établissements qui sont propices au bien-être sont ceux qui

Exacerbent moins que les autres les rivalités entre élèves, d'abord parce qu'on y prévoit des actions pour les élèves en difficulté, ensuite parce que l'on y favorise la coopération plus que la concurrence. En revanche, ils se sentent moins bien dans les établissements efficaces (l'efficacité étant mesurée d'après les performances en mathématique et en français). (Meuret et Marivain, 1997, p.106)

Par ailleurs, le bien-être a été considéré, et cela depuis longtemps, comme une forme de santé. L'Organisation Mondiale de la Santé (1946) définit la notion de santé comme étant « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Donc, il est primordial d'intégrer cette donnée dans le processus d'enseignement/apprentissage afin de préserver l'intégrité physique et morale de l'apprenant et lui permettre de se sentir bien et par la suite lui assurer un apprentissage dans de bonnes conditions.

D'autres chercheurs tels que Jaquart (2001), qui est cité lui aussi dans la revue *Pomme d'Api* dans le livret Parent de 2001, conçoivent l'épanouissement plutôt comme étant un processus personnel et dynamique que comme un état stable. Il justifie son point de vue par le fait que chaque enfant est unique et par conséquent il est le seul à pouvoir construire son bien-être en fonction de ses besoins et de ses capacités. En plus du caractère individuel et personnel de l'épanouissement, ce dernier s'inscrit dans une dimension sociale qui vise « l'émancipation collective ». À cet égard, l'auteur souligne le fait que le vrai épanouissement individuel est intimement lié à l'émancipation collective. Il est même conditionné par celle-ci.

La notion de l'épanouissement et du bien-être des apprenants a été traitée par d'autres études, mais d'une manière indirecte en l'abordant sous différents angles : le corps de l'apprenant, les rapports avec le milieu éducatif, les rapports parents/établissement, etc. Même s'il n'a pas été question de l'épanouissement, nous avons constaté que toutes ces recherches ont étudié les facteurs qui permettent aux apprenants d'atteindre ce bien-être. Ces études se divisent en deux catégories :

- ✓ Les recherches ayant comme objet d'étude le corps de l'apprenant : elles s'intéressent aussi bien aux conditions matérielles qu'à la place du corps de l'apprenant dans la classe et l'accès à la sexualité ;
- ✓ Les recherches ayant comme objet d'étude les relations de l'élève à l'établissement :

elles s'intéressent au climat scolaire, à l'effet établissement, à la violence scolaire, à la sanction et aux relations enseignant et enseignés.

Nous avons choisi de nous attarder sur l'étude de Marianne Lenoir (2012) qui porte sur le bien-être de l'élève au collège. Notre choix est motivé d'une part par le fait que la détermination du degré du bien-être et d'épanouissement des apprenants dans notre recherche va concerner une partie de cette population à savoir des collégiens. Et d'autre part, par le fait que cette étude présente les dimensions du bien-être selon deux points de vue : le premier est celui des enseignants et le second est celui des apprenants eux-mêmes.

6.2. Les dimensions du bien-être

M. Lenoir (2012) propose quatre dimensions du bien-être des apprenants qu'elle divise en sous-dimensions subdivisées en indicateurs.

6.2.1. Le bien-être physique

Concerne la bonne santé physique de l'apprenant en faisant en sorte que son hygiène de vie soit saine afin qu'il puisse assimiler les connaissances. Cette dimension est aussi relative à tout ce qui est matériel, structurel et environnemental. Elle comporte donc les trois sous-dimensions suivantes :

6.2.1.1. La dimension matérielle

Selon Lenoir (2012, p.73), cette dimension concerne tous éléments faisant partie de l'environnement scolaire (établissement) et inclut les salles de classe, la cantine scolaire, les tables et les chaises, etc. Ses indicateurs sont :

- La propreté des locaux ;
- La superficie des salles de cours, car plus les salles sont grandes mieux l'apprenant se sentira ;
- L'architecture de l'établissement doit favoriser la circulation d'un grand nombre d'élèves et ne doit pas avoir des endroits cachés pour ne pas favoriser les actes de violences ;
- L'état du mobilier scolaire ainsi que ses dimensions afin de permettre à l'apprenant d'avoir une posture adéquate et de se sentir à l'aise ;
- La qualité et la diversité des menus proposés par la cantine.

6.2.1.2. La dimension organisationnelle

Pour Lenoir (2012, p. 74) cette dimension prend en charge tout ce qui a un lien avec l'organisation des rythmes scolaire, la planification du travail scolaire et des devoirs à la maison, etc. L'auteure lui attribue les indicateurs suivants :

- Le volume du travail à effectuer à la maison, car si on impose aux élèves un volume conséquent, il risque d'impacter sur leur bien-être et d'affecter leur épanouissement ;
- L'organisation du temps de travail (quotidien, mensuel et même annuel) par rapport à celui du repos doit être prise en considération ;
- Le nombre d'années qu'un apprenant doit passer dans un cycle/établissement peut être aussi un facteur qui influence son bien-être. En effet, en Algérie, les dernières réformes du système éducatif ont fait passer le nombre d'années de 3 ans à 4 ans rendant parfois la vie difficile aux apprenants qui viennent d'un cycle où ils étaient les plus âgés, relativement jeunes (10 ans) pour intégrer un nouveau cycle dans lequel ils côtoient des apprenants beaucoup plus âgés (ayant 16 ans pour les répétitifs).

6.2.1.3. La dimension environnementale

Lenoir (2012, p. 75) regroupe tous les facteurs externes pouvant favoriser ou empêcher l'épanouissement de l'apprenant. Elle comporte :

- Le bruit (cris dans les couloirs, les véhicules qui circulent, la sonnerie indiquant la fin de la séance, etc.). Cet indicateur est reconnu comme facteur gênant le bien-être ;
- Le nombre de classes dans l'établissement, car plus de classes signifie plus d'apprenants et plus le nombre est élevé, moins le bien-être sera ;
- La température des salles de classe doit être ambiante durant toutes les saisons ;
- La promiscuité dans la classe est considérée comme étant un facteur négatif ;
- La place dans la classe est également un facteur très important pour le bien-être des apprenants.

M. Lenoir affirme que les enseignants sous-estiment la dimension physique en précisant qu'ils estiment que leur mission consiste avant tout à dispenser un savoir et non pas à veiller sur le bien-être des apprenants.

Les enseignants et l'équipe éducative ne pensent pas que ce soit également leur rôle de favoriser le bien-être de l'élève. Leur rôle est la transmission des connaissances. Ils ne se sentent pas impliqués dans les projets d'éducation à la santé ni dans le fonctionnement du collège en relation avec l'amélioration du bien-être du collégien. (Lenoir, 2012, p. 46)

Elle juge qu'ils ne prennent pas en considération le rôle du corps de l'apprenant « car ils sont mal à l'aise devant les changements corporels et l'évolution psychologique survenant à l'adolescence. » (Lenoir, 2012, p.47)

6.2.2. Le bien-être relationnel

Concerne toutes les relations qu'entretient l'apprenant avec les différents acteurs du milieu éducatif et du milieu familial. Cette dimension se compose de trois sous-dimensions :

6.2.2.1. La relation avec les enseignants

Les indicateurs de cette sous-dimension nous permettent d'apprécier la relation enseignant/enseigné autant sur le plan humain que sur le plan pédagogique.

- La manière dont l'enseignant accueille ses apprenants surtout lorsqu'il s'agit de la première séance de la journée qui constitue un moment de transition entre l'environnement familial et celui de l'établissement ;
- La punition doit être juste et justifiée ;
- Dialoguer avec l'élève permettra à ce dernier de réaliser qu'il est un partenaire actif de son apprentissage ;
- Diminuer les différences sociales, physiques et culturelles entre les élèves pour qu'ils se sentent tous égaux ;
- L'existence d'une relation de confiance entre l'enseignant et l'apprenant.

6.2.2.2. La relation avec les pairs

S'intéresse exclusivement aux relations entre apprenants que ce soit au sein de la classe ou bien au sein de l'établissement.

- La rencontre et les interactions de l'apprenant avec ses camarades ;

- L'absence de toute forme d'humiliation ou de chantage entre les apprenants ;
- L'adaptation au groupe est un élément très important qui permet d'intégrer l'établissement. C'est grâce à cette intégration que l'apprenant pourra prendre ses distances avec le cocon familial et exprimer sa propre personnalité.

6.2.2.3. La relation avec les parents

Se rapporte aux relations des parents à la fois avec leurs enfants, mais aussi avec les établissements.

- Le degré d'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants en les aidant par exemple dans leurs devoirs ;
- Les parents qui sont attentifs à tout ce qui se passe durant la journée ;
- Le fait de permettre aux parents d'accéder aux établissements et de prendre part aux décisions concernant la scolarité de leurs enfants.

6.2.3. Le bien-être psychologique

Visé les facteurs personnels de l'apprenant et plus précisément « son estime de soi », « son intégration au système scolaire et à la classe ».

6.2.3.1. Par rapport à l'apprenant lui-même

C'est-à-dire la manière qui lui permet d'avoir une bonne estime de lui-même

- L'aspect et le comportement extérieurs de l'apprenant qui sont en fait le miroir de son état thymique¹⁴ ;
- Être capable de se projeter dans l'avenir tout en ayant confiance dans ses choix (orientations) ;
- Manifester une soif et une volonté d'apprendre qui sont aussi considérées comme des facteurs de bien-être ;
- Ne pas avoir confiance et se sentir menacé par ses pairs est un facteur qui nuit au bien-être de l'apprenant.

¹⁴La thymie est le comportement extérieur d'un individu en rapport avec son humeur gaie ou triste.

6.2.3.2. Par rapport à l'établissement

Il est question dans cette sous-dimension des sentiments que ressent l'apprenant envers son établissement.

- Connaître le motif de sa scolarisation et vivre bien sa scolarité ;
- Éprouver un sentiment de plaisir pour aller en cours.

6.2.3.3. Par rapport à la classe

- Il s'agit de la place ainsi que du statut qu'un apprenant occupe au sein de sa classe (délégué, tuteur) ;
- Le fait de s'assumer et d'être bien dans sa peau et de ne pas avoir le moindre complexe ;
- La fréquence de la participation en classe traduit généralement l'intérêt de l'apprenant pour une matière ou un enseignant.

6.2.4. Le bien-être pédagogique

Ce type de bien-être prend en considération aussi bien les paramètres à l'intérieur de l'établissement qu'en dehors de celui-ci et qui sont susceptibles d'assurer les conditions favorables à l'acquisition des savoirs. Lenoir (2012) affirme que ce type de bien-être est source de bien-être général des apprenants dans les milieux éducatifs. C'est pourquoi il nous semble intéressant de mentionner quelques facteurs permettant ce bien-être pédagogique.

6.2.4.1. Les facilitateurs de la pédagogie au sein de la classe

Lenoir (2012, p. 81) présente les éléments qui pourraient faciliter la pédagogie en classe, nous les résumons dans les points suivants :

- Prévoir des pauses durant le cours pour permettre à l'apprenant d'une part de respirer et d'autre part de faire le point sur ce qu'il a été fait en vue de poser d'éventuelles questions ;
- Indiquer à l'apprenant la posture la plus adéquate pour se tenir correctement en classe et respecter les règles du débat ;
- Apprendre à utiliser et à gérer son matériel pour éviter le stress lié à l'oubli ou au dysfonctionnement d'un outil ;
- Inciter les apprenants les plus discrets à participer, mais sans les forcer pour qu'ils ne

se sentent pas en marge des autres.

6.2.4.2. Les facilitateurs de la pédagogie en dehors de la classe

Les éléments facilitateurs en dehors de la classe, Lenoir (2012, p. 82) les présente comme suit :

- Limiter le nombre de devoirs à faire à la maison, car il faut avoir en tête que l'apprenant d'une part vient de passer une longue journée et d'autre part, il n'a pas qu'une seule matière ;
- Le recours à des procédés et à des stratégies susceptibles de motiver les apprenants en vue de les inciter à s'impliquer dans les activités avec un sentiment de plaisir ;
- Le recours à des séances de remédiation en dehors des heures de cours est assuré par une autre personne que l'enseignant pour permettre à l'apprenant de rattraper vite le retard accusé ;
- Les activités extrascolaires sont considérées comme un facteur de bien-être pour l'apprenant.

6.2.4.3. La pédagogie différenciée

- Adapter le contenu et la méthode aux besoins de l'apprenant ;
- Faire en sorte que les applications (exercices) correspondent au contenu du cours ;
- S'appuyer sur les prérequis des apprenants ;
- « S'adapter au moment, au public », car les apprenants ne sont pas tous pareils et leurs humeurs peuvent changer d'un jour à un autre. Donc, l'enseignant doit avoir une grande capacité d'adaptation.

Nous comprenons de l'étude de M. Lenoir que le bien-être relationnel est la dimension fondamentale du bien-être des apprenants. Mais, les enseignants avouent qu'ils sont démunis face aux comportements et aux attentes des adolescents et qu'ils n'arrivent plus à comprendre leur psychologie. De ce fait, l'auteure suggère une « formation sur l'évolution à la fois biologique et psychologique de l'adolescent » (2012, p. 240) pour leur permettre d'avoir de bonnes relations avec leurs apprenants en classe.

L'usage du terme « épanouissement » repose, d'après *Le Trésor de la Langue Française*, sur l'idée de faire atteindre à un être son « plein et harmonieux développement ».

Cette conception de l'épanouissement l'envisage comme un état de totale plénitude qui représente pour l'individu l'expérience optimale. De ce fait, cette définition se rapproche de celle du « flow » développée par Mihaly Csikszentmihalyi (2006) et que nous approfondirons dans ce qui suit.

6.3. La notion du « *flow* »

La notion de « *flow* » ou « flux », ou encore « expérience optimale » est définie par M. Csikszentmihalyi (2006, p.11) comme « un état optimal » atteint par une personne lorsque celle-ci est totalement immergée dans la réalisation d'une activité. Cet état est caractérisé par une sensation de liberté, de joie, d'accomplissement de soi, et durant lequel la notion du temps semble disparaître. Cet auteur décrit cette expérience optimale de la manière suivante :

(...) Ces grands moments de la vie surviennent quand le corps ou l'esprit sont utilisés jusqu'à leurs limites dans un effort volontaire en vue de réaliser quelque chose de difficile et d'important. L'expérience optimale est donc quelque chose que l'on peut provoquer... Pour chacun, il y a des milliers de possibilités ou de défis susceptibles de favoriser le développement de soi (par l'expérience optimale). (Csikszentmihalyi, 2006, p. 17).

Le flow peut être donc considéré comme étant une grande implication dans une activité jugée comme hautement intéressante et motivante par le sujet (Csikszentmihalyi et *al.*, 2005). Rebecca Shankland et Charles Martin-Krumm (2012) insistent sur ce degré d'implication et affirment que ce n'est qu'à travers cet engagement, de la part de l'individu, dans l'activité que cette sensation de bien-être est atteignable. Afin de comprendre les différents états par lesquels un individu passe pour atteindre le flow, nous présentons l'échelle de flow de Jean Heutte et Fabien Fenouillet (2010).

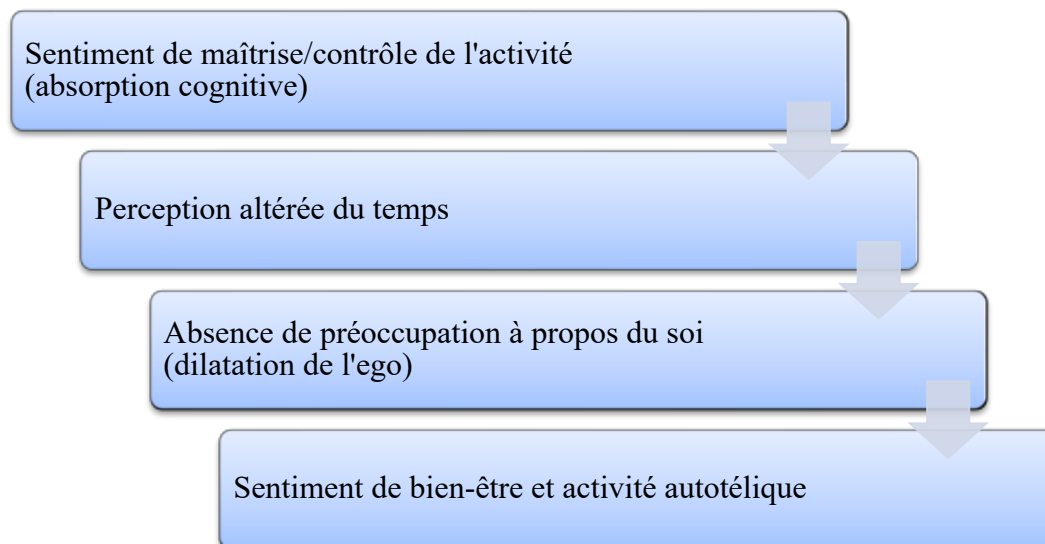


Figure 10: L'échelle de "flow" Heutte, Fenouillet, Boniwell, Martin-Krumm, et Csikszentmihalyi (2013, cité dans Fenouillet & Heutte, 2013, p. 6)

J. Heutte présente l'expérience optimale comme un processus dynamique menant son sujet à atteindre un état de quiétude totale. Il reconnaît aussi au flow de nombreux avantages permettant le développement personnel et intellectuel de l'individu.

Il s'agit d'un état dynamique de bien-être, de plénitude, de joie, de créativité, d'implication totale. (...) L'expérience optimale entraîne des conséquences très importantes : meilleure performance, créativité, développement des capacités, ...estime de soi et réduction du stress. (Heutte, 2011, p.101)

M. Csikszentmihalyi (2005) emploie également le terme « autotélique » pour parler du flow. En effet, il utilise ce mot pour désigner une tâche ayant comme but sa réalisation, autrement dit, la finalité des activités permettant le flow est la satisfaction de sa réalisation. Le sujet doit se concentrer sur son activité et non pas sur ses effets. Cependant, cet auteur n'exclut pas le fait qu'elle puisse avoir d'autres objectifs.

Les définitions que nous venons de proposer ont présenté le flow comme une expérience individuelle, mais nous savons que dans un cadre institutionnel, tel que le secteur éducatif, la primauté est accordée au collectif afin d'assurer une formation égalitaire à tous les apprenants. De ce fait, il semble très utile d'expérimenter l'expérience du flow dans un contexte institutionnel en ciblant les élèves en tant que groupe. En ce sens, plusieurs approches collectives du flow ont été mises en place pour d'une part, dépasser la conception selon laquelle seule la relation enseignant/apprenant compte dans le processus d'enseignement/apprentissage,

et d'autre part, permettre à chacun des apprenants d'améliorer ses capacités et son potentiel. Ces approches ont pour but de trouver un équilibre entre les objectifs collectifs et individuels.

Pour Franck Jaotombo (2009) qui s'appuie sur l'étude de Martin Seligman (2002), et Amy Wrzesniewski et al. (1997), il estime que le *Flow* est un facteur très important dans l'épanouissement collectif. Il explique que pour impliquer les individus dans une dynamique de groupe, il faut que chacun d'eux arrive à mobiliser et utiliser, dans la réalisation de ses tâches, ses « signatures forces »¹⁵, car ces dernières lui procurent non seulement un sentiment d'efficacité, mais confèrent à son activité une portée collective (au-delà de soi-même) qui le gratifie au sein du groupe.

6.3.1. Les caractéristiques du « *flow* »

Pour déterminer les caractéristiques du *flow*, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Mary E. Barth (1993, p. 155) qui s'est basée, à son tour, sur les recherches de M. Csikszentmihalyi et propose huit caractéristiques essentielles :

1. L'activité ciblée doit être abordable tout en représentant un défi et exigeant une compétence particulière ;
2. La tâche à réaliser doit mobiliser toute l'attention de l'apprenant ;
3. C'est la clarté de l'objectif de l'activité qui assure la concentration et la canalisation de l'attention ;
4. Cette activité doit avoir un sens pour elle-même, et doit aussi permettre à l'enseignant de vérifier si l'objectif est atteint ou non à travers un *feed-back* immédiat ;
5. L'accomplissement de cette activité doit se faire avec une grande implication, toutefois il ne doit pas y avoir ni lassitude ni fatigue ressentie. L'exécution de cette tâche doit permettre au sujet de faire abstraction de ses soucis quotidiens ;
6. Le sujet doit avoir le sentiment du contrôle sur sa tâche et non pas l'inverse ;
7. « Le souci de soi disparaît, mais paradoxalement, le sens de soi se trouve renforcé après cette "expérience". » (Heutte, 2011, p.101). En effet, l'apprenant se concentre sur sa tâche à tel point qu'il perd conscience de sa personne et oublie ses soucis personnels. L'apprenant

¹⁵« Ce sont ces forces que la personne s'approprie, qu'elle célèbre, et utilise le plus fréquemment au travail, en amour, en détente (dans le jeu) et en tant que parent » (Jaotombo, 2009, p. 34)

ayant vécu cette expérience du flow en sort avec un sentiment de soi plus affirmé, car il aura accompli, à ses yeux et aux yeux des autres, quelque chose de remarquable ;

8. La notion du temps est altérée, le sujet aura l'impression que le temps passe vite ;

Vivre l'expérience autotélique revient à atteindre le bien-être absolu. À ce stade, la principale motivation qui alimente l'immersion de l'individu dans sa tâche est le bien-être qu'elle procure.

M. Csikszentmihalyi (2006, p. 84) affirme que le *flow* est le résultat de l'adéquation entre les impératifs de l'activité et les aptitudes du sujet. Il situe cette expérience optimale entre l'anxiété et l'ennui. Elle permet au sujet de passer outre les aspects négatifs de sa vie, car il n'y aura plus de place pour toute forme de distraction en focalisant toute sa concentration sur son action (Csikszentmihalyi, 2006, p. 67). Dans le même ordre d'idées, le fait de ressentir ce profond bien-être procure chez l'individu le plaisir de dépenser son énergie. Ces sensations assurent une harmonie et une paix dans « l'état de conscience et renforce la structure de soi » (Heutte, 2011, p.101). Ces deux auteurs insistent sur le fait que le développement de soi se réalise uniquement si l'expérience est perçue comme positive par l'individu.

6.3.2. Préconisations assurant un cadre propice à l'expérience optimale dans l'éducation

Dans le rapport réalisé par La Fabrique Spinoza, think-tank¹⁶ (2013) du bonheur citoyen et qui s'intitule « Bien-être et éducation Comment mettre l'éducation au service de l'épanouissement psychologique des élèves ? », a proposé quelques réflexions favorisant le développement de chaque apprenant tant sur le plan individuel que collectif. Ces préconisations sont susceptibles d'assurer le flow aux apprenants.

6.3.2.1. Favoriser les activités comme principal moyen d'acquérir des connaissances

Il s'agit de remplacer les cours magistraux qui ne prennent pas en considération les spécificités de chaque apprenant par des activités individuelles ou collectives qui conviennent mieux au rythme de progression de chaque apprenant. Il est conseillé aussi de consolider « la

¹⁶« Un think-tank, littéralement « *réservoir de pensée* », est une organisation, en principe de droit privé, indépendante, réunissant des experts, vouée à la recherche d'idées ou solutions politiques nouvelles, et cherchant à peser sur les affaires publiques. L'expression provient du vocabulaire militaire. Le think tank était une sorte de bunker où l'état-major faisait ses plans. » (Huyghe, http://www.huyghe.fr/actu_446.htm consulté le 30 juin 2017)

place de la vie scolaire dans le cursus » en insistant sur les projets collectifs et les compétences relationnelles, car ils assurent une entente et une cohésion entre les apprenants.

6.3.2.2. Renforcer la cohésion par l'apprentissage collaboratif

Il est question dans ce point de constituer des groupes de travail hétérogènes composés de trois à six apprenants « afin de cultiver le plaisir de transmettre, catalyser l'apprentissage et développer des compétences inter-relationnelles. » (Fabrique Spinoza, 2013, p. 6)

6.3.2.3. Motiver les élèves par l'utilisation de jeux éducatifs

Ce rapport préconise de travailler en étroite collaboration avec des concepteurs de jeux éducatifs. Le recours aux jeux comme moyen d'apprentissage a fait ses preuves dans plusieurs pays, car ils représentent une source inépuisable de plaisir pour les apprenants et l'apprentissage se fait d'une manière implicite et ludique. Les jeux comme support pédagogique présentent l'avantage d'avoir d'une part, la possibilité d'individualiser l'enseignement en fonction du niveau de chaque apprenant et d'autre part, il permet d'avoir un feed-back immédiat. Le cumul de tous ces avantages (feed-back, adaptation au niveau, le caractère ludique, le plaisir) constitue un cadre favorable au flow.

6.3.2.4. Personnaliser davantage les sujets et méthodes d'apprentissage

Cette personnalisation se traduit par l'abandon d'une petite partie du programme imposée pour la remplacer par des thèmes choisis par les apprenants et qui représentent leurs centres d'intérêt. Cette démarche vise à « introduire une dose de flexibilité au cœur d'un cadre traditionnellement rigide pour libérer un potentiel de performance et de bien-être. » (Fabrique Spinoza, 2013, p.15).

6.3.2.5. Diversifier les méthodes d'évaluation de la performance des élèves

Ce rapport préconise de repenser le système d'évaluation afin de mettre en place une évaluation collective et qualitative. Il recommande également de permettre aux apprenants de repasser plusieurs fois leurs examens afin de diminuer le stress lié à un éventuel échec.

6.3.2.6. Soutenir davantage les enseignants sur le plan pédagogique et sur celui du développement personnel des élèves

En ce qui concerne les enseignants, le rapport (2013, pp. 16-18) met en avant la nécessité d'intervenir à différents moments du parcours de l'enseignant en recommandant d'abord au niveau de la formation initiale de réhabiliter les compétences pédagogiques et

psychopédagogiques et les placer au cœur du dispositif de formation en introduisant des cours de pédagogie dès la licence sous forme de cours optionnels pour les rendre par la suite obligatoires en master. Ensuite, au niveau des pratiques enseignantes, il est fortement conseillé de faire appel à des intervenants ayant divers profils (médiateurs, psychologues, coach en développement) externes à l'établissement pour permettre aux apprenants d'avoir un autre regard sur « les relations inter-élèves ». Enfin, on préconise l'organisation et la tenue de rencontres cycliques, qui entrent dans le cadre d'une formation continue, sous forme d'ateliers animés par des spécialistes en pédagogie afin d'améliorer et d'enrichir les pratiques enseignantes.

6.3.2.7. Améliorer l'environnement physique d'apprentissage

Cette dernière recommandation souligne l'importance qu'a l'espace physique dans lequel l'apprenant passe la grande majorité de son temps à la fois dans l'acquisition des savoirs, mais aussi sur son développement du bien-être. En ce sens, il faut penser ces environnements physiques de telle sorte à garantir un climat propice à l'apprentissage et au développement personnel. Par ailleurs, l'évolution des approches et méthodologies d'enseignement contraint l'institution à adapter ces lieux pour accompagner au mieux ces nouvelles pratiques. En effet, on est passé d'un enseignement dit classique où l'enseignant se tenait sur l'estrade et expose son cours d'une manière verticale à ses apprenants qui sont assis selon un ordre bien défini et fixe, à une pratique enseignante à l'horizontale ou les apprenants sont amenés à travailler en groupe donc avec une certaine mobilité que les salles actuelles ne permettent pas.

6.3.3. Les difficultés qui empêchent d'atteindre le « flow »

Parvenir à vivre l'expérience optimale exige des conditions bien particulières. En effet, il faut qu'il y ait « un niveau de compétence et de défi élevés », « un niveau de difficulté accessible pour ne pas tomber dans le découragement, mais suffisamment haut pour que l'individu soit obligé d'utiliser un niveau de compétence relativement élevé. » (Fabrique Spinoza, 2013, p.8). Ainsi, atteindre le flow individuellement et collectivement passe par les ingrédients suivants : développer un programme adéquat, garantir un cadre et un climat de travail. Cependant, les éléments suivants peuvent empêcher le flow :

- 1) L'absence d'une évaluation instantanée complique la tâche des apprenants, car ils ne peuvent pas se situer par rapport aux résultats attendus ;
- 2) La nature de l'activité ne prend pas en considération les spécificités et les compétences de chacun des apprenants ;

- 3) Le climat général dans le groupe-classe n'y est pas propice (méfiance, jalousie, conflits).

6.3.4. Les facteurs favorisant l'épanouissement des enfants

Le bien-être et l'épanouissement sont des conditions *sine qua non* au développement de tout enfant. Afin de garantir ce bien-être, les enfants ont besoin d'amour, de confiance et d'accompagnement de la part de leurs parents. Mais dans un cadre institutionnel tel que l'école où les enfants ne sont pas tous pareils et égaux, il doit y avoir d'autres éléments permettant cet épanouissement. Afin de comprendre comment l'école peut-elle assurer cet épanouissement, nous nous sommes basés sur les conceptions d'un ex-ministre français de l'Éducation Nationale (J. Lang), un généticien (A. Jacquard), un psychiatre (P. Jeammet). Ces conceptions ont été citées dans une étude publiée par la revue *Pomme d'Api* (2001).

- ✓ J. Lang estime que l'école doit « développer les qualités sensuelles et intellectuelles de l'enfant » (2001, p.1) en développant dans un premier temps ses cinq sens et dans un second temps ses capacités cognitives à travers des activités qui éveillent sa curiosité, ainsi il ressentira tout au long du processus d'apprentissage que du plaisir. L'ex-ministre fait remarquer que l'envie d'apprendre est le fruit d'une volonté de vouloir s'exprimer (gourmandise verbale). Par ailleurs, il pense que l'école ne doit pas avoir vocation à instaurer une concurrence entre les apprenants, au contraire elle doit leur inculquer le goût du dépassement de soi.
- ✓ A. Jaquart pense que « l'épanouissement ne peut se faire que dans la rencontre » (2001, p. 2) autrement dit, il faut que l'école soit un espace favorisant les rencontres et les échanges en prônant la tolérance et en combattant la crainte et le mépris. Ce généticien rejette lui aussi l'esprit de compétition entre les apprenants et suggère à sa place « l'émulation » qui la juge plus stimulante. À cet égard, il affirme que « le vrai bonheur n'est pas de gagner. C'est d'agir, de progresser. Ce n'est pas le savoir qui est important, c'est la compréhension. » (2001, p. 2). Enfin, il considère que l'épanouissement de l'apprenant est un processus personnel et par conséquent c'est à lui seul que revient la responsabilité de s'autoconstruire.
- ✓ P. Jeammet (2001), estime quant à lui que l'école à travers ses enseignants doit faire en sorte que l'élève leur fasse suffisamment confiance afin qu'il puisse se faire confiance. Cette confiance en soi le rend capable d'agir seul et se passer de ses enseignants. Selon ce psychiatre, l'école doit s'assurer que l'enfant éprouve du plaisir dans son

apprentissage, et se sente exister par le sentiment du plaisir, car ce dernier est un facteur capital à l'épanouissement.

6.3.5. La gestion efficace du groupe classe

Plusieurs études ont établi que la gestion du groupe classe est le principal élément qui influence le processus d'apprentissage des apprenants (Marzano, 2003, Wong, 2004, Jones, 2000). Ainsi, c'est la manière dont un enseignant gère sa classe qui détermine la qualité de l'apprentissage des apprenants et qui permet de qualifier son enseignement d'efficace ou pas. Le tableau ci-dessous, que nous avons pris d'un guide élaboré par AEFO¹⁷, présente les aspects d'une gestion de classe efficace ainsi que les aspects de la gestion de classe non efficace.

Aspects	Gestion de classe efficace	Gestion de classe non efficace
Rôles	Les élèves sont à la tâche.	L'enseignant(e) est à la tâche.
Attentes	Les élèves connaissent : -leurs tâches et leur évaluation, -le comportement approprié pour chaque situation -un taux de succès élevé.	Assignment de lecture qui stipule que les élèves auront un test portant sur ce contenu.
Temps d'apprentissage	Routines et consignes claires Début et fin de l'enseignement à la cloche Menu de la journée et des devoirs	Discipline incohérente Temps perdu à répéter les consignes et à rappeler les règles
Climat	Enseignement explicite des règles Consigne pour l'attention Encouragement fréquent et spécifique Utilisation de l'humour	Consignes mentionnées, mais non modelées Ton de voix élevé Peu d'encouragement ou trop général Sarcasme

Tableau 7: Les aspects d'une gestion de classe efficace et ceux d'une gestion non efficace (Jones, 2000, Marzano, 2003, Wong, 2004.)

Dans le contexte pédagogique actuel qui se caractérise par la différenciation pédagogique, il est primordial que l'ambiance au sein de la classe soit saine et productive. L'instauration de cette ambiance est déterminée par l'aptitude de l'enseignant à tisser des liens

¹⁷Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens.

avec ses apprenants. Donc, il faut, et cela dans un laps de temps relativement court qu'il connaisse tous ses apprenants, mais également de se faire connaître par eux. C'est cette première étape qui conditionnera par la suite non seulement les rapports enseignant enseignés, mais aussi les relations entre pairs.

6.3.6. Les conditions permettant l'instauration d'un bon climat au sein d'une classe

Le bien-être et l'épanouissement des apprenants en classe traduisent un vécu sain et une relation optimale entre enseignant et enseignés. Pour qu'un enseignant puisse atteindre un pareil stade, il doit intervenir à divers moments du processus d'enseignement/apprentissage (début, milieu, fin) et prendre en compte tous les acteurs et paramètres intervenant dans ce processus (enseignant, apprenants, l'espace classe). En effet, instaurer un climat propice à l'apprentissage et à l'épanouissement des apprenants passe d'abord, par la manière dont l'enseignant établit le premier contact lors de la première séance en se présentant à ses apprenants, puis en indiquant les règles générales qui garantissent la vie du groupe et le bon déroulement de l'année scolaire. Ensuite, au fil des séances, il doit connaître le profil de sa classe, car en se basant sur ce dernier, il va identifier le niveau de ses élèves ainsi qu'identifier leurs intérêts. Ces informations vont l'aider d'une part à confier quelques responsabilités aux apprenants ayant les habiletés requises et d'autre part à valoriser leurs comportements. Enfin, l'enseignant est tenu de développer une communication interpersonnelle à même d'éviter les conflits entre pairs en favorisant le travail collaboratif. Par ailleurs, un bon aménagement de la classe ainsi que le recours à l'humour sont également des facteurs très importants pour réussir à atteindre cet épanouissement.

En ce qui concerne l'exploitation de l'épanouissement des apprenants dans notre travail de recherche, ce point va assurément nous permettre de déterminer le degré d'épanouissement des classes que nous observerons et par conséquent avoir une idée précise sur l'aspect relationnel des enseignants chargés des classes en question. Les critères d'observation qui constitueront notre grille d'observation seront puisés des éléments que nous venons de développer au sein de cette partie.

Conclusion

Du moment que le *flow* est le point d'orgue de toute situation d'enseignement/apprentissage, l'apport de l'enseignant dans l'atteinte de ce stade est donc plus que déterminant. C'est pour cette raison que l'exercice de ce métier requiert des aptitudes relevant aussi bien de l'acquis (l'ensemble des compétences installées grâce à la formation) que de l'inné (tout ce qui compose la personnalité).

Aussi, ce chapitre nous a permis de saisir toute la complexité du métier d'enseignant qui est due essentiellement à son essence, à savoir le façonnage personnel, intellectuel, social des jeunes générations. Cette spécificité du métier d'enseignant non seulement, le distingue des autres métiers, mais lui confère une identité professionnelle particulière. En effet, de par la nature de sa fonction qui repose essentiellement sur la communication et l'interaction avec les différents acteurs qui gravitent autour du système éducatif, l'enseignant est amené à assurer une multitude de tâches (enseigner, éduquer, écouter, communiquer, évaluer...) tout en faisant preuve de retenue, d'écoute, d'empathie, et parfois d'autorité... pour permettre aux apprenants d'évoluer dans un environnement sain et propice à leurs développements cognitifs. La complexité du métier d'enseignant est due également aux différentes attentes que les apprenants, les parents, et la société ont placées en lui.

Afin de pouvoir gérer toute la complexité que représente le métier d'enseignant, les futurs enseignants doivent suivre un cursus de formation initiale dans lequel ils connaîtront en quoi consiste réellement leur mission et quels sont les compétences et les moyens à investir pour pouvoir exercer ce noble métier. Ainsi, la formation de base est un passage obligé pour acquérir une pratique enseignante optimale.

CHAPITRE III. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Introduction

Toutes les recherches qui ont pris la formation des enseignants comme objet d'étude visaient la mise en place d'un plan de formation à la fois efficace et efficient. Dans le même ordre d'idées, notre présent travail vise à rendre compte des ingrédients nécessaires qui seraient susceptibles d'offrir une offre de formation optimale. Étant donné la complexité de tout processus de formation, nous proposons de le décortiquer afin de pouvoir comprendre sa mécanique pour pouvoir par la suite en proposer un projet de formation intégrant tous les éléments.

Dans ce troisième chapitre, nous allons examiner le processus de formation sous différents aspects. D'abord, nous commençons par comparer la notion de formation à d'autres notions qui véhiculent plus ou moins le même sens. Ensuite, nous analyserons les différentes offres de formation, et ses diverses sphères. Puis, nous étudierons la formation des futurs enseignants. Par ailleurs, nous retracerons l'histoire de la formation des enseignants de FLE en Algérie, à travers la présentation des multiples structures de formation, et leurs objectifs.

Pour clore ce chapitre, nous procéderons à une comparaison entre les programmes de formation dispensés par les universités avec ceux adoptés par les ENS. Cette comparaison vise à rendre compte de la part des enseignements ayant une visée professionnalisante dans chacune des offres.

1. La formation en question

Samir El Hoyek (2004) explique que le rapport à la formation est souvent compliqué et complexe, car la formation est synonyme de changement. Celui-ci vient du fait que le monde est en perpétuelle évolution ce qui contraint les sociétés à évoluer avec et les métiers aussi. Pourtant la grande majorité des travailleurs est réticente vis-à-vis du changement alors qu'en même temps ils tiennent tous à leurs métiers. Cette résistance ne peut s'expliquer par les seuls inconvénients organisationnels accompagnant la formation.

1.1. Définition de la notion de formation

La notion de « formation » a fait l'objet de plusieurs études et chacune d'entre elles a permis de comprendre un nouvel aspect. Dans notre présent travail, nous allons nous référer à plusieurs ouvrages pour tenter de définir cette notion. *Le Dictionnaire de la langue française* (2007) lui attribue différentes désignations et cela en fonction des utilisations « Action de former et de reformer, action de cette action ». De prime abord, ce qui retient notre attention c'est le choix du terme « former » qui renvoie selon le même dictionnaire à « Donner l'être et le former à... », « Tracer, façonner », « Arranger les éléments de... », « Concevoir », « constituer, faire partie de... », « Instruire, éduquer ».

L'édition (2005) du même dictionnaire la définit comme « la manière dont quelque chose se forme ». Pour sa signification qui renvoie à la formation des individus, Ce dictionnaire l'a définie comme « développement et modification de l'organisme qui rend l'individu capable d'exercer les fonctions de reproduction. Action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement » (2005, p. 587). Nous relevons grâce à cette définition la notion de reproduction qui correspond à l'exercice d'un métier dans la mesure où une formation prépare les formés à reproduire des actions, gestes dans un milieu professionnel.

Un autre dictionnaire, celui de *didactique du français langue étrangère et seconde*, présente la notion de formation comme désignant « l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités et les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel, mais aussi le résultat de ce processus ». (Cuq, 2003, p. 103)

Ainsi, le processus de formation consiste à faire acquérir à un formé un ensemble de compétences et d'habilités relevant de plusieurs aspects : des savoir-faire, les savoir-être. Ce développement se fait graduellement et progressivement.

Suivant cette logique, la formation professionnelle s'attelle à préparer le formé à accomplir les diverses tâches de son métier. Elle vise à la fois l'installation et le développement des différentes compétences à même de lui assurer l'efficacité exigée dans le poste qu'il occupe. Le processus de formation affecte outre l'intellect du formé son esprit, son physique, son moral, son comportement, ses aptitudes. De ce point de vue, la formation semblerait avoir les mêmes objectifs et les mêmes finalités que l'éducation et l'enseignement.

Pour sa part, Michel Fabre se réfère à l'étymologie du verbe « former » pour proposer la définition suivante : « ... au sens fort l'être et la forme, et au sens affaibli : organiser,

établir ». (1994, p. 22). Cet auteur rejoint la vision de Goguelin qui s'est inspiré de la conception théologique de la création de l'homme par Dieu. En ce sens, il poursuit en affirmant que :

Former évoque donc une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l'être. C'est aussi une action globale qui porte à la fois sur les savoir, savoir-faire et savoir-être. D'autre part, il peut s'agir aussi bien d'une intervention sur un formé que du développement d'un « se formant ». Enfin, former implique que l'instruction passe dans la vie, soit mise en pratique. (Fabre, 1994, p. 22).

La définition proposée par Michel Fabre nous a permis de noter quelques aspects intéressants relatifs à la formation.

- L'action de « former » a pour but l'installation de « compétences » ;
- Lorsqu'il qualifie l'action de former comme « action profonde sur la personne », cela sous-entend une (trans) formation de toute la personne ;
- Former est une action qui prend en charge les savoirs, les savoir-faire, et le savoir-être ;
- Former suppose que l'apprenant doit concrétiser et investir les enseignements dans la vie. (Messaour, 2016, p. 17)

Comme la notion de formation correspond à deux sens contradictoires, nous nous proposons d'expliquer chacun d'entre eux afin d'éviter toute confusion quant à l'emploi de cette notion. Le premier sens auquel renvoie la notion de formation est celui relatif à la mise en forme (création) suivant le modèle vivant. Le second sens s'inspire quant à lui de la technologie et la mécanique et renvoie au formatage. En effet, il s'agit d'agir sur une forme déjà existante afin de la changer ou de l'adapter. Ce double sens nous renvoie à la problématique de toute action de formation à savoir envisager son action sur la durée et à partir de rien (faire évoluer) ou au contraire proposer une formation basée sur les prérequis des formés (ajuster). À ce propos Michel Fabre (1994) parle de « dualité d'inspiration » :

Tantôt la formation est pensée sur le modèle technologique du modelage d'un formé ou comme « ajustage » à un poste de travail. On cherche alors l'identification à un modèle et à la production de copies conformes. Tantôt au contraire, c'est le paradigme biologique qui domine : on vise alors l'adaptation souple d'un sujet à une réalité mouvante. Les

oppositions du moule et de la vie, de la mécanique et du vivant, de l'auto ou de l'hétéroformation traversent ainsi toutes les conceptions de la formation. (1994, p. 29)

Margueron (1995), quant à lui, définit la formation comme un processus ciblant l'installation d'une compétence prédéterminée en vue d'exercer un métier. « Comme l'activité menée en vue de conférer au sujet une compétence qui est, d'une part précise et limitée, et d'autre part prédéterminée, c'est-à-dire dont l'usage est prévu avant la formation et amène à la suivre... » (1995, p. 13)

Perrenoud cité par Leselbaum la présente « comme un ensemble d'actions et de procédures qui tend à combler les écarts entre les compétences des individus et un référentiel auquel cet individu doit se conformer. » (2000, p. 223). Au-delà de la concision et la prédétermination des objectifs de la formation, le présent auteur met l'accent sur la nécessité de recourir à un référentiel professionnel, car ce dernier assure la conformité des compétences par rapport aux standards exigés par le métier. Ainsi nous découvrons que la norme est explicitement indiquée comme « transcendantes » (El Hoyek, 2004, p. 133) le formé. Ce dernier est contraint de s'y conformer au risque d'être sanctionné.

Dans le domaine de l'enseignement, les différentes offres de formation se trouvent confrontées à un triple niveau de difficulté. En effet, il s'agit de préparer des étudiants à l'enseignement, puis à l'enseignement d'une langue, et enfin à l'enseignement d'une langue étrangère.

1.2. Distinction entre former, enseigner et éduquer

Avant de passer aux objectifs proprement dits de la formation, nous jugeons pertinent de rappeler ce qui la distingue de l'éducation et de l'enseignement.

1.2.1. Formation vs enseignement

Bien qu'il existe certaines similitudes entre la formation et l'enseignement, Ranjard cité par Margueron estime qu'ils n'ont pas les mêmes objectifs. À cet égard, il explique que l'enseignement a comme objectif d'installer des savoirs alors que la formation cherche à développer des pratiques.

L'enseignement vise à transmettre des savoirs, c'est-à-dire des représentations de choses. La formation concerne des pratiques où la personne elle-même est engagée. [...] On ne se forme pas pour en savoir plus, on se forme pour faire, ou plutôt pour pratiquer autrement

ce qu'on pratique déjà. [...] Un vrai travail de formation [...] prétend aider les adultes en formation à construire des compétences nouvelles à partir d'une remise " en travail " des représentations et des compétences qu'ils ont déjà. (1995, pp. 13-14).

Cette citation nous permet donc de comprendre que finalement la formation se démarque par « sa visée pragmatique, opérationnelle, beaucoup plus que par son contenu, ses dispositifs, ses techniques et ses méthodes qu'elle peut partager avec l'enseignement et l'éducation. » (El Hoyek, 2004, p. 131). En effet, cet auteur explique que tout en ayant un contenu cognitif et en faisant appel aux mêmes ressources d'apprentissages que l'enseignement et l'éducation, la formation se distingue par sa visée spécifique à savoir de faire acquérir aux formés une compétence bien précise ainsi qu'un pouvoir d'action. Par ailleurs, El Hoyek indique que « s'il est possible d'éduquer et d'enseigner en formant, on ne forme pas nécessairement en éduquant ou en enseignant. » (2004, p.131). La formation apparaît donc comme englobant à la fois l'enseignement en raison du volet des connaissances à dispenser, mais aussi l'éducation en raison du façonnage des comportements et attitudes professionnels.

En outre, l'étude de Le Hellaye et Moirand (1992) qui a porté sur l'aspect syntaxique de ces deux notions a permis de ressortir un autre paramètre distinguant ces notions. Les principaux résultats de cette étude sont présentés dans le tableau suivant :

L'enseignant	Enseigne Apprend	Quelque chose	À quelqu'un
Mais			
Le formateur	Forme Instruit Éduque	Quelqu'un	
Le formateur	Forme	Quelqu'un	À quelque chose

Tableau 8 : Distinction entre enseigner et former (Le Hallaye & Moirand, 1992)

Cette distinction trouve tout son sens, car elle nous permet de saisir le rôle du formé dans la formation. En effet, celle-ci le valorise davantage dans la mesure où il n'est plus seulement objet de son apprentissage, mais également acteur. Cuq soutient ce point de vue en

affirmant que le formé « se pose en objet irréductible de l'acte de former puisqu'il devient l'égal du formateur auquel l'opposent les nouvelles compétences acquises » (2003, p. 104).

1.2.2. Formation vs éducation

Contrairement à l'éducation qui a pour but le développement général de l'individu, la formation vise à le doter d'une compétence prédéfinie et précise. En effet, Avanzini cité par Margueron conçoit la formation

Comme l'activité menée en vue de conférer au sujet une compétence qui est, d'une part précise et limitée, et d'autre part prédéterminée, c'est-à-dire dont l'usage est prévu avant la formation et amène à la suivre. " L'éducation " s'exerce au contraire simultanément dans plusieurs directions, représentées par plusieurs disciplines pour accroître la polyvalence de la personne donc élargir ses possibilités de choix, professionnel ou autre. De plus, aucun usage précis n'en est prévu avant de la recevoir. (1995, p. 13)

Cette deuxième distinction tend elle aussi à faire apparaître d'autres aspects de la formation. Pour ce faire, nous allons tout d'abord présenter quelques définitions du concept de l'éducation. Durkheim définit ce concept comme suit :

L'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels, et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. (1911, p. 532)

Pour sa part, Norbert Sillamy considère l'éducation comme une habileté modifiant certains aspects de la personne. Pour lui l'éducation est « l'art de développer les qualités potentielles physiques, intellectuelles et morales d'une personne » (Sillamy (1967) cité par Raynal et Reunier, 1998, p. 117). Dans le même ordre d'idées Piaget (1965) voit en l'éducation le processus amenant un individu à appréhender l'environnement « social adulte » (1965, p. 185). En d'autres termes, changer la structure physiologique de l'individu par rapport aux réalités collectives.

Les définitions que nous venons de citer admettent toutes le fait que l'action d'éduquer est destinée beaucoup plus à une personne en pleine croissance et se préoccupe de valeurs intellectuelles, sociales et morales auxquelles l'enseignant doit l'initier.

Finalement, nous pouvons affirmer que l'emploi du terme « éducation » renvoie dans la plupart des cas à une action relative à un public jeune. Cette dernière vise à développer un

savoir-être qui reste d'après Berbaum, « très informel quant à son organisation et son déroulement » (1982, p. 14). Tandis que l'emploi du terme formation est réservé aux actions destinées à un public d'adultes, car ce terme désigne un processus portant sur l'acquisition de savoir et de savoir-faire. Toutefois, nous tenons à préciser qu'une formation de base (initiale) peut être mise au profit d'un public jeune. En ce sens, Berbaum précise que : « Si le terme éducation renvoie à une action à long terme, peu délimitée dans le temps aux objectifs souvent non explicites, le terme formation recouvre habituellement une intervention de durée délimitée, aux objectifs bien déterminés » (1982, p. 14).

Afin de mieux comprendre les éléments qui distinguent ces deux notions, nous présentons le tableau ci-après qui reprend les principaux points contrastant la formation de l'éducation.

Éducation	Formation
Surtout enfants et adolescents	Surtout adulte
Compétences transversales sans lien particulier avec une tâche spécifique	Compétences ciblées, en lien avec une tâche spécifique
Tendance à viser l'équilibre entre le cognitif, l'affectif et le gestuel	Développement inégal du cognitif, de l'affectif et de du gestuel
Orienté vers le développement de la personnalité	Orienté vers le développement des compétences socioprofessionnelles
Préoccupation d'autonomie et d'intégration (initiation)	Préoccupation de sensibilisation, de perfectionnement, de reconversion plus d'initiation
Structuration des acquis de base	Déstructuration pour réorganiser les acquis antérieurs
Fait l'objet d'un processus à facettes multiples	Fait l'objet d'un processus systématique
Processus non clairement délimité dans le temps	Processus limité dans le temps

Tableau 9 : Comparaison entre processus d'éducation et de formation Roegiers (1977 : 20).

Bien que ces deux notions présentent quelques divergences notamment le type de public auquel elle s'adresse, chacune d'entre elles, la formation et l'éducation partagent quelques points communs. En effet, ces deux notions sont considérées comme des processus visant à doter les formés d'une compétence dont ils ne disposaient pas au début de ces deux processus.

1.3. Objectifs de formation

Comme c'est inconcevable d'imaginer une action de formation dénuée d'objectifs, il est très important de se pencher sur les objectifs de la formation. D'après Barbier « les objectifs d'une action sont toujours des images anticipatrices d'un état. » (1991, p. 171). S'agissant des systèmes de formation professionnelle, le même auteur parle « des objectifs d'évolution définis donc comme des images anticipatrices et finalisantes d'un profil ou d'une identité. » (1991, p.176). En ce qui concerne les facteurs déterminant ces « objectifs-image » (El Hoyek, 2004, p.139), Barbier en cite trois :

- Le premier est relatif à l'image dont disposent les acteurs impliqués, par ce processus, des objectifs plus larges qui ont suscité le recours à cette action, autrement dit l'image anticipatrice qu'ils se font de l'état final du contexte qui a induit l'action, après mise en œuvre de ces résultats. (1991, p. 181)
- Il définit le deuxième facteur comme « l'image figurative qu'ils se font de l'état initial de la réalité-objet de l'action » (1991, p. 183). Il explique que, que ce soit pour une personne ou pour un groupe, la précision de l'image anticipatrice de l'état final dépend, de précision de l'image de l'état initial. Autrement dit, l'image que se fait une personne d'elle-même dans un domaine donné (social, scolaire, ou professionnel) détermine sa capacité à fixer pour elle-même des objectifs guidant son développement personnel dans le même domaine. De cette manière plus cette image est positive plus ses objectifs sont clairs.
- Le dernier facteur est, quant à lui, relatif aux « rapports sociaux dans lesquels s'effectue l'acte de détermination des objectifs. » (1991, p.183). Ce facteur détermine les pouvoirs (acteurs) qui entrent en jeu lors de l'établissement des objectifs prioritaires.

L'explication et la compréhension des objectifs de formation ne sont pas une chose aisée au vu du nombre de facteurs entrant en jeu. Afin d'arriver à les expliquer nous nous inspirant des travaux d'El Hoyek (2004) qui, à son tour, s'est inspiré du modèle de Barbier et Lesne (1980) à la fois pour expliquer le concept d'objectif que pour celui de niveau d'objectif. Ces derniers ont présenté quatre niveaux d'objectifs :

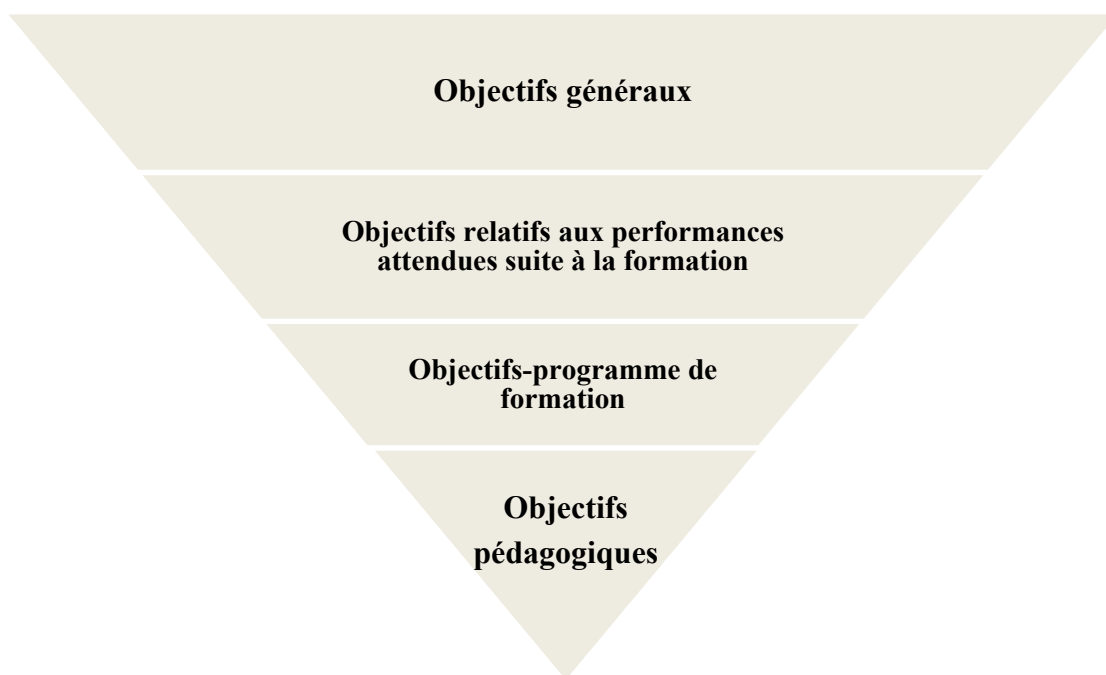


Figure 11 : Les quatre niveaux d'objectifs de Barbier et Lesne (1980)

Nous faisons remarquer que El Hoyek (2004) dans sa thèse intitulée « représentations identitaires et rapport à la formation continue -cas des enseignants de français du Liban- » rajoute un autre niveau et le place avant ceux cités plus haut. Ce niveau est celui des « objectifs finaux » (2004, p. 140).

Nous allons dans ce qui suit présenter les objectifs généraux selon une double perspective. Nous commençons dans un premier temps par les exposer du point de vue des responsables (institutions, organisations, entreprises). Puis dans un second temps, nous les verrons d'un point de vue des individus.

1.3.1. Objectifs généraux selon l'optique de *stimulus externe*¹⁸

Il est à préciser que la principale préoccupation des responsables, surtout du secteur économique, est d'assurer la viabilité de leurs structures. Ainsi, la formation est envisagée comme un levier permettant de garantir leurs pérennités. S'agissant du secteur éducatif, la formation des enseignants est perçue comme le moyen de garantir la sauvegarde de la nation en fournissant à ce système des enseignants capables d'assurer la socialisation et l'instruction des générations à venir. Les décideurs poursuivent donc les objectifs généraux suivants :

¹⁸ D'après l'appellation d'Eraut (1987).

- A. Doter les futurs enseignants de compétences individuelles et collectives nécessaires à l'exécution de leur activité. À travers ce premier objectif, on s'applique à faire correspondre le profil de compétence du formé aux exigences du métier (Kaddouri, 2002). En d'autres termes, il s'agit de faire en sorte que le futur enseignant maîtrise son métier tel qu'il est déterminé par la société et les instances compétentes. El Hoyek (2004) qualifie cette logique de formation de « formation-adaptation » (2004, p. 140) au métier ;
- B. L'objectif qui suit est celui de vouloir faire de la formation un processus permettant d'accompagner les changements en cours auxquels fait face la société Maubant (1999). Au sein de la formation des futurs enseignants, il s'agit d'une part, de former des praticiens ayant une pratique réflexive, et d'autre part, les rendre en mesure de gérer la diversité des apprenants ;
- C. Le dernier objectif visé est celui d'amener les formés à intérioriser des comportements professionnels et culturels recommandés (exigés) par l'institution. Ainsi, on vise à les obliger à se conformer à un profil préétabli ou à « une identité préconstituée » (El Hoyek, 2004, p.141). Selon Kaddouri, il sera question de « produire des individus sociaux présentant des caractéristiques techniques, idéologiques, sociales bien identifiées dont l'entreprise a besoin pour assurer son fonctionnement immédiat, ses développements futurs. » (2002, p. 6). S'agissant de la formation des enseignants, celle-ci veillera à installer une composante éthique à la pratique enseignante.

1.3.2. Objectifs généraux selon l'optique de *stimulus interne*¹⁹

Du côté des formés, la formation est perçue comme étant un moyen de réalisation de soi. Barbier (1991) propose les objectifs ci-dessous :

- A. Objectif d'acquisition d'identité, qui permet à un individu d'intégrer un domaine d'activité et d'occuper un poste bien précis. Barbier (1991), précise que cet objectif concerne des personnes n'ayant jamais exercé dans le champ d'activité en question. Pour les formés qui se destinent à l'enseignement, il s'agit d'acquérir l'identité professionnelle de l'enseignant ;
- B. Objectif de différenciation identitaire, dans ce cas précis l'action de formation vise à changer de poste de travail dans le domaine où l'on exerce déjà ;

¹⁹ D'après l'appellation d'Eraut (1987).

C. Objectif de confirmation identitaire se concrétise à travers une action de formation visant à perfectionner le rendement professionnel d'un enseignant occupant déjà un poste.

Comme nous l'avons déjà mentionné supra, les objectifs généraux de la formation permettent de déduire les objectifs des programmes. La formulation de ces derniers dépend de plusieurs facteurs. Nous en citons à titre d'exemple la conception qu'ont les responsables de la politique de formation à la fois du métier et du processus de formation des formés.

Les objectifs-programmes dont il est question peuvent porter sur différents aspects. En effet, d'après El Hoyek (2004) qui s'est inspiré d'Eraut (1987) estime que ceux-ci peuvent avoir une

dominante cognitive et porter sur des savoirs disciplinaires et/ou psychopédagogiques, à dominante procédurale et porter sur des habiletés et des démarches concrètes, à dominante réflexive et porter sur l'analyse critique des pratiques et des attitudes ou à dominante psychologique et se soucier de l'épanouissement personnel du salarié. (2004, p. 142).

Le tableau suivant donne un aperçu des finalités, des objectifs généraux, et des objectifs-programmes suivant la double perspective d'Eraut (1987) :

	Finalité	Objectif général	Objectif programme
Perspective de l'entreprise	Pérennité et sauvegarde de l'entreprise	-Adapter les personnes aux exigences de fonctionnement de l'entreprise -Accompagner les changements (technologiques, organisationnels, etc.) en cours -Conformer les individus à une identité pré-conçue	-à dominante cognitive : il porte sur les savoirs (disciplinaires, psychopédagogiques, etc.) -à dominante procédurale : il porte sur les habiletés et les démarches concrètes.
Perspective des individus	Réalisation du projet de soi : -préservation ou sécurisation de l'emploi - promotion Professionnelle	-D'acquisition identitaire : accéder à un poste dans un nouveau champ d'activité -De différenciation identitaire : changer de poste dans le même champ d'activité -De confirmation identitaire : maîtriser davantage une position acquise	-à dominante réflexive : il porte sur l'analyse critique des pratiques et des attitudes -à dominante psychologique : il porte sur l'épanouissement personnel du salarié

Tableau 10 : Les niveaux d'objectif selon la double perspective d'Eraut (1987) (El Hoyek, 2004, p. 143)

La lecture des objectifs de formation fait apparaître la posture inconfortable du formé face à un processus de formation. En effet, s'engager dans un tel processus exige du formé une implication de l'aspect social et identitaire (El Hoyek, 2004). Cette exigence intègre, même d'une manière détournée, la personnalité du formé dans la mesure où celui-ci est appelé en permanence à s'adapter non seulement au contexte de la formation, mais aussi à celui de sa future profession. De plus, il sera amené à effectuer des choix qu'il devra assumer tout au long de sa carrière et parfois de subir les stimuli externes qui cherchent à lui conférer une identité préfabriquée. Le fait de pouvoir gérer cette situation nécessite certaines caractéristiques (prédispositions) présentent chez certains et pas chez d'autres.

1.4. Les typologies de formation

La littérature scientifique fait état de plusieurs typologies de formation (Ferry ; Howey ; Haberman ; Bourdoncle ; Carbonneau ; Tardif ; Lang). Dans le cadre de notre étude, nous allons nous contenter de celle de Lang (1996), car cette dernière reprend plusieurs éléments présents dans les autres typologies et surtout, elle concerne la formation des futurs enseignants. Cet auteur relève six pôles renvoyant à six types de professionnalité :

1. **Le pôle académique** : il repose sur le modèle transmissif et compréhensif. Il tachera à installer des connaissances disciplinaires ;
2. **Le pôle artisanal** : il se fonde sur le modèle imitatif. L'acquisition du métier suivant cette typologie se fait à travers l'implication et l'application (expérience). Lang parle de l'installation d'habitus spécifiques ;
3. **Le pôle des sciences appliquées et des techniques** : met en avant une professionnalité fondée sur des savoirs, des savoir-faire et des valeurs qui sont acquis grâce à l'enseignement (scientifiques ou techniques). Il s'agit de procéder via des dispositifs de formation basés sur la démonstration ;
4. **Le pôle personnaliste** : incite à entreprendre un travail sur soi en vue de s'impliquer dans l'acquisition du métier d'enseignant. Ce pôle repose sur le fait que le métier d'enseignant s'acquiert à travers une découverte progressive. D'après Lang (1996, p. 20) cité par El Hoyek (2004)

Il s'agit à terme, d'optimiser le sens de l'efficacité personnelle, et pour cela, de développer à la fois la maturité psychologique, "l'estime de soi et la considération pour autrui" (Adamczewski), de clarifier les valeurs de chacun, de découvrir son propre style, et, peu à

peu, de s'intéresser au développement humain, aux conditions et contextes favorisant apprentissages et développement. (2004, p. 145)

5. **Le pôle de l'acteur social/critique** : il vise à former un futur enseignant remplissant deux missions complémentaires. La première est celle d'un éducateur qui a la charge de former la personnalité de ses apprenants. La seconde est celle du citoyen engagé dans le projet de l'école et celui de la société (Haberman, 1993 cité par Lang, 1996).
6. **Le pôle du professionnel** : il constitue la synthèse des autres modèles (pôles). Il stipule l'existence de connaissances et de compétences élaborées par les acteurs d'un groupe professionnel et qui sont propres à ce groupe. Ce pôle reconnaît à l'activité professionnelle l'intervention de différentes logiques (les contraintes professionnelles, le caractère dynamique des interactions). En ce sens, El Hoyek (2004) estime qu'un projet de formation doit davantage se baser sur une « éthique de la responsabilité » (2004, p. 146) que sur une volonté de rationaliser la pratique formative. Cependant, Lang estime que ce modèle doit « affirmer la possibilité et la nécessité d'un processus croissant de rationalisation de savoirs et de savoir-faire issus de pratiques contextualisées, sans méconnaître pour autant les dimensions interactives de la pratique professionnelle » (1996, p. 23)

Nous constatons à la lecture de ces typologies que certaines d'entre elles présentent des aspects similaires à ceux du profil psychologique type que nous développerons au sein d'un chapitre qui portera sur le profil psychologique type.

L'existence de toutes ces typologies nous pousse à nous interroger sur celles qui influencent la conception d'une formation. D'après Demailly (1991) le choix du modèle de formation s'effectue en fonction

de leur représentation des savoirs professionnels primordiaux, de la conception qu'elles se font du métier d'enseignant (intellectuel, militant, fonctionnaire salarié) et de ses transformations possibles ou nécessaires (...) de la conception qu'elles se font des raisons qui font que les individus changent et que les groupes modifient leurs pratiques. (1991, p. 33)

Les éléments cités par Demailly (1991) qui servent de base à l'inspiration et à la conception d'une formation nous renvoient au processus de professionnalisation de la profession enseignante et de l'apport de cette professionnalisation dans la détermination des objectifs de formation par tous les acteurs du secteur.

1.5. Formation et autonomie

Les précédentes définitions, et plus particulièrement celle de Perrenoud cité par Leselbaum (2000) ont toutes décrit la formation comme étant un processus certes, visant à doter tout un chacun des savoirs nécessaires à l'exercice de son métier, mais dans une logique d'ensemble, c'est-à-dire en s'adressant au collectif (groupe de formés). Cette conception de la formation semble ne pas accorder d'importance à l'individu. Ainsi, l'autonomie du formé semble à son tour inexistante. Cependant, Lise Demailly avance une conception qui accorde davantage d'importance à l'individu en inscrivant sous la notion de formation « (...) les modes de socialisation comportant une fonction consciente de transmissions de savoirs et de savoir-faire » (1991, p. 25). Elle concède d'une manière implicite la nécessité des normes qui justifient et guident le processus de formation, mais elle reconnaît au formé un rôle prépondérant dans la mesure où il participe inéluctablement à sa propre socialisation.

Meirieu complète ce point de vue en inscrivant cette forme de formation dans une perspective contractuelle. En outre, il lui reconnaît une forme particulière d'activités qui vise à l'installation de compétences spécifiques et ayant comme projet une progression optimale de chaque personne. Il affirme ainsi que la formation optimale serait obligatoirement individualisée et contractuelle. Cette conception de la formation est motivée par le fait que les normes professionnelles à elles seules ne peuvent pas garantir la transformation, car celles-ci exigent l'implication et un engagement du formé sous forme d'un contrat dans lequel il s'engage à mobiliser toutes ses capacités en vue d'acquérir les nouvelles compétences qu'on attend de lui.

Aussi, l'autonomie représente un des principaux indicateurs de l'efficacité d'un projet de formation. En plus, il est inconcevable d'imaginer qu'une formation puisse ne pas prendre en compte les besoins particuliers de chaque formé.

1.6. Qualité de la formation

Maintenant que nous avons pu circonscrire le processus de la formation, nous allons voir quels sont les paramètres qui la rendent optimale. Avant cela, il est important d'éclaircir cet optimum que toute formation vise. À ce sujet, un processus de formation sera qualifié d'optimal « (...) si pour un investissement donné, [il] satisfait au mieux la demande » (Stroumza, 1997, p. 98). D'après cet auteur, la formation optimale est celle qui permet à son

commanditaire d'atteindre ses objectifs, en matière de profits, à la fin de cette formation. Le même auteur s'appuie sur les travaux de Le Boterf (1989) pour proposer des critères permettant de déterminer la qualité de la formation en vue de l'améliorer et par conséquent tendre de plus en plus vers cet optimum.

1.6.1. Critères relatifs à la politique de formation

- A. Critère de pertinence des objectifs de formation :** ce critère se rapporte au lien entre les objectifs et les besoins. Il renvoie essentiellement à la clarté et à la pertinence de la demande de formation formulée par les responsables.
- B. Critère d'efficacité de la formation :** à travers ce critère, on compare les objectifs prédéterminés et les résultats réalisés. On essayera de déterminer le degré de réalisation des buts fixés. Pour ce faire, il est nécessaire de confronter la situation au début de la formation et à la fin de la formation.
- C. Critère d'efficience de la formation :** il porte sur la relation entre le coût de la formation et son efficacité. Il est question de comparer les ressources investies dans le projet de formation et son efficacité.

1.6.2. Critères relatifs au dispositif et au processus de formation

Les critères recensés dans ce point présentent un intérêt particulier pour notre recherche dans la mesure où certains critères sont du ressort de la personnalité du formé et donc des futurs enseignants.

- A. Critère de conformité :** permet de comparer les pratiques formatives aux normes fixées. On tente de déterminer le différentiel existant entre le requis et l'acquis ;
- B. Critère d'acceptabilité :** il détermine le degré d'adhésion des formés à la formation, aux objectifs poursuivis, et aux pratiques ainsi qu'aux procédures exigées. La formation, en tant qu'organisation sociale, mobilise l'affectivité de ses participants. Il apparaît clairement que la personnalité des formés et des formateurs, à travers la motivation et l'engagement, joue un grand rôle dans tout processus de formation ;
- C. Critère de synchronisme :** permet de contrôler la réactivité des prises des décisions pour faire face à un problème qui survient lors de la formation ;
- D. Critère de compatibilité :** détermine le degré de correspondance de la formation à son environnement. On vérifiera, si le dispositif et le processus de la formation sont-ils compatibles avec les paramètres de l'environnement ?

E. Critère de cohérence de la formation : la cohérence d'une formation s'estime par rapport à deux niveaux. Le premier est relatif à la relation de l'architecture de la formation (politique de formation, dispositif de formation, et le processus de formation). Cette cohérence est dite globale, car elle concerne la structure de la formation. Le second est relatif à la relation qui existe entre éléments propres à chaque niveau de formation. Ce deuxième type de cohérence est dit interne.

1.7. Formation et efficacité

Dans ce point, il sera question non pas de l'efficacité des enseignants que la formation peut assurer, mais de l'efficacité de la formation face aux mutations que connaissent tous les pays. À ce sujet, Crocker et Dibbon (2008) ont cité un bon nombre de recherches (Fullan, 2001 ; Levine, 2006 ; Darling-Hammond, 2006 ; Bransford, Darling-Hammond et LePage, 2005 ; Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust et Shulman, 2005 ; Guppy, Crocker, Davies, Lapointe et Sackney, 2005 ; Beck et Kosnik, 2006) qui se sont interrogées à propos de la capacité des systèmes de formation à suivre la cadence effrénée des changements des systèmes éducatifs, et sur leur capacité à s'adapter à ces nouvelles situations.

Ce constat est conforté par l'OCDE (2005), qui relève un réel décalage et une inadéquation entre d'un côté les besoins éducatifs des établissements scolaires et de l'autre la formation des enseignants. Selon la même source, un grand nombre de pays est concerné par cette dure réalité.

Les données disponibles semblent indiquer qu'une forte proportion des enseignants du primaire sont dépourvus de qualifications académiques, d'une formation et d'une connaissance des contenus surtout dans les pays en développement. Cela donne à penser que la formation initiale est souvent inefficace. (Schwille et Dembélé, 2007, p. 38).

L'efficacité de la formation des enseignants se retrouve confrontée aussi au manque de moyen, et parfois, quand ce n'est pas le cas, au manque d'une volonté politique qui conduit les systèmes de formation à se tourner vers des pratiques visant à former le plus grand nombre possible d'enseignants pour faire face à la scolarisation de masse ce qui rend quasi impossible la sélection des profils prometteurs (profil type) (Schwille et Dembélé, 2007).

La durée de la formation serait également un paramètre non négligeable dans la détermination de l'efficacité d'une formation dans la mesure où un long programme de formation serait *de facto* plus efficace qu'une formation initiale courte. Toutefois, les

recherches ne sont pas toutes unanimes autour de cette question. En ce sens, alors que Schwille et Dembélé estiment que « rien ne prouve que des programmes de formation initiale de longue durée soient plus efficaces pour développer des compétences que des programmes d'apprentissage bien conçus et bien financés » (2007, p. 38) le CSEE²⁰, quant à lui, maintient : « (...) fermement le point de vue selon lequel l'objectif pour tous les enseignants devrait être une formation professionnelle se situant au moins au niveau du master (...) » (2008, p. 15). De son côté la Commission des communautés européennes, rejoint le CCE et voit que :

Dans le but de veiller à ce que l'enseignement supérieur dispose d'une capacité suffisante pour garantir la quantité et la qualité de la formation des enseignants, d'une part, et promouvoir la professionnalisation de l'enseignement, d'autre part, des programmes de formation des enseignants devraient être créés aux niveaux master et doctorat. (2007, p. 16).

Tout compte fait, malgré les divergences que peuvent avoir les uns et les autres à propos de l'efficacité de la formation des enseignants, la nécessité de la mettre au cœur de toute réflexion traitant de l'amélioration, de la formation et de l'enseignement demeure l'objectif de toutes les recherches. En définitive, Vaniscotte (1994) nous explique à propos de ces recherches sur la formation qu'elles nous ont permis de comprendre le cheminement qui a donné naissance à la volonté de professionnalisation du métier. L'auteur résume ce cheminement dans les points suivants :

- Premièrement, la préparation au métier d'enseignant n'empêche pas le malaise qui touche ceux qui l'exercent et cela en dépit de la qualité de leurs formations ;
- Deuxièmement, les questions autour de la qualité de l'enseignement qui ont pointé du doigt le rôle et le rendement de l'enseignant ;
- Troisièmement, une volonté de professionnalisation exprimée par les sphères universitaires qui visent à travers ce concept le dépassement de la conception vocationnelle pour parvenir à la conception de profession.

Enfin, par une formation optimale Stroumza (1997) entend une formation efficace sur tous les plans. En ce sens, il explique que « pour être efficace, pertinente et efficiente une formation doit être conforme, acceptée, synchrone, compatible et cohérente ! Ainsi, ces cinq derniers critères constituent de bons indicateurs pour les trois premiers. » (1997, p. 102)

²⁰ Comité syndical européen de l'éducation

1.8. Formation et profil attendu

Toutes les définitions que nous avons vues s'accordent sur le fait qu'une formation est avant tout un processus visant à transformer un formé pour le conformer à des normes (référentiel). Le profil attendu est d'une part, prédéterminé et d'autre part décliné sous forme de référentiel de compétences.

Bien que l'existence d'un profil attendu (ciblé) facilite considérablement à la fois le processus de conception d'une formation et celui de la réalisation de celle-ci, force est d'admettre que ledit profil ne traduit pas toujours les attentes du formé. Partant de là, El Hoyek (2004) se pose les questions suivantes : « Ces attentes ou ces normes sont-elles celles du professionnel lui-même ? Du formateur ou du responsable hiérarchique ? Sont-elles le fruit de négociations entre les deux parties ? » (2004, p. 133)

La déclinaison des différents profils professionnels sous forme de référentiels de compétences ne nous a pas permis de relever le moindre trait (élément) pouvant se rapporter à la personnalité des futurs employés. Ce constat est paradoxal, car aussi bien les appels (annonces) de recrutement que les candidatures des postulants ne manquent de mentionner des qualités humaines et relationnelles (dynamique, motivé, sociable...).

2. La formation des enseignants

Ces dernières années, le métier d'enseignant s'est intensifié et s'est complexifié à cause des nouvelles exigences professionnelles. En effet, de nos jours l'enseignant est appelé à avoir de nouvelles connaissances, compétences, et attitudes leur permettant d'appréhender les nouveaux défis de l'école 2.0. Celle-ci est contrainte à son tour de se réinventer afin de faire face à des apprenants de plus en plus hétérogènes qui nécessitent souvent une prise en charge différenciée, elle est appelée aussi à intégrer les nouvelles technologies de l'information et de communication. Dans ce contexte il semble que la formation des enseignants est plus que jamais au centre des attentions de tous les acteurs (politiques, universitaires, pédagogues, inspecteurs, enseignants, parents), car elle permet justement l'actualisation (remise à niveau) du métier d'enseignant.

2.1. L'importance de la formation des enseignants

La lecture des études citées auparavant nous a permis de nous rendre compte d'une part que la formation des enseignants est aussi importante que leurs qualités personnelles et d'autre part qu'elle est également un facteur déterminant dans la réussite des apprenants. En effet, elle est considérée comme étant l'assise même de la pédagogie. En ce sens, elle permet aux enseignants, dans un souci d'équité et d'homogénéisation, de proposer un enseignement approprié à tous les niveaux. Le Comité syndical européen de l'éducation (2008) lui attribue une fonction de prestige qu'elle confère à la profession d'enseignant.

Ce point de vue est défendu aussi par Castonguay (2011) qui s'appuie sur l'étude empirique menée par Sanders et Rivers (1996). Ces derniers ont mis en place un programme nommé le *Tennessee Value Added Assessment System (TVAAS)* qui leur a permis d'identifier deux types d'enseignants. Les premiers sont performants pouvant apporter une grande valeur ajoutée alors que les seconds sont moins performants et disposant d'une faible valeur ajoutée. À la suite de ce système de classification, les deux chercheurs ont confié des apprenants présentant des difficultés dans leur cursus aux deux types d'enseignants. Les conclusions de cette expérimentation ont montré que les apprenants des enseignants performants ont obtenu des résultats largement supérieurs à leurs semblables qui étaient confiés à des enseignants moins performants. Castonguay (2011) cite également l'étude de Darling-Hammond (2000) sur l'influence des enseignants qualifiés sur le niveau général de leurs apprenants. Cette seconde étude a montré que l'influence des enseignants est supérieure à celle de l'environnement (pauvreté, langue maternelle). Ces études nous ont permis de bien comprendre l'influence que peut avoir un enseignant qualifié sur le niveau de ses apprenants et de là comprendre également le rôle et l'importance de la formation dans l'acquisition de cette qualification.

Dans le même ordre d'idées, l'étude de l'OCDE, *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* (2005), souligne, d'une manière implicite, l'importance de la formation des enseignants dans l'amélioration non seulement des résultats des apprenants, mais aussi du niveau d'enseignement. En effet, cette étude a identifié un certain nombre de variables susceptibles d'impacter les acquis des apprenants. Parmi celles-ci il existe quelques-unes que les pouvoirs publics n'ont pas sur elles la moindre influence (les capacités et attitudes des apprenants, leur milieu familial et social) alors les responsables se sont tournés vers l'unique variable sur laquelle ils peuvent agir celle relative à l'enseignant et à

l'enseignement. En ce sens, la formation des enseignants apparaît donc comme l'unique levier pouvant influencer les résultats des apprenants.

2.2. Les enjeux de la formation des enseignants

De l'avis de tous les experts (Charbonnier, 2013), tous les pays qui se situent dans les premières places dans les différents classements internationaux qui portent sur le développement et le progrès ont placé la formation des enseignants au centre de leurs préoccupations. Il apparaît donc que la formation des enseignants constitue un enjeu très important non pas uniquement pour le secteur de l'éducation, mais surtout pour l'État et la société. Charbonnier (2013) dénombre quatre enjeux principaux pour la formation des enseignants en affirmant que

le premier, « attirer » les étudiants vers le métier d'enseignant ; le deuxième, mieux les « former » ; le troisième, « accompagner » les nouveaux enseignants en début de carrière ; et enfin, le quatrième et dernier défi, les « retenir » dans ce métier en leur proposant des évolutions de carrière, mais aussi en leur donnant accès à la formation continue. » (2013, snp)

Pour les besoins de notre étude, nous nous contentons de présenter les deux premiers, car les autres relèveraient de la formation continue et du contexte de travail et pour lesquels la formation de base n'a pas grand intérêt.

2.2.1. Attirer les étudiants

Par cet enjeu, on vise à rendre la formation et le métier d'enseignant attractif pour les étudiants. De prime abord, cet élément semble ne pas correspondre à la réalité du contexte national, car nous assistons à une véritable ruée vers les formations des enseignants. Il s'agit alors dans ce cas d'attirer les bons profils, c'est-à-dire ceux qui disposent des meilleures compétences pour enseigner.

Afin de rendre la formation plus attractive, il convient de mettre en exergue l'importance de la mission de l'enseignant au sein de la société. D'autres procédés ont été également adoptés pour réussir cette attractivité, nous en citons celui mis en place par le Royaume-Uni qui consistait en « une stratégie de profilage valorisant autant dans la sélection des candidats leurs compétences académiques que leur motivation, évaluée par des entretiens individuels » (Charbonnier, 2013, snp). Cette stratégie nous permet de réaliser une fois de plus

l'importance de la sélection dans l'obtention de futurs enseignants plus compétents, mais aussi dans l'amélioration de la qualité de la formation.

2.2.2. Former les futurs enseignants

De prime abord, un tel enjeu peut sembler évident et allant de soi, d'ailleurs qui peut imaginer un processus de formation qui reléguerait la vocation formative au second plan. En fait, il s'agit avant tout de mettre en place une formation professionnelle de qualité conjuguant le volet théorique à une pratique sous forme de stage, et cela même dès la première année de formation comme c'est le cas du système de formation Finlandais qui offre l'une des formations les plus performantes dans le monde. Ce type de formation doit également accompagner les évolutions de la société. Pour être à la hauteur d'un tel enjeu la formation des enseignants en Algérie devra accorder une place très importante à la formation pédagogique dès la formation initiale et rompre avec le modèle consécutif Feyfant (2010) qui consiste à programmer la formation pédagogique une fois que l'initiale soit terminée. En résumé, cet enjeu consiste à garantir une formation à la fois professionnelle et optimale.

2.3. Conceptions de l'enseignant

Le métier d'enseignant a connu à partir de la fin des années soixante-dix différentes conceptions. Celles-ci ont été influencées par trois types d'identités professionnelles (Demailly, 1998). Le premier type était celui du *modernisme pédagogique* qui accordait une grande importance à l'aspect relationnel et à celui de l'extrascolaire dans le processus d'enseignement. Après celui-ci, il y avait le *modernisme technologique* qui correspondait à un modèle économique basé sur un mode de production plus sophistiqué. Son influence sur le métier d'enseignant s'est traduite par l'adoption et l'application de l'ingénierie pédagogique. Il voyait dans l'outil informatique un moyen pour faire baisser l'échec scolaire, notamment avec l'individualisation de l'enseignement-apprentissage. Le dernier courant est le « modernisme organisationnel qui est basé sur « management participatif » (El Hoyek, 2004, p. 153). Il reconnaît à l'enseignant une responsabilité étendue et lui attribue davantage de tâches à la fois dans l'établissement, mais également dans « la définition des objectifs pédagogiques, leur réalisation, et leur évaluation » (El Hoyek, 2004, p. 153).

Contrairement aux conceptions de Demailly (1998) qui avaient des inspirations socioéconomiques, Bourdoncle (1990) propose trois types de socialisation professionnelle fondés sur le profil de l'enseignant.

- L'enseignant charismatique, connu par un sens moral et civique très élevé. L'acquisition de cette identité se fait par l'identification à un modèle (enseignant) et par l'imitation de ce dernier ;
- L'homme cultivé, renvoie à l'enseignant intellectuel qui fonde sa pratique sur des connaissances approfondies de sa discipline et qui se contente de la transmission de ses savoirs ;
- L'enseignant professionnel, caractérisé par une certaine expertise quant à la transmission de son savoir. Il s'agit d'un enseignant spécialiste de l'apprentissage.

Face aux multitudes d'identités et de profils d'enseignant d'un côté et de la complexité de ce métier, « l'enseignement est un métier régulièrement confronté à l'échec, mû par un projet auquel l'apprenant résiste (Cifali, 1986), condamné au bricolage (Perrenoud, 1983) et à l'urgence (Huberman, 1983) » (1994, pp. 50-51). Les offres de formation se trouvent confrontées à d'énormes défis en vue de former un enseignant capable à la fois de gérer des situations d'enseignement/apprentissage de plus en plus complexes et de s'adapter sans cesse aux évolutions de la société. À cet égard, Meirieu (2000) affirme que l'enseignant n'est plus en mesure de « réciter son rôle » (2000, p. 4) et doit en permanence le réinventer. Afin de pouvoir répondre à la complexité de cette situation, Perrenoud (1994) plaide en faveur d'une professionnalisation du métier d'enseignant à travers une formation adoptant une démarche « clinique » (1994, p. 51) conciliant théorie et pratique. La démarche préconisée a le mérite de dévoiler l'écart existant entre la théorie et la pratique. Elle vise à former un enseignant réflexif à même de s'adapter aux nouvelles situations. Perrenoud (1994) décrit cette démarche en disant qu'il s'agit d'

(...) une préparation intensive à l'identification et à la résolution de problèmes en situation d'incertitude, de stress, de forte implication personnelle. Pour cela, une formation théorique de haut niveau ne suffit pas. Il faut, dès le début, une démarche clinique (Cifali, 1991 ; Perrenoud, 1993) articulant théorie et pratique dans un va-et-vient incessant, tout au long du parcours. Là est le véritable défi. (1994, p. 51)

Ce processus de formation qui articule théorie et pratique tend vers une professionnalisation. Celle-ci étant très hybride, elle ne peut se construire suivant un seul et unique modèle aussi performant fût-il. Meirieu (2000) précise à propos de cette formation qu'

Elle requiert que soient formés, dans un même mouvement, les compétences nécessaires à la construction de situations de transmission des savoirs, le discernement pédagogique,

sans lequel ces compétences ne sont que savoir-faire mécaniques stériles, et une véritable identité professionnelle, intégrant une capacité de réflexion critique sur le métier que l'on exerce. (2000, p. 5)

Ce qui retient notre attention dans les définitions de professionnalisation c'est le fait qu'il n'y ait aucune allusion à l'apport de la personnalité des formés qui se destinent à l'enseignement, alors qu'il est question, dans toutes les présentations, des savoir-faire et savoir-être relatifs à des aspects de la personnalité (l'enseignant charismatique, management). En d'autres termes, on attend d'un enseignant qu'il sache transmettre le savoir de sa discipline dans un climat sain, et propice à l'assimilation. Ce point de vue est confirmé par l'absence de toute forme de sélection précédant l'accès à la formation. L'occultation de l'apport de la personnalité de l'enseignant sur la pratique enseignante pourrait avoir en effet des répercussions négatives dans la mesure où l'effort d'adaptation à l'hétérogénéité des apprenants peut être compromis par un trait de personnalité qui n'est pas compatible avec ces exigences. Cette situation rendrait toute tentative de centration sur l'apprenant désuète. De la même manière, l'efficacité de l'action pédagogique risque aussi d'être compromise, car l'élargissement du cadre de référence de cette action stipule d'une part, la construction de projets pédagogiques intégrant tous les acteurs du secteur et parfois de la société ce qui serait incompatible avec une personne réservée et introvertie.

En ce qui concerne la professionnalisation, il ne s'agit pas selon Cros (1999) de compétences, mais de métacompétences reposant « sur transversalités cognitives, sociales et affectives » (El Hoyek, 2004, p. 154) permettant à l'enseignant de faire face, à chaque fois, à de nouvelles situations (inédites) en agissant d'abord sur lui-même, ensuite sur ces situations.

Le métier d'enseignant exige donc un haut degré d'habileté qui se traduit par « la mise en œuvre d'une " intelligence " des situations didactiques et sociales [...], une capacité à conjuguer plusieurs paramètres de champs différents (social, psychologique, politique, éthique, cognitif, etc.) permettant de dépasser l'épreuve. » (Cros, 1999, p. 7). Ainsi, cette forme d'intelligence serait le maître-mot de tout processus de formation, car elle permet de générer l'innovation dans les pratiques enseignantes. Cette innovation est considérée par Cros (1999, p. 9) comme la « composante incontestée de la formation et de l'exercice du métier de professeur ».

La professionnalisation semble donc constituer le principal enjeu de tout processus de formation. À cet égard, il convient de comprendre en quoi consiste précisément cet enjeu aussi

bien dans le domaine de la formation que pour le métier d'enseignant. Afin que nous puissions éclaircir tout cela, nous allons dans un premier temps définir le concept de professionnalisation, puis dans un second temps, nous déterminons la manière dont on a investi ce concept dans le domaine de la formation des enseignants.

2.4. La professionnalisation de la formation et la profession enseignante

Face à l'évolution incessante des sociétés et la multiplication des modes d'apprentissage, les chercheurs se sont penchés sur la manière d'optimiser la formation des enseignants et à travers elle la pratique enseignante. Dans ce qui suit, nous allons opérer une distinction entre d'un côté la notion de profession et de l'autre celle de métier. Nous allons également tenter de déterminer la part de l'enseignement qui relèverait du métier et celle relevant de la profession. Par ailleurs, nous présenterons la notion de professionnalisation de la formation des enseignants.

2.4.1. Le concept de la professionnalisation

Le statut de l'enseignement et celui de l'enseignant sont au centre de tous les débats ces dernières décennies Gohier (2000). En effet, les recherches aussi bien en Europe qu'en Amérique tentent de déterminer si l'enseignement est « une profession, une semi-profession, un métier, ou un art ? » (Morales, 2012, p. 27). Au regard des différents statuts attribués à l'enseignement, il nous paraît nécessaire de distinguer ces différentes acceptions.

L'enseignement désignerait, d'après Martineau (1999), dans sa signification la plus large le métier, car il renvoie à l'exercice d'une activité moyennant une rétribution financière. En revanche, dans sa signification la plus restreinte, ce terme renvoie à « un métier au statut prestigieux qui jouit de conditions d'exercice particulières laissant place à l'autonomie de l'individu » (Martineau, 1999, p. 09). Cette auteure met l'accent sur deux aspects : « le statut et l'autonomie » qui, toujours selon elle, sont garantis surtout par le savoir qui confère à celui qui l'exerce un certain pouvoir et de là imposer une forme de reconnaissance de la part des autres. En résumé, la distinction entre la notion de profession et celle du métier se fonde sur la distinction entre un travail manuel et un travail intellectuel. À cet égard, Bourdoncle cité par Martineau explique qu'« une profession est un métier de l'intellect dont les savoirs ont été rationalisés afin d'en assurer l'acquisition par des mécanismes autres que l'apprentissage imitatif. » (Martineau, 1999, p. 10).

Dans cette optique et afin de mieux expliquer ce qu'est une profession, Martineau (1999) fait appel aux approches de la sociologie des professions à savoir le fonctionnalisme, l'interactionnisme, et le conflictualisme. La première s'appuie, selon Dubar, cité par Martineau, sur les deux fondements suivants : « d'une part les professions forment des communautés unies autour des mêmes valeurs et de la même "éthique de service", d'autre part leur statut professionnel s'autorise d'un savoir "scientifique" et pas seulement pratique. » (1999, p. 12). Elle tente également, d'après Bourdoncle cité par Martineau (1999) de construire les professions en fonction de l'importance de leur apport social. À ce sujet, Martineau reprend les caractéristiques relatives aux professions que Millerson (1964) a listées comme suit :

- 1- des compétences basées sur un savoir théorique ;
- 2- une éducation et un entraînement pour utiliser ces compétences ;
- 3- une évaluation systématique de la possession de ces compétences ;
- 4- un code de conduite qui assure l'intégrité du professionnel ;
- 5- la prestation d'un service pour le bien public ;
- 6- le regroupement des membres sous la forme d'une association professionnelle. (1999, p. 12).

En ce qui concerne la deuxième, elle a permis de modérer et de relativiser la théorie fonctionnaliste en réfutant « [le] savoir spécialisé et rationalisé ou [l]'esprit de service à la communauté » (Morales, 2012, p. 28) comme critères de distinction entre profession et métier. L'approche interactionniste estime que les professions se distinguent plutôt par le fait que la société leur reconnaît « un statut et des privilèges particuliers » (Morales, 2012, p. 28). Celui-ci se réfère à Martineau (1999) et affirme que cette reconnaissance sociale leur octroie « le monopole sur la formation et l'exercice d'une activité. » (2012, p. 28). Freidson (1984) cité par Martineau poursuit en expliquant que :

Cette situation permet aux professions de définir presque sans intervention extérieure le sens social de leur activité et, partant, de déterminer ce qui est souhaitable ou non pour leurs clients et la société en général. Par exemple, la profession médicale est la seule instance pouvant légalement décréter que telle série de symptômes constitue une maladie particulière. (1999, p. 14)

La troisième approche quant à elle traduit le point de vue des interactionnistes dans la mesure où elle considère les professions comme « des construits sociaux »²¹ et c'est la reconnaissance sociale de ces derniers qui les distingue des métiers. Toutefois, la thèse conflictualiste insiste sur « le contrôle et la production du savoir professionnel » (Martineau, 1999, p. 15). Finalement, en dépit des divergences des trois approches susmentionnées, Martineau (1999) estime que ces dernières ont en commun un certain nombre de critères :

D'abord, une profession possède un savoir spécialisé, ce qui entraîne une détermination précise et autonome des règles de l'activité. Ensuite, elle requiert une formation intellectuelle de haut niveau (le plus souvent universitaire), ce qui implique l'existence d'écoles ou de facultés dûment reconnues par l'État et le public. Enfin, une profession présente un idéal de service, lequel rend nécessaire l'établissement d'un code de déontologie et le contrôle par les pairs. (1999, p. 16)

Par ailleurs, outre la définition de Martineau (1999) de la profession, nous ajoutons également celle de Tardif, *et al.*. En effet, ceux-ci la conçoivent comme « une réalité dynamique et contingente, basée sur les actions collectives d'un groupe, dont l'identité se construit à travers des interactions avec d'autres groupes, des instances et des acteurs divers » (1998, p.14). Ainsi, la profession apparaît comme une entité commune à un collectif et qui évolue au gré du progrès socioéconomique en fonction des rapports des uns et des autres.

En somme, une profession est donc un construit social produit, dans un contexte particulier, grâce aux interactions des divers acteurs sociaux. La figure suivante illustre bien les différentes acceptions que nous venions d'aborder.

²¹ C'est la théorie du construit social qui repose sur le constructivisme. Le construit social renvoie à une conception collective d'une notion/entité. C'est l'ensemble des parties prenantes qui vont construire cette vision. Tout le monde y participe.

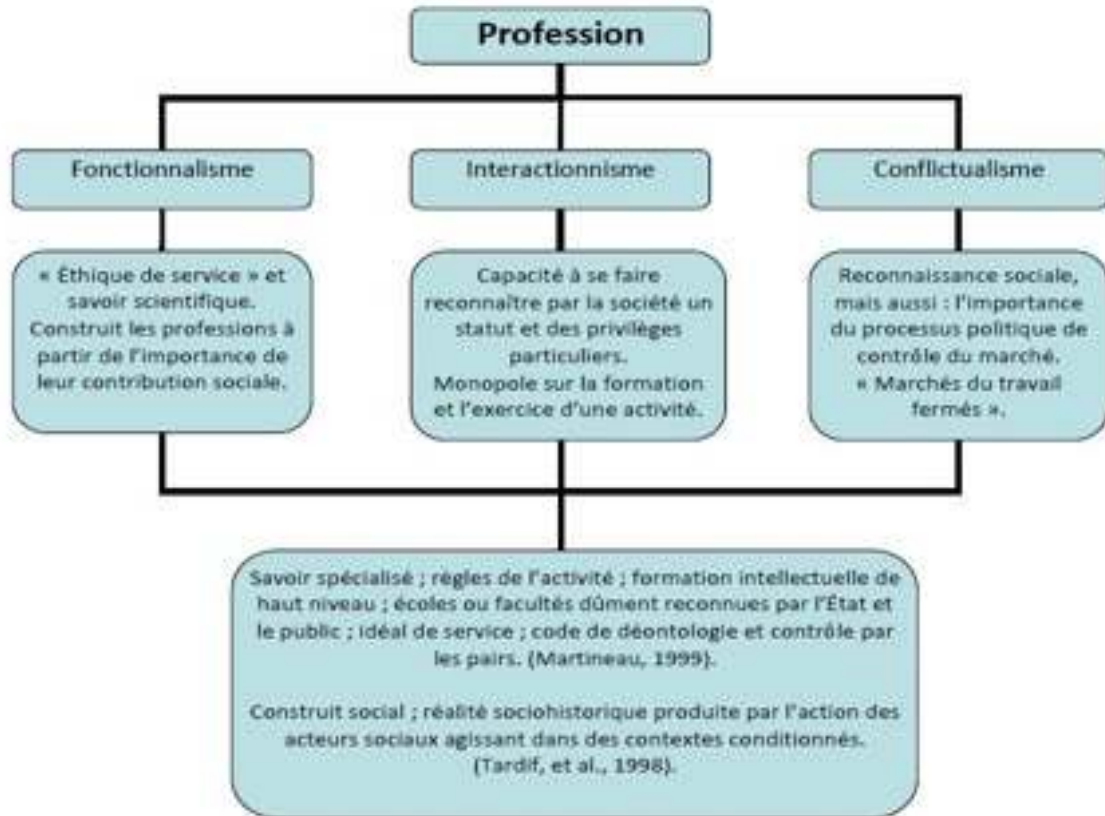


Figure 12 : Le concept de « profession » (Morales, 2012, p. 30)

De plus, Tardif, *et al.*, (1998) estiment qu'avec l'avènement des nouvelles approches en sociologie : l'ethnosociologie, l'interactionnisme symbolique et le constructionnisme pour ne citer que celles-ci, on a changé de perception vis-à-vis du professionnalisme et on s'est intéressé beaucoup plus au statut des professionnels, ainsi qu'à leurs institutions/organisations. À cet égard, Tardif, *et al.*, Précisent que « les savoirs des professionnels ne sont plus vus strictement comme des moyens d'aider un client, mais aussi comme des outils pour acquérir plus de pouvoir et des privilèges » (1998, p. 14). Dans cette perspective, il est à signaler que d'autres chercheurs se sont penchés sur à la notion de profession en s'attardant plus précisément aux circonstances sociohistoriques relatives à l'apparition des professions. Ces derniers ont centré toute leur attention sur « les particularités des discours et de la réalité » (Morales, 2012, p. 31) assumés par tous les acteurs sociaux. En effet, leur entreprise a dépassé le simple discours officiel qui est porteur d'idéologies, et des enjeux politiques pour aboutir aux « fondements des savoirs experts qui légitiment le discours professionnel. » (Morales, 2012, p. 31).

Dans ce qui suit, nous allons essayer de définir la notion de professionnalisation. Cette notion a fait l'objet d'étude de plusieurs chercheurs (Etzioni en 1969, Jenkins en 1970, Legatt

en 1970, Hughes en 1971, Wiggs en 1971, et Anadón en 2000). D'ailleurs, Jenkins estime que la professionnalisation se compose de six éléments, à savoir le structurel, le contextuel, le relatif à l'activité, l'idéologique, l'éducationnel et le comportemental. Wiggs (1971), quant à lui, s'est basé sur le modèle biologique dans son analyse de l'évolution vers la professionnalisation. Sa démarche lui a permis de constater que certaines activités décrochent le statut de profession dans un laps de temps relativement court comparé à d'autres.

S'agissant de ceux qui exercent auprès des êtres humains (médecin, enseignant, infirmier, éducateur...), Tardif, *et al.* (1998), font remarquer que « quelque chose » jaillit des interactions et des pratiques quotidiennes de ce type de professionnels. Les auteurs nous expliquent que ce « quelque chose » qui naît du couple professionnel/usager est un produit social qui métamorphose les deux partenaires. C'est pourquoi ces auteurs ont entrepris « l'analyse des rapports sociaux constitutifs des rapports de production, de mobilisation et de partage des savoirs professionnels » (Tardif, Tardif, *et al.*, 1998, p. 16).

Le point de vue de Lang (1999) autour de la question de la professionnalisation nous invite à explorer plusieurs significations, car la nature de cette notion oscille parfois du côté de la technicité dans l'exécution du travail et parfois du côté des stratégies de promotion et de valorisation du statut social du métier. Lang estime aussi que la professionnalisation est complexe dans la mesure où elle n'est comprise qu'à travers l'histoire d'une organisation d'une part et que son cheminement est intimement lié aux transformations de l'environnement dans lequel l'organisation se situe d'autre part. Donc, la professionnalisation est un processus multidimensionnel nécessitant l'intégration des acteurs, de la structure, et surtout de l'histoire de la société.

Les définitions de Perrenoud (1991), d'Altet (1994), et de Lang (1999) du concept professionnalisation représentent une sorte de synthèse puisant tantôt dans les tentatives de la sociologie pour cerner ce concept et tantôt dans les spécificités évolutives dans le temps (histoire). De ce fait, lesdites définitions recouvrent les principaux aspects de la professionnalisation.

Nous allons commencer par la définition de Lang (1999) qui la définit simultanément par rapport à ces deux notions : la professionnalité et le professionnalisme. En premier lieu, il considère que la professionnalité renvoie au développement professionnel. A partir de ce premier concept Lang, nous explique que la professionnalisation correspond aux affirmations suivantes :

-Il y a d'une part des savoirs et des savoir-faire spécifiques, propres à l'exercice de l'activité professionnelle en question ;

-Les agents (ou les acteurs) exerçant ce métier vont d'autre part devenir des « professionnels expérimentés », et plus encore acquérir au cours de ce processus une expertise ;

-Le but de cette professionnalisation est, en termes de résultat, de rendre ces agents efficaces autant qu'il se peut, et du point de vue de l'économie des moyens, efficaces ;

-Elle concerne tout autant le groupe professionnel que l'individu : un individu très expérimenté, au fait et au faîte de son art, mais dont l'expertise n'est pas fréquemment partagée dans l'ensemble de la corporation, sera plutôt qualifié d'artiste que de professionnel.

-En ce sens enfin la professionnalisation, pour être collective, requiert l'existence de savoirs transmissibles, de savoirs de la pratique, objectivés, ayant une existence sociale distincte des praticiens chevronnés. (Lang, 1999, p. 26).

En second lieu, par professionnalisme, Lang entend le processus et les stratégies adoptés par un collectif professionnel afin d'atteindre un statut social souhaité. De ce fait, le même auteur précise que :

La professionnalisation n'est donc pas l'accès à un état, mais elle est un processus dans lequel un corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies : il s'agit bien d'une stratégie de positionnement social, toujours renouvelée, puisque si l'on peut se professionnaliser, le processus inverse est tout autant possible, comme le montre l'exemple américain de la déprofessionnalisation des avocats. (1999, p.26).

Altet (1994) quant à elle, reprend la définition de Perrenoud qui voit que « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre des règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique. » (1994, p. 23). La présente explication souligne la transformation qu'entreprend un métier artisanal en profession, autrement dit, d'une démarche d'application de techniques à celle de démarches rationnelles menant à une certaine autonomie. Tout compte fait, la professionnalisation est ce processus d'acquisition de nouvelles compétences professionnelles amenant les métiers à devenir des professions. Dans cet ordre d'idées Altet explique :

Un professionnel est une personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par

l'Université ou issus de pratiques. Et lorsqu'ils sont issus de pratiques contextualisées, ces savoirs sont autonomisés et professés, c'est-à-dire explicités oralement de façon rationnelle. La professionnalisation se constitue sur un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi sur des pratiques efficaces en situation. (1994, p. 24).

Afin de mieux expliciter la professionnalisation, nous avons repris la carte conceptuelle de Morales (2012) qui présente ce concept sous le prisme de Lang (1999). Ce choix est motivé par le fait que cet auteur la définit à la fois dans une perspective individuelle (professionnalité), mais aussi collective (professionnalisme).

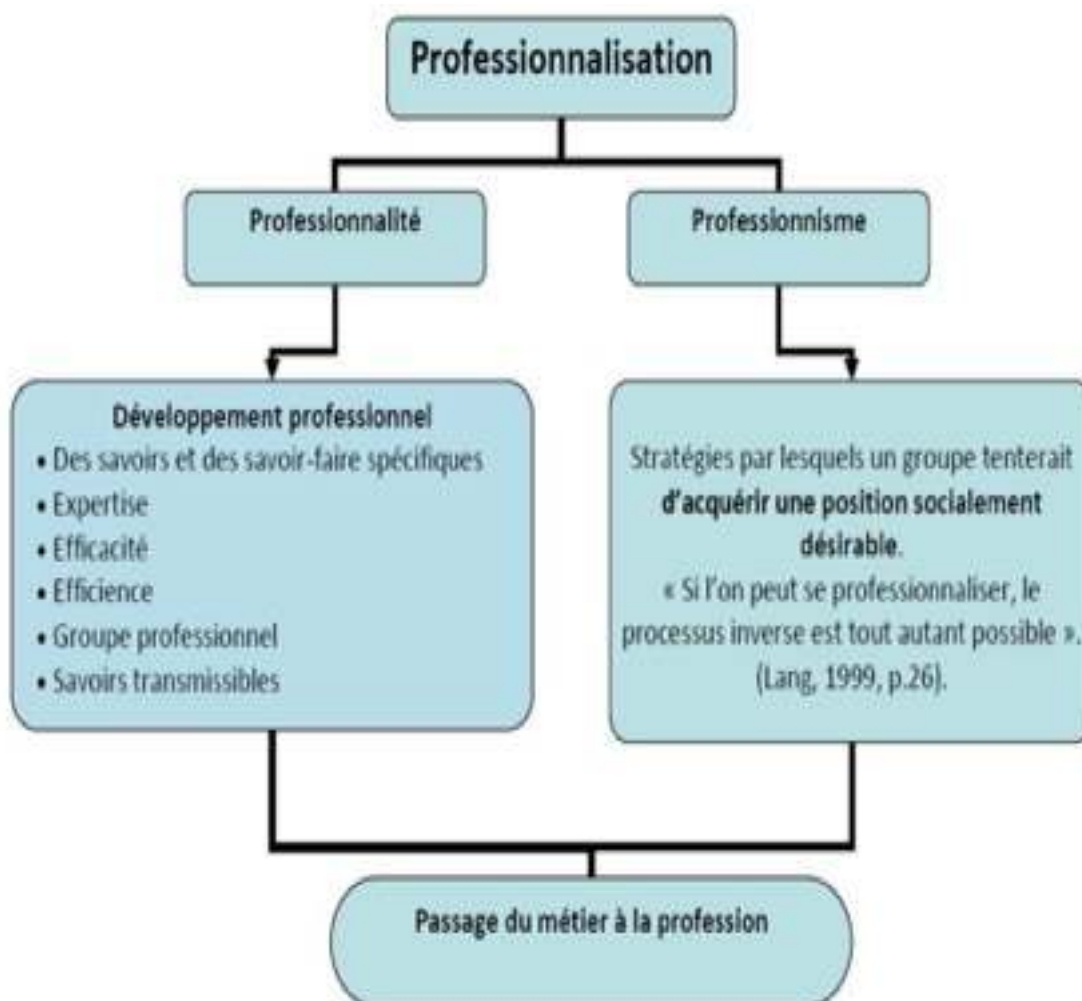


Figure 13 : Le concept de « professionnalisation » (Morales, 2012, p. 34)

2.4.2. La professionnalisation dans le domaine de la formation et de la profession enseignante

Après que nous ayons défini la nature de la professionnalisation, nous allons maintenant nous pencher sur la manière dont elle s'applique dans le domaine de la formation des enseignants. Mais avant cela nous tenons à préciser que la question de la professionnalisation de l'enseignement a suscité beaucoup de débats en Amérique du Nord comme en Europe au point où elle a été sujet d'étude de plusieurs recherches.

À ce sujet, Morales (2012) explique que le processus de professionnalisation dans le domaine de l'enseignement concerne les acteurs de ce même domaine (enseignants, inspecteurs, chercheurs universitaires). Ces derniers tentent d'imposer leurs conceptions de l'enseignement et de la formation des enseignants. En effet, Tardif, *et al.* les considèrent donc comme « le fer de lance du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. » (1998, p.16). La volonté de professionnaliser les enseignants est motivée par les nouvelles représentations de l'enseignement, des savoirs des enseignants, ainsi que par le rôle de ces derniers dans le système éducatif. De plus, les réformes qu'a connues le secteur de l'enseignement ne sont pas totalement étrangères à cette volonté de repenser l'exercice de l'enseignement. Effectivement, les considérations politiques et économiques ont eu une grande influence sur le mode de formation des enseignants.

Le processus de professionnalisation de l'enseignement exige ainsi une nouvelle conception de la formation. Cette nécessité vient du fait que certaines études se sont focalisées sur les savoirs mêmes des enseignants et leur compétence professionnelle. Ces études insistent beaucoup plus sur la nécessité de repenser la formation de base des enseignants d'une part et de promouvoir les nouveaux contenus, de rapprocher la théorie de la pratique à travers des stages d'autre part. Il apparaît donc clairement l'apport de la formation dans le mouvement de la professionnalisation de l'enseignement « c'est par la formation que va se construire l'identité professionnelle. » (Altet, 1994, p. 25).

Maintenant que nous avons saisi la manière dont s'est introduite cette professionnalisation dans le domaine de l'enseignement, il serait pertinent dans un premier temps, d'examiner les nouveaux modèles de formation qui ont été mis en place pour répondre aux nouveaux besoins de la professionnalisation des enseignants. Ensuite dans un second temps nous nous pencherons précisément sur le rôle de la formation de base (initiale) dans ce mouvement de professionnalisation.

2.5. La formation professionnelle des enseignants

La professionnalisation des offres de formation des futurs enseignants passe inéluctablement par une démarche basée sur l'analyse des pratiques enseignantes en vigueur ainsi que sur le vécu du personnel enseignant. La réussite de ce processus de professionnalisation est conditionnée par la prise en compte de tout le parcours de formation du futur enseignant. Dans cette perspective, nous avons jugé pertinent de présenter cette nouvelle conception de la formation des enseignants qui dépasse le strict cadre de la formation initiale pour inclure la formation préprofessionnelle, la formation à l'entrée du métier, et la formation continue.

2.5.1. La formation en tant que continuum

La professionnalisation en tant que démarche nous conduit à considérer l'enseignement comme étant une activité professionnelle très qualifiée, car elle se base sur des savoirs et des savoir-faire ayant un degré de qualification très élevé qui s'intègrent aux pratiques professionnelles de classe. Ce degré de qualification confère aux enseignants, selon Morales, le statut de praticiens réflexifs à même « de délibérer, objectiver, partager, et améliorer leurs propres pratiques et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité » (2012, p. 36). Par ailleurs, et simultanément les pratiques professionnelles de classes deviennent alors un espace à la fois original et authentique susceptible d'amener le futur enseignant vers plus d'autonomie dans sa formation. Cette nouvelle conception de la formation (orientée vers le terrain) est appelée à mettre en valeur et à promouvoir ces allers-retours permanents « entre pratique et formation, entre expérience professionnelle et recherche, et entre enseignants et formateurs universitaires » (Tardif, *et al.*, 1998 cités par Morales, 2012, p. 36). C'est pourquoi Gauthier et Mellouki (2006) proposent d'envisager la formation des enseignants comme un *continuum* dans lequel ces derniers alternent, et cela durant toute leur carrière des phases d'enseignement et des phases d'actualisation et de remise à niveau. Dans ce qui suit un tableau présentant les quatre phases d'une formation professorale professionnalisante :

Moments forts de la formation	La formation Préprofessionnelle	La formation initiale	La formation à l'entrée dans le métier	La formation continue
Nature de la formation	Formation scolaire antérieure et formation personnelle	Formation universitaire (ou l'équivalent) et formation pratique (stages, etc.)	Prise de contact avec le métier et acquisition des savoirs d'expérience	Perfectionnement, ressourcement, projet de formation sur le terrain
Lieux de la formation	École, famille, amis, société	Université et milieux de formation pratique	Les classes, les pairs, l'école : la pratique du métier	Université, association, atelier, etc.

Tableau 11 : La formation professionnelle des enseignants en tant que continuum (Morales, 2012, p. 37)

Dans cette quête de professionnalisation, nous allons nous intéresser également à la seconde phase de la formation professionnelle des enseignants présentée par Tardif, *et al.* (1998). Toutefois, nous sommes conscients qu'une formation initiale à elle seule ne pourra en aucun cas donner des enseignants complètement qualifiés. En effet, dès lors qu'on prévoit la mise en place d'un dispositif de formation initiale, on est contraint, par le temps (durée de formation), nombre de matières et d'autres contraintes institutionnelles (budget), à établir des priorités en vue de doter les futurs enseignants des rudiments leur permettant d'exercer dans de bonnes conditions. Ainsi la principale limite de la formation de base est le temps. Nous pouvons d'ores et déjà saisir le contraste avec la formation en tant que continuum qui se traduit par une formation permanente débutant avec la formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière. Dans cet ordre d'idées, Feiman-Nemser, (2001) qui cite Ball et Cohen (1999) expliquent qu' :

À moins que les enseignants aient accès à des possibilités d'apprentissage sérieuses et durables à chaque étape de leur carrière, il est peu probable qu'ils enseignent de manière à satisfaire aux nouvelles normes exigeantes en matière d'apprentissage ou à participer à la solution de problèmes d'éducation. (2001, p. 1014)²²

²² Il s'agit de la traduction de la citation suivante : « Unless teachers have access to serious and sustained learning opportunities at every stage in their career, they are unlikely to teach in ways that meet demanding new standards for student learning or to participate in the solution of educational problems » traduite par nos soins.

2.5.2. Formation des enseignants entre formation générale, formation disciplinaire, et formation pratique

Dans ce qui suit, nous nous focaliserons beaucoup plus sur les programmes de formation initiale. Pour ce faire, nous examinons les deux modèles existants. À ce sujet nous précisons qu'il n'existe pas une seule et unique offre de formation de base dans le monde, au contraire celle-ci diffère d'un pays à un autre et parfois d'une région à une autre. Cela dit, les offres de formation initiales existantes présentent un certain nombre de similitudes qui correspondent aux grands axes communs à toutes ces offres. De plus, ces dernières tentent de proposer aux aspirants enseignants une formation comportant en plus du volet théorique une immersion dans le milieu scolaire sous forme de stages plus ou moins courts (Schwille et Dembélé, 2007).

Comme nous l'avons signalé plus haut, le processus de professionnalisation a permis aux enseignants d'endosser le rôle de professionnels réflexifs et donc par la même occasion, amener la formation initiale à répondre aux nouvelles attentes du profil du praticien réflexif. Sur ce point Tardif, *et al.* (1998) précisent que

Les programmes de formation des enseignants sont organisés en fonction d'un nouveau centre de gravité : la formation culturelle (ou générale) et la formation scientifique (ou disciplinaire) grâce aux disciplines contributives (psychologie de l'apprentissage, sociologie de l'éducation, didactique, etc.) doivent être arrimées à la formation pratique, qui devient alors le cadre de référence obligé de la formation professionnelle. Formation générale et formation disciplinaire ne peuvent plus être conçues en l'absence de liens avec la formation pratique. (1998, p. 31).

Donc, désormais une formation initiale optimale ne serait pas celle qui reposerait en grande partie sur le volet pratique. En effet, Tardif, *et al.*, soulignent l'importance des autres disciplines scientifiques dans cette formation. Par ailleurs, ces auteurs insistent sur l'importance de penser la formation initiale en gardant à l'esprit qu'on ne peut pas dissocier la formation générale et disciplinaire d'un côté et la formation pratique de l'autre.

Une fois qu'on a pu saisir tous les enjeux et les défis qui prévalent dans la conception d'une formation initiale, nous allons présenter, à présent, les deux modèles de la formation initiale en vigueur.

2.6. Les modèles de formation initiale

Les recherches en sciences de l'éducation font état de deux modèles de formation initiale : le modèle simultané et le modèle consécutif. Premièrement, nous allons commencer par décrire le premier modèle qui est appelé aussi le modèle concomitant. Il implique dès le départ, selon Ostinelli (2009), un dispositif qui alterne entre formation générale dans une ou plusieurs matières, formation théorique, et formation pratique. D'ailleurs, il se caractérise par une formation essentiellement orientée vers « l'acquisition des techniques pédagogiques, des connaissances en gestion de classe et une alternance entre des apports théoriques et une formation pratique en classe » (Vaniscotte, (1994) cité par Morales, 2012, p. 38). Quoi qu'il en soit avec le modèle concomitant les futurs enseignants combinent simultanément, tout au long de leur cursus, des cours professionnels et académiques. Le programme prescrit par le présent modèle s'étale sur trois ou quatre ans (Crocker et Dibbon, 2008).

Le second modèle (consécutif) quant à lui, conçoit la formation selon un programme scindé en deux, il sépare les savoirs théoriques et disciplinaires de la préparation professionnelle de carrière. En effet, le modèle consécutif suggère que la préparation à la carrière en enseignement intervient après une formation disciplinaire préalable Vaniscotte (1994). En d'autres termes, les futurs enseignants suivent une formation générale afin de décrocher un diplôme dans une discipline particulière ou dans une spécialité et c'est à partir de là qu'ils peuvent s'inscrire dans une formation professionnelle initiale. Cette dernière se chargera de les qualifier en tant qu'enseignants (Ostinelli, 2009). Ainsi, le programme professionnel du modèle consécutif est relativement plus court que le premier, il varie entre un et deux ans (Crocker et Dibbon, 2008). En guise de synthèse, Ostinelli estime que :

Chacun présente des avantages et des inconvénients, mais dans certaines conditions, comme un programme interdisciplinaire efficace - où les matières éducatives et disciplinaires sont effectivement intégrées - et une bonne coordination entre l'enseignement universitaire et l'apprentissage pratique, le modèle simultané semble présenter certains avantages. (2009, p. 293)²³

²³ Il s'agit de la traduction de la citation suivante : « Each presents advantages and disadvantages, but, in certain conditions, such as an effective interdisciplinary curriculum – where the educational and disciplinary subjects are effectively integrated – and a good coordination between academic education and practical apprenticeship, the simultaneous model appears to carry some advantages »

En ce qui concerne les systèmes de formation des enseignants en Algérie, nous pouvons affirmer qu'ils n'obéissent à aucun des deux modèles dans la mesure où les formations dispensées au sein des différentes facultés n'ont ni l'ambition ni la vocation de former des enseignants. En effet, les textes officiels le formulent explicitement en indiquant que le rôle des différents départements est de former des licenciés, des mastérants, et des ingénieurs. Tel est le cas des départements de lettres et de langues étrangères. Les seuls établissements chargés de la formation des enseignants sont les ENS (École Normale Supérieure), et même ces dernières offrent un programme de formation qui ne correspond pas aux deux modèles suscités. Les ENS proposent trois offres de formation allant de trois ans pour les PEP (Professeur de l'École Primaire) à cinq ans pour les PES (Professeur d'Enseignement Secondaire) en passant par une formation qui dure quatre ans et qui est destinée aux PEM (Professeur d'Enseignement Moyen). Mais toutes ces offres sont orientées vers des connaissances disciplinaires et théoriques reléguant ainsi le volet pratique à la dernière année sous forme de stage hebdomadaire dans des établissements scolaires, en plus le volume horaire consacré à ces stages est largement insuffisant (90 heures sur un total de 1953 heures pour les PEP, et 2565 heures pour les PEM) (Messaour, 2016, p. 125). Donc, il apparaît clairement que la formation initiale en Algérie se contente d'un aspect purement théorique.

3. La formation universitaire des enseignants de FLE en Algérie

Nous allons présenter dans le point suivant l'approche retenue par les responsables algériens dans la formation des enseignants de français en tant que langue étrangère. Pour ce faire, nous avons articulé notre réflexion autour des éléments suivants : « *L'universitarisation* » de la formation des enseignants en Algérie, la professionnalisation des enseignants en Algérie, et l'approche de formation adoptée en Algérie : une approche par compétences.

3.1. « *L'universitarisation* » de la formation des enseignants

La vague des réformes qui a touché le système universitaire algérien tente de le présenter comme une institution ouverte sur son environnement. C'est pourquoi ses offres de formation proposent de répondre aux besoins de la société sur le plan économique (Djekoun,

2007 ; Miliani, 2017). Aux yeux des responsables de notre pays, l'université n'est plus un lieu délivrant seulement des diplômes, ils le conçoivent comme l'espace de la formation des futurs cadres. C'est dans cette logique que les offres de formation ont tenté de construire des compétences, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être susceptibles d'être réinvestis dans des environnements professionnels, lesquels contribuent à l'essor économique et social du pays (Senouci, 2012 ; Senouci & Benghabrit, 2014 ; Miliani, 2017 ...). Autrement dit, la formation universitaire s'appliquera à répondre aux besoins des formés en vue de leur permettre une entrée réussie dans le marché du travail.

S'agissant de la formation des enseignants de FLE en Algérie, celle-ci est au cœur d'une polémique alimentée par tous ses acteurs. En effet, dans le contexte actuel on ne peut parler de formation d'enseignants à l'université, car celle-ci n'a pas vocation à former des enseignants et les textes officiels ne font état d'aucune volonté en ce sens. Le journal officiel (2003) expose les principales missions de l'université algérienne que nous reformulons dans les points suivants :

- Former des cadres pour le développement socio-économique et culturel ;
- Former les étudiants à la recherche scientifique en les initiant aux méthodes, outils... ;
- Contribuer à la production et à la diffusion du savoir.

Ces missions accordent aux aspects méthodologiques autant d'importance qu'aux aspects professionnels, tout en privilégiant une formation générale préparant les étudiants à une multitude de fonctions dans différents secteurs.

Toutefois, lorsqu'on consulte le profil des enseignants recrutés ces dernières années on se rend compte que la majorité écrasante des recrutés sont issus de formations universitaires et cela est dû à l'incapacité des ENS de pourvoir le manque d'encadrement de l'École algérienne. Ce constat est confirmé par une étude que nous avons effectuée dans une précédente étude s'intitulant : « L'apport du cursus LMD dans l'installation d'une identité professionnelle professorale en Algérie » (Messaour et Khadraoui, 2017). Nous y avons montré que les Écoles Normales Supérieures forment une centaine d'enseignants par an (ENS d'Alger n'a formé que 92 enseignants durant l'année 2011/2012, celle de Constantine a formé 137 durant 2014/2015) ce qui reste insignifiant face à la demande exprimée (10869 enseignants de FLE recrutés entre 2011 et 2015).

Cette réalité soulève un autre problème, celui de l'hétérogénéité des profils recrutés. En effet, les diplômes permettant d'exercer en tant qu'enseignant de FLE en Algérie sont

nombreux, entre la licence LMD, licence système classique et le master avec toutes ses options (Didactique, Sciences du langage, et Littérature). Bien que leurs compétences ne répondent pas aux exigences, les détenteurs de ces diplômes seront pour la plupart recrutés en tant qu'enseignants de FLE. Dans ce sens, Benamar affirme que : « le Ministère de l'Éducation, sur la base des besoins exprimés par les directions de l'éducation, recrute tous les ans, sur concours, sans formation initiale, des enseignants titulaires d'une licence » (2004, p. 01)

Nous pouvons donc qualifier la formation universitaire d'indécise. En effet, elle n'est pas articulée avec le contexte de l'enseignement ni avec ses besoins (Bouteflika, 2010 ; Senouci, 2012 ; Senouci & Benghabrit, 2014). Elle se préoccupe tantôt du volet technique de l'enseignement en développant certaines compétences professionnelles et favorise tantôt les connaissances disciplinaires en veillant à la maîtrise de la langue française et de son bon usage (El-Amin, 1990 ; Messaour et Khadraoui, 2017).

D'une manière générale, les formations initiales et continues des enseignants de FLE en Algérie sont en totale déconnexion avec leurs environnements interne et externe, car elles ne sont pas le résultat d'une étude portant sur le contexte national. Au contraire, il s'agit de système de formation importé. L'utilité d'entreprendre une analyse du contexte d'implantation de la formation, à travers une démarche ingénierique, permet de mettre en place une formation efficace. En dépit, des efforts et des moyens mobilisés, ces dernières années, les objectifs fixés sont loin d'être atteints (Bouteflika, 2010 ; Senouci et Benghabrit, 2014...). En effet, actuellement, la professionnalisation des enseignants pose problème dans la mesure où l'université est incapable ou du moins a du mal à situer la professionnalité du côté du « savoirs et de la certification » ou de celui des « compétences de base » (Miliani, 2017).

En outre, les contenus des deux offres de formation universitaire (licence LMD, licence classique) négligent totalement les compétences professionnelles professorales, en témoignent les matières relevant de la sphère pédagogique, et le volume horaire consacré à ces dernières qui sont insignifiants par rapport aux standards internationaux, s'ajoute à cela les stages sur le terrain qui sont inexistantes. Les diplômés de ces cursus sont « démunis linguistiquement et méthodologiquement » (Sebane, 2011, p. 376).

Un autre aspect caractérisant la formation universitaire des enseignants de FLE en Algérie est celui de « l'hétérogénéité des profils d'entrée dans l'enseignement du français à l'école de base, n'est plus à démontrer » (Benamar, 2004, p. 1). Cette réalité devrait être prise en considération, car à la fin de chaque formation il y aura certainement une hétérogénéité dans

les profils de sortie, mais cette fois-ci avec le même diplôme qui offre les mêmes opportunités à tout le monde d'où le risque de l'autosatisfaction, dans ce sens Aicha Benamar pense que :

La licence semble avoir renforcé les défenses des enseignants : elle leur a donné un faux sentiment de savoir alors qu'il ne s'agit que d'un savoir disciplinaire souvent approximatif et toujours sans intégration ni possibilité d'utilisation immédiate. Ce savoir leur sert, à coup sûr, de protection, de faire valoir. (2004, p. 5)

Le point soulevé par Benamar concernant l'hétérogénéité des profils d'entrée en formation nous réconforte dans notre hypothèse d'une part, et pose la question de la nécessité d'homogénéiser donc ces profils en mettant en place un dispositif de sélection basé non pas sur les connaissances disciplinaires et linguistiques, mais sur un profil psychologique type pouvant s'accommoder avec les exigences du métier d'enseignant.

3.2. La professionnalisation des enseignants

Réussir ce processus de professionnalisation dans la formation des enseignants exige de repenser les systèmes de formation en Algérie. Pour ce faire, les instances compétentes doivent d'abord articuler la formation avec son contexte professionnel en adoptant la démarche de l'ingénierie de formation et partant du contexte professionnel pour arriver au plan de formation. De plus, dans un contexte où la notion de compétence est omniprésente, il est urgent de mettre cette notion au centre de la formation enseignante. Dans cette optique l'approche qui nous semble la plus à même d'installer et de développer des compétences professionnelles est l'approche par compétences (APC).

3.3. L'approche de formation adoptée : une approche par compétences

Comme nous venons de l'expliquer, les systèmes de formation des enseignants en Algérie ne répondent pas vraiment aux besoins de l'École algérienne ni sur le plan quantitatif ni sur le qualitatif. Ces dernières années (à partir de 2005) et avec l'adoption et le développement de l'approche par compétences dans l'université algérienne, nous assistons à une nouvelle approche dans les formations universitaires et même celles des ENS. En effet, les responsables de ce secteur souhaitent inscrire la formation des enseignants dans une approche centrée sur la maîtrise de compétences professionnelles. Des auteurs à l'instar de Djekoun

(2007) et Miliani (2017) évoquent dans leurs études les objectifs de la réforme du système universitaire qui s'est caractérisée par le passage du système classique, où les savoirs déclaratifs sont privilégiés, au système LMD où les compétences retrouvent leur juste valeur (Miliani, 2017). N'étant plus le temple du savoir, l'université s'est en effet inscrite dans une perspective de compétences assurant la professionnalisation de ses formations, pour répondre aux besoins réels des formés et aux exigences de l'insertion professionnelle (Djekoun, 2007).

Au vu des nouvelles exigences auxquelles les enseignants doivent faire face, notamment celles relatives aux réformes et aux évolutions sociétales, l'adoption de l'approche par compétences semble plus que nécessaire (Djekoun, 2007). Celle-ci vise à amener les enseignants vers plus d'autonomie, à être en mesure de travailler en équipe, et à les rendre en mesure de prendre en charge les apprenants présentant des difficultés. Ainsi, le futur enseignant dépassera le simple rôle dû transmetteur de savoirs, car désormais il disposera de compétences plus variées. En outre, la présente approche veillera à ce que le futur enseignant ait un grand sens de l'éthique et de la responsabilité dans l'exercice de sa mission.

Les compétences visées par l'approche en question ont été traduites sous forme d'un référentiel professionnel décrivant le profil de sortie des enseignants au terme de leurs formations initiales. Ce profil de sortie est théoriquement le profil de l'enseignant compétent qui est défini par les instances québécoises citées par Lepage et Karsenti (2007) comme celui « [...] qui sait mobiliser les ressources en situation comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le professionnel reconnu dans les mêmes conditions » (2007, p. 229). Afin de construire ce profil, la formation prônant l'APC doit, selon Gauthier et Mellouki (2006), suivre et réaliser les orientations suivantes :

- 1) Accompagner et soutenir le développement socio-économique en permettant à l'enseignant de s'adapter aux nouvelles exigences du marché ;
- 2) Contribuer significativement à l'amélioration de la qualification des enseignants en veillant à attester de la maîtrise des enseignants à exercer leur profession et non pas uniquement à l'acquisition des savoirs et savoir-faire ;
- 3) Mettre en place une pratique réflexive en permettant au futur enseignant d'adapter sa pratique au contexte de la classe, de mesurer la portée de ses actions, et de remettre en question sa pratique ;
- 4) Réviser ses contenus afin de les faire correspondre à l'acte d'enseigner en définissant au préalable cet acte en tant qu'activité professionnelle.

Un système de formation répondant à tous ces standards se traduit selon Morales (2012) par un modèle de formation simultanée s'étalant au moins sur quatre ans et comportant une période de stage de 700 heures. L'exemple québécois de formation des enseignants du primaire, cité par le même auteur, nécessite 17 ans d'étude. Si l'on considère que le système de formation québécois comme l'un des systèmes respectant les standards de formation internationaux, nous pouvons alors affirmer que ceux de l'Algérie sont en deçà de cette norme du moins sur le plan quantitatif, car les diplômes permettant l'enseignement au cycle primaire en Algérie sont le résultat de 15 ans d'étude. Sur le plan organisationnel, certaines études nationales ont porté sur l'apport de cette formation : Miliani (2017) affirme dans son article intitulé « La réforme LMD : un problème d'implémentation » que les étudiants ainsi que les enseignants ne sont pas convaincus de l'apport de la réforme : 32% des enseignants la jugent inefficace. L'étude que nous avons réalisée (Messaour et Khadraoui, 2017) a révélé que la formation universitaire (LMD) comporte un certain nombre de limites et d'insuffisances que nous résumons dans les points suivants :

- Elle n'a pas vocation à former des enseignants, car elle permet aux licenciés d'exercer dans divers secteurs, dont celui de l'enseignement ;
- Un seul programme de formation pour les deux paliers (primaire, et moyen) ;
- Il s'agit d'une formation intensive, car elle propose 61 matières et compte 2001 heures de cours dispensés en 3 ans ;
- Le programme de formation comporte le moins d'enseignement de spécialité que ce soit en nombres de matières (7/61) ou bien en volume horaire (151h/2001h) ;
- Le programme de formation ne prévoit pas de stages.

3.4. Analyse des maquettes de formation des enseignants

En vue de former un nombre d'enseignants qui répond à la demande institutionnelle, les universités algériennes reçoivent de plus en plus d'étudiants pour les préparer à travers des programmes et des contenus précis à faire face à la complexité de la pratique enseignante. Cette tentative de satisfaire quantitativement les attentes institutionnelles ne parvient pas cependant à apaiser les voix qui s'élèvent pour dévoiler les insuffisances, sur tous les aspects, constatés chez les enseignants débutants qui éprouvent des difficultés énormes : transmission de connaissances, gestion de classe, animation des cours, etc. (Sebane, 2011 ; Senouci et Benghabrit, 2012). Ces insuffisances constatées sont souvent attribuées à la qualité de

formation (objectifs, contenus, formateurs...) dispensée pour préparer les futurs enseignants, notamment ceux du FLE auxquels nous nous intéressons dans notre recherche.

Ces enseignants de FLE ne sont pas tous issus des universités dans la mesure où les Écoles Normales Supérieures assurent également leur formation, en dépit de leur nombre restreint. Chez cette deuxième catégorie d'enseignants, les insuffisances ne semblent pas aussi importantes que celles de la première catégorie. Il convient de mentionner, dans ce contexte, certains travaux (Benamar, 2004) qui estiment que les problèmes de formation sont essentiellement constatés chez les enseignants sortant des universités et que ces problèmes ne sont pas aussi sérieux quand il est question des enseignants issus des ENS dont les contenus semblent plus adaptés aux besoins effectifs des formés. Le travail que nous avons mené dans le cadre de notre magister intitulé « *L'apport du cursus universitaire dans la formation des enseignants du FLE en Algérie* » était un premier pas pour déterminer les différences qui pourraient exister entre les deux types de formation dispensés dans le contexte national et leurs retombées sur les compétences développées chez les enseignants et sur leurs pratiques enseignantes. Ces résultats auxquels nous sommes parvenu seront brièvement exposés dans les éléments qui suivent en insistant notamment sur les matières et contenus liés à la psychologie, car rappelons-le, la présente étude porte sur le profil psychologique de l'enseignant. Précisons que des modifications ont été apportées : une actualisation des données liées aux matières et aux contenus enseignés dans les deux types de formation nous a semblé nécessaire.

Trois éléments essentiels seront ainsi abordés dans ce chapitre théorique que nous consacrons à l'étude des maquettes de formation en confrontant les programmes de formation des universités à ceux des Écoles Normales Supérieures :

- La structure et l'organisation des maquettes de formation ;
- Les compétences professionnelles des futurs enseignants ;
- L'expertise des formateurs (enseignants universitaires).

Développer ces éléments nous permettra de dévoiler les difficultés et les problèmes liés à la formation des enseignants en Algérie et leurs effets sur les compétences des enseignants et leurs pratiques de classe. Mentionnons qu'une analyse des compétences visées dans chaque type de formation précède la confrontation des deux offres de formation.

3.4.1. La structure et l'organisation des maquettes de formation universitaire

Nous allons commencer tout d'abord par la formation dispensée par les universités. Comme on a introduit certaines modifications sur les maquettes analysées dans le cadre de notre précédent travail de recherche, nous précisons que les contenus des programmes de formation, objet de notre présente étude, ont été adoptés suite à la publication de l'arrêté N° 584 du 23 juillet 2014 dès la rentrée universitaire 2014/2015 pour les niveaux L1 et L2. Notons qu'à partir de l'année universitaire 2019/2020, on a intégré une nouvelle matière intitulée « Étude de textes » et ce pour les deux premières années de formation. Pour ce qui est de la L3, la mise en conformité qui a mis fin à la spécialisation en fin de cycle de licence a été mise en vigueur à la rentrée universitaire suivante ; à savoir en 2015/2016. Les ajustements apportés tentent de répondre aux besoins toujours en évolution des apprenants algériens.

Nous tenons à signaler que l'analyse que nous entreprenons ne tient pas compte des dispositions particulières imposées par le contexte pandémique actuel (enseignement hybride, allègement des contenus, suspension des stages...). Un autre élément qu'il convient de souligner est celui relatif à la non-prise en compte des programmes de formation du deuxième cycle (Master) dans notre étude. Ce choix se justifie par l'existence d'une multitude d'offres de formation dont les programmes et les contenus diffèrent d'une université à une autre, et ce en dépit des efforts déployés par la tutelle pour harmoniser lesdites offres.

3.4.1.1. Présentation générale de la formation

Bien que les programmes de formation de la licence aient été révisés à plusieurs reprises, nous ne relevons aucune distinction entre les intitulés des matières ni l'organisation de celles-ci dans les maquettes du domaine LLE²⁴. En effet, leurs lectures ne nous permettent pas de déceler le statut particulier de chaque langue. Dans cette perspective, les concepteurs de ces programmes ne semblent pas reconnaître la nécessité d'intégrer les spécificités inhérentes à chaque langue : le nombre d'années d'enseignement, le volume horaire hebdomadaire consacré à son enseignement dans les différents cycles de l'Éducation.

La structuration des enseignements de cette formation fait apparaître une organisation en semestres (six semestres sur trois ans). Chacun des quatre premiers semestres totalise un volume de 337h30 répartis sur 15 semaines soit 22h30 par semaine. Par rapport à l'organisation

²⁴Lettres et langues Étrangères

de 2013/2014, celle-ci compte moins de cours magistraux que la précédente. En effet, nous comptons un seul cours « Sciences Sociales et Humaines » d'une heure et demie dans les semestres impairs lors des deux premières années de formation. Ainsi, nous assistons à une réelle volonté de changer le mode d'enseignement pour le rendre quasi exclusivement sous forme de travaux dirigés (TD).

À l'instar de la première maquette, l'actuelle prévoit pour chacun des semestres six unités d'enseignement : trois unités d'enseignement fondamentales, une unité d'enseignement méthodologique, une unité d'enseignement transversale, et une unité d'enseignement découverte, celles-ci se présentent selon un ordre hiérarchique. Les unités fondamentales sont considérées comme les plus importantes de par leur nombre (03), le nombre de matières qu'elles contiennent, le volume horaire, la somme des crédits et des coefficients qu'elles totalisent (22 crédits/ 30 et 12 coefficients/ 15).

En ce qui concerne les matières proposées durant les quatre semestres, elles sont quasiment identiques à la version précédente (2013/2014). Les seuls changements constatés sont ceux relatifs d'une part, au maintien de la matière « phonétique corrective et articulatoire » de la 2^{ème} UE fondamentale dans les 3^{ème} et 4^{ème} semestres et d'autre part, au retrait de la matière « techniques de l'information et la communication » de l'UE transversale du quatrième semestre de l'ancienne version. Le 5^{ème} semestre, quant à lui, marque une nouvelle structuration de la maquette de formation et l'augmentation du nombre des matières qui est passé de 11 matières à 12. Enfin le dernier semestre de la licence de français (FLE) est identique à son précédent.

3.4.1.2. Formation universitaire et compétences professionnelles des futurs enseignants

À travers cet élément, nous procédons à une lecture critique des contenus de la formation universitaire afin de préciser l'apport de celle-ci dans l'installation des compétences professionnelles chez les futurs enseignants. Cette entreprise, qui serait significative dans un autre contexte, ne le serait pas nécessairement dans notre contexte national où les universités et les départements de français (FLE) n'ont pas pour mission de former des enseignants de FLE. Contrairement aux ENS où les inscrits sont formés pour enseigner, les diplômés de l'université auraient la possibilité d'accéder à des métiers variés. La motivation qu'auraient ces étudiants à apprendre cette langue ne signifie pas forcément qu'ils sont motivés pour l'enseigner, ce qui révèle que ces formés n'ont pas nécessairement les prédispositions et les

caractéristiques qui en font de bons enseignants ; notamment que la formation universitaire est axée sur les aspects théoriques (Senouci et Benghabrit, 2014).

Une telle réalité révèle le risque que prend le système éducatif algérien en recrutant des enseignants qui ne sont pas essentiellement formés pour exercer en tant qu'enseignants. En effet, ces derniers n'ont pas les aptitudes nécessaires dans la mesure où leur formation ne serait pas centrée sur les besoins authentiques des enseignants et des exigences de ce métier (El Amine, 1990 ; Bouteflika, 2010, Senouci & Benghabrit, 2014...). En dépit des limites de leur formation, les formés aux universités s'estiment compétents et capables d'enseigner (Messaour, 2016) ; ce qui révèle un écart entre leurs connaissances réelles et les représentations qu'ils ont de ce métier. Pour appuyer nos propos, nous nous référons à l'étude de Ghezal et Bensekat qui aboutit au résultat suivant :

les futurs enseignants sont convaincus de leur capacité à intégrer les TIC dans leurs pratiques d'enseignement, d'aider les élèves dans leurs recherches sur Internet et à réaliser des projets en utilisant Internet, de les guider dans l'utilisation des TIC et de les pousser à porter un jugement critique sur les informations collectées. (2017 ; p. 126).

Les carences constatées et les difficultés rencontrées par les enseignants contredisent néanmoins ce résultat dans la mesure où les compétences de ces derniers ne doivent pas se limiter à la gestion des fichiers, la manipulation des courriers, la navigation sur les moteurs de recherche... (Ghezal et Bensekat, 2017). Cet écart révèle que les enseignants ne comptent pas sur les connaissances et les compétences développées tout au long de la formation, car en dépit de leurs connaissances restreintes (montrées dans les éléments qui suivent), ils se croient aptes à enseigner.

Nous ne pouvons à ce niveau nier que la formation universitaire destinée aux enseignants de FLE privilégie les compétences linguistiques dans la mesure où la langue constitue un objet et un outil de travail. La part relativement significative des enseignements réservés au perfectionnement des compétences linguistiques se justifie par le fait que cette formation est destinée à des enseignants non natifs qui d'après Benammar (2015) « (...) beaucoup partagent avec leurs élèves une certaine insécurité linguistique et culturelle » (p. 93). Les aspects didactiques et psychopédagogiques sont en effet négligés malgré leur utilité pour exercer l'enseignement : Senouci (2007 ; 2012 ; 2014) met en exergue les limites de la formation pédagogique dispensée dans les ENS où la formation est plus professionnalisante que celle des universités. Les enseignants, en arborant leur capacité d'enseigner le FLE,

négligent ainsi l'apport de leur formation dans leurs pratiques réelles ; notamment, que le volet pratique de la formation est dérisoire (Senouci et Benghabrit, 2014).

Cette réalité suppose que la pratique enseignante ne dépend pas dans notre contexte de la qualité de la formation ; elle est conditionnée par la personnalité de l'enseignant qui recourt à son intuition ou à ses expériences antérieures quand il est question de transmettre des savoirs, d'agir face aux comportements imprévus de ses apprenants...

Les enseignants ainsi ne transfèrent pas dans leurs classes ce qu'ils ont appris au cours de leur formation, une situation qui serait due à deux facteurs essentiels. Le premier est la difficulté de tout enseignant à changer pour se conformer à ce qui devrait être fait, à suivre les apports théoriques de la science en privilégiant ainsi des pratiques instinctives (imitation des pratiques de ses enseignants) où les aspects personnels dominent (Perez-Roux Thérèse, 2011). Mentionnons que ces apports théoriques ne sauraient préparer les universitaires à faire face à la complexité du terrain dans la mesure où les recherches aussi précieuses soient-elles ne pourraient prévoir toutes les situations, les attitudes, les interrogations (Bouteflika, 2010 ; Senouci & Benghabrit, 2014...). L'insuffisance de l'apport théorique transparait dans la conception de Tochon (1993) et celle de Faingold (2002) de l'expertise qui ne sera atteinte qu'à travers un processus en constante évolution et perfectionnement grâce essentiellement à la pratique du terrain qui est estimée à 10 000 heures de cours.

Quant au second, il est en lien avec la qualité des enseignements dispensés au cours de la formation qui ne sont pas toujours utiles aux futurs enseignants. En effet, certains contenus, certaines matières et certains formateurs privilégient des aspects purement théoriques inspirés de milieux distincts qui ne pourraient pas toujours correspondre à notre contexte (Senouci et Benghabrit, 2014). La formation, ainsi dispensée, devient peu utile étant donné que ce qui est appris par les futurs enseignants ne leur sert qu'à la validation de leurs cursus académiques.

Il n'y a pas que les matières et les contenus qui expliquent les insuffisances souvent constatées. Certaines conditions de formation demeurent inappropriées pour assurer à tous les inscrits une formation de qualité comme la configuration traditionnelle de nos classes, le nombre des étudiants dans les groupes, leur démotivation. Cette affirmation pourrait être aisément soutenue si nous nous penchons sur la réalité des universités algériennes qui ne sont pas toujours aménagées pour développer chez les futurs enseignants les compétences professionnelles nécessaires à leur exercice. Il convient de mentionner que l'orientation des étudiants ne tient pas toujours compte de leurs choix personnels : certains critères (la moyenne

générale et la capacité d'accueil des départements) pourraient orienter les étudiants vers des spécialités qui ne correspondent pas à leurs compétences et intérêts (Boulkour, 2010).

Dans cette optique, nous pouvons citer l'exemple de la compétence TICE, que les enseignants de FLE doivent maîtriser pour une pratique enseignante efficace (Ghezal et Bensekat, 2017). Malgré l'importance de ces technologies, nous devons reconnaître que les formations dispensées ne visent pas la formation d'enseignants capables de se servir de ces technologies à des fins d'enseignement ; étant donné que leur objectif demeure la préparation de l'étudiant à réussir ses études en manipulant quelques outils courants (Word, Excel, PowerPoint...). Le contexte actuel qui se caractérise par le recours à un enseignement en ligne démontre à quel point les objectifs visés à travers les programmes et les contenus sont superficiels. Ainsi, les enseignants formateurs se sont montrés incapables de concevoir des cours conformes aux exigences et de les publier sur la plateforme Moodle, choisi comme dispositif de formation à distance. Quant à leurs étudiants, ils ont éprouvé de sérieuses difficultés à accéder à leurs comptes, à consulter les cours, à remettre leurs devoirs Lassassi, Lounici, Sami, Tidjani et Benguerna (2020) dans leur article « Université et enseignants face au Covid 19 : l'épreuve de l'enseignement à distance » apportent quelques précisions précieuses sur la formation à distance. Les résultats obtenus révèlent deux difficultés essentielles rencontrées par les enseignants : la qualité de la connexion et l'absence de contact avec les étudiants. À ces difficultés s'ajoutent le problème de matériel et celui de la non-maîtrise des TIC que certains informateurs mentionnent. Cette situation que nous ne pouvons généraliser à toutes les universités révèle que la formation universitaire, pour des raisons multiples, ne satisfait pas les attentes dans la mesure où elle semble incapable de doter les étudiants des compétences nécessaires à leur réussite. Les prépare-t-elle à réussir en tant qu'enseignants ?

Rares, voire inexistantes, sont les formations universitaires qui initient les étudiants universitaires à créer et à diffuser des cours en ligne, à créer des supports et des activités, à élaborer des blogs pédagogiques. Alors que la compétence TICE devient actuellement indispensable notamment pour enseigner les langues étrangères, les formations assurées continuent à la négliger en privilégiant les aspects linguistiques (Ghezal et Bensekat, 2017). Nous ne devons pas nier à ce niveau que l'inexistence de telles formations nous paraît légitime dans la mesure où les futurs enseignants, vu la réalité de nos écoles, ne seront pas contraints de recourir à des technologies qui nécessitent une formation réelle (les tableaux interactifs, les didacticiels, les plateformes EAD...)

Les futurs enseignants ne se sentent pas alors concernés par l'utilisation des nouvelles technologies dans la mesure où ils ne s'en servent pas dans leur vie étudiante, ce qui pourrait être dû à leur incompetence. Cette hypothèse serait néanmoins rejetée si nous tenons compte de la réalité socio-économique et socioculturelle du pays où certains étudiants n'ont pas les moyens nécessaires de se servir des nouvelles technologies alors que d'autres les réservent au divertissement. Cette affirmation ne serait être admise dans les circonstances actuelles où les étudiants peinent à suivre leur enseignement à distance et à manipuler les outils d'enseignement en ligne, qui requièrent des connaissances en TIC, mais aussi des moyens. À ce niveau, Farid Cherbal (2020), professeur des universités, affirme que la participation des étudiants dans la formation à distance est très faible dans la mesure où « un grand nombre d'étudiants ne disposent pas d'un ordinateur portable, d'une connexion Internet et d'un espace de travail à domicile » (entretien accordé au quotidien *Liberté*, 16/10/2020).

Pour ce qui est de la compétence didactique, la matière censée installer cette compétence n'est introduite qu'en fin de formation (L3). Comme il s'agit d'une simple « introduction à la didactique », les axes développés ne ciblent pas des compétences liées au contexte d'enseignement et se limitent à des connaissances basiques en didactique. Les formateurs se contentent en effet d'inculquer à leurs étudiants les définitions des notions clés de la discipline (didactique, pédagogie, classe...); les caractéristiques des théories d'enseignement, les avantages et les inconvénients des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues. Ces contenus -qui de prime abord remettent en question les pratiques des formateurs- ne sont en réalité que la traduction des objectifs visés à travers les programmes de formation. Bien que le nouveau système LMD se prétende rénovateur en accordant au développement des compétences une priorité (Djekoun, 2007 ; Miliani, 2017 ; Ghouati, 2019), il est clair que de nombreuses matières privilégient la transmission de connaissances qui ne sont pas toujours significatives ; d'où la nécessité de réviser les objectifs et les contenus de formation (Bouteflika, 2010 ; Senouci & Benghabrit, 2017, Ghezal & Bensekat, 2017).

Cette révision des objectifs et des contenus ne pourrait réussir sans tenir compte des besoins effectifs des enseignants de FLE et de leurs tâches en classe. Comme une de leurs tâches consiste à sélectionner des supports à exploiter, leur formation doit les initier aux types de supports, aux critères de leur sélection, et aux démarches de leur exploitation. Elle doit également leur permettre d'identifier les étapes à suivre pour élaborer un cours et de les suivre lors de la présentation, d'analyser les besoins de leurs apprenants, de sélectionner des contenus

adaptés à leur niveau, de respecter leurs différences, leurs intérêts et leurs rythmes d'apprentissage, et de concevoir des activités qui les motivent. Ces objectifs ne doivent pas être réduits aux aspects théoriques dans la mesure où des ateliers mettant en pratique ce qui est appris permettraient aux formés de réaliser l'utilité de leurs apprentissages, de leur donner un aperçu sur les tâches que réalisent les enseignants de FLE, et ce à travers des stages qui leur permettent de découvrir la réalité du terrain que les futurs enseignants ne découvrent qu'en dernière année de formation (Senouci, 2007).

Une formation qui ne tient pas compte des besoins réels des enseignants présente alors des limites significatives qui rendent les formés incapables de réussir leur tâche en tant qu'enseignants. D'ailleurs, accorder peu d'importance au développement des compétences didactiques démontre que les universités algériennes ne peuvent former des enseignants capables de réussir.

Comme pour la compétence didactique, la compétence psychopédagogique, qui est plus importante dans tout enseignement, semble entièrement négligée par les formations assurées au niveau des universités algériennes. Cette négligence se traduit par l'incapacité des étudiants formés à intégrer leurs classes, à comprendre leurs apprenants, à agir en tenant compte de leurs âges, leurs personnalités, et à entretenir de bonnes relations avec eux. Si nous accordons une importance à ces aspects, c'est en raison de l'importance que notre travail accorde aux aspects psychologiques dans toute action enseignante. Néanmoins, les aspects psychologiques que les formations dispensent aux enseignants sont à la fois insuffisants, car ils représentent une vingtaine d'heures uniquement (le dernier semestre), mais également très limités tant ils s'intéressent à la psychologie cognitive (Senouci et Benghabrit, 2014).

Par ailleurs, l'absence de contenu relatif à l'installation et au développement de la compétence communicative et d'animation trahit les limites des formations initiales dispensées par les universités algériennes et leur incapacité à former des enseignants capables d'assurer les tâches qui leur sont assignées. Il est connu que le métier d'enseignant repose en grande partie sur la communication dans toutes ses formes. Les enseignants sont en effet appelés à animer des séances, à communiquer avec leurs apprenants, à leur expliquer des contenus en recourant aux mots, aux expressions, aux gestes et aux dessins. Si les futurs enseignants ne maîtrisent pas les moments d'animation du cours, les règles qui régissent la communication et les interactions en classe, leurs chances de réussir en tant qu'enseignants deviennent minimales. En effet, tout repose sur la communication en classe de FLE, une communication qui n'est pas seulement verbale dans la mesure où gestes, mimiques, et déplacements sont des outils

nécessaires à investir pour une communication efficace. Celle-ci tient compte de plusieurs paramètres (apprenants, leurs réactions, leurs attitudes...). Bien que les universités algériennes continuent à former des étudiants dont la majorité exerce en tant qu'enseignants, les programmes, les matières et les contenus demeurent très éloignés des compétences décisives dans tout enseignement ; d'où les difficultés auxquelles ils sont souvent confrontés (Senouci, 2012).

De plus, la compétence législative est aussi négligée que les précédentes bien qu'elle ne soit pas aussi décisive dans la mesure où les enseignants pourraient se contenter de lectures sur les sujets qui les intéressent : leurs droits, devoirs, missions et tâches. Les programmes et les contenus sélectionnés ne préparent pas alors les étudiants à intégrer le personnel enseignant et administratif des établissements qui les recrutent, ce qui ne leur permettrait pas d'éviter des problèmes qui pourraient impacter leur rendement.

Enfin, la compétence (inter)culturelle est aussi importante que les précédentes, car elle permettrait aux enseignants d'agir correctement lorsque des éléments culturels distincts de la culture maternelle, susceptibles de générer des situations gênantes ou choquantes, sont abordés en classe, ce qui permettrait d'éviter des malentendus. Les enseignants seront également aptes à identifier les éléments culturels qui pourraient être introduits en classe de ceux qui ne le devraient pas pour ne pas nuire au processus d'enseignement/apprentissage. En écartant cette compétence, les universités algériennes deviennent incapables de former des enseignants dont les compétences répondent aux attentes de tous les acteurs ; ce qui nous conduit à nous interroger sur les raisons qui mènent à recruter les étudiants qui y sont formés.

L'étude de Senouci et Benghabrit (2014) a mis la lumière sur les insuffisances de la formation des enseignants : les tuteurs interrogés y affirment que les savoirs dispensés à l'université ne permettent plus aux étudiants de préparer leurs cours, de gérer leurs classes, d'utiliser les documents pédagogiques... Ces compétences sont donc visées à travers les stages pratiques au cours desquels les tuteurs « disent « compléter la formation académique du stagiaire », car il existe de « nombreuses inadéquations entre les programmes universitaires et les programmes enseignés dans les établissements scolaires » (Senouci et Benghabrit, 2014). Si ces auteurs jugent les formations des ENS comme inadéquates alors qu'elles sont, rappelons-le, réputées être les plus professionnalisantes, celles dispensées par les universités ne pourront prétendre à une meilleure qualité de formation.

En tenant compte de toutes les limites précédemment mentionnées, il devient injustifié d'intégrer la phase du stage pratique dans une formation qui ne vise pas les compétences à maîtriser par tout enseignant. En effet, les formations universitaires en négligeant les aspects didactiques, psychopédagogiques, culturels, etc. deviennent incapables de former des enseignants et de satisfaire qualitativement les attentes des écoles algériennes, des parents et des apprenants. Comme les précisions précédentes l'affirment, il semble que les universités ne préparent pas pleinement les étudiants au métier d'enseignant que la majorité d'entre eux choisissent après leurs études. Les insuffisances soulevées sont essentiellement dues à la qualité de leur formation.

Malgré la qualité de formation qui paraît insuffisante, nous ne pouvons négliger la mission de l'université et des départements de français (FLE) plus particulièrement qui ne consiste pas à former des enseignants. Il paraît même logique que sa formation initiale soit axée sur les contenus linguistiques et méthodologiques étant donné que l'objectif est de développer les compétences linguistiques et méthodologiques des étudiants pour les préparer à mener des recherches et à exercer différents métiers qui requièrent une compétence linguistique en français.

Les résultats auxquels l'ensemble des travaux cités ont abouti confirment nos affirmations précédentes : les formations assurées par les universités n'accordent pas une importance au développement des compétences professorales dont les enseignants de FLE auraient besoin pour réussir. En se contentant de quelques notions et informations sur la psychologie cognitive, les universités ne pourraient prétendre à une formation de qualité répondant aux attentes. Notons que même le stage pratique qui permettrait aux étudiants voulant exercer en tant qu'enseignants de découvrir l'univers scolaire est omis de leur formation dans la mesure où ils ne sont pas obligés de l'accomplir dans le cadre de leur formation. Le stage, même si son efficacité dépend de sa durée et de la compétence des encadrants, pourrait être une occasion aux futurs enseignants d'avoir un aperçu sur l'enseignement des langues, et les difficultés des enseignants.

Finalement, les insuffisances recensées par nos soins ainsi que celles identifiées par les chercheurs algériens cités tout au long de notre recherche pourraient s'expliquer par le fait que la politique éducative comme celle de la formation découlent de programmes imposés par des institutions internationales (Banque Mondiale, ONU, OMS, OMC...). En effet, l'efficacité d'une formation est conditionnée par son ancrage dans le contexte de son implantation (Dale, 2004 ; Ardouin, 2015). Or, Boudalia (2018) affirme que, dans le contexte algérien, le fossé

existant entre d'un côté, les attentes et les besoins réels exprimés par les acteurs locaux et de l'autre, les formations dispensées est dû au fait que la confection des programmes de formation est confiée à des groupes d'experts nationaux et internationaux qui au lieu d'analyser les besoins locaux et concevoir des programmes adaptés aux spécificités du pays préfèrent imposer d'autres, dictés par des organes internationaux. Ce point de vue est partagé par plusieurs chercheurs qui qualifient ce processus « d'ingérence », « d'interventionnisme », et « d'externalisation » (Meyer & Ramirez, 2000 ; Walford, 2001 ; Lange, 2003 ; Bholá, 2003 ; Heyneman, 2003 ; Barroso, 2004 ; Bouteflika, 2010 ; Ghouati, 2013 ; Depover & Jonnaert, 2014). Ces mêmes auteurs estiment que cette pratique est l'une des principales causes de l'échec des systèmes de formation des pays en voie de développement.

Ainsi, les limites de la formation universitaire nécessitent une révision des étapes de conception de la formation pour faire en sorte que celle-ci prépare les étudiants (futurs enseignants) progressivement et parvient à les insérer dans l'univers scolaire.

Des opérations de formation devraient toucher cette catégorie d'étudiants. Ceci n'empêche pas la compétence de certains enseignants issus des universités qui en dépit des limites de leur formation parviennent à s'adapter rapidement à leurs tâches et à réussir mieux que leurs confrères issus des ENS, ce qui révèle que les compétences professionnelles ne dépendent pas que de la formation dispensée à l'université et que les étudiants motivés pourraient se préparer de manière autonome (fréquenter des enseignants, accéder aux groupes d'enseignants, assister à des formations...) à enseigner.

3.4.2. La structure et l'organisation des maquettes des ENS

Contrairement aux universités, les ENS semblent accorder une importance majeure aux contenus et aux matières développant les compétences professionnelles chez les futurs enseignants. Signalons que comme nous nous sommes contenté d'analyser la maquette de formation du premier cycle de la formation universitaire (licence) qui permet d'exercer uniquement au primaire et au moyen, nous allons dans ce qui suit centrer notre attention sur les formations normaliennes permettant d'exercer dans ces mêmes cycles. Dans cet ordre d'idées, nous nous retrouvons face à deux formations distinctes : la première forme les Professeurs des Écoles Primaires qui dure trois ans alors que la deuxième forme les Professeurs d'Enseignement Moyen et s'étale sur quatre ans. La lecture des programmes de formation nous a permis de relever les éléments suivants :

- Les enseignements dispensés ont une organisation annuelle ;

- Les programmes de la première année (PEP, PEM) se présentent comme des programmes d'homogénéisation ;
- L'introduction des matières ciblant les compétences professionnelles commence progressivement dès la deuxième année avec un apport de 25% pour les PEP et 20% pour les PEM ;
- Lors de la troisième année de formation, les PEP suivent 225h cours de matières de spécialité et terminent leur formation par un stage dans les établissements scolaires de 90h. Durant cette année la formation des PEM connaît le remplacement de quelques matières. Cependant, la proportion des matières visant l'identité professionnelle de l'enseignant reste la même (20%) ;
- Lors de la dernière année de formation des PEM, nous constatons une intensification des contenus dits de spécialité. Cela se traduit par un rapport inversé entre les matières de spécialité qui représentent désormais 69,2% du programme de formation.

3.4.2.1. Formations des ENS et compétences professionnelles des futurs enseignants

Les compétences didactique, législative, psychopédagogique qui semblent être négligées dans les formations universitaires occupent une importance majeure dans les programmes et les matières enseignées aux ENS. Des matières comme la « didactique », la « législation scolaire », la « psychologie », « analyse de pratiques professionnelles », « Psycholinguistique et troubles du langage », « Psychopédagogie », et « outils et techniques de gestion de classe » permettent en effet aux étudiants d'accéder à des connaissances qui leur seraient utiles. À ces connaissances s'ajoute le stage pratique qui, encadré par des enseignants qualifiés, leur donne un aperçu réel et leur permet même d'endosser le métier d'enseignant. Mais ces matières seraient-elles suffisantes à exercer en tant qu'enseignant ? Préparent-elles réellement les enseignants à exercer convenablement ? Nous tenterons dans les points qui suivent de lister quelques limites de la formation aux ENS.

3.4.2.2. Limites d'une formation dite professionnalisante

La compétence didactique développée chez les normaliens consiste en des connaissances à leur transmettre sur la discipline en question : définitions des concepts clés (didactique, pédagogie, activité, classe...), des informations sur les théories, les méthodes, les stratégies d'enseignement/apprentissage, des précisions sur les styles d'enseignement, les styles d'apprentissage. Toutes ces informations sont souvent extraites des références théoriques qui ne sont pas exclusives au contexte national. Bien qu'elles fournissent aux futurs enseignants

des connaissances précieuses sur les apprenants, les enseignants, les démarches, nous ne pouvons nier qu'elles ne serviraient pas à agir dans les situations réelles. Même si les formateurs offrent aux futurs enseignants des indications sur les étapes de la leçon, nous savons que la complexité du terrain pourrait rendre inutiles toutes les précisions théoriques qui seraient inutiles face aux humains dont la diversité ne pourrait pas être aisément gérée en recourant à des guides et à des manuels.

Il en est de même pour la compétence psychopédagogique qui fournit des précisions aux futurs enseignants qui théoriquement pourraient paraître mieux armés que les étudiants issus des universités. Cependant, en tenant compte de la complexité du terrain, il devient utile de vanter les mérites de ce que les normaliens apprennent au cours de leur formation. Même si les contenus destinés aux étudiants sont souvent (comme pour les autres compétences) des informations théoriques visant notamment l'information des étudiants, les formateurs pourraient même introduire des stratégies, des techniques qui sont théoriquement efficaces et que les enseignants pourraient investir en classe. Néanmoins, la réalité est différente, car si la théorie nous fournit des stratégies pour motiver les apprenants, ces stratégies pourraient s'avérer être obsolètes dans certains contextes qui ne sont pas similaires aux contextes où les expérimentations rapportées ont été introduites. Ainsi, l'apport de la théorie serait limité et les enseignants débutants devraient agir en comptant sur eux-mêmes et non sur les théories et les stratégies déjà apprises.

S'agissant des connaissances en psychologie, leur utilité ne pourrait être niée. Nous reconnaissons que les maquettes des ENS intègrent des matières qui permettent aux futurs enseignants de comprendre la psychologie de leur public. En intégrant cet enseignement, les ENS installent chez les étudiants une certaine culture d'attention aux comportements, et aux attitudes des apprenants, d'écoute de leurs préoccupations et de compréhension de leurs soucis. Ce sont cependant des qualités qui pourraient être installées chez certains et pas chez d'autres dans la mesure où elles ne font pas l'objet d'un enseignement explicite. En effet, ce sont souvent des connaissances générales à travers lesquelles les formateurs transmettent des précisions sur les phases du développement psychomoteur de l'enfant, et ses comportements. Que les contenus visent notamment la connaissance, l'application et le transfert de ce qui est appris ne devient pas toujours évident notamment que dans de nombreuses matières les formateurs évaluent la connaissance, ce qui contraint les étudiants à restituer ce qui est appris. À ce niveau, nous devons mentionner que la centration sur l'apprenant, sa psychologie, son développement cognitif constitue un atout pour permettre aux futurs enseignants d'entretenir

de bonnes relations avec leurs apprenants. Mais la psychologie de l'enseignant ne serait-elle aussi importante que celles des apprenants ? Ne faudrait-il pas consacrer un volet à l'étude des comportements, attitudes, réactions des enseignants et doter ces derniers de stratégies leur permettant eux-mêmes de surmonter leurs difficultés ? Il est question en effet de préparer les enseignants à servir les apprenants, à les aider, les orienter, mais à travers des outils appropriés. Comprendre son apprenant n'est pas toujours évident si l'enseignant ne se contrôle pas (savoir gérer sa colère, son stress...). En plus du fait de ne s'intéresser qu'à la psychologie de l'enfant/adolescent, il paraît important que les formations devraient aussi viser la production d'enseignants ayant les caractéristiques essentielles, d'accorder une importance à la personnalité de l'enseignant d'autant plus que les aspects psychologiques de l'enseignant sont décisifs dans tout enseignement/apprentissage.

La compétence d'animation que la formation doit viser chez les futurs enseignants ne semble pas mieux développée chez les enseignants issus des ENS dans la mesure où la formation développe essentiellement la compétence communicative (les aspects linguistiques). On vise en effet de former des enseignants capables de s'exprimer dans une langue correcte pour dispenser les leçons programmées. Cependant, nous ne recensons pas de matières ou de contenus qui préparent les étudiants à animer les cours ou à prendre la parole en public.

Les difficultés qu'éprouvent les enseignants à s'exprimer devant des personnes autres que leurs apprenants ne sont pas en effet exclusives aux enseignants issus des universités dans la mesure où elles sont constatées chez les sortants des ENS. Alors que des ateliers seraient la méthode la plus efficace pour préparer les futurs enseignants à sélectionner leurs idées, structurer leurs interventions, choisir des arguments, des exemples, des illustrations, adapter leurs comportements à leurs publics et poser des questions pertinentes. Les formations initiales des enseignants en Algérie continuent à viser la compétence communicative chez les formés qui n'ont pas toujours la capacité de s'exprimer dans une langue correcte. Tout comme la formation universitaire, il semble que la formation à l'ENS nécessite une révision dans la mesure où certaines compétences professionnelles ne sont pas suffisamment développées à travers les matières et les contenus enseignés.

Enfin, le stage pratique permet aux étudiants d'avoir une idée sur l'univers scolaire, mais leur encadrement par des enseignants leur épargne souvent les problèmes réels de la classe de langue dans la mesure où de nombreux encadrants interviennent pour résoudre quelques problèmes. Nous devons reconnaître que les apprenants eux-mêmes pourraient ne pas agir de la même manière avec un stagiaire qui ne passerait que quelques jours avec eux souvent à

observer leur enseignant. C'est dans sa classe, face à ses élèves que tout enseignant découvre vraiment la complexité de ce métier. Avec un public hétérogène (milieux, représentations, niveaux, intérêts, personnalités...) l'enseignant ne peut pas toujours se montrer disponible. En classe, toute situation est nouvelle, différente et imprévue et aucune théorie ne pourrait être toujours efficace. Les limites des formations dispensées dans les ENS sont regroupées dans la citation suivante que nous empruntons à Senouci et Benghabrit (2014, p. 262) :

Actuellement, la formation pédagogique est dispensée sous forme de cours théoriques en sciences de l'éducation, à raison d'une à trois heures hebdomadaires, dès la première année et ce n'est qu'en troisième année que les futurs enseignants sont mis en contact avec la réalité du métier (Senouci, 2007, 2012). Le volet pratique n'intervient qu'en fin du cursus à travers le stage de terrain qui se déroule durant l'année universitaire, à raison d'une demi-journée hebdomadaire intégrant un stage bloqué de deux semaines à la fin du deuxième trimestre. Le dispositif reste cependant soumis à des facteurs aléatoires tels que l'absence des stagiaires et les grèves répétitives, réduisant le volume horaire global annuel des stages pratiques à moins de 80 heures. La part accordée au terrain est par conséquent dérisoire au vu des enjeux d'une formation professionnalisante.

3.4.3. Rôle des formateurs universitaires dans la formation des futurs enseignants

Outre l'apport des programmes de formation et leurs qualités, la question des profils des formateurs est également déterminante, car ils sont les garants de la réussite de cette formation. À cet égard, bien que les formateurs aient une part de responsabilité dans la formation des enseignants, nous ne devons pas oublier que des programmes précis leur sont imposés et que des objectifs particuliers y sont clairement mentionnés. Les formateurs n'ont pas alors à installer chez leurs étudiants les compétences les préparant au métier d'enseignant, mais à leur transmettre des connaissances et des compétences fixées dans les programmes de formation. Les problèmes de formation constatés chez les enseignants issus des universités devraient être en partie attribués à la qualité de leurs formateurs dans la mesure où ces derniers n'ont pas suivi une formation les préparant à la formation des enseignants, leurs profils de formation et leurs axes de recherche sont quelque peu éloignés de la didactique, et pour certains n'ont jamais connu la réalité du contexte scolaire dans lequel leurs étudiants sont amenés à exercer.

Un changement de situation débiterait alors par un changement des objectifs de l'université algérienne qui doit adapter sa formation aux exigences du métier, mais surtout par la formation des formateurs. Ladite formation qui est négligée semble alors une nécessité pour une adaptation des enseignements aux exigences (Bouteflika, 2010 ; Miliani, 2017). En effet, l'absence de formation contraint les enseignants à s'agripper à des contenus, des objectifs, des démarches, des méthodes qui seraient dépassés alors que la formation les initie à de nouveaux objectifs, des démarches et stratégies plus efficaces et récentes, ce qui permettrait une actualisation de leurs pratiques. Bien que cet aspect semble peu utile dans le cadre de notre étude, nous ne pouvons nier qu'un enseignant qui n'assure pas une matière de sa spécialité peine à préparer ses cours, à comprendre pleinement ce qu'il présente et à prodiguer un enseignement de qualité. Il devient de ce fait important de tenir compte des spécialités des enseignants lors de l'attribution des matières dans la mesure où tout enseignant aide mieux ses étudiants en assurant des matières qu'il maîtrise.

Si nous insistons sur la nécessité de prévoir des formations destinées aux formateurs, c'est en raison des évolutions continues des méthodes, des stratégies, des dispositifs et des outils de formation. Une actualisation des connaissances s'impose en effet pour une adaptation aux changements ; une affirmation que nous formulons en nous appuyant sur les circonstances actuelles qui ont contraint les universités à adopter une nouvelle forme de formation : l'enseignement à distance (Altet et *al.*, 2002 ; Snoeckx, 2002 ; Maurice, 2021). Cette forme a en réalité dévoilé les problèmes des formateurs algériens à s'adapter au changement et à recourir à de nouveaux dispositifs de formation : de nombreux enseignants se sont montrés réticents à l'utilisation de la plateforme Moodle jugée difficile à exploiter. Notons dans ce contexte que des opérations de formation ont été lancées dans certaines universités au profit des formateurs pour les initier à exploiter ce nouveau dispositif. Cependant, ces opérations n'ont pas atteint leurs objectifs dans la mesure où de nombreux enseignants n'ont pas participé aux séances programmées (Lassassi et *al.*, 2020).

3.4.4. Profil d'entrée des futurs enseignants

À l'instar des profils des formateurs, ceux des formés jouent un rôle primordial, et peuvent être même plus déterminant. En effet, le profil d'entrée des universitaires expliquerait leurs problèmes en tant qu'enseignants, notamment si nous les confrontons aux enseignants issus des ENS. Il est important de mentionner deux critères qui pourraient distinguer ces deux types d'étudiants : le choix motivé de la spécialité et le niveau. Concernant le choix, les

étudiants universitaires sont admis dans des spécialités qu'ils n'ont pas nécessairement choisies, ce qui explique la démotivation de certains étudiants universitaires. Cette démotivation ne serait pas constatée, ou elle le serait peu, dans les ENS où les étudiants ont choisi de suivre des formations précises étant donné que leurs moyennes sont nettement meilleures que celles des universitaires. Le public normalien a en effet les capacités requises pour suivre la formation.

Pour ce qui est du niveau, les étudiants entrant à l'université n'ont pas toujours le niveau nécessaire ni les prérequis indispensables étant donné que la moyenne requise pour accéder à cette spécialité demeure relativement faible comparée à celle exigée pour accéder à des spécialités plus prestigieuses. Mentionnons que souvent, c'est la moyenne générale de l'étudiant qui détermine son orientation vers une spécialité quelconque. D'ailleurs, aucun entretien n'est prévu pour déterminer si le niveau des étudiants admis les qualifie réellement à suivre cette spécialité. Si dans les ENS, certains étudiants admis d'abord sont recalés après l'entretien qui vise à sélectionner parmi les admis ceux ayant les compétences nécessaires en langue française, les étudiants admis à l'université n'ont qu'à s'inscrire pour suivre leur formation. Ce test d'entrée aurait des effets positifs si l'on vient à l'intégrer dans le contexte universitaire.

Un autre facteur que nous ne devons pas oublier est que les normaliens accèdent aux ENS pour devenir enseignants, ce qui n'est pas le cas des universitaires. Ainsi, il semble que les caractéristiques personnelles des normaliens les qualifient pour mieux réussir en tant qu'enseignant étant donné qu'ils choisissent eux-mêmes de faire ce métier, de suivre une formation les préparant à ce métier. Toutefois, il convient de signaler que certains étudiants optent pour les ENS pour bénéficier du système d'embauche qui leur permet d'être recrutés directement après leur formation. Il est nécessaire de mentionner cependant que le choix de l'étudiant de devenir ou d'exercer le métier d'enseignant ne relève pas toujours de motivations personnelles : Boulkour (2010) montre, à travers une enquête menée dans le cadre de son étude intitulée « L'orientation à l'entrée à l'université comme facteur déterminant l'expérience sociale... » que :

41,20% des étudiants ont eu recours à leur famille pour faire leur choix, contre seulement 26,62% d'étudiants qui ont fait un choix personnel et 22,62% d'étudiants qui se sont référés à la moyenne obtenue au bac pour choisir leur filière, respectant ainsi les critères administratifs. (p ; 59).

La même étude affirme que plus de 62% des étudiants décident de continuer leurs études dans la filière obtenue.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que les enseignants du FLE en Algérie sont issus de deux types de formations : une formation assurée par les universités et une autre assurée par les ENS. Mais, les deux formations n'ont pas les mêmes objectifs, ni les mêmes programmes, ni les mêmes matières, ni les mêmes contenus. Ainsi, les ENS visent la formation d'enseignants exerçant dans différents cycles du système éducatif, proposent des programmes particuliers où les contenus sont axés sur le développement de certaines compétences professorales (didactique, psychopédagogique, législative...). Bien que parfois ces contenus aboutissent à des connaissances théoriques dont l'application dans les situations authentiques d'enseignement/apprentissage ne serait pas toujours évidente, la formation dispensée semble préparer les étudiants à leur métier. Pour les universités, dont les étudiants n'auraient pas le niveau, ni la motivation, ni les caractéristiques personnelles des normaliens, elles forment des étudiants qui peuvent exercer dans plusieurs secteurs (Messaour, 2016). L'enseignement n'est pas alors le seul métier auquel les étudiants sont formés d'où le délaissement des contenus dédiés à préparer les étudiants au métier d'enseignant.

De tout ce qui précède, il semble que théoriquement, les enseignants formés à l'ENS sont plus préparés à exercer en tant qu'enseignants : ils sont (en dépit des limites mentionnées) dotés de compétences professorales nécessaires ; ils ont les caractéristiques personnelles nécessaires étant donné qu'ils choisissent eux-mêmes ce métier. Cependant, nous ne pouvons nous prononcer sur leur compétence sans tenir compte de leur pratique. Seule la pratique enseignante peut déterminer si réellement les enseignants issus des ENS sont mieux préparés que les universitaires et si la formation suivie par les enseignants est déterminante. Cet élément de réflexion représentera une variable d'analyse de notre recherche.

Conclusion

En Algérie, le défi de réformer et de valoriser la formation des enseignants de FLE est bien plus complexe à cause de l'importance des enjeux que présente cette refonte. Malgré les efforts de changement entamés depuis plusieurs années, la formation des enseignants demeure critiquée et les enseignants font toujours face à des tâches difficiles et à la précarité de leur statut d'emploi. De plus, les différentes offres de formation n'ont pas fourni à l'école algérienne

des enseignants de FLE suffisamment compétents pour pouvoir assurer un enseignement de qualité aux apprenants.

Alors, l'articulation du savoir théorique et du savoir pédagogique est devenue une urgence pour que les enseignants améliorent leurs pratiques et se professionnalisent. Ceci nous permet de dire que la formation initiale devrait être renforcée par une formation pédagogique, car la complexité du terrain exige un acte pédagogique efficace.

De ce fait, il est primordial de concevoir toute formation au profit des enseignants par rapport à un référentiel du métier qui permet de cerner les finalités de ce métier. Ledit référentiel sera développé pour donner lieu à un référentiel de formation qui va à son tour permettre l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles qui va servir de point de départ pour la construction des contenus du programme de formation.

Les insuffisances des programmes de formation des enseignants de FLE mises en lumière tout au long de ce chapitre imposent une révision des contenus de formation pour les optimiser. Améliorer les formations des ENS pourrait passer d'une part, par une introduction précoce des matières prenant en charge le volet professionnalisant dans la formation et par l'augmentation du volume horaire du stage pratique d'autre part. S'agissant de la formation dispensée par les universités, il faudrait d'abord éclaircir davantage les missions des universités afin de décider d'une éventuelle implication dans la formation des enseignants. C'est uniquement lorsqu'on confirme cette éventualité que l'on pourrait envisager une restructuration et une révision de ses contenus.

CHAPITRE IV. LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES PROFESSORALES

Introduction

Vu l'importance qu'ont les compétences professionnelles dans la formation d'un bon enseignant, il nous a semblé plus que primordiale de consacrer tout un chapitre aux dites compétences. Mais avant de les étudier en détail, nous comptons exposer les principaux référentiels de compétences professionnelles professorales. Le choix de présenter ces quatre référentiels est motivé par le fait qu'ils aient été à l'origine de la conception de tous les autres. En effet, les compétences listées sur ces derniers constituent l'ossature sur laquelle ont été élaborés les référentiels des pays en voie de développement.

Par ailleurs, nous accorderons une attention particulière aux compétences professionnelles des enseignants de FLE en définissant les notions suivantes : « compétence », « professionnalisation », et « la compétence professionnelle ». De plus, nous consacrerons la seconde partie de chapitre à l'exposition des principales compétences professionnelles professorales que toute formation devra installer chez les futurs enseignants de FLE.

1. Les compétences professionnelles professorales

Dans cette partie de notre travail, nous comptons aborder les compétences dont les futurs enseignants auront besoin pour exercer leur métier. Il s'agit de présenter dans les détails les compétences professionnelles relatives à l'enseignement. Pour ce faire nous nous appuyerons sur l'étude de quelques référentiels.

1.1. Définition de la compétence

L'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et leur démocratisation ont fait émerger le concept de « haute technicité ». Ce dernier exige une certaine qualification qui n'est possible qu'à travers un certain nombre de compétences. C'est dans ce contexte que la notion de « compétence » suscite un intérêt particulier aussi bien dans les sphères professionnelles que dans celles de la formation professionnelle. L'omniprésence de cette notion, dans les recherches en didactique et en pédagogie ainsi que dans les manuels des apprenants et les documents d'accompagnement des enseignants, la rend incontournable et par la même occasion nous pousse à la définir.

Le Boterf (1999, p. 36) conçoit la compétence comme étant un « savoir-mobiliser » que nous convoquons afin de réaliser une opération nécessitant un certain savoir-agir. Ce dernier est la résultante de ressources d'ordre personnel (savoir et savoir-faire) combinées avec d'autres d'ordre environnemental. Cet auteur (1994, p. 23) estime que le savoir-agir utilisé pour l'exécution d'une tâche ne mobilise pas toutes les ressources dont l'individu dispose. Au contraire, il sélectionne les plus appropriées dans le « répertoire des ressources ». Il les agence puis les utilise dans le traitement d'une opération.

La notion de « compétence », selon le même auteur, n'est pas un automatisme machinal prenant la forme d'une réponse conditionnée à une stimulation. Elle est présentée comme changeante et mouvante car dans un cadre professionnel où les situations de travail sont relativement souples, être compétent nécessite une adaptabilité et une flexibilité (un savoir-agir et réagir) qui mobilisent à chaque fois de nouvelles ressources et de nouvelles stratégies. En ce sens, Mian B S A (2010, p. 48) soutient les propos de Le Boterf sur le caractère évolutif de la compétence en la décrivant comme étant « une réponse inédite et pertinente à une situation inattendue et singulière ». Mian B S A souligne, en effet, que la compétence peut consister en un savoir-agir nouveau face à une situation nouvelle.

Toutefois, il importe de signaler que les compétences ne sont pas des capacités d'action en elles-mêmes mais il s'agit de potentialités d'action. A cet égard, Wittorski précise qu'elles sont « (...) des potentialités d'action acquises, non investies dans l'action mais disponibles pour agir. » (2001, p. 41).

Quant à lui, Lasnier définit la compétence comme la somme des savoirs et des capacités retenus et mis en œuvre afin d'accomplir une tâche. Selon cet auteur, « une compétence est un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés et de connaissance utilisées efficacement, dans des situations » (2000, p. 32)

Pour sa part, Tardif, présente la « compétence » comme une aptitude reposant sur la qualité de la mobilisation et l'organisation des ressources. En effet, bien qu'un sujet puisse cumuler un ensemble conséquent de savoirs, il peut se montrer inefficace face à un problème donné. A cet égard, seul le bon choix des ressources et des stratégies à mettre en œuvre est capable de garantir un agir efficace. Tardif la décrit comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (2006, p. 22)

La dernière définition que nous proposons est celle de Dilax, qui lie la notion de compétence avec le contexte professionnel et déclare que « posséder la compétence professionnelle, c'est disposer des connaissances, savoir-faire et aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession, pouvoir exécuter les tâches de façon autonome et flexible... » (1999, p. 29). Cependant, Le Boterf (2008) précise à propos de la compétence professionnelle qu'elle renvoie au savoir agir de façon responsable et validée ou bien le fait d'être en mesure de mobiliser, intégrer et transférer un ensemble de ressources dans un environnement professionnel donné. Nous faisons remarquer, ici, l'importance du contexte de réinvestissement car il s'agit d'être compétent dans un domaine précis et dans un poste spécifique. A cet égard, El Hoyek précise que « la compétence ne se comprend qu'en liaison à l'action, à une tâche déterminée dans une situation déterminée. Elle est en lien avec l'efficacité » (2004, p. 155). Le même auteur, signale toutefois, qu'elle n'est pas « une technique précise, une démarche adaptée à une action unique dans une situation unique » (2004, p. 155).

Les quatre significations, que nous venons de présenter, mettent l'accent sur le savoir-agir, c'est-à-dire sur la manière dont un individu agit face à une situation complexe et sur la nature des ressources convoquées pour lui apporter une réponse. Ces définitions nous permettent également de dépasser une conception assez simpliste de la compétence en tant que la somme d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire. Toutefois, LE Boterf (2005) rappelle qu'il ne faut pas négliger les savoirs qui sont plus qu'indispensables à la construction d'une compétence.

En somme, ces définitions mettent l'accent sur deux caractéristiques de la compétence. La première la définit en prenant en considération l'élément qui la lie à l'environnement qui est à son origine. En effet, le sens et la portée d'une compétence ne sont compris qu'en présence d'une situation particulière. La seconde attribue à la compétence un « caractère global ». Il s'agit d'un savoir-faire permettant d'apporter de meilleures réponses à une situation complexe.

1.2. La professionnalisation des enseignants en tant que processus

Comme les professionnels sont des agents amenés à solutionner des situations problématiques spécifiques au contexte du travail, la professionnalisation en tant que processus vise à installer chez ces derniers les compétences nécessaires à la résolution desdites situations.

Dans la continuité de ce que nous avons déjà abordé plus haut, nous décrivons dans les points suivants le processus de professionnalisation des enseignants.

2. De la compétence professionnelle à l'enseignant professionnel

Transmettre des connaissances ou un savoir implique que la personne en charge de cet enseignement ait, au-delà d'une maîtrise des connaissances disciplinaires et méthodologiques (savoirs professionnels), une mobilisation et une application judicieuses de cette dernière. En effet, tout enseignant doit avoir un acquis professionnel solide, constitué de compétences scientifiques approfondies, de compétences pédagogiques et didactiques.

2.1. Caractéristiques de l'enseignant professionnel

Nombreuses sont les recherches qui se sont intéressées au profil de l'enseignant professionnel. Pour notre part et afin de déterminer ses caractéristiques nous nous appuyons sur les conceptions suivantes :

- ✓ L'enseignant professionnel, d'après Jourdain et Bau-Antony (2005), est celui qui dispose d'un socle solide de savoirs. Au même temps, il a une vocation pour la transmission. Il doit être aussi en mesure d'évoluer dans des environnements caractérisés par l'urgence et l'incertitude.
- ✓ Perrenoud (1996) estime que l'enseignant professionnel doit être capable de rendre compte et de questionner sa pratique.
- ✓ Le Ministère de l'Éducation du Québec (2001) définit la compétence professionnelle comme étant un savoir-agir efficace dans un cadre institutionnel. Ce savoir-agir exige la mobilisation de plusieurs ressources. Le MEQ

[...] retient qu'elle se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir mobiliser en contexte d'actions professionnelles, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin. (2001, p. 45).

- ✓ Pelpel (2002, p. 07) explique que le bon enseignant doit être en mesure d'accomplir sa tâche auprès de son public en prenant en compte les diverses situations de classe. Aussi, il doit être capable d'installer et de développer, chez ses apprenants, des compétences d'une manière pertinente. Ce savoir-agir de l'enseignant doit se traduire par la formulation de ses propres objectifs, par la mise en place et l'application d'un programme ainsi que par l'homogénéisation du niveau de ses apprenants. En effet, selon cet auteur, la compétence de l'enseignant est généralement définie par la qualité de son enseignement autrement dit par la maîtrise de la discipline qu'il dispense.

La lecture des précédentes définitions nous permet d'attribuer à la compétence professionnelle des enseignants quatre composantes :

- La première concerne l'action à travers un savoir-agir ;
- La deuxième correspond à la mobilisation des ressources pour l'accomplissement de la tâche ;
- La troisième insiste sur la diversité des contextes de la classe ;
- La quatrième se rapporte à la dimension métacognitive.

Il sort de ce qui précède que l'enseignant compétent est celui qui peut choisir, organiser et convoquer les ressources requises, dans des contextes professionnels complexes, des réponses appropriées et rapides. Effectivement, il doit être capable d'aller au-delà du cadre prescrit aux moyens d'initiatives personnelles pour apporter des solutions à une situation problématique. Nous tenons à signaler que la formation de base (initiale) des enseignants est d'une importance capitale car elle est en charge d'installer l'ensemble des ressources (connaissance, savoir-faire, qualité, culture, évolution comportementale) qui composent plus tard la compétence professionnelle. A cet égard, Le Boterf (2005, p. 151) explique que « pour pouvoir combiner et mobiliser des ressources [...] il faut les posséder ».

Penser la professionnalisation des enseignants sous forme de compétences nous permet d'affirmer que le but ultime de la formation des enseignants est l'installation et le développement de compétences professionnelles. Dans ce cas-ci, il convient de proposer un référentiel de compétences pour les enseignants.

2.2. Les caractéristiques de la compétence professionnelle

Afin de mieux comprendre la compétence professionnelle, il nous a paru judicieux d'énumérer ses caractéristiques les plus saillantes. Pour ce faire, nous nous sommes basé sur l'étude intitulée (la formation des enseignants : les orientations, les compétences professionnelles, 2001, pp. 50-53).

- Elle s'applique dans un contexte professionnel ;
- Elle se situe sur un continuum, allant du plus simple au plus complexe ;
- Elle mobilise diverses ressources ;
- C'est une pratique intentionnelle ;
- Elle est un savoir-agir efficace, spontané et récurrent ;
- Elle représente un projet illimité.

3. Le référentiel de compétence

Tout d'abord, nous avons jugé bon de distinguer entre « être compétent et agir avec compétence » (Le Boterf, 1997). En effet, la possession de connaissances disciplinaires, de savoir-faire et d'une certaine expérience ne garantit en rien un agir professionnel efficace. Être compétent, implique, comme nous l'avons antérieurement mentionné, l'intégration et la mobilisation de diverses ressources pour résoudre une situation caractérisée par l'urgence et l'immédiateté. Cette dernière rend, en fonction de sa nature et de sa complexité, l'acte professionnel de l'enseignant imprévisible et changeant.

3.1. Définition du référentiel de compétences

Agir avec compétence exige d'autres éléments qui vont au-delà du contexte de la classe et implique tous les protagonistes et les partenaires du milieu éducatif. Afin de mieux illustrer notre propos, nous citons l'exemple donné par Longuet, et Springer, (2012, p.7) dans l'énoncé suivant :

Si, par exemple, une enseignante constate qu'un élève présente un handicap, elle ne peut résoudre ce problème qu'avec l'aide d'autres partenaires. Elle doit, pour parvenir à ce repérage, disposer de connaissances et de savoir-faire qui ne sont pas liés à la discipline qu'elle enseigne. (2012, p. 7)

Par ailleurs, il faut préciser que les résultats des apprenants ne sont pas forcément un indicateur du rendement et de la qualité d'un enseignant. Autrement dit, les notes des apprenants ne peuvent pas constituer un indice sur l'efficacité d'un enseignant.

Généralement, la formation initiale des enseignants est envisagée à partir d'un « référentiel de compétences ». Ces compétences concernent des connaissances disciplinaires, des aptitudes et des attitudes professionnelles. Former les futurs enseignants suivant une sorte de cahier des charges, recensant les besoins et fixant au préalable les objectifs à atteindre, semble indispensable pour de meilleures pratiques enseignantes. Le référentiel de compétence pour les professeurs est défini par Perrenoud (1999) cité par (Longuet, et Springer, 2012, p.7) comme un « mouvement de la profession ». Il le conçoit comme un processus dynamique ayant pour objectif le développement de l'exercice de ce métier et non pas un simple inventaire des gestes professionnels, que « leur somme constituerait la compétence globale » (2012, p.7).

Un référentiel recense les compétences professionnelles qu'on exige d'un enseignant à la fin de son cursus de formation de base. À partir de ce dernier, les universités établissent les programmes et les contenus qui développent, chez le futur enseignant, ces compétences.

3.2. Les modèles de référentiels de compétences des enseignants

Dans ce titre, nous allons traiter certains exemples de référentiels de compétences professionnelles professorales. Comme il en existe plusieurs, nous nous limitons à présenter les trois modèles les plus répandus et ceux qui ont été à l'origine de tous les autres. Ces derniers sont présentés par pays car ils sont le résultat de projets de recherche nationaux.

3.2.1. Le référentiel de compétence de France

L'un des premiers référentiels de compétence est celui de France qui s'est inspiré de l'approche par les compétences dans les domaines professionnels qui venait d'être appliquée notamment aux États-Unis d'Amérique. Dès les années quatre-vingt des normes de qualification ont été établies, aux USA, pour former l'enseignant professionnel. On exigeait alors de l'enseignant d' :

Avoir de bonnes connaissances en éducation ;

Être praticien réflexif, capable de développer des activités d'apprentissage collaboratif avec ses élèves ;

Être capable de travailler de façon créative, en collaboration avec d'autres membres de la communauté éducative. (Donnay et Charlier in Abou et Giletti (2000) cités par El Hoyek, 2004, p. 157)

La première formulation du référentiel français remonte à 1989. Celle-ci s'est basée sur le rapport de Bancel qui date de la même année. Il listait sept compétences correspondant à trois pôles de connaissance. Le tableau ci-après permet de les récapituler :

COMPETENCES	POLES DE CONNAISSANCES
1. Organiser un plan d'action pédagogique.	Connaissances liées à l'identité disciplinaire
2. Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage.	
3. Réguler son déroulement et l'évaluer.	
4. Gérer des phénomènes relationnels.	Connaissances relatives à la gestion des apprentissages
5. Fournir une aide méthodologique.	
6. Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs.	Connaissances du système éducatif
7. Travailler avec des partenaires.	

Tableau 12 : Les compétences et les pôles de connaissance correspondants (El Hoyek, 2004, p. 158)

3.2.2. Le référentiel de compétence de Belgique

Le référentiel de compétence belge reprend celui élaboré par Paquay (1994) qui a commencé d'abord par éclaircir la notion de référentiel de compétence qu'il ne conçoit pas en tant qu'« un profil type ni un moule aliénant ». Il la voit plutôt telle qu'elle a été définie par Le Boterf (1993), c'est-à-dire comme une « carte de compétence » permettant de satisfaire les besoins individuels des formés. Son référentiel a inspiré celui de Communauté Française de Belgique (2001).

Le référentiel professionnel professoral de Paquay est la synthèse de la littérature scientifique qui traitait de la formation des enseignants. Ce référentiel s'est principalement basé sur les études de Zeichner (1983). Paquay, à travers son référentiel, a ciblé le développement des compétences des enseignants sur six axes paradigmatiques. A partir de ces derniers, il a

tenté d'identifier et de déterminer les principales compétences qui lui ont permis, par la suite, de poser le cadre général de son référentiel. Ses paradigmes sont (Paquay, 1994, pp. 9-10) :

- ✓ Un « **maître instruit** » celui qui dispose de grandes connaissances (culture disciplinaire) ;
- ✓ Un « **technicien** » qui possède une certaine technicité (des savoir-faire) ;
- ✓ Un « **praticien-artisan** » qui a une maîtrise du terrain et de stratégies d'action contextualisées ;
- ✓ Un « **praticien réflexif** » capable d'analyser sa pratique ;
- ✓ Un « **acteur social** » engagé dans le projet de sa société et conscient des enjeux et de la portée de sa mission ;
- ✓ Une « **personne** » cherchant à évoluer et à se développer.

L'acquisition et le développement des compétences qui garantissent la réussite et l'efficacité de l'enseignement sont possibles grâce aux axes proposées par Paquay. L'intérêt de ces derniers réside dans le fait que chaque axe prend en charge le développement d'une partie du processus de professionnalisation. Aussi, Beckers (2007) insiste sur l'importance de ces paradigmes :

Les contenus de formation appartiennent à quatre domaines : connaissances socioculturelles, connaissances pédagogiques, connaissances socio-affectives et relationnelles, savoir-faire. Ces contenus contribuent au développement des compétences articulées autour de six axes distincts et complémentaires, définissant chacun une facette du métier à acquérir. (2007, p. 27)

3.2.3. Le référentiel de compétence de Genève

Le présent référentiel date de 1996, il est l'un des premiers à être proposé. Il vise à « penser les pratiques, débattre du métier, repérer des aspects émergents ou des zones controversées » (Perrenoud, 1999, p. 17). Les concepteurs de ce dispositif voulaient avant tout qu'il soit un espace de débat et d'échange entre tous les protagonistes du secteur éducatif. Donc, ils ne l'ont pas conçu en tant qu'une grille d'évaluation des enseignants. Ce référentiel de compétences est articulé autour de dix classes de compétences :

➤ **Agir en fonctionnaire de L'État et de façon professionnelle, éthique et responsable**

L'une des tâches assignées à l'enseignant est de contribuer à la formation sociale et citoyenne des apprenants. De par son statut d'« agent de l'État », il doit avoir une conscience

professionnelle et une déontologie. Au terme de sa formation initiale, le futur enseignant sera en mesure :

- D'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe ;
- De répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés. (1996, p. 35)

➤ **Maîtriser la langue d'enseignement pour enseigner et communiquer**

Étant donné que tout enseignement se fait au moyen d'une langue, il va de soi que tout enseignant est tenu de maîtriser la langue d'enseignement de sa discipline. S'agissant de l'enseignement des langues, la langue est à la fois un moyen et un objet d'étude. Ce qui exige des enseignants de langues une maîtrise langagière quasi parfaite. À la fin du cursus de la formation de base, l'aspirant enseignant doit être capable :

- De maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ;
- De s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement. (1996, p. 25)

➤ **Maîtriser la discipline enseignée et avoir une bonne culture générale**

On cible à travers cette compétence, l'acquisition d'un volume de connaissances disciplinaires ainsi que toutes les problématiques relatives au programme qui vont permettre à l'enseignant d'être le plus exhaustif possible. Le futur enseignant sera capable :

- De comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaire) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève ;
- De manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites ;
- De manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève ;
- De construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves. (1996, p. 24)

➤ **Concevoir et mettre en œuvre son apprentissage**

Cette compétence représente la première étape du processus d'enseignement car elle consiste d'une part à imaginer le scénario du cours et d'autre part à planifier la progression et le déroulement de la leçon. De plus, cette étape permet aussi à l'enseignant de sélectionner les supports à exploiter en classe. Aussi, au terme de sa formation de base, l'enseignant doit démontrer une capacité à :

- Concevoir correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées et d'un niveau de complexité raisonnable permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences ;
- Intégrer ces activités dans une planification à long terme. (1996, p. 26)

➤ **Organiser le travail de classe**

En classe et en face du groupe classe, l'enseignant, outre la matière qu'il doit transmettre à ses apprenants, doit gérer le fonctionnement de sa classe afin de garantir la bonne progression des apprentissages. Il doit être en mesure :

- De mettre en place et de maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe ;
- De repérer et de corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe ;
- D'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et de planifier des mesures en vue de les prévenir ;
- De déterminer et d'appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés. (1996, p. 29)

➤ **Prendre en compte la diversité des apprenants**

L'hétérogénéité des élèves en classe demeure l'une des principales préoccupations de tout système éducatif. Face à la diversité des apprenants (mixité, ethnie, cultures, et niveau, ...), l'enseignant se retrouve confronté à la difficulté de répondre aux besoins spécifiques de chacun d'entre eux. Cette réalité pousse l'enseignant à différencier son enseignement. Cette compétence exige une grande maîtrise de la psychologie cognitive et des sciences de l'éducation.

➤ **Évaluer les apprenants**

L'évaluation est un élément incontournable de tout processus d'enseignement/apprentissage. En effet, elle permet à l'enseignant de connaître le niveau de ses apprenants et d'ajuster son enseignement aux progrès de ses apprenants. Quant à l'élève, l'évaluation lui permet de se situer à la fois par rapport aux enseignements et par rapport à ses camarades. Afin qu'il puisse mener à bien cet exercice, le futur enseignant doit savoir :

- Détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves ;
- Préciser, de façon autonome, des correctifs à apporter à son enseignement ;
- Contribuer avec ses pairs à la préparation du matériel d'évaluation, à l'interprétation des productions des élèves au regard du développement des compétences et à l'élaboration d'outils de communication destinés aux parents ;
- Communiquer à l'élève le résultat d'un processus d'évaluation diagnostique et d'indiquer aux parents et aux membres de l'équipe pédagogique les éléments des stratégies d'intervention corrective envisagés. (1996, p. 28)

➤ **Maîtriser les technologies de l'information et de la communication**

La maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication est primordiale pour le futur enseignant. Dans une époque où tout le monde recourt à ces outils que ce soit pour un usage personnel ou professionnel, où tous les établissements éducatifs sont dotés du numérique, les compétences et les aptitudes attendues d'un enseignant sont celles du CII (Certificat Informatique et Internet) de niveau 2. On exige alors du futur enseignant qu'il soit en mesure :

- De manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage ;
- De disposer d'une vue d'ensemble des possibilités que les TIC offrent sur les plans pédagogique et didactique, notamment par l'intermédiaire des ressources internet, et de savoir les intégrer de façon fonctionnelle, lorsqu'elles s'avèrent appropriées et pertinentes, dans la conception des activités d'enseignement-apprentissage ;
- D'utiliser efficacement les possibilités des TIC pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, recherche et traitement de données, évaluation, interaction avec les collègues ou des experts, etc. ;

- De transmettre efficacement à ses propres élèves la capacité d'utiliser les TIC pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective des savoirs. (1996, p. 31)

➤ **Collaborer avec les parents et les partenaires de l'école**

Puisque la première mission de l'école est la formation de futurs citoyens, il convient d'instaurer un dialogue et un échange entre tous les acteurs du secteur éducatif et ceux de la société. En ce sens, l'enseignant jouit d'un statut particulier de par son rôle et le temps qu'il passe auprès des apprenants. De ce fait, il est tenu de collaborer avec tous les constituants de la société (administrations, familles, associations, clubs sportifs...). Le futur enseignant doit être capable :

- De situer son rôle par rapport à celui des autres intervenantes et intervenants internes ou externes pour arriver à une complémentarité respectueuse des compétences de chacun ;
- D'adapter ses actions aux visées éducatives et d'apporter sa contribution en suggérant quelques pistes d'amélioration et en s'engageant personnellement dans la réalisation de projets d'école :
- D'établir une relation de confiance avec les parents. (1996, p. 32)

➤ **Se former et innover**

La formation des enseignants doit dépasser la simple installation des différentes compétences professionnelles citées plus haut pour inculquer aux futurs enseignants le souci de se former (stages de recyclage), de s'auto-former (se documenter) et notamment d'innover en actualisant leurs connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Cette compétence se traduit par la capacité d'un enseignant à avoir une analyse critique de sa pratique enseignante et de l'améliorer si nécessaire.

- De repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement ;
- De préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver ;
- De mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement ;

- D'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés par son enseignement. (1996, p. 34)

3.2.4. Le référentiel de compétence du Québec

Suite aux réformes, engagées par le Ministère de l'Éducation du Québec en vue de l'harmonisation de la formation des enseignants, le présent référentiel a vu le jour. Son principal objectif est l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants. Le référentiel québécois repose essentiellement sur la notion de professionnalisation qui s'articule autour de la professionnalité²⁵ et le professionnalisme²⁶ (Bourdoncle 1991 et Lang 1999). Les douze compétences proposées par ce référentiel sont classées dans quatre catégories :

²⁵« [La] professionnalité d'un enseignant se caractérise par la maîtrise de savoirs professionnels divers, mais également par des schèmes de perception, de décision et d'action et des attitudes nécessaires au métier. Selon cette définition, très large, les compétences à construire sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique » (Bonneton, 2008, p.23).

²⁶Concerne le volet social de la professionnalisation qui « fait référence à la revendication d'un statut social distinct dans la division du travail » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, p.18).

Intitulés des catégories	Intitulés des compétences
Fondements de la profession	1. « Agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. »
	2. « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante. »
Acte d'enseigner	3. « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. »
	4. « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. »
	5. « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. »
	6. « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. »
Contexte social et scolaire	7. « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. »
	8. « Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel. »
	9. « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.»
	10. « Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés. »
Identité professionnelle	11. « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. »
	12. « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. »

Tableau 13 : Les compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, p. 59)

Nous jugeons nécessaire de préciser que les compétences listées dans le tableau ci-dessus sont fractionnées à leur tour en plusieurs composantes afin d'expliquer en détail le cadre opérationnel de chaque compétence. Nous avons aussi relevé à la fin de chaque intitulé de compétence la présence d'un énoncé résumant le degré de maîtrise attendu à la fin de la formation initiale formulé d'une manière très claire.

En guise de synthèse nous présentons les principales compétences imposées par les nouvelles situations de travail. Pour ce faire, nous citons El Hoyek (2004) qui reprend les quatre groupes de compétences de Wittorski (2001) :

- Des compétences de l'ordre de l'adaptabilité, de la flexibilité, des polycompétences ;
- Des compétences sociales et collectives (travail en équipe, coopération, etc.) ;

- Des compétences méthodologiques et cognitives : résolution de problèmes, analyse de situations, etc.
- Des compétences liées à la prise de recul par rapport à ses pratiques, ou compétences de processus. (2004, p. 157).

4. Les compétences professionnelles relatives à l'enseignement du FLE

La réussite de la professionnalisation des professeurs de FLE, passe avant tout par l'identification des compétences qui constituent le savoir professionnel. C'est pourquoi nous allons tenter de lister lesdites compétences. Nous tenons également à signaler que l'ordre de leur présentation ne correspond aucunement à leur ordre de pertinence.

4.1. La compétence émotionnelle

Le désintéressement vis-à-vis de l'école et parfois la « déreconnaissance » de l'enseignant sont deux nouveaux phénomènes qui caractérisent, de nos jours, un bon nombre d'apprenants. Les enseignants algériens et précisément ceux du FLE, à cause du passé historique, sont ceux qui en pâtissent le plus. C'est dans ce contexte que vient la compétence émotionnelle pour doter les futurs enseignants d'un savoir-faire leur permettant d'inverser cette situation et de rendre l'école à travers l'enseignant plus attractive. Cette compétence est définie par Goldman (2002), cité par Chanlat (2003, p.124), comme : « une capacité apprise fondée sur l'intelligence émotionnelle qui entraîne une performance remarquable au travail ».

L'auteur a mis l'accent sur la notion d' « intelligence émotionnelle », qui a été présentée par Goldman et Cheniss (2002) sous forme d'un modèle reposant sur les concepts suivants :

1. La conscience de soi ;
2. La maîtrise de soi ;
3. La conscience sociale ;
4. La gestion des relations.

Le présent tableau expose les différentes composantes de la compétence émotionnelle sur le plan personnel et social.

Compétence émotionnelle personnelle	Compétence émotionnelle sociale
<p>Auto-évaluation ou conscience de soi</p> <p>Connaissance de soi</p> <p>Estime de soi</p> <p>Confiance en soi</p>	<p>Conscience sociale</p> <p>Empathie</p> <p>Service des autres</p> <p>Conscience de l'organisation</p>
<p>Auto-régulation ou Maîtrise de soi</p> <p>Contrôle de soi</p> <p>Fiabilité</p> <p>Droiture</p> <p>Adaptabilité</p>	<p>Aptitudes sociales de communication</p> <p>Aider les autres</p> <p>Motiver</p> <p>Communication</p> <p>Savoir gérer les conflits</p> <p>Accompagner</p> <p>Initier le changement</p> <p>Construire des liens</p> <p>Travailler en équipe</p>

Tableau 14 : Compétences émotionnelles (Goldman et Cheniss, 2001)

Les compétences émotionnelles représentent un « capital émotionnel » de l'enseignant qui est tenu à le développer et à l'exploiter dans un cadre professionnel. Gendron (2004) (cité par Gendron, 2007, p. 4) explique que ce capital est « l'ensemble des compétences inhérentes à la personne utile au développement personnel, professionnel et organisationnel participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelle, économique et sociale ».

Cette compétence apporte plus de confort aux enseignants car elle leur garantit une meilleure écoute, une bonne communication et une gestion de classe plus harmonieuse. Ainsi, Elle permet de meilleures relations interpersonnelles et assurent une résilience dans les situations de crise.

4.2. La compétence pédagogique

On entend par pédagogie la relation qui lie l'enseignant à l'enseigné au sein d'un processus d'enseignement/apprentissage dans un cadre instructif qui vise à éduquer une personne. Marguerite Altet définit la pédagogie de la manière suivante :

La pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-élèves et de l'action en situation ; la didactique porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant. (1994, p.7)

À la lecture de cette définition nous avons pu relever deux sens :

- ✓ Science issue d'une réflexion philosophique et psychologique sur les finalités et l'évolution des dispositifs à appliquer dans un cadre d'instruction sur (et par) l'enfant et sur (et par) l'homme.
- ✓ Le second sens, que nous avons pu dégager à propos de la pédagogie, consiste en une action pratique englobant les démarches de l'enseignant et des apprenants dans la classe. Dans ce sens, la pédagogie s'étend aussi au choix et à l'application d'une méthode.

En somme, la compétence pédagogique assure aux enseignants une meilleure connaissance des différents rôles qu'ils peuvent jouer au sein d'une classe (guide, conseiller, technicien, animateur, médiateur...) ainsi que la maîtrise des stratégies leur permettant de répondre aux besoins de leurs publics hétérogènes. Cette compétence est fondée sur la maîtrise des théories de l'apprentissage et des mécanismes de la dynamique de groupe.

La finalité de la Pédagogie est de déterminer les objectifs et les méthodes (stratégies et techniques) qui caractérisent la transmission sociale ou interindividuelle du savoir. [...] [Il s'agit de développer] un corps de connaissance sur la problématique psychologique en jeu dans le rapport enseignant-enseignés, de même que sur le rapport de l'apprenant aux contenus. (Bailly, 1997, p. 31).

De plus, elle favorise le recours à divers modèles d'enseignement en munissant les enseignants de savoirs relatifs aux courants pédagogiques. En outre, la compétence pédagogique contribue à assurer une méthode d'enseignement plus cohérente et un mode

d'évaluation juste. Enfin, la maîtrise d'une telle compétence est la garantie d'une pratique réflexive qui s'adapte à l'authenticité des situations d'enseignement.

Mais, si l'on affirme que la qualité d'un enseignement est tributaire, du moins en grande partie, d'un haut degré de maîtrise de la compétence pédagogique, nous sommes dans ce cas précis en droit de nous interroger sur l'apport de l'expérience et de l'ancienneté dans l'enseignement. A ce sujet, Abdellatif Chiadli (2008, p. 298) considère que ces deux paramètres ne sont en aucun cas un gage de compétence pédagogique. Il estime que :

Une conception erronée chez le praticien de l'enseignement supérieur consiste à « mesurer » sa « compétence pédagogique » uniquement par la durée de son expérience pédagogique. Une proportionnalité directe qui ferait qu'un enseignant de vingt ans d'expérience soit deux fois plus compétent qu'un autre qui n'en a que dix. (2008, p. 298)

Le même auteur propose une classification de l'expérience pédagogique de trois niveaux et trois types d'enseignants. Cette classification est inspirée de la typologie de Gaston Mialaret (1998). Ci-après un tableau présentant ladite classification

Niveaux	Types
<p><i>Praticien impulsif</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseignement = tâche - Pas d'apprentissage de l'expérience 	
<p><i>Praticien répétitif</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseignement = mission - Pratique = Application de recettes - Très forte résistance au changement 	<p><i>Scélérosante</i></p> <p>Autosuffisante : avoir raison « en raison de son expérience »</p>
<p><i>Praticien réflexif</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseignement = passion - Pratique = recherche de solutions -Réflexion sur la Pratique et mise en pratique de la réflexion -Très grande prédisposition au changement 	<p><i>Enrichissante</i></p> <p>Recherche empirique</p> <p><i>Scientifique</i></p> <p>Recherche scientifique</p>

Tableau 15 : Niveaux et types de l'expérience pédagogique de l'enseignant

À travers ce classement, nous pouvons affirmer qu'être compétent sur le plan pédagogique passe essentiellement par une formation pédagogique dispensée dans le cadre d'une formation initiale ou continue visant à produire un enseignant réflexif. Ce haut degré de qualification n'est possible qu'à travers un changement d'ordre psychologique et non pas

cognitif de la conception et de la représentation de la fonction d'enseignant, de la part de tous les acteurs de la formation.

4.3. La compétence didactique

Cette compétence est d'une importance capitale à tout processus d'enseignement/apprentissage dans la mesure où elle explique ce qui fait les spécificités de l'apprentissage d'une langue étrangère et au même temps elle interagit avec la compétence pédagogique. Elle assure à l'enseignant un volume de connaissances conséquent des contenus et des programmes à enseigner.

Toutefois, un simple cumul des connaissances sur l'historique et l'évolution des méthodologies, ni la maîtrise des fondements théoriques de chacune d'entre elle, ne rendent pas forcément son titulaire compétent sur le plan didactique. Il est plutôt question de puiser dans chacune des approches et des méthodologies les éléments les plus adéquats à la situation d'enseignement et de les intégrer avec pertinence dans sa pratique enseignante afin de satisfaire les besoins des apprenants. Dans ce contexte d'éclectisme, l'objectif principal de la formation initiale des enseignants est de permettre au futur enseignant d'avoir une certaine souplesse méthodologique pour qu'il puisse endosser différents costumes lorsqu'il passe d'une méthode à une autre (d'un maître détenteur de savoir à un médiateur par exemple). Ce grand écart de posture risque d'engendrer des situations de communication problématiques. De ce fait, la compétence didactique exige du futur enseignant d'autres compétences connexes et complémentaires. Effectivement, au-delà de la maîtrise de la langue en tant que système ou comme outil de communication, la compétence didactique requiert :

- ✓ Une compétence culturelle reposant sur des savoirs d'ordre culturel, anthropologique et sociologique.
- ✓ Une compétence méthodologique (choix du matériel et le recours aux diverses techniques)
- ✓ Une compétence pédagogique qui lui permet d'avoir une pratique réflexive (gestion adaptée aux besoins du groupe et une remise en question)
- ✓ Une compétence législative qui se traduit par la connaissance des textes, des programmes officiels et des contraintes institutionnelles.

4.4. La compétence TICE

Comme l'usage des TIC est incontournable dans la vie quotidienne de tout le monde, il importe donc de s'arrêter sur leurs usages dans le domaine de l'enseignement. L'introduction et l'utilisation de ce support en classe nécessite une certaine maîtrise des TIC. C'est pourquoi nous avons jugé opportun d'aborder leur apport dans l'enseignement du FLE.

4.4.1. Définition des TIC

Les Techniques de l'Information et de la Communication évoquent pour les gens internet, une multitude d'applications de communication via internet et les logiciels de projection. Mais, en réalité les TIC ne désignent pas uniquement les activités qui se font à l'aide d'un ordinateur et incluent tous les supports audio-visuels (la télévision, les vidéos, les téléphones portables intelligents, tablettes tactiles...). En fait, l'acronyme TIC désigne les technologies qui permettent, d'une part, la numérisation de l'information ou de documents et d'autre part, l'exploitation, le traitement, la transmission d'informations ou de documents déjà numérisés.

L'avènement des TIC est consécutif à l'apparition de trois révolutions relatives au XXI^{ème} siècle : l'informatique, les télécommunications et l'audiovisuel. Pour que ces nouvelles technologies aient un bon apport dans un contexte éducatif, il est impératif de concevoir des démarches et méthodes pédagogiques spécifiques permettant de les intégrer non pas comme simple savoir décrivant leurs utilités et leurs fonctionnements, comme ce fut le cas dans les années 1970 avec l'audiovisuel, mais plutôt comme un véritable savoir-faire transférable et transposable dans des contextes authentiques.

Ainsi, leur pertinence ne peut être garantie qu'aux moyens d'une planification pédagogique et d'un choix de supports qui se prêtent à leur utilisation et à la réalisation des objectifs de l'apprentissage. Leur intégration dans les processus d'enseignement/apprentissage est primordiale du fait de l'apport bénéfique qu'elles apportent à la fois, à l'enseignant et à l'apprenant.

4.4.2. Les TICE au service de l'enseignement de FLE

À l'instar de tous les internautes, les enseignants de FLE ont à leur disposition une multitude infinie de ressources sur le web. En effet, la toile leur permet d'exploiter des ressources brutes et/ou des ressources didactisées. En vue de catégoriser cette masse

d'informations disponibles sur internet, un bon nombre de classifications ont été proposées par des chercheurs. Pour notre part, nous avons choisi de présenter celle d'Elisabeth Louveau et de François Mangenot (2006, pp. 22-23) qui les répartissent en sept catégories :

1. Des informations utiles (forums, sites d'association, établissements proposant des cours...);
2. Des ressources didactiques (sites spécialisés en didactique des langues);
3. Des ressources brutes (documents, et supports authentiques);
4. Des ressources transdisciplinaires (sites proposant des activités interactives ou des jeux);
5. Des ressources pédagogiques FLE (exercices, devoirs et compositions, grille d'évaluation);
6. Des ressources métalinguistiques (dictionnaire, conjugueurs, traducteurs, grammaire en ligne, correcteurs...);
7. Des ressources métacognitives destinées à apprendre à apprendre (Les auteurs signalent que cette ressource est très peu utilisée).

En effet, ces dernières années, le web a connu une prolifération conséquente des plateformes et de sites spécialisés qui sont consacrés exclusivement à l'apprentissage du FLE. Ces derniers offrent un large panel d'outils et de matériels d'apprentissage (cours, exercices, activités...). Ces plateformes ont pour objectif l'installation, d'une manière individuelle, d'un savoir-faire langagier et linguistique. Par ailleurs, l'ensemble des ressources proposées par ces plateformes sont conçues pour le développement d'une compétence communicative chez les utilisateurs. De plus, ces espaces virtuels permettent divers contextes d'apprentissage : présentiel ou distanciel, individuel ou collectif, en pair ou en groupe.

Enfin, la conception selon laquelle la maîtrise des compétences technologiques relève de la culture générale est révolue car leur maîtrise constitue une « compétence transversale ». Situer la maîtrise des compétences technologiques dans la sphère des compétences transversales repose sur un rapport élaboré par un groupe de travail, sous la direction d'Inchauspe, sur la réforme du curriculum au Québec. Ce rapport a été cité par Benzarouel Tarek « Reprend [Inchauspe] le terme de « compétences transversales » pour montrer que leur développement doit se faire à travers le développement d'autres compétences et à travers un certain nombre d'activités extracurriculaires. » (2008, p. 225).

Il s'agit d'être en mesure de résoudre des problématiques complexes (compétences cognitives) et d'identifier les sources d'informations (compétences méthodologiques). Nombreuses sont les études qui affirment que l'enseignement/apprentissage des langues se prête bien à l'utilisation des TIC. Desmarais (1998) cité par Duquette et Laurier (2000, p. 232) estime que les TIC fournissent plusieurs outils permettent de satisfaire les besoins et les objectifs spécifiques à l'apprentissage du FLE (correcteurs phonétiques, outils d'aide à l'écriture, conjugueur, dictionnaires...). À cet égard, afin de réussir le défi d'intégrer efficacement les TIC dans ses pratiques enseignantes, l'enseignant de FLE est tenu d'acquérir trois types de compétences que nous avons résumés dans le tableau 16 :

Intitulé de la compétence	Habilités requises
<p>Compétence à repérer et à évaluer les applications, logiciels et les sites éducatifs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -De grandes connaissances dans le domaine de la didactique des langues -Actualiser ses ressources et être en permanence au courant des nouveautés disponibles sur internet. -Avoir un minimum de connaissance concernant l'installation et l'exploitation de nouvelles applications et de nouveaux logiciels éducatifs -Établir sa propre grille d'évaluation en tenant compte de tous les paramètres des produits à évaluer.
<p>Compétence à imaginer des applications pédagogiques valables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Analyse de la situation : l'enseignant doit établir les paramètres de la situation. -Conception du scénario : cette étape implique : <ul style="list-style-type: none"> -Une mise en scène qui sert à déclencher la situation d'apprentissage. -Le déroulement de cette activité et le rôle de chaque intervenant. -Mettre en relation les savoirs antérieurs et les nouveaux. -De prévoir une évaluation en fonction des objectifs fixés au préalable. -Ce scénario doit être conçu dans le but d'être réinvesti ultérieurement dans des situations authentiques. -Production du matériel pédagogique : recenser le matériel nécessaire à sa réalisation. -Application du scénario : se traduit par l'intervention pédagogique de l'enseignant. -Évaluation et révision du scénario et du matériel pédagogique : sert à déterminer le niveau des apprenants et à juger de l'efficacité de cette activité et par conséquent de mesurer l'apport des TIC.
<p>Compétence à utiliser les moyens technologiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Savoir comment ouvrir, sauvegarder et fermer fichier et exécuter un programme. -Avoir des connaissances des éventuels problèmes qui peuvent survenir. -Avoir une certaine maîtrise des outils informatiques les plus courants (ordinateur, tablette, data show...). - Maîtriser le traitement de texte. -Savoir communiquer en utilisant des courriels. -Savoir naviguer sur le web. - Savoir créer ses propres pages.

Tableau 16 : Les trois types de compétences TIC à maîtriser par l'enseignant (Messaour, 2016, pp. 78-80)

4.5. La compétence interculturelle

Nous pouvons définir la notion de culture comme étant l'ensemble des aspects sociaux d'une communauté spécifique (organisation sociale, mode de vivre, us, traditions, folklore), le passé commun (histoire, héritage, valeurs, modes de penser). Malinowski (1970) cité par Okamba (2003) estime que la culture est : « le corps complet d'instruments, les privilèges de ses groupes sociaux, les idées et les croyances, les coutumes humaines » (2003, p. 111). Et aussi comme

Un vaste appareil de conditionnement qui, par la formation, la transmission des compétences, l'enseignement des normes et le développement des goûts, unit l'éducation et la nature et produit des êtres dont le comportement ne peut être déterminé par la seule étude de l'anatomie et de la physiologie. [...] Cela est rendu possible par le langage. (Malinowski, 1961, pp. 73-75-79).

Les membres d'une communauté donnée partagent, grâce à la culture, « une vision cohérente du monde » (Virasolvit, 2003, p. 67). Cette vision leur garantit à la fois leur identité mais aussi leur unité. Notre culture joue un rôle fondamental dans le façonnage de nos comportements et de nos représentations. Elle conditionne, également, tous nos choix. En fait, cette influence qu'exerce notre culture sur nous se fait d'une manière implicite et à notre insu.

Grâce à la mondialisation et aux nouvelles technologies, nous assistons, de nos jours, à un rapprochement des frontières sans précédent et par conséquent à des rapprochements culturels. Ainsi, cette nouvelle donnée a augmenté considérablement le rythme des échanges entre les différentes cultures (commerciaux, éducatifs, voyages de loisirs...). Dans ce contexte, la didactique des langues étrangères a accordé un intérêt particulier à la diversité culturelle dans l'enseignement/apprentissage. Ce qui a fait émerger le concept de l'interculturel dans lequel « le préfixe 'inter'... sous-entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité. » (Abdallah-Preteuille, 1986, p. 49).

La volonté de cibler une compétence interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE est motivée par la création de nouveaux liens entre les différentes cultures afin de relativiser les éventuelles tensions qui pourraient exister entre elles. En effet, la langue, à travers ses composantes linguistique et culturelle, est le moyen idoine pour véhiculer et installer la culture cible. Soulignons que la compétence interculturelle est définie par Coste, Moore et Zarate comme :

Un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. (1998, p. 8)

À la lecture de cette première définition, nous constatons que la compétence interculturelle fait appel à plusieurs composantes : langagière, linguistique, culturelle... Aussi, nous signalons que cette compétence se traduit par des échanges mutuels. Ainsi, il s'agit de puiser dans la culture cible tout en y mettant de la sienne.

Quant à elle, Flye Sainte Marie avance que :

la compétence interculturelle peut être définie comme capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus. (1997, p. 55)

Dans sa définition, elle insiste sur la notion du savoir-être qui est la concrétisation à la fois du savoir et du savoir-faire. En effet, cette notion est la manifestation de la compétence interculturelle. Elle se traduit dans la réalité de la classe par une approche pédagogique et interculturelle qui permettra aux apprenants de se situer et de coordonner leur culture-source et la culture-cible.

L'approche interculturelle déplace, en quelque sorte, l'objet de l'analyse, ou plus exactement élargit le champ de l'analyse en portant le regard autant sur le contenu de l'apprentissage que sur la démarche opérée par l'apprenant pour s'approprier ce contenu ainsi que sur l'apprenant lui-même en tant que sujet. (Abdallah-Preteille, 1986, p. 83).

La compétence interculturelle est primordiale dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie car elle est l'un des moyens de supprimer les stéréotypes (la langue du colonisateur) qui entravent lourdement l'apprentissage de la langue française. En effet, Benamar explique l'impact de ces représentations en affirmant que « (...)Le rejet du français dû à une rancune historique héritée de père en fils augmente la démotivation de l'apprenant, et l'éloignement de la matrice linguistique constituant un obstacle de taille (...) » (2009, p. 279). En ce sens, espérer de nos apprenants une quelconque ouverture sur le monde qui nous entoure

suppose que leurs enseignants soient conscients des enjeux de la globalisation. Or, ces mêmes enseignants sont parfois aussi victimes que leurs apprenants des mêmes représentations.

4.6. La compétence psychopédagogique

L'importance de la maîtrise de cette compétence n'est plus à démontrer. Elle régit toutes les relations ainsi que les interactions entre l'enseignant et l'enseigné. Elle est un savoir-être permettant à l'enseignant de prendre en considération tous les aspects de ses apprenants (affectifs, psychologiques, cognitifs) afin qu'il puisse par la suite leur proposer un contenu et une démarche répondant à leurs besoins. Toutefois, l'importance de cette compétence n'a pas été depuis toujours une évidence dans la formation de base des enseignants et les cours dispensés se résument en un historique sur l'évolution psychologique et motrice des apprenants. Les récentes recherches de Schon ont dévoilé les réels enjeux de la compétence psychopédagogique. Celui-ci a mis l'accent sur la notion de réflexion dans l'action et a insisté sur la nécessité de former des « praticiens réflexifs ». Il est question d'armer les enseignants de stratégies leur permettant de remettre en question leurs pratiques enseignantes. G, Pastiaux et J, Pastiaux nous expliquent que :

La psychopédagogie est donc une discipline où l'on enseigne, sans horaire distinct, certaines sciences humaines qui éclairent l'action éducative et la pédagogie générale. La compréhension du concept de pédagogie et des sciences humaines contribuant à l'éclairage de l'action éducative permettra de saisir actuellement le sens de la psychologie. (1997, p.4)

Dans la présente étude, nous avons opté pour la définition du *Petit Larousse* (1999), citée par Ph. Creugny (2009, p. 04), qui définit la compétence psychopédagogique comme une « approche des situations pédagogiques prenant en compte les composantes psychologiques ». C'est pourquoi nous allons examiner de plus près les notions psychologiques appliquées au domaine de la pédagogie et de l'éducation en étudiant l'aspect psychologique afin de déterminer son apport au pédagogique. A cet égard, la maîtrise pédagogique s'appuie essentiellement sur des connaissances sur le mécanisme cognitif de l'enfant. Quant à la psychologie, elle éclaire les enseignants sur les différents stades du développement psychologique, sur les étapes critiques de ce développement ainsi que sur les éventuelles crises qui peuvent survenir. Donc, une formation psychopédagogique permet de doter les futurs enseignants de connaissances sur la nature psychologique et sur les besoins spécifiques de

chaque public. Ensuite, elle contribue à reconnaître ses besoins psychologiques, sociaux et affectifs. Enfin, elle lui permet de désamorcer plus facilement les situations conflictuelles.

Les compétences que vise ce type de formation assurent aux aspirants enseignants une meilleure pratique enseignante. La formation psychopédagogique assure la qualité professionnelle de l'enseignement. Cependant, ce professionnalisme n'est possible qu'à travers des savoirs, des habiletés et des attitudes. Cette entreprise cible trois types de connaissances :

1. Des connaissances théoriques du système éducatif : le milieu socio-éducatif d'enseignement/apprentissage, les particularités physiques, cognitives, affectives et sociales des apprenants, les théories d'apprentissage et les différentes évaluations. Toutefois, elle ne prend pas en charge les contenus disciplinaires.
2. Des savoir-faire procéduraux (capacités) autrement dit, être en mesure de : fixer des objectifs, les formuler, déterminer et choisir les supports et démarches suivant les diverses théories d'apprentissage.
3. Des savoir-être (attitudes et comportements) dictés par des valeurs déontologiques et éthiques qui se traduisent par l'engagement, l'assiduité, la ponctualité et surtout par la volonté d'être exemplaire.

4.7. La compétence communicative et animation

L'une des principales complexités du métier d'enseignant est la communication car ce dernier passe l'intégralité de son temps en classe à communiquer des connaissances, des consignes, des conseils... à ses apprenants. Cette communication prend différentes formes : verbale, écrite et/ou gestuelle. Lorsqu'il s'agit de l'enseignement du FLE, l'enseignant est tenu, plus que les autres, de bien communiquer pour que son public perçoive de la manière la plus claire et la plus juste possible son message (la langue). De ce fait, la maîtrise d'une compétence communicative est primordiale. En plus de cette compétence, l'enseignant doit avoir une écriture lisible et une bonne posture (tenue, gestes, déplacement).

Le corps de l'enseignant est son premier outil de travail, en effet, le premier contact entre lui et ses apprenants est un contact visuel. Donc, la première impression que son public conçoit est basée sur l'aspect physique (posture, démarche, tenue vestimentaire). En classe, l'enseignant est scruté par ses apprenants de la façon dont il entre en salle jusqu'à la façon dont il se déplace entre les rangées et surtout la manière dont il communique avec eux. Par

conséquent, le futur enseignant doit d'une part, être conscient de la portée de son paraître et de l'image qu'il projette à ses apprenants et à la société et d'autre part, adopter un comportement professionnel de l'enseignement pour réussir sa mission. A ce propos B. Ollivier décrit, les premiers éléments qui prédéfinissent une situation de communication en classe, de la manière suivante :

On [l'enseignant] est vu avant d'être entendu avant d'être compris. De tous les moyens de communication dont dispose l'homme, donc l'enseignant, le corps est le premier perçu. Puis vient la voix, et enfin la langue que l'on utilise. Ainsi, le premier des médias à disposition de l'enseignant, c'est lui-même, avec ses yeux, ses membres, sa voix. (1992, p.153)

La communication non verbale est déterminée aussi bien par la kinésie que par la proxémie. En ce sens, nous pouvons dire que le geste est un moyen de la communication non verbale qui se traduit par :

[...] des gestes, des postures, [...] des orientations du corps, [...] des singularités somatiques, naturelles ou artificielles, voire [...] des organisations d'objets, [...] des rapports de distance, entre les individus, grâce auxquels une information est émise. (Corraze, 1983, p.13).

Dans le domaine de l'enseignement en général, et celui de l'enseignement de langue en particulier, la gestuelle de l'enseignant fait partie de sa pratique quotidienne et constitue un de ses traits professionnels au point qu'on parle de l'enseignant « gesticulateur ». G. Calbris et L. Porcher, (1989, p. 20) affirment que le geste est toujours « fonctionnel » qu'il soit volontaire ou pas. Lucile Cadet et Marion Tellier définissent le geste pédagogique comme un

ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels. (2007, p.77)

L'importance du geste pédagogique dans une classe de FLE est incontestable. D'une part, il capte et attire l'attention des apprenants sur leur enseignant. D'autre part, il permet à celui-ci de minimiser le recours à la langue source pour expliquer un nouveau mot. Le geste pédagogique est le principal indicateur du degré de la maîtrise de la compétence communicative et d'animation.

Pour conclure ce point, nous pouvons dire que la compétence communicative et celle d'animation constituent la concrétisation de toutes les autres compétences. En effet, c'est à travers elles que nous pouvons juger de la réelle compétence de l'enseignant et que nous pouvons le qualifier de bon pédagogue ou pas. En effet, l'enseignant professionnel se caractérise par une habilité dans la transmission et non pas par le volume ou la somme de ses connaissances aussi profondes que fussent-elles.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons retenir que la formation est un processus constitué d'un ensemble d'activités auxquelles participent les formés en vue d'acquérir une identité professionnelle. Celle-ci leur confère outre la maîtrise d'une activité professionnelle, un statut social.

La mise en place d'une formation doit obligatoirement passer par une étude du contexte interne et externe de son implantation. Cette analyse des besoins en formation doit également intégrer tous les acteurs du secteur. Une telle démarche ne peut que donner lieu à une formation optimale. De ce point de vue, toute offre de formation doit donc être au service de la professionnalisation en tant que processus d'autonomisation du formé. En effet, être autonome n'est possible qu'à travers l'acquisition de compétences professionnelles.

Partant de là, la question de l'efficacité de la formation devient primordiale car elle doit faire en sorte de faire adhérer les formés. L'implication des formés dans une formation ne va de soi parce que ses actions portent sur leurs personnes et impliquent un changement d'eux-mêmes, « une resocialisation » (El Hoyek, 2004, p. 195). Il apparaît clairement que l'efficacité de la formation dépend en partie du degré d'implication de ceux qui la suivent et donc de leurs capacités à entreprendre tout un travail sur eux-mêmes. À la lumière de ce qui a été avancé, nous estimons que la nécessité de la mise en place d'un profil psychologique type pour le métier d'enseignant semble se légitimer de plus en plus, reste à confirmer son efficacité sur le terrain.

D'ailleurs, cette idée n'a cessé d'être évoquée, certes d'une manière brève, tout au long des titres traitant de la formation (les enjeux de la formation, les conceptions du métier d'enseignant). En outre, la revue de différents référentiels a permis elle aussi d'identifier certaines compétences reposant sur des qualités personnelles (compétence pédagogique, psychopédagogique, éthique...).

**CHAPITRE V. LE PROFIL
PSYCHOLOGIQUE TYPE DE
L'ENSEIGNANT**

Introduction

Ce chapitre se propose de parcourir la littérature scientifique traitant des impératifs inhérents à l'exercice de l'enseignement afin de dégager à la fois les caractéristiques professionnelles, mais également les qualités psychologiques. Cette entreprise vise à esquisser le profil psychologique type de l'enseignant en présentant les (pré)dispositions psychologiques rendant certains individus plus à même à exercer le métier d'enseignant. Le profil dont il est question présente un intérêt particulier pour le processus de professionnalisation dans la mesure où la rétention de bons profils pourrait contribuer significativement à la professionnalisation des enseignants.

Les premiers éléments développés dans ce chapitre seront consacrés à la forme d'acquisition du savoir psychologique en présentant deux visions qui s'opposent. La première est relative à l'expérience alors que la seconde se fonde sur la science. Une fois que nous aurons opéré cette première distinction, nous entamerons une seconde qui vise à préciser l'emploi des termes profil, personnalité, caractère, et tempérament. La deuxième partie de ce chapitre se focalisera sur le profil type de l'enseignant à travers la définition de l'expertise dans le domaine de l'enseignement, et la précision des qualités du bon enseignant selon différents points de vue (apprenants, parents, et enseignant). Il sera question également de présenter le profil psychologique type de l'enseignant. Nous clôturerons ce chapitre par une schématisation dudit profil.

1. Psychologie(s) et enseignant

Les enseignants ont du rapport entre la théorie et la pratique une conception erronée (Baluteau, 2007). En effet, ils estiment que la science est séparée de l'action et que par conséquent il existe une certaine dissymétrie et une certaine distanciation entre la connaissance et les acteurs. Aussi, Baluteau (2007) corrige la conception des enseignants à propos de l'action en disant qu'elle n'est pas fondée sur « un sens commun empreint d'ignorance » (2007, p. 136).

Il serait donc intéressant de sonder sur le même principe (science/action) les rapports entre la psychologie et l'enseignant. Dans cette entreprise, il convient d'examiner diverses sources diffusant des connaissances psychologiques : les canaux universels (presse, masse média, ouvrages...) et les canaux professionnels (formation, colloques et séminaires,

organisations professionnelles...). S'agissant des canaux universels, ils diffusent des connaissances de nature hétérogène, mais aussi minimisent les connaissances scientifiques (Mehl, 2003). Quant aux canaux professionnels, ils diffusent des connaissances relevant de la psychologie, car ils sont dans l'optique de préparer les futurs enseignants ou même ceux qui exercent à faire face à un public relativement jeune et pour qui l'école reconnaît la dimension psychologique. Cependant, lorsqu'il s'agit d'enseignants destinés au secondaire, la formation n'accorde pas beaucoup d'importance aux connaissances psychologiques leur préférant une exigence académique. Cette réalité ne permet pas, d'après Robert et Terral (2000), une prise en compte globale des jeunes.

Vu le lien étroit que devraient entretenir psychologie et enseignement, il nous semble important d'éclaircir l'importance des connaissances en psychologie dans l'efficacité de la pratique enseignante, et surtout d'exposer les représentations qu'ont les enseignants de la provenance théorique ou pratique de cette discipline.

La psychologie est perçue par les enseignants comme une notion véhiculant deux significations. D'un côté, elle est « une activité ordinaire, une connaissance empirique des comportements d'autrui » et de l'autre, elle est « un savoir établi sur l'activité mentale construite par l'activité scientifique ou savante. » (Baluteau, 2007, p. 138). Ces deux sens sont dus au fait que le mot « psychologie » est polysémique et par conséquent prêtant à confusion dans son emploi de par les réalités différentes qu'il peut recouvrir.

De ce fait, et afin d'éviter toute confusion, nous avons choisi d'adopter une terminologie empruntée à Baluteau (2007). Désormais, nous utiliserons la « psychologie spontanée » pour désigner une psychologie basée sur le sens commun et l'expérience, et la « psychologie constituée »²⁷ pour nommer une psychologie constituée de l'ensemble des connaissances relatives à l'activité mentale auxquelles est parvenue la science. Par ailleurs, il convient de préciser que cette classification n'interdit en rien des allers-retours entre ces deux types de psychologie. À cet égard, Baluteau (2007) précise à propos de cette catégorisation qu'elle « s'envisage comme deux repères ou deux types-idéaux. La première partie propose d'examiner la nature de chacune à partir des entretiens avec des enseignants » (Baluteau, 2007, p. 138).

²⁷ François Baluteau a utilisé ce terme en l'opposant à celui de « psychologie spontanée ». Il renvoie à un ensemble de connaissances établies et consignées par écrit. Ces connaissances ont été admises suite à une démarche scientifique et rigoureuse.

1.1. La psychologie spontanée

Ce premier type de psychologie qui est constitué essentiellement de ressources consécutives à l'expérience des acteurs qui ont, au fil du temps, cumulé dans le cadre de l'exercice de leur métier un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être et qui leur a permis d'acquérir un statut d'experts (conseillers pédagogiques, enseignants-formateurs). Cette forme de culture psychologique est transférable par ces agents expérimentés vers leurs formés dans le cadre d'une formation sous forme de partage d'expérience (anecdotes) à travers une démarche descendante. Toutefois, elle peut être partagée horizontalement entre enseignants échangeant leurs vécus respectifs. Ce type de psychologie englobe aussi des ressources sous forme d'action que la littérature scientifique qualifie de « recette ». Ces dernières font état de ce qui se fait sur le terrain et sur ce qu'il faut faire. François Baluteau évoque dans ce cas précis un « discours psychologique se montre ici déclaratif et prescriptif » (2007, p. 139).

Lorsque la psychologie est fondée principalement sur les connaissances de la psychologie spontanée, elle renvoie à un savoir acquis par l'expérience susceptible d'être enseignable ou transmissible, mais validée individuellement. Nous sommes ici en présence de connaissances issues exclusivement de l'expérience et non pas de la science : l'acquisition de ce type de connaissances ne se fait pas dans un cadre académique à partir d'un savoir, mais par la relation aux autres (enseignants, apprenants). Cette psychologie implique une « transposabilité » d'un vécu à un autre (transposer l'expérience psychologique en tant que parent dans sa pratique de classe en tant qu'enseignant).

Enfin, la compétence psychologique apparaît comme tributaire du nombre d'années d'exercice. En effet, de ce que nous venons d'aborder, il ressort que plus l'expérience est diversifiée et durable, plus la connaissance est enrichie. Sur ce point, Baluteau (2007) rapporte, dans le cadre d'une étude qu'il a menée, les propos d'un enseignant qu'il a interrogé à propos de la psychologie

(...) Je dirais que c'est plus, à mon sens, un apprentissage pratique. Toutes les belles théories s'éteignent souvent devant les relations particulières de l'enfant face à l'enseignant, comme d'ailleurs quand on a des enfants, des parents face à l'enfant, on a des idées, on a des conceptions et on a du mal à les maintenir, à maintenir le cap parce que chaque enfant est particulier, parce qu'une fratrie, ce n'est pas comme un enfant seul, parce qu'une classe, ce n'est pas 30 individus isolés, c'est 30 élèves plus la mayonnaise qu'il y a entre eux. Donc, je pense que tout ce que j'ai pu acquérir comme notion de psycho, c'est

par l'expérience, c'est par des essais de différentes attitudes, c'est par le fait de côtoyer différents types d'enfants, différentes classes sociales, différents cas sociaux, différents âges que j'ai pu me forger je dirais un apprentissage psychologique que je pense efficace (...). (2007, pp. 139-140)

Cette expérience met en avant une conception empiriste du savoir et des compétences psychologiques qui reposent sur la psychologie spontanée. Le savoir est aussi une habileté psychologique personnelle à adopter un comportement en s'inspirant des expériences passées auprès des jeunes²⁸. Cette dernière lui attribue une validité, une applicabilité et une transposabilité que les connaissances théoriques ne lui permettront pas.

D'ailleurs, le savoir psychologique semble se construire avant tout d'une manière impulsive, dissociée d'une connaissance déjà constituée. Il se rapproche d'une conception à la fois « libérale et relationnelle » (Baluteau, 2007, p. 140) dans la mesure où il se construit librement en se basant sur le bon sens. Cette conceptualisation empiriste écarte quelque peu toute possibilité de transmission des connaissances psychologiques par un tiers. Elle est plutôt la résultante d'un processus individuel. Cet auteur souligne le fait que cette connaissance trouve sa validité dans les situations.

Parallèlement à cette première conception des connaissances psychologiques, la littérature fait état d'un second type qui véhicule une « conception naturaliste » (Baluteau, 2007, p. 140). Il s'agit également d'une conception qui donne la primauté à une autre manière de construire les connaissances psychologiques que celle de l'apprentissage d'un savoir savant. Effectivement, la présente conception met en avant une compétence psychologique naturelle que la nature nous aurait transmise. Elle stipule que les connaissances psychologiques ne découlent ni d'un savoir théorique ni de l'expérience, elles sont inscrites dans la personne. Afin de renforcer notre propos, nous nous appuyons sur celui de Baluteau qui trouve que :

C'est dans la capacité de l'humain d'être « psychologue », c'est dans sa nature. Ce phénomène de naturalisation de la capacité psychologique conduit à en faire une propriété partagée, relevant de la commune humanité, même si elle est inégalement distribuée comme toutes les caractéristiques naturelles. (2007, p. 141)

²⁸L'emploi du terme « jeunes » au lieu de celui d'apprenants est motivé par le fait qu'un enseignant peut transposer ses connaissances psychologiques acquises ailleurs que dans ses classes.

La conception naturaliste de cet auteur fait apparaître un autre élément qui est la partialité dans l'attribution de cette compétence ce qui expliquerait la réussite des uns et l'échec des autres.

Finalement, la psychologie relève d'une conception « internaliste » (Baluteau, 2007, p.141) qui situe le savoir psychologique dans la personne, tantôt comme découlant d'un vécu et de l'expérience, tantôt comme habilité innée. Toutefois, ce dernier cas de figure présente une limite dans la mesure où elle n'est pas améliorable et perfectible.

1.2. La psychologie constituée ou scientifique

Il s'agit de disposer d'un savoir théorique à propos des stades de développement psychologique de l'enfant ainsi que des crises qui sont susceptibles d'affecter le processus d'enseignement/apprentissage, et auquel cas comment il faut faire pour les gérer au mieux. Aussi, la psychologie apparaît comme un concept-outil permettant à la fois d'appréhender et de résoudre les problèmes rencontrés en classe. C'est, en effet, la formation initiale des enseignants qui se charge d'installer ces connaissances psychologiques constituées.

La pertinence de cette formation réside dans le fait qu'elle dote le futur enseignant de ressources interprétatives à même d'éclairer les différentes situations scolaires. Cependant, une fois confrontés à la réalité de la classe, la quasi-majorité des enseignants évoquent un décalage entre les notions abordées en formation et la réalité de leurs classes respectives (Delbrayelle et Bisault, SD, pp. 7-8). En effet, ils jugent les savoirs théoriques comme totalement coupés de la pratique. À cet égard, François Baluteau estime que « le manque d'articulation entre le savoir psychologique et la pratique professionnelle se présente ici comme un obstacle à l'intéressement des enseignants et par conséquent à la diffusion des produits de la psychologie. » (2007, p. 142)

Selon Baluteau (2007), bon nombre d'enseignants conçoivent la psychologie constituée dans une optique pragmatique dans la mesure où elle met à leur disposition des ressources opérationnelles permettant de solutionner un problème survenu en classe

Par ailleurs, il nous paraît fort compliqué, pour ne pas dire impossible, de déterminer la nature des connaissances psychologiques que chaque enseignant mobilise dans le cadre de son travail. Mais qu'elles soient spontanées ou constituées, le plus important c'est qu'elles constituent des ressources d'action. De ce fait, la psychologie constituée nous semble prendre en charge le volet interprétatif de l'action, d'où son importance dans la formation.

Ce besoin incessant en ressources psychologiques est motivé essentiellement par un certain nombre de problèmes qui font, malheureusement, partie du quotidien de l'enseignant (démotivation, violence, absentéisme, échec scolaire, etc.). En effet, résoudre ces défis exige la maîtrise de connaissances psychologiques. En outre, il existe d'autres troubles causés, directement, par des phénomènes psychopathologiques et neurologiques (dyslexie, phobies scolaires, problèmes psychomoteurs, déficience mentale, déstabilisation affective, etc.) et que leur résolution dépend en partie d'un savoir psychologique constitué, car ce dernier tâchera de rendre l'enseignant capable de détecter les troubles précédemment évoqués.

Toutefois, l'on reproche aux connaissances de la psychologie constituée le fait qu'elles soient dépendantes d'une formation, ce qui les minimise par rapport à celles relatives à la psychologie spontanée qui représentent un volume important en termes d'expériences cumulées, par les enseignants, tout au long de leurs vies.

En somme, les deux conceptions de Baluteau que nous avons présentées plus haut semblent être présentes dans les dispositifs de formation, et circulent entre formateurs et formés de manière inégale. En ce sens, certains enseignants manifestent un penchant vers la psychologie spontanée, d'autres préfèrent la psychologie constituée (Baluteau, 2007). Mais la grande majorité recourt à un usage éclectique. Ainsi, « confrontés à une culture psychologique hétérogène, des enseignants développent une représentation également hétérogène, éclectique, fondée sur un postulat de complémentarité. » (Baluteau, 2007, p. 144) : il s'agit à la fois d'un « donné » (Baluteau, 2007) inné, une multitude d'expériences vécues et un ensemble de connaissances acquises en formations.

Enfin, nous signalons que les controverses suscitées par l'une et par l'autre traduisent la difficulté de proposer une formation en psychologie pour les futurs enseignants. L'absence d'un consensus autour de la nature de la psychologie qui intervient dans un cadre professionnel affecte significativement sa transmission ainsi que son apport. Effectivement, entre une psychologie savante, estimée déconnectée du terrain et une psychologie naturelle considérée comme du bon sens, la formation de base des enseignants risque d'être perçue comme une expérience négative dans le sens où elle est une énième preuve de l'incapacité des connaissances en sciences humaines à proposer de réelles réponses aux exigences des contextes professionnels.

Étant donné l'importance de l'apport de la psychologie dans les pratiques enseignantes, nous soulignons l'existence de plusieurs psychologies où le savoir savant se mêle au vécu

donnant ainsi deux sources indépendantes. De là, il apparaît clairement que les connaissances psychologiques chez les enseignants sont dispensées essentiellement dans le cadre de la formation initiale. De ce point de vue, la primauté est accordée aux connaissances théoriques (Beck, 2001 ; Giddens, 1994).

Ainsi, la formation des enseignants est comparable à un espace où les futurs enseignants sont au contact de ces deux types de psychologie. Cette réalité suppose que la formation se présente comme une interface entre les deux types.

Cette situation hybride résulte de la circulation de toutes les psychologies à la fois dans la sphère publique et dans la sphère professionnelle. Ainsi, la formation professionnelle des enseignants, traitée plutôt en creux ici, c'est-à-dire du point de vue des enseignants, apparaît comme un espace où les enseignants sont mis au contact de ces psychologies. La formation se présente en toute hypothèse comme un espace de confluence et de rivalité entre ces formes de psychologie. C'est pourquoi les aspirants enseignants sont réticents aux enseignements relatifs aux sciences humaines en formation de base (Esquieu, 2001).

Toutefois, la séparation entre la forme savante de la psychologie de sa forme pratique n'est plus d'actualité du fait que la recherche dans ce domaine connaît actuellement une « recontextualisation » et une « problématisations » (Baluteau, 2007, p. 149) des objets de la psychologie. De plus, une formation psychologique optimale doit impérativement se baser sur un travail de déplacement à la fois de la théorie vers la pratique et vice versa.

D'ailleurs, l'association entre les deux facettes de la psychologie dans la pratique professionnelle a permis à plusieurs études de concevoir des profils types de praticiens qui incluent des compétences personnelles et professionnelles particulières.

2. Profil de personnalité

À travers ce point, nous visons dans un premier temps, à expliciter la signification de la notion de profil, puis dans un second temps, à la distinguer de la personnalité, du caractère, et du tempérament. Cette démarche servira à dissiper toute confusion quant à l'emploi de ces termes.

2.1. Profil

La signification véhiculée par ce terme dans le domaine de l'enseignement/apprentissage est la même que celle employée dans les sphères de la psychologie. En effet, il est question dans les deux contextes d'un référentiel comportant des indicateurs relatifs à un type de personne. Le Grand Dictionnaire de la Psychologie le définit comme étant un « ensemble des mesures de plusieurs variables constatées chez un même sujet, considérées comme formant une structure caractérisant cet individu. » (1999, p. 2599). Aborder la notion de profil requiert l'évocation de celle de personnalité que nous développerons dans ce qui suit.

2.2. Personnalité, caractère et tempérament

Avant d'entamer l'étude du profil type de l'enseignant, nous avons jugé nécessaire de présenter quelques définitions concernant certaines notions qui semblent, du moins à première vue et pour les non-spécialistes du domaine de la psychologie, comme très proches, voire synonymes. Cette apparente ressemblance entre ces différentes notions risque de constituer une source de confusion d'abord pour nous en tant que chercheur et par la suite pour les lecteurs de notre recherche. Ainsi, les définitions que nous allons présenter nous permettront de mieux saisir tous les phénomènes liés au profil type de l'enseignant.

2.2.1. La personnalité

Le terme de personnalité est polysémique et par conséquent véhicule différentes conceptions. Ces dernières ont été regroupées par Allport (1937) sous forme d'un continuum comportant près de 50 sens, allant de l'aspect extérieur jusqu'au moi intérieur. La signification qu'il attribue à cette notion est la suivante : « c'est l'organisation dynamique, interne à l'individu, des systèmes psychophysiques qui déterminent son adaptation particulière à l'environnement » (1937, p. 48). Cette définition insiste sur des dynamiques endogènes et ne fait état d'aucun facteur externe. Allport revendique cette conception « biophysique » qui tient compte d'une part de « ce qu'est réellement un individu, sans tenir compte de la manière dont les autres perçoivent ou évaluent ses qualités » (1937, p. 40) et d'autre part, de la manière dont les processus subjacents s'organisent au sein de cette personne.

Toutefois, Allport n'exclut pas tout à fait le rôle de la société et propose en ce sens une perspective « biosociale » qui tient compte des facteurs venant de la société dans laquelle

évolue cette personne. Saucier et Goldberg donnent quelques exemples de ces facteurs externes.

Le rôle que la personne tient ou la position qu'elle a atteinte dans la société son apparence physique (y compris l'attrait personnel) ainsi que les réactions des autres à l'individu en tant que stimulus, c'est-à-dire sa valeur de stimulus social, y compris les effets sociaux susceptibles de contribuer à sa réputation. (2006, p. 267)

En comptant ces paramètres, nous obtenons une acception plus globale : la personnalité, c'est un corps d'éléments, qualité et spécificités qui différencient le comportement, le raisonnement et les sentiments des personnes. T. Bougerol reprend la définition du Dictionnaire de Psychologie (1980) proposée par N. Sillamy qui définit la personnalité comme suit :

La personnalité est l'ensemble structuré des dispositions innées et des dispositions acquises sous l'influence de l'éducation, des interrelations complexes de l'individu dans son milieu, de ses expériences présentes et passées, de ses anticipations et de ses projets. (cité par Bougerol, 2011, p.4)

La présente citation souligne cette double influence, d'un côté les attributs internes inhérents à l'individu et de l'autre, les attributs externes qui sont la résultante d'acquisition et/ou d'apprentissage. En outre, le vécu de la personne est un élément cardinal dans le processus de façonnage de la personnalité. Nous avons relevé que la présente définition dépasse le clivage traditionnel opposant le caractère inné à celui acquis de la personnalité pour en proposer une conception consensuelle comportant les deux dimensions (inné/acquis).

Le Grand Dictionnaire de la Psychologie la conçoit tel un « ensemble de caractéristiques affectives, émotionnelles, dynamiques relativement stables et générales de la manière d'être d'une personne dans sa façon de réagir aux situations dans lesquelles elle se trouve. » (1999, p. 2447). Contrairement à la précédente définition, nous remarquons que celle-ci relègue les aspects cognitifs de la personne au second plan (savoirs, habiletés, intelligence) et met en exergue tout ce qui est affectif et émotionnel.

Funder, quant à lui, estime que la personnalité correspond « aux structures récurrentes de pensées, d'émotions et de comportements d'un individu, ainsi qu'aux mécanismes psychologiques -cachés ou pas- qui sous-tendent ces structures » (2001, p. 2). Il met l'accent sur les traits spécifiques qui sont à la fois suffisamment « stables dans le temps et de nature psychologique » (2001, p. 2) prêtés à des individus du fait qu'ils les caractérisent. Donc, il

exclut les caractéristiques de toutes les conduites temporaires qui ne marquent pas suffisamment l'individu dans le temps. Aussi, les traits correspondant aux différents stades du développement de l'individu ainsi que ceux consécutifs à des crises passagères ne sont pas considérés comme marqueurs de personnalité.

Le concept de « personnalité » est souvent employé pour désigner beaucoup plus les aspects affectifs et émotionnels que pour les aspects cognitifs du comportement (intelligence, habiletés, savoir). C'est pourquoi elle est présentée sous forme de traits et non pas sous forme de types.

En somme, la personnalité est décrite comme un ensemble intégratif ayant une structure stable, et jouissant d'une certaine constance. Sa structure est à la fois dynamique et autonome faisant de toute personne un sujet unique. La personnalité permet à chaque individu de sentir, percevoir, penser et interagir avec le monde qui l'entoure.

2.2.2. Le caractère

Cette deuxième notion qu'est le caractère est définie par le Grand Dictionnaire de la Psychologie comme l'« ensemble des habitudes, sentiments et idéaux qui rendent les réactions d'un individu relativement stables et prédictibles » (1999, p.132). Le caractère joue donc un rôle important dans la manifestation des traits de la personnalité. Il est constitué d'un ensemble de traits séparable ou encore comme un tout indivisible.

La définition proposée par les ouvrages psychanalytiques est relativement proche de la précédente dans la mesure où elle affirme le fait qu'on peut prévoir et anticiper les réactions d'un individu. En ce sens, elle le considère comme

L'organisation de la personnalité de chacun, organisation conçue comme assez typée et assez régulière pour qu'on puisse prévoir, par exemple, les réactions du sujet par rapport à telle ou telle situation. En ce sens, la notion de caractère renvoie surtout à une description de ce qui est apparent chez chacun. (Tamisier et Brillaud, 1999, p. 132)

Quant à la psychologie du développement, elle le conçoit plutôt comme un tout influencé par des facteurs biologiques et sociaux. Dans cette perspective, H. Wallon (1947) a mis l'accent sur l'expression des émotions, des réactions de préstance. Selon le même auteur, le caractère se forge graduellement de la naissance à trois ans.

Nous retiendrons de cette notion qu'elle est plus étroite que celle de personnalité, car elle représente les aspects observables de la personnalité. Il est à signaler également que le fait d'admettre que le caractère comporte une part visible par les autres (la société) nous oblige à considérer la perception de l'autre ainsi que le système de valeurs retenu pour catégoriser l'individu observé. À cet égard, Allport (1937) affirme que « l'effort personnel est jugé au regard d'un code » basé sur des normes sociales. Il poursuit à propos du caractère en disant que « le caractère, c'est la personnalité évaluée » (1937, p. 52). Le caractère apparaît donc comme une interface entre la personnalité et la société.

2.2.3. Le tempérament

Thierry Bougerol nous explique que cette notion « correspond aux différences individuelles, biologiquement déterminées, dans les façons d'agir, de réagir et dans les dispositions émotionnelles » (2010, p. 7). De prime abord, les dispositions tempéramentales apparaissent comme génétiquement déterminées. Effectivement, à première vue le tempérament semble exclusivement inné, mais le fait d'agir et de réagir aux stimuli externes suppose que ces expressions en sont néanmoins modulées par l'expérience et l'environnement. Un autre point nous paraît aussi important, il s'agit des particularismes qui permettent de distinguer et de contraster les individus. En ce sens, l'approche psychologique à travers les travaux de Rothbart et Bates (1998) défend ce point de vue et estime que le tempérament concerne « les différences entre les individus qui sont fondées sur la constitution et qui sont situées au niveau de la réactivité émotionnelle, motrice, attentionnelle et de l'autorégulation » (1998, p. 109). En outre, McCall, cité par Goldsmith et al., (1987) souligne que le tempérament renferme généralement les traits présents de manière précoce et influencés par la combinaison de paramètres « biologiques, environnementaux et dus à la maturation ».

La définition proposée par le Grand Dictionnaire de la Psychologie met l'accent sur le caractère déterminant du tempérament dans le façonnement du comportement d'une personne. Ce dictionnaire lui attribue par ailleurs une certaine constance dans le temps en le définissant comme un « style constitutionnel de comportement manifestant une certaine constance selon les circonstances et au cours du temps. » (1999, p. 3340).

Actuellement, les nouvelles recherches telles que celles menées par Heymans et Wiersma (1908), Le Senne (1945) n'admettent plus les catégorisations traditionnelles, car elles sont considérées comme étant « fixistes » et par conséquent elles n'intègrent pas l'évolution de l'âge ni l'apport des expériences. Les nouvelles approches qui s'inspirent des modèles

interactionnistes remettent en cause la stabilité et constance du tempérament et admettent un aspect totalement antinomique au premier à savoir :

les manifestations du tempérament peuvent varier avec l'âge (les variations reflètent les changements rapides de compétences) et avec les exigences formulées à l'égard de l'individu (les variations répondent à des changements dans les contraintes environnementales) : il faut alors rechercher les constantes non dans l'absence de variation, mais dans l'orientation de la variation ; dans son temps (accélération et décalages dans l'évolution comportementale) ; dans sa fréquence (la variabilité des manifestations tempéramentales peut être l'effet d'une plus ou moins grande sensibilité constitutionnelle aux influences environnementales). (1999, pp. 3340-3341)

Les modèles défendus par cette approche nous paraissent plus adaptés à la réalité et à la nature humaine dans le sens où l'être humain, parallèlement à son évolution biologique, évolue également sur le plan psychologique²⁹ et psychique³⁰. Effectivement, cette évolution peut découler d'un besoin personnel ou encore sous l'influence de la société. Cette conception rejoint celle de l'évolution darwinienne qui répond au besoin de l'adaptation à l'environnement dans lequel le sujet évolue.

Par ailleurs, bon nombre de théories modernes qui s'inscrivent dans la lignée d'Allport (1937) mettent en avant le concept de « la réactivité émotionnelle » (Goldsmith, 1982, Campos, 1986). En parallèle, d'autres théories aussi importantes insistent sur les « styles »³¹ comportementaux (Thomas *et al.*, 1963).

2.3. La distinction entre ces trois notions

Au terme de ces définitions, nous rejoignons le point de vue structuraliste et nous retiendrons que la personnalité est un composite constitué du tempérament, du caractère et de l'intelligence. En effet, le premier élément représente l'aspect biologique de la personnalité.

²⁹ Tout ce qui est relatif au développement des fonctions végétatives (psychophysiologiques), sensations (perceptions, motivation, motricité) et intellectuelles (psychologie cognitive),

³⁰ Tout ce qui est relatif au développement de l'esprit, la pensée, et la vie mentale dans tous leurs aspects.

³¹ Inspirés de la méthode Thomas-Kilmann (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, TKI) évalue le comportement d'une personne en situation de conflit. En pareil cas, le comportement d'une personne s'établit entre deux dimensions : 1) la détermination, qui définit dans quelle mesure une personne cherche à satisfaire ses propres aspirations, et 2) la coopération, qui définit dans quelle mesure une personne cherche à satisfaire les aspirations des autres. Ces deux dimensions permettent de définir cinq styles de résolution du conflit, que voici : rivaliser, collaborer, chercher un compromis, éviter et céder.

Le deuxième est relatif aux aspects socioculturels. Quant au dernier, il reflète les aspects intellectuels de l'individu.

Distinguer les trois notions développées plus haut n'est pas une entreprise aisée. Toutefois, nous avons pu distinguer le caractère du tempérament grâce aux facteurs biologiques de ce dernier, et qui régissent les régularités individuelles dans le style des comportements. S'agissant maintenant de la distinction entre caractère, tempérament et personnalité, cette dernière englobe les deux premières dans la mesure où elle intègre les apports durables au style des comportements d'une personne, de ses expériences dans son environnement.

3. Le profil type de l'enseignant

Après avoir explicité la notion de personnalité, il convient de préciser quel est le profil type de la personnalité de l'enseignant. En effet, certains traits psychologiques semblent garants d'une bonne action et par conséquent il devient intéressant d'étudier la possibilité de les développer par une formation appropriée. Néanmoins, un profil type ne se limite pas aux traits personnels. Il intègre certaines pratiques professionnelles.

Plusieurs modèles ont vu le jour grâce aux différentes recherches menées, dont celui de l'enseignant réflexif. Avant de nous étaler sur les différents modèles de la formation des enseignants, nous tenons à préciser que ces modèles sont développés en réaction aux anciens modèles de la formation des maîtres qui réduisent l'enseignant à un transmetteur de savoir, limitant ainsi ses missions. Dans cet ordre d'idées, Yves Citton (2015) préfère parler de formation des enseignants plutôt que celle de maîtres. Dans ce qui suit, nous développons la réflexion de Citton qui accorde de nouvelles missions à l'enseignant, proposant par-là les prémices un nouveau modèle de formation.

Une réflexion basée sur les points forts et les points faibles de l'enseignant lorsque ce dernier connaît son profil psychologique. En effet, comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, la mission de l'enseignant ne consiste plus à avoir une posture de maître et à imposer, en usant d'autorité, sa discipline et ses enseignements. Au contraire, il s'agit d'après Citton (2015) d'opter pour une pratique réflexive basée sur une perpétuelle remise en question (analyse) de ses pratiques de classe, une analyse qui vise le réajustement de ces pratiques à l'évolution des attentes et des besoins de ses apprenants. Dans cette perspective, l'idée d'avoir une meilleure connaissance de soi, notamment grâce à la détermination du profil

psychologique, pourrait amener l'enseignant à avoir une meilleure compréhension de son fonctionnement psychologique, ce qui ne peut qu'enrichir sa réflexivité et optimiser par la même occasion sa pratique de classe.

3.1. L'enseignant expert/efficace/compétent

Une fois qu'on est arrivé à admettre le modèle de l'enseignant réflexif comme un standard à atteindre par la formation, il convient de vérifier si ce modèle correspond à tous les enseignants et si ces derniers présentent plus ou moins les mêmes performances et par conséquent le même rendement. En d'autres termes, il s'agit de déterminer le degré d'efficacité des enseignants par rapport au modèle réflexif.

L'efficacité des enseignants fut depuis la nuit des temps l'objet d'étude de beaucoup de recherches dans le domaine de l'éducation Piéron (1982), Carette (2008). La revue de cette littérature fait cependant état d'un décalage entre les études « processus-produits » déterminant les caractéristiques des pratiques enseignantes efficaces à partir des résultats des apprenants suite à une évaluation et celles relatives aux discours pédagogiques transmis au cours des formations (initiales ou continues).

Dans de nombreux secteurs d'activités, les responsables admettent volontiers que certains employés se distinguent de leurs collègues par certaines compétences particulières. En effet, leurs rendements sont qualifiés de hautement fructueux, « ils se tiennent au-dessus de la mêlée » (Tan, 1997, p. 33). Cette capacité à accomplir leurs tâches d'une manière optimale est due essentiellement à « des caractéristiques personnelles innées et des compétences acquises [qui] jouent un rôle déterminant dans la voie vers l'expertise et l'excellence. » (M. Piéron *et al.*, 2000, p. 173). Nous pouvons déduire de ce qui a été avancé que la performance repose en grande partie sur des qualités dites innées qu'aucune formation ne pourra installer.

Si nous nous référons à cette logique dans le domaine de l'enseignement, nous ne pouvons qu'affirmer que plusieurs catégories d'enseignants existent. Chacune d'entre elles englobe un niveau de maîtrise allant des débutants jusqu'aux experts. À cet égard, les recherches font état de plusieurs désignations pour qualifier les meilleurs enseignants : experts ou maîtres enseignants (Piéron, 1982), efficaces/moins efficaces (Phillips et Carlisle, 1983), spécialistes/non-spécialistes (Faucette et Patterson, 1990 ; Graham *et al.*, 1993 ; Rosado *et al.*, 1998), et expérimentés/débutants. Mais pour déterminer le degré d'expertise des uns et des autres, nous devons d'abord définir la notion « d'expertise ».

3.1.1. Définition de l'expertise

Avant de passer à la définition proprement dite de la présente notion, il nous paraît plus que nécessaire de distinguer expertise, expérience et efficacité. Nous commençons par préciser que l'expertise requiert à la fois de l'expérience et de l'efficacité. Bien que l'expérience soit une condition à l'expertise, celle-ci ne suffit pas à elle seule pour garantir l'expertise. Nous signalons aussi que l'expérience n'est pas synonyme d'ancienneté dans la mesure où cette dernière renvoie au cumul d'années dans l'accomplissement de tâches routinières (O'Sullivan et Doutis, 1994).

Au sein du corps professoral, la notion d'expertise est généralement associée à celle d'efficacité. Celle-ci renvoie à son tour aux comportements ou pratiques de l'enseignant qui suscitent et favorisent l'apprentissage des apprenants. Au-delà du comportement de l'enseignant, l'efficacité englobe les valeurs, les raisonnements et les prises de décisions de ce dernier.

L'expertise est donc le résultat d'un savant mélange entre une pratique rodée (expérience) et une efficacité dans le rendement pédagogique des apprenants (efficacité). Piéron et al. (2000) affirment que l'expertise s'atteint graduellement ; c'est-à-dire que tout enseignant commence par avoir un statut de débutant lorsqu'il débute sa carrière pour ensuite développer ses compétences au fil des années jusqu'à ce qu'il soit expert. Berliner (1988) présente les cinq étapes de ce développement :

1. **Le débutant** : est un enseignant ayant une année d'expérience et qui tient compte dans sa pratique des règles qui ne correspondent pas forcément au contexte dans lequel il exerce.
2. **Le débutant avancé** : est un enseignant ayant entre deux et trois ans d'expérience. Sa pratique se caractérise par l'identification des faits similaires dans les différentes situations en vue de les réinvestir ultérieurement.
3. **L'enseignant compétent** : il a généralement plus de quatre ans d'expérience. Ce type d'enseignant est capable de sélectionner la bonne démarche à adopter pour conduire sa classe. Il est également en mesure de repérer les éléments importants qui permettent une bonne gestion de classe.
4. **L'enseignant efficace** : est celui disposant d'un large panel d'expérience et de ressources qui lui permettent d'être efficace. L'enseignant efficace est un enseignant ayant plus de cinq ans d'expérience.

- 5. L'enseignant expert :** d'après Berliner (1988), seule une infime minorité pourra atteindre ce degré de maîtrise. L'enseignant expert « possède un sens global de la situation » (Piéron *et al.* 2000, p. 174) qui lui permet de proposer instantanément des réponses appropriées.

Tochon, dans son ouvrage intitulé *L'enseignant expert / L'enseignante experte* (1993), nous explique que les enseignants développent un savoir-faire pratique particulier qui les distingue des autres professions dans la mesure où ils sont à la fois « autodidactes » de par la construction d'une identité professionnelle propre à chacun d'entre eux, mais également « hétérodidactes » à travers le partage d'expériences et du vécu professionnels entre collègues. Cependant, il conclut sa réflexion en affirmant que chaque enseignant développe sa propre expertise.

Les études autour de l'expertise des enseignants visent avant tout à conférer au métier d'enseignant « une dimension d'excellence » le rendant ainsi le fruit d'une « vocation ». En ce sens, Tochon parle de « reconnaissance de la connaissance praticienne » (2004, p. 89). Il s'agit donc d'admettre que l'exercice de ce métier requiert un degré de qualification très élevé d'où l'emploi du qualificatif « expert ». Dans le même ordre d'idées, le ministère de la Communauté française en Belgique (2001) considère que la didactique en tant que « discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique » (2001, p. 27) fait de l'enseignement un métier à part entière nécessitant une réelle expertise et des compétences spécialisées. C'est pourquoi certains chercheurs tels que Huberman (1990) et Blanchard Laville (2001) insistent sur l'urgence de leur reconnaître cette expertise, car elle peut être, selon les mêmes auteurs, source de mal-être et de souffrance chez des enseignants.

3.1.2. Les caractéristiques de l'expertise enseignante

La littérature scientifique abonde de travaux portant sur l'expertise de l'enseignant. Dans notre travail de recherche, nous allons nous contenter de citer celles qui seront en étroite relation avec notre recherche.

Pour Dick (1994), l'expertise enseignante réside dans la capacité d'adaptation face à des situations problèmes. L'enseignant expert doit donc développer la faculté d'intégrer rapidement tous les éléments relatifs à la nouvelle situation. Ainsi, il est appelé tout au long de sa carrière à perfectionner à la fois ses compétences ainsi que sa capacité de discernement.

Dessus (1995) estime que l'expertise se traduit par un travail de planification optimale (plus concise, mieux structurée, détaillée et flexible) qui n'est possible qu'après quelques années d'exercice, car il oppose les experts aux novices en affirmant que les situations d'enseignement/apprentissage contribuent significativement dans l'acquisition et le développement de l'expertise, et parfois bien plus que les scénarii routinisés que les novices suivent.

Tochon (2004) rejoint Dessus sur l'importance de la planification qui selon lui « concourt également aux résultats élevés des groupes » (2004, p. 91). Il met également en évidence « la fréquence, la régularité et la pertinence des consignes » et « leur important travail sur les savoirs préalables aux activités » (2004, p. 91) comme critères d'expertise. En effet, il considère ce dernier critère comme capital à l'apprentissage des apprenants, car il permet à l'enseignant de greffer de nouvelles connaissances sur des expériences déjà vécues par ses apprenants (connaissances expérientielles). Par ailleurs, cet auteur mentionne un autre critère qui est relatif à la régulation du groupe et au nombre de stratégies employées ainsi qu'au temps que prennent les apprenants pour les alterner. En ce sens, il explique que « l'enseignant expert centre l'attention de l'élève sur la tâche, tout en respectant des buts sociaux. Elle tient davantage compte du contexte et des dispositions personnelles des élèves. » (2004, p. 91)

Garmston (1998) propose, quant à lui, plusieurs aspects relatifs aux connaissances des experts et qui les distinguent des autres enseignants :

- Maîtrise disciplinaire qui se traduit par une grande connaissance de la discipline à enseigner, ce qui va leur permettre de l'adapter au niveau des apprenants.
- Les pédagogies déployées : cette maîtrise leur permettra de constituer un répertoire de stratégies appropriées dont ils se servent pour gérer leur groupe et répondre aux attentes de chacun.
- Une fine connaissance de leurs apprenants en étant bien renseignés sur leurs stades de développement, sensibles aux différences de genre, de style d'apprentissage et de culture.
- Connaissance de soi, il s'agit de se servir de son propre système de valeurs et convictions dans son enseignement. Les enseignants experts ne sont pas égocentriques, au contraire ils prônent des valeurs humanistes. De plus, ils conçoivent l'enseignement non pas comme la transmission d'un simple savoir, mais plutôt comme un mode de vie.

- Maîtrise didactique, c'est-à-dire disposer de connaissances conceptuelles étendues, car ces dernières permettent un style d'enseignement reposant sur de multiples perspectives assurant une démarche plus souple, plus tolérante et par conséquent mieux adaptée aux apprenants.

Bouysse (1997) fait état dans un premier temps de la compétence de polyvalence qui d'après lui permet un enchaînement entre les différents enseignements et par la même occasion assure la cohérence du système éducatif. Dans un second temps, il évoque non pas une compétence, mais une « vertu » qu'est l'humanisme régissant l'aspect relationnel entre enseignant et enseignés.

Philippe Meirieu (2004) définit l'enseignant expert comme étant un professionnel ayant un engagement citoyen faisant corps avec son institution et réfutant toute conception qualifiant son métier de bureaucratique. L'engagement citoyen dont il est question ici vient du fait que la principale mission des enseignants est de façonner et de former les futures générations.

3.1.2.1. Les caractéristiques pédagogiques du bon enseignant

Avant de citer lesdites caractéristiques, nous rappelons que la pédagogie est considérée comme une compétence fondamentale dans l'enseignement. En effet, elle se situe au centre de tout processus d'enseignement/apprentissage et que toutes les autres compétences gravitent autour d'elle. Cette dernière recouvre les méthodes et les pratiques d'enseignement, ainsi que toutes les habiletés nécessaires à la transmission des connaissances. Brassard (2012) se réfère au Petit Dictionnaire Pédagogique (2012) et estime qu'elle renvoie « plus spécifiquement à la capacité de traiter l'information, à la communication et à la collaboration, au design pédagogique et à la production de ressources d'apprentissage » (2012, p. 08)

Afin de déterminer les caractéristiques pédagogiques de l'enseignant compétent, nous sommes basé sur les travaux de Carette (2008) qui a tenté à travers une enquête sur le terrain de dresser un « profil pédagogique » en décrivant ses influences ainsi que ses orientations pédagogiques qui guident sa pratique. Dans ce même ordre d'idées, Astolfi (1997) affirme que chaque enseignant est influencé par l'idée qu'il se fait à propos de l'apprentissage en tant que système de valeurs auquel il souscrit et parfois même le défend. L'étude dont il est question a porté sur les diverses conceptions qu'ont les enseignants des éléments faisant partie de leur pratique de classe. Néanmoins, nous allons, dans ce qui suit, nous attarder sur deux éléments qui sont, à notre avis, en lien direct avec le propos de notre travail de recherche à savoir « la gestion de la classe » et « le sentiment d'efficacité ».

La synthèse des résultats de cette étude mentionne comme première caractéristique le principe « d'éducabilité » que revendiquent les enseignants efficaces. Cette qualité se résume dans le fait de considérer qu'en dépit de toutes les difficultés que rencontrent les apprenants, ils sont tous en mesure d'apprendre. Ce type d'enseignants estime que sa mission est de contribuer au développement des capacités cognitives de tous les apprenants. De ce fait, ils sont plutôt optimistes quant à l'avenir scolaire de leurs apprenants. Cette philosophie nous semble intéressante dans la mesure où ces enseignants ne risquent pas de condamner et de laisser en cours de route les apprenants qui présentent quelques difficultés. La deuxième caractéristique concerne quant à elle la gestion de la classe à travers un apprentissage interactif dans une perspective actionnelle. En ce sens, l'enseignant efficace est celui qui arrive à proposer à ses apprenants des enseignements sous forme de projets motivants et surtout à même de les conduire vers une certaine autonomisation. De plus, cette manière de gérer le groupe est censée garantir un bon climat et établir une bonne communication au sein de la classe, car elle favorise l'échange entre les pairs et le travail collaboratif.

Par ailleurs, l'observation et l'écoute apparaissent comme des qualités indéniables. En effet, le fait d'être attentif à tout ce qui se passe au sein de la classe permet à l'enseignant d'anticiper les éventuels conflits qui peuvent survenir. De plus, l'enseignant efficace suscite auprès de ses apprenants « des intentions cognitives » qui mènent à une mobilisation totale de l'attention de ces derniers. En effet, les intentions (cognitive, mobilisation) portées par l'enseignant se concrétisent dans une assistance aux apprenants pour les aider à mobiliser leurs acquis. Autrement dit, cet enseignant a, au quotidien, comme but de faire en sorte à ce que ses apprenants parviennent à s'approprier ce que Vincent Carette nomme « un cadrage instruit » (Rey, *et al.*, 2004). En définitive, les intentions des enseignants efficaces diffèrent des autres dans le sens où les leurs ne sont pas « des intentions de résultats (réussir l'examen) ou des intentions de conformisme (satisfaire les exigences de l'inspection). » (Carette, 2008, pp. 89-90). Afin de mieux illustrer l'étendue de la compétence pédagogique, nous présentons le tableau ci-après qui décrit tous les savoir-faire exigés à la maîtrise d'une telle compétence. Les sous-compétences mentionnées dans ce tableau ne sont pas exhaustives.

<p>Manifester le leadership pédagogique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • énoncer clairement les objectifs ; • expliquer comment faire les travaux ; • organiser la matière en fonction des objectifs à atteindre ; • motiver les apprenants, susciter leur intérêt ; • apprendre à connaître les apprenants.
<p>Avoir du contrôle pédagogique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • la révision la planification pédagogique en vue d'apporter d'éventuels réajustements • le respect du programme ; • l'emploi du matériel didactique approprié ; • Savoir gérer le temps imparti à chaque activité.
<p>Faire preuve de respect pédagogique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • donner des consignes détaillées et claires à la fois ; • être conscient de la diversité des approches pédagogiques ; • d'adapter ses exigences au contexte d'apprentissage et au niveau des apprenants ; • utiliser des stratégies basées sur la démonstration, l'explication, le raisonnement ou d'exemples ; • proposer aux apprenants des activités d'apprentissage basées sur la résolution de problèmes et la possibilité d'apprendre de leurs erreurs à travers la critique ; • être en mesure de prodiguer des conseils spécialisés et d'offrir des ressources ; • les remarques doivent porter sur les comportements et pas les personnes ; • installer des mécanismes qui garantissent la réalisation des objectifs ; • Prévoir des actions correctives s'il y a lieu de le faire ;

Tableau 17: les savoir-faire pédagogiques (Brassard, 2012)

Parmi les autres caractéristiques, celles exposées ci-dessous nous semblent importantes, car elles sont issues d'une étude (2004) menée par l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) et représentent des critères d'évaluation de la qualité des pratiques enseignantes.

Le premier élément évoqué par cette étude est relatif à la réflexivité et à la nécessité de revoir les procédés pédagogiques d'une année à une autre et cela en fonction du public. Cette démarche a le mérite, selon les enseignants interrogés, d'actualiser et de rénover en termes de pratique pédagogique, de prendre en compte et d'intégrer les apprenants dans le choix des stratégies à appliquer ainsi que de gommer les éventuels défauts à travers leurs retours sur les apprentissages. Ainsi, les « audits pédagogiques » apparaissent donc comme des pratiques s'inscrivant dans un souci de correspondance avec les besoins des apprenants.

Cependant, arriver à remettre en question sa pratique et surtout se remettre en question soi-même ne suffit pas à lui seul pour garantir un savoir-faire certain. En effet, la FEDE³² dans une étude intitulée : Le profil de l'enseignant au 21^e siècle (2012) fait remarquer l'importance qu'a le travail collaboratif (en équipe) dans la mise en place des dispositifs pédagogiques. La même étude met aussi l'accent sur la nécessité d'élaborer et de proposer un enseignement à la carte. En d'autres termes, il s'agit d'individualiser les parcours afin que chaque apprenant ait la possibilité de réussir. Aussi, la pédagogie différenciée se révèle comme pratique faisant partie du savoir-faire de l'enseignant compétent.

Vu que le métier d'enseignant connaît, et cela depuis toujours, une évolution qui n'est pas prête de s'arrêter de sitôt, il nous paraît judicieux de nous pencher sur les impératifs professionnels des enseignants afin de déterminer les compétences actuelles et surtout celles de demain. Pour ce faire, nous nous sommes référé à un sondage publié par la Fédération Européenne Des Écoles (2012) dans lequel 68% des répondants estiment que la polyvalence et la pluridisciplinarité sont les principales exigences actuelles.

Ils mettent aussi en évidence d'autres caractéristiques telle que la « dématérialisation » non seulement des outils, mais également des cours. Ce recours recrudescit au virtuel et au e-learning aux dépens du présentiel requiert en effet de l'enseignant d'autres compétences qui, jusque-là, étaient l'apanage de techniciens en informatique. Effectivement, l'introduction des nouvelles technologies dans les systèmes de formation exige de l'enseignant outre les habiletés d'ordre technique (les TIC et les réseaux sociaux) de nouvelles compétences quant à la reconfiguration des rapports enseignés/enseignant. En ce sens, sa posture doit être celle d'un meneur de groupe adoptant une gestion participative fondée sur l'échange.

³²Fédération Européenne Des Écoles

3.1.2.2. La démarche de conduite de classe de Bourbao

Si l'on part du principe que la principale fonction de l'enseignant est de dispenser un enseignement et que ce dernier n'est possible qu'à travers une bonne conduite de classe, il nous semble alors qu'il est plus que nécessaire de tenter de présenter le processus idéal qui permet à tout enseignant de passer d'une situation ordinaire à une situation souhaitée. Pour ce faire, nous allons exposer le modèle conçu par (Bourbao, 2008, 2009) qui s'articule autour de huit processus.

- **Le processus d'accueil des élèves** ; qui commence dès l'entrée en classe en faisant en sorte que les apprenants acceptent de se soumettre à la contrainte d'apprentissage et par conséquent participer activement dans leur apprentissage ;
- **Le processus d'enrôlement dans la tâche** ; il est question de susciter l'intérêt des apprenants et de les intéresser au thème du cours afin qu'ils s'investissent dans les tâches proposées ;
- **Le processus de passation des consignes** ; il consiste à indiquer le contrat de travail de la manière la plus claire possible pour permettre l'engagement des apprenants dans celle-ci ;
- **Le processus de mise au travail** ; s'assurer que tous les apprenants sont en train d'accomplir le travail prescrit ;
- **Le processus d'entretien de l'activité** ; il s'agit de maintenir cet état d'enrôlement afin que les apprenants réalisent au mieux leur activité ;
- **Le processus de clôture de l'activité** ; c'est faire en sorte que les apprenants stoppent leur activité en vue d'entamer une nouvelle tâche ;
- **Le processus de mise en commun** ; faire le point sur ce qui a été réalisé jusque-là, il s'agit de valider ou pas le travail accompli et débattre autour des stratégies employées ;
- **Le processus de transition** ; ce dernier processus est relatif au passage d'une activité à une autre qui s'accompagne d'un changement important tant de la consigne que du matériel.

Bourbao précise à propos de la manière dont ces processus s'enclenchent en classe en disant que :

Ces processus ne s'enchaînent pas nécessairement dans l'ordre indiqué ci-dessus. De même, il est parfois possible de se passer de certains d'entre eux. Certains processus se

succèdent en boucles, parfois très rapidement, tout particulièrement lorsque l'enseignant prescrit des microtâches à ses élèves. Certains processus reviennent plusieurs fois au cours d'une même séance alors que d'autres n'interviennent qu'une seule fois, ou peuvent même s'avérer être inutiles. (Bourbao, 2008, p. 6)

Les processus que nous venons de développer représentent un grand intérêt pour les futurs enseignants dans la mesure où ces derniers leur offrent une grille de lecture et d'interprétation des situations de classe. Ce décryptage du contexte professionnel leur permet, par la suite, d'adopter les démarches efficaces afin d'atteindre les objectifs fixés.

3.2. Les qualités d'un bon enseignant

Ces dernières années, les problématiques autour de ce qu'est un bon enseignant ou un enseignant compétent intéressent tous les acteurs de l'école et de son environnement (instances enseignants, parents, et apprenants). Dans ce qui suit, nous allons tenter de synthétiser les résultats de la recherche à propos de ce sujet en essayant d'expliquer les raisons qui font que la question de la compétence générale des enseignants demeure si complexe.

3.2.1. Définition d'une personne compétente

La compétence d'une personne se traduit par sa capacité à mobiliser et à combiner d'une manière optimale les ressources nécessaires, cumulées au cours de la formation, afin de solutionner une situation problème. Cette capacité n'est pas figée, au contraire, elle évolue suivant le développement des compétences qui la structurent (Foucher, 2010 ; Tardif, 2006).

3.2.2. L'enseignant compétent

Avant de passer à la détermination des caractéristiques du bon enseignant, nous voulons d'abord effectuer un bref rappel quant à la signification de la notion « compétence ». Être compétent, comme l'explique Perrenoud (2002), « conjugue plusieurs capacités et divers savoirs » c'est-à-dire arriver à résoudre une situation problème en mobilisant et interagissant l'ensemble des ressources. Le Boterf (1994) insiste sur la capacité de mobilisation ainsi que sur l'aptitude à combiner les différentes ressources. En ce sens, la compétence de l'enseignant serait donc la maîtrise de tous les éléments susceptibles d'engendrer de réels apprentissages chez chacun des apprenants. Enseigner d'après Brassard (2012) implique :

- La maîtrise et le déploiement des différentes méthodes pédagogiques en vue d'assurer la discipline ;

- L'organisation et la préparation des cours ;
- La planification des enseignements et de l'évaluation ;
- La formulation et la communication des objectifs ;
- La gestion du groupe en créant un climat propice aux apprentissages ;
- L'animation des cours à travers des échanges ;
- L'autoformation ;
- La contribution au développement de son métier.

Bien que les enseignants n'abordent pas beaucoup les aspects techniques relatifs à leur métier, ils sont plus bavards par contre lorsqu'il s'agit de leur engagement personnel et ils arrivent même à brosser le profil type du bon enseignant. La littérature de recherche aborde, en premier lieu, les qualités humaines et professionnelles et en second lieu, souligne les capacités personnelles et professionnelles. Celles-ci représentent les principales caractéristiques d'un enseignement efficace et par conséquent de l'enseignant efficace.

En ce qui concerne les qualités humaines, nous citons celles relatives au rapport à l'autre et notamment la disponibilité affichée à l'encontre de l'apprenant. En effet, L'étude de la FEDE (2012) mentionne en plus de l'écoute, la patience et l'empathie exprimées envers l'apprenant en vue de le mettre à l'aise. En d'autres termes, l'enseignant doit être en mesure, au-delà de les rassurer et de les encourager, d'être attentif et à l'affût des difficultés que rencontrent ses apprenants afin de les aider à les surmonter. À ce sujet, l'étude publiée par la FEDE qualifie l'enseignant compétent d'« humaniste » : il « s'interroge sur la manière dont les élèves s'approprient les savoirs et sur la façon dont les savoirs deviennent réalité ou font sens dans le travail des apprenants » (2012, p. 06). Cet enseignant est doté d'un réel savoir à propos de la psychologie de l'enfant qui lui permet d'une part, de mobiliser et de motiver tous les apprenants et d'autre part, de gérer et de manager son groupe de la meilleure des manières. Il est considéré également comme un pont faisant le lien entre d'un côté les apprenants et de l'autre le savoir.

L'étude susmentionnée évoque un deuxième type de compétence qui renvoie à des aptitudes personnelles. En ce sens, on avance « la répartie », « être clair », « rigoureux », « charismatique », « passionné », « perfectionniste ». En plus de toutes ces qualités, on attend de l'enseignant compétent qu'il soit juste dans son comportement et surtout dans l'évaluation de ses apprenants. En outre, le bon enseignant doit avoir une compétence culturelle très poussée

dans la mesure où il est amené à aborder des thèmes relevant aussi bien de la culture cultivée que celle anthropologique. S'agissant du respect et l'autorité, la précédente étude le décrit comme :

le parfait honnête enseignant pourrait se définir comme une personne cultivée, modérée, ayant le sens des convenances sociales et d'une honnêteté intellectuelle et morale exemplaire qui doit se souvenir que la notabilité du professeur est perdue, que l'autorité n'est plus rattachée à la fonction, que la crédibilité doit se gagner. (FEDE, 2012, p. 06)

Outre les aptitudes personnelles, l'enseignant compétent doit présenter des aptitudes d'ordre professionnel. Ce type d'aptitudes est relatif à la mission éducative de l'enseignant qui le conduit d'abord à éduquer pour ensuite enseigner. En effet, la société incombe avant tout à l'enseignant la mission de former ses futurs citoyens, donc, il a la responsabilité d'inculquer aux jeunes apprenants un ensemble de valeurs et de principes qui leur permettent de vivre ensemble en harmonie.

De plus, l'enseignant est en réalité un artiste, car il est capable d'influencer, d'attirer, et susciter une réelle envie chez son public. Pour ce faire, il est appelé à fournir une assistance personnalisée à ses apprenants en diversifiant les outils et les méthodes pédagogiques, en étant pluridisciplinaire, et surtout en trouvant le juste équilibre entre théorie et pratique. Le bon enseignant est également

un bon médiateur qui sait créer un climat de confiance, qui sert de modèle professionnel et humain, qui éveille la curiosité et les talents des participants, qui sait faire communiquer les participants entre eux afin de faciliter l'apprentissage par ses propres expériences. (FEDE, 2012, p.06).

Enfin, l'enseignant compétent est celui qui arrive à s'intégrer rapidement à son cadre professionnel en trouvant sa place au sein de l'équipe pédagogique. Ainsi il deviendra le parfait coéquipier. L'environnement professionnel exige aussi de l'enseignant une formation continue tout au long de sa carrière afin qu'il puisse accompagner les changements qui affectent sa discipline. On attend de lui qu'il soit informé des questions didactiques relatives à l'enseignement.

Finalement, le bon enseignant est une personne réaliste qui a une démarche pragmatique de son métier. Cet enseignant est passionné par sa profession et que cette dernière n'est pas le fruit d'un choix par défaut. Il est tout aussi passionné par les jeunes et endosse le rôle du sage

dans un élan de don de soi pour permettre l'épanouissement de ses apprenants. Afin de résumer les caractéristiques du bon enseignant, nous reprenons une description citée par Fabrice Lachenmaier (2012).

d'abord la passion même du métier et l'envie de partager de manière constructive son savoir, s'adapter en permanence au public et aux enjeux imposés par l'intérêt de l'enseignement/ la formation, savoir écouter, savoir construire et faire évoluer sa pédagogie, s'intéresser aux autres, identifier et adapter tout élément qui peut être source d'enseignement, créer de nouvelles ressources et adopter de nouveaux outils pédagogiques, réactivité, compétences confirmées dans son domaine, vision globale du métier (aller au-delà de la transmission), savoir évaluer, être impartial, être capable de donner de son temps, savoir créer des synergies et de gérer les comportements au sein des groupes, imposer son autorité sans forcément se montrer rigide, identifier les situations difficiles et les facteurs de risque pour mieux assurer la progression des enseignements, savoir parler à son public et adapter son discours en fonction des besoins, donner envie à son public de s'impliquer et de devenir acteur de la formation, autodidaxie et curiosité intellectuelle... (2012, p. 07)

Il ressort de ce qui précède que le métier d'enseignant requiert un nombre conséquent de compétences qu'aucun autre métier ne l'exige. Au-delà des qualités, capacités, traits de caractère il contraint celui qui l'exerce à une remise en question perpétuelle, à évoluer, et à être autonome en développant son propre panel de démarches et de stratégies.

La figure suivante regroupe l'ensemble des compétences professionnelles professorales nécessaires à l'exercice de l'enseignement. Elle nous permet surtout de comprendre l'apport de ces compétences dans l'exploitation des ressources externes en vue de les intégrer au processus pédagogique.

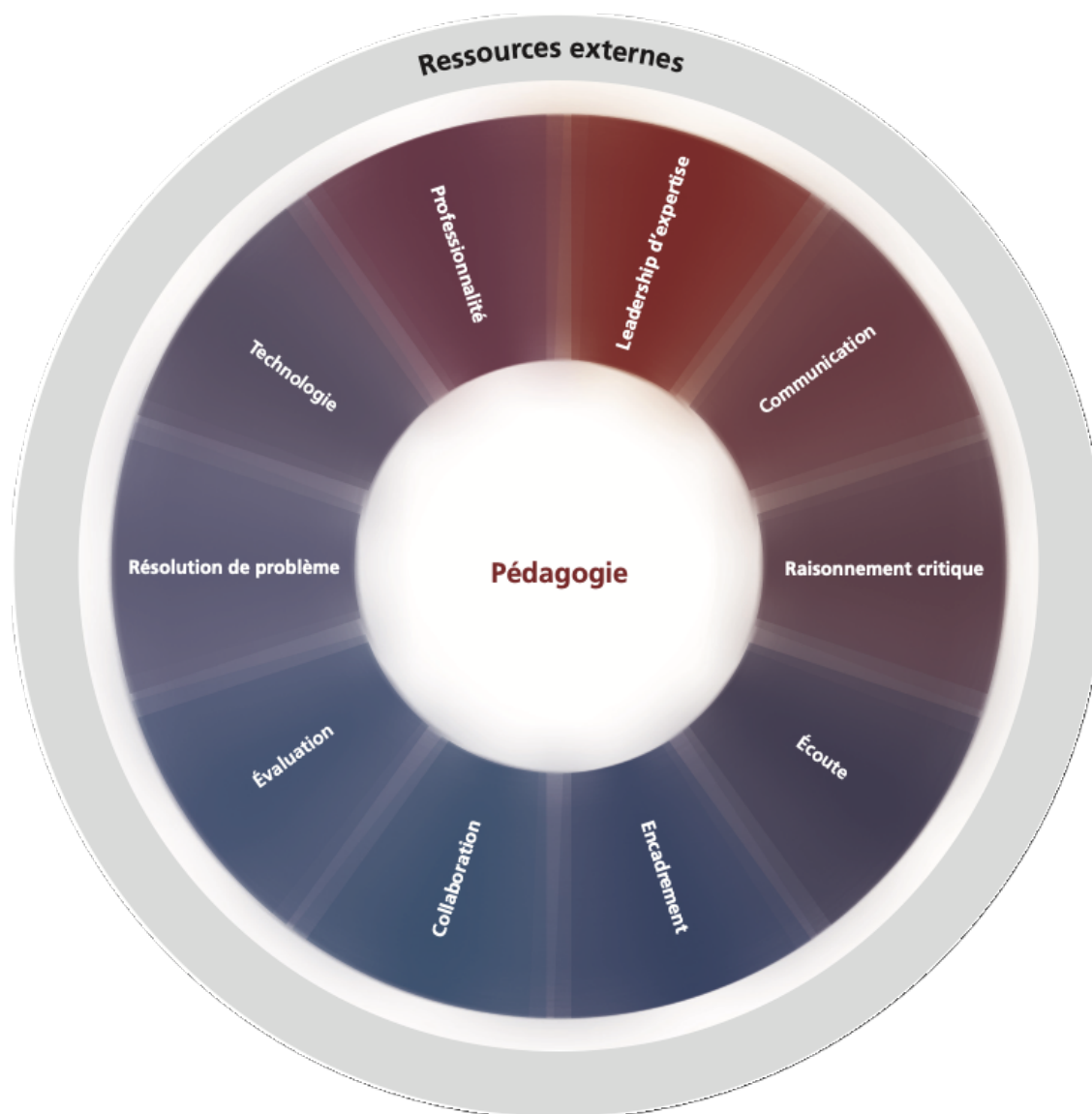


Figure 14 : Profil de compétences de l'enseignant (Brassard, 2012, p.7)

3.3. Les représentations du « bon » enseignant

Vouloir définir les caractéristiques de l'enseignant compétent est une entreprise qui n'est pas aisée. En effet, déterminer le profil du bon enseignant revient avant tout à dépasser les considérations de sens commun qui sont relayées par les non spécialistes. Donc, pour que nous puissions arriver à comprendre ce qui fait l'enseignant compétent, nous devons nous intéresser et prendre en considération les représentations des enseignants, des parents d'élèves et des apprenants à propos de cet enseignant compétent.

3.3.1. Le point de vue des apprenants

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les représentations des apprenants en vue de nous présenter les qualités du bon enseignant. Dans cette partie de notre travail, nous allons aborder celle de Woods (1990), l'UNESCO (1996), Michel Bourbao (2008) et Jean Houssaye (2001).

Nous commençons d'abord par l'étude de Woods (1990) menée auprès d'apprenants anglais du secondaire et à partir de laquelle il a recueilli leurs perceptions à propos de leurs enseignants et du travail en classe, il en est sorti que

Les élèves classent les enseignants selon leur « rigueur » ou leur « mollesse » corrélée à leur refus des ennuis ou du travail [...]; ou bien ils appliquent aux professeurs un « schème évaluateur » qui commence par le « maintien de l'ordre » et se poursuit en « sait plaisanter et se détendre », « compréhension des élèves », « utilité des sujets traités ». (Woods, 1990, p. 37).

La relation entre l'enseignant et les apprenants se construit, selon ces derniers, autour du travail en classe. À cet égard, l'auteur explique que la réussite de ce travail ne dépend pas fondamentalement des contenus des activités et semble être dépendante des rapports qu'entretient l'enseignant avec ses apprenants.

Federico Mayor avait rapporté les résultats d'une étude conduite par l'UNESCO en 1996 auprès des apprenants du monde entier afin de savoir « Qu'est-ce qu'un bon maître ? ». Il en sort « (...) Que la relation d'apprentissage est un lien affectif -le maître doit aimer son travail et aimer ses élèves-, que le maître enseigne par l'exemple, et qu'il est autant un maître de vie qu'un maître de savoir. » (2012, p. 01)

Michel Bourbao, fait remarquer que les apprenants français ont eu le même jugement que celui donné par les apprenants interrogés par Woods à savoir qu'

ils veulent un maître qui les fait bien travailler, il peut être sévère s'il est juste, il doit s'intéresser à eux, il sait aider les élèves en difficulté sans s'énerver, il sait plaisanter et accorder des moments de détente... La dimension relationnelle apparaît, là encore, essentielle aux yeux des élèves. (Bourbao, 2009, p.73).

Jean Houssaye (2001) s'est, lui aussi, penché sur les représentations que peuvent avoir les apprenants du bon enseignant en reprenant les résultats d'une recherche effectuée par Keilhacker en 1934. Il affirme que les apprenants

(...) comprennent qu'il faut de l'ordre, de la discipline et même des sanctions, mais ils demandent que l'ambiance générale soit d'abord marquée par la bonté, l'affection, la bonne humeur. La sévérité est considérée comme normale à condition qu'elle soit marquée par le calme, la patience, la bonté et la justice. Laisser à elle-même, elle devient injuste. Or la justice est la qualité la plus prisée par les élèves. Un maître juste ne peut pas être un mauvais maître. (Houssaye, 2001, pp. 21-22)

Stéphanie Leloup (2003), dans son étude qui portait sur l'ennui des apprenants du secondaire, a recueilli les représentations des apprenants à propos de l'enseignant idéal. Leur jugement met en avant en premier lieu les qualités humaines et relationnelles de l'enseignant.

C'est d'abord quelqu'un qui a établi de bons rapports avec eux. C'est aussi quelqu'un qui fait bien ses cours, qui possède un certain nombre de qualités humaines, dont la sympathie. Ses qualités relationnelles doivent se doubler de compétences pédagogiques : il construit ses cours, il explique bien. (...) le professeur, quand il parle, doit être compris par les élèves. Tout naturellement, on retrouve comme exigence primordiale le fait de savoir tenir ses classes (...). (Leloup, 2003, p.353).

L'étude de cette auteure fait ressortir d'autres aspects d'ordre didactique et pédagogique et qui transparaissent dans la manière dont l'enseignant conduit son cours. À cet égard, les apprenants décrivent les caractéristiques du cours idéal comme suit :

un cours « idéal », c'est avant tout un cours sans problème de discipline. Les cours du « bon » professeur sont vivants : il sollicite beaucoup les élèves, avec qui il a de bons contacts. Enfin, il parvient à faire aimer sa matière, grâce à la démarche pédagogique qu'il adopte (faire des applications, donner du sens à son cours, utiliser correctement des supports pédagogiques...), soit grâce à sa propre personne (son sens de l'humour, son charisme, sa voix...). (Leloup, 2003, p. 355).

3.3.2. Le point de vue des parents d'élèves

S'agissant des représentations des parents d'élèves, nous n'avons pas pu trouver suffisamment de matière, car il semble qu'il n'y a pas eu beaucoup de travaux traitant ce sujet. Toutefois, nous pouvons mentionner l'étude de Michel Bourbao (2008) intitulée : Qu'est-ce

qu'un enseignant compétent ? qui repose d'une part sur son expérience d'abord en tant qu'enseignant et ensuite en tant que directeur d'école et d'autre part sur l'analyse qu'il a faite à partir des publications des parents d'élèves sur plusieurs sites Internet, blogs ou forums de discussion qui abordent ce thème. Il signale d'emblée que leurs avis diffèrent très peu de ceux de leurs enfants.

il faut que leurs enfants obtiennent de bons résultats à l'école, car c'est le passage obligé pour obtenir une place dans la société et le monde du travail. Ainsi les parents demandent généralement aux enseignants de faire travailler leurs enfants avec de la rigueur, mais ils ont aussi un besoin immense de voir leurs enfants éprouver du plaisir lorsqu'ils vont à l'école. (2008, p.74)

En effet, les parents comme les apprenants insistent sur la notion du travail en classe, car ils le considèrent comme une condition *sine qua non* à la réussite sociale. Les parents évoquent également la notion de plaisir et d'épanouissement. L'auteur cite l'avis d'un parent d'élève qui estime qu'« un bon prof doit se soucier de la réussite de tous ses élèves. Il doit leur donner le goût d'apprendre. Tout en gardant une certaine autorité, il doit faire de sa classe un lieu d'épanouissement. » (2008, p.74)

Les représentations des parents d'élèves nous permettent de confirmer d'une part une première caractéristique relative à la discipline et d'intégrer d'autre part, de nouvelles données ; celles du plaisir et du goût d'apprendre. Donc, le bon enseignant est celui qui est à même de garantir un climat propice permettant à chaque apprenant de se sentir bien. Michel Bourbao résume ces qualités de la manière suivante :

Le bon enseignant serait donc celui qui sait gérer certaines tensions, antagonismes ou aspects contradictoires du métier : la culture du plaisir, mais aussi l'obligation de résultat, le respect des libertés individuelles, mais en même temps la gestion rigoureuse et impartiale des contraintes liées à la vie de groupe. (2008, p. 74)

3.3.3. Le point de vue des enseignants

Stéphanie Leloup (2003) toujours dans son étude sur l'ennui des lycéens a interrogé aussi les enseignants à propos de l'enseignant idéal. Le tableau ci-après illustre le classement par importance des caractéristiques de l'enseignant compétent.

Caractéristiques de l'enseignant idéal	
Ses rapports à ses élèves	49,2% des réponses
Ses cours	19,7% des réponses
Ses rapports avec le métier d'enseignant	13,1% des réponses
Ses traits de caractère	11,5% des réponses
Ses rapports avec sa discipline et le savoir	6,5% des réponses

Tableau 18: Caractéristiques de l'enseignant idéal selon le point de vue des enseignants (Leloup, 2003, SP)

Il apparaît clairement que pour les enseignants, l'enseignant idéal est celui qui entretient de bons rapports avec ses apprenants tout en assurant efficacement son enseignement (Leloup, 2003). Nous constatons encore une fois que la nature des rapports enseignant/enseignés ainsi que la capacité de faire travailler ses apprenants en classe constituent les principales qualités du bon enseignant. Toutefois, les enseignants citent deux autres caractéristiques que ni les apprenants ni les parents d'élèves n'ont mentionnées. Ce sont :

- Le respect d'une démarche pédagogique claire ;
- Le sérieux (assiduité et ponctualité).

La dernière étude que nous mentionnons dans ce point est celle de Laurent Talbot (2006) qui avait pour objectif de rendre compte des caractéristiques de l'enseignant compétent à travers une démarche comparative entre les réponses de différents acteurs (les parents d'élèves, les enseignants, les étudiants qui souhaitent devenir enseignants et les jurys du Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles). L'étude consistait à noter sur 20 les 86 compétences proposées par Laurent Talbot afin d'établir un ordre d'importance. Les résultats de cette recherche ont montré que les compétences qui ont obtenu les meilleures notes sont celles relatives à la gestion et la conduite de la classe et à la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants. Les compétences qui ont été considérées comme étant les moins importantes correspondent à l'exercice de la responsabilité éducative et de l'éthique professionnelle. Laurent Talbot nous fait remarquer que les enseignants (membres du jury) accordent davantage d'importance à cet aspect que les autres (les parents d'élèves, les enseignants, les étudiants qui souhaitent devenir enseignants).

Les différentes études susmentionnées nous ont permis d'avoir une première idée sur les qualités qui distinguent l'enseignant compétent de tous les autres. En dépit du profil de

chaque catégorie, tous les répondants s'accordent à dire que l'enseignant compétent est celui qui possède des qualités humaines et relationnelles permettant un climat propice pour l'épanouissement de ses apprenants. Il doit être également pertinent et rigoureux dans son travail. En effet, la manière dont un enseignant conduit son travail en classe semble constituer un critère déterminant de la compétence de l'enseignant.

Nous allons maintenant nous appesantir sur les éléments qui assurent à l'enseignant à la fois une bonne conduite de cours, mais aussi une bonne gestion du groupe classe. Étant donné que la gestion du temps est un facteur essentiel dans la conduite des enseignements, nous pouvons estimer que l'optimisation de l'utilisation de ce temps constituerait l'une des compétences du bon enseignant. Michel Bourbao (2008) distingue d'un côté le temps imparti pour l'accomplissement d'une tâche et de l'autre de temps d'engagement de l'apprenant dans cette tâche. Le temps accordé à un cours n'est donc pas une garantie en soi d'un travail effectif de la part des apprenants ni de leur apprentissage.

Partant de ce fait, certains enseignants semblent savoir mieux que d'autres impliquer leurs apprenants dans les tâches proposées, de la même façon certains arrivent mieux que d'autres à enrôler leurs apprenants dans le travail à faire et maintenir leur concentration jusqu'à la fin de la tâche (flow). Ce savoir-faire, qui peut se traduire par des démarches parfaitement claires et lisibles, confère à l'enseignant une influence considérable sur l'apprentissage de ses apprenants.

En ce qui a trait à ces influences déterminantes de l'apprentissage, Wang et al. (1994) présentent une synthèse des travaux qui ont été réalisés à ce sujet. Cette synthèse fait état d'un consensus quant aux influences les plus déterminantes sur l'apprentissage. Le premier élément qui ressort est celui de la gestion de la classe ainsi que la qualité de ses échanges avec ses apprenants. L'auteur insiste sur quelques compétences :

La catégorie la plus importante, celle de la gestion de classe, comprend les techniques de maintien de l'intérêt des élèves, la responsabilisation de l'apprenant, les bonnes transitions et la présence d'esprit de l'enseignant. Une gestion de classe efficace contribue à augmenter l'engagement de l'élève dans ses études, à réduire les comportements perturbateurs et à favoriser une utilisation optimale du temps consacré à l'enseignement. Il est également démontré que les interactions sociales constructives entre élèves et enseignants influent sur l'apprentissage scolaire. (Wang *et al*, 1994, p. 06)

Michel Bourbao (2008) affirme que les résultats des études américaines résumées par Wang et al. (1994) sont conformes à ceux des études réalisées en France dans la mesure où elles sont parvenues toutes aux mêmes compétences. Ce chercheur nous explique que bien que la fonction principale de l'enseignant soit le « faire apprendre », celle-ci se subdivise en deux sous-fonctions : faire apprendre les apprenants et gérer sa classe. C'est ce que Leinhardt (1986) nomme « le double agenda de l'enseignant ». En effet, l'enseignant, dans l'exercice de son travail, s'acquitte de deux fonctions complémentaires : « une fonction didactique de structuration et de gestion de contenus, une fonction pédagogique de gestion interactive des événements en classe » (Papadoudi-Ros, 2014, p. 95).

Donc, l'efficacité de l'enseignant se mesure à la fois par sa capacité à organiser les savoirs et l'apprentissage, mais également par la manière dont il procède pour gérer son groupe. En d'autres termes, il s'agit d'être en mesure de faire respecter les règles qui assurent le bon déroulement des enseignements en régulant s'il y a lieu de le faire les comportements inadéquats. D'après Doyle (1986), c'est grâce à ce savoir-faire (conduite de classe) que nous pourrions distinguer deux enseignants ayant plus ou moins la même compétence didactique.

Finalement, l'apprentissage débute réellement que lorsque les apprenants se concentrent et s'engagent dans leur tâche. Cependant, il se peut que bien qu'ils soient totalement engagés, l'apprentissage ne se réalise pas et à ce moment-là que la compétence didactique entre en jeu pour éventuellement faciliter l'accès aux apprentissages.

Au-delà des caractéristiques issues des représentations des uns et des autres, la littérature scientifique souligne quelques-unes qui proviennent de la recherche universitaire et plus précisément des constatations faites auprès des enseignants dits « experts ». Nous pouvons notamment citer l'étude de Tochon (1993) qui dresse le portrait de l'enseignant expert en spécifiant ses qualités. L'auteur décrit les enseignants experts de la manière suivante :

Les professionnels chevronnés sont rapides, focalisés sur les solutions à partir d'une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées bien organisées entre elles ; en experts, ils « voient » un scénario entier en un épisode avant d'agir. Ils construisent leur action sur le matériau des leçons précédentes et se préoccupent moins d'objectifs que de lier les contenus en une stratégie efficace, par un mouvement fluide des activités entraînant le moins possible de doutes et de confusion dans l'esprit des élèves, avertis au préalable du système d'action hebdomadaire. (Tochon, 1993, p. 135).

En réalité, le présent portrait n'est pas totalement fiable, car selon toujours le même auteur, il ne repose sur aucune étude valide qui pourrait déterminer avec exactitude le bien-fondé de ce profil. Néanmoins, Tochon propose une démarche recoupant plusieurs critères qui sont susceptibles de cerner cette expertise. Ainsi, il retient les six critères suivants :

- Le taux de réussite à la fois élevé et régulier de ses apprenants dans des examens standardisés ;
- L'expérience : 10 000 heures de pratique ;
- La formation scientifique spécifique ;
- La formation pédagogique et la participation à des journées d'étude ou à des colloques et séminaires ;
- La participation dans la formation d'enseignants novices ;
- Le choix des experts.

Tout compte fait, les critères abordés ci-dessus nous permettent de comprendre que les caractéristiques que nous pourrions identifier chez l'enseignant expert sont davantage le résultat de son expérience (formation sur le tas) que de sa formation initiale. Ainsi leur intégration dans la formation de base des enseignants semble compromise du fait de leur caractère authentique qui est propre à chaque contexte de classe.

Le profil que nous avons dressé ci-dessus de l'enseignant compétent représente certes toutes les qualités qu'on est en droit d'attendre de tout enseignant. Néanmoins, les compétences décrites renvoient plutôt au profil professionnel qui est le résultat d'un processus de formation dans lequel la part du personnel (personnalité, caractère, tempérament) est minime. Or, comme nous l'avons évoqué au début de ce chapitre, l'apport de la psychologie de la personne joue un rôle considérable d'une part dans la construction d'une identité professionnelle et d'autre part dans l'exercice du métier.

4. Le profil psychologique type

Après avoir esquissé le profil professionnel de l'enseignant compétent, nous allons passer dans ce qui suit à son aspect psychologique. Pour ce faire, nous exposerons quelques études réalisées dans le domaine de la psychologie qui ont donné lieu à différents modèles, ou plus exactement à des typologies : Jung (1920), MBTI³³ (1962), Holland (1973) et la Socionique (1991). En effet, l'exercice d'un métier est le résultat d'un choix renvoyant à

³³ L'indicateur typologique de Myers-Briggs.

« l'expression de la personnalité d'un individu et donc en rapport avec sa typologie » (Jaques, 2017, p. 2).

Cela se vérifie également par le fait qu'un corps professionnel ou un environnement de travail regroupe généralement des personnes ayant les mêmes centres d'intérêt. Il apparaît donc clairement que le choix d'une profession est le résultat, en plus d'une expression de la personnalité, d'une vocation (les intérêts vocationnels) (Hollande, 1973).

Ce dernier défend la thèse selon laquelle certains métiers conviendraient plus à une catégorie de personne plus qu'aux autres. C'est pour cette raison que ses études s'appuient sur des tests psychologiques pour proposer à chaque personne les domaines d'activités qui correspondent le plus et le mieux à sa nature. Dans notre travail de recherche, notre choix s'est porté sur la typologie de Hollande et celle de MBTI, car ces deux modèles sont d'une part les plus pertinents et les plus utilisés dans l'orientation professionnelle et d'autre part ils sont faciles à appliquer et le traitement des résultats l'est aussi.

La stratégie que nous avons adoptée consiste à reprendre les typologies correspondantes au métier d'enseignant proposées par Hollande et Myers Briggs. Ces typologies sont accompagnées de tests permettant de déterminer le profil psychologique ainsi que les métiers qui conviennent au mieux à chaque type. Le fait que ces tests sont en accès libre représente un réel avantage pour nous et nous facilite considérablement la tâche dans la mesure où nous n'avons qu'à soumettre notre population à ces derniers pour avoir le profil psychologique de chacun d'entre eux.

Donc, ces deux typologies vont nous servir comme des outils permettant l'identification, parmi les enseignants composant notre échantillon, de ceux qui présentent le profil concordant avec celui de l'enseignant modèle. Avant d'en arriver là, nous allons commencer dans un premier temps par définir chaque typologie puis décrire brièvement ses différents profils. Dans un second temps, nous comptons nous appesantir sur le profil caractérisant les enseignants.

4.1. Le modèle de MBTI

Les études sur les types psychologiques qui ont vu le jour en 1910 grâce aux travaux de Jung qui ont été publiés en 1920 dans son livre *Types psychologiques*. Par la suite, Isabel Briggs Myers a poursuivi ses travaux qui ont abouti à l'indicateur typologique qui porte son nom. Ce dernier est utilisé dans beaucoup d'écoles comme moyen d'orientation.

Cette typologie répartit les personnes en seize (16) profils psychologiques différents. L'indicateur typologique de Myers-Briggs est fondé sur les travaux de Jung et sa théorie sur les types psychologiques. Le questionnaire MBTI permet d'indiquer les préférences de chaque individu dans quatre aspects :

- La source de l'énergie et son orientation : Extraversion (E) ou Introversion (I) ;
- La nature des informations recueillies spontanément et auxquelles la personne se fie : Sensation (S) ou iNtuition (N) ;
- Le cheminement de la prise de décision : Pensée (T) ou Sentiment (F) ;
- La manière dont la personne appréhende le monde extérieur : Jugement (J) ou Perception (P).

En effet, ces quatre fonctions psychologiques s'appuient sur deux types de fonctions. Le premier est irrationnel et relatif à la perception et à la collecte des informations (Sensation (S) ou iNtuition (N)). Quant au second, il est rationnel et renvoie au jugement et concerne le traitement des informations à travers la Pensée T (Thinking) ou le Sentiment F (Feeling).

Outre ces quatre fonctions, le MBTI se base sur la source d'énergie et la manière de la réemployer. Une personne est Extraversion (E) lorsqu'elle puise son énergie de l'environnement externe et les expériences. En revanche, elle est Introversion (I) lorsqu'elle puise de l'environnement intérieur des idées, des souvenirs et des émotions. Il est à signaler que l'emploi des termes « Extraverti » et « Introverti » ne renvoie pas à leurs significations actuelles à savoir « ouvert » et « réservé ». Afin de mieux comprendre le sens de ces concepts, nous citons MBTI qui à son tour cite Jung : « La Sensation (c'est-à-dire, le sentiment de perception) vous dit que quelque chose existe ; la réflexion vous dit ce que c'est ; le sentiment vous dit si c'est agréable ou pas ; et l'iNtuition vous dit d'où il vient et où il va. » (MBTI, 2013)

Bien que toutes les fonctions citées aient été empruntées à la typologie Jugienne, Briggs Myers a cependant rajouté une quatrième préférence qui lui a permis d'identifier 16 types de personnalités et cela grâce aux deux choix possibles pour chaque aspect.

4.1.1. Le fonctionnement du test MBTI

L'identification du type de personnalité se fait à l'aide d'un questionnaire constitué de cent questions qui visent à déterminer chez un individu ses quatre préférences phares dans sa

façon d'envisager le monde. Cette préférence s'opère entre l'extraversion et l'introversion, l'intuition et la sensation, la pensée et le sentiment, le jugement et la perception. Selon ce test, chaque individu possède quatre préférences : soit il cumule l'extraversion, l'intuition, la pensée et le jugement, soit il cumule l'introversion, la sensation, le sentiment et la perception.

Dimensions	Pôles
1. Orientation du sujet	Extraversion (E) Introversion (I)
2. Mode relationnel	Perception (P) Jugement (J)
3. Modalités de perception	Sensation (S) Intuition (N)
4. Critères de jugement	Pensée (T) Sentiments (S)

Tableau 19: Les quatre dimensions et leurs pôles antagoniques

Briggs Myers part du principe que le comportement humain est régi par le principe de préférence entre les quatre dimensions que nous venons de citer (l'orientation de l'énergie, la perception de la réalité, la prise de décision et le mode de vie). Ainsi, l'ensemble des préférences donne lieu à un type psychologique différent.

Les Préférences Psychologiques		SENSATION		INTUITION	
et les 16 Types de personnalité		PENSÉE T	SENTIMENT F	SENTIMENT F	PENSÉE T
INTROVERSION	JUGEMENT	ISTJ	ISFJ	INFJ	IINTJ
	PERCEPTION	ISTP	ISFP	INFP	IINTP
EXTRAVERSION	PERCEPTION	ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
	JUGEMENT	ESTJ	ESFJ	ENFJ	EINTJ

Tableau 20: Les préférences psychologiques (MBTI, 2013)

Le modèle MBTI contient seize combinaisons possibles dont chacune détermine un profil psychologique différent. Chacun des types est représenté par quatre lettres qui renvoient aux huit dimensions selon la codification suivante :

Lettre	Signification
E	Extraversion
I	Introversion
S	Sensation
N	Intuition
T	(<i>thinking</i>) pensée
F	(<i>feeling</i>) sentiment
J	Jugement
P	Perception

Tableau 21: La signification de chaque lettre (MBTI, 2013)

La combinaison des différentes préférences qu'a une personne nous donne les seize profils de personnalités suivants :

Tempéraments	Keirsey					
NT Rationnels Recherchent du savoir	Ingénieurs	ENTP	L'Inventeur	Innovateur	Le Visionnaire	Le Chercheur
		INTP	L'Architecte	Concepteur	Le Penseur	Le Critique
	Coordinateurs	ENTJ	Le Maréchal	Meneur	Le Directeur	L'Entrepreneur
		INTJ	L'Organisateur	Perfectionniste	Le Scientifique	L'Analyste
NF Idéalistes Recherchent de l'identité	Avocats	ENFP	Le Champion	Communicateur	Le Charismatique	Le Psychologue
		INFP	Le Guérisseur	Zélateur	L'Idéaliste	Le Lyriste
	Mentors	ENFJ	Le Professeur	Animateur	Le Donateur	Le Mentor
		INFJ	Le Conseiller	Visionnaire	Le Protecteur	L'Humaniste
SJ Gardiens Recherchent de la sécurité	Conservateurs	ESFJ	Le Fournisseur	Nourricier	L'Aide à domicile	Le Bon vivant
		ISFJ	Le Défenseur	Protecteur	L'Infirmier	Le Conservateur
	Gestionnaires	ESTJ	Le Manager	Organisateur	Le Gardien	Le Directeur
		ISTJ	L'Inspecteur	Administrateur	Accomplit ses devoirs	L'Inspecteur
SP Artisans Recherchent des sensations	Amuseurs	ESFP	L'Artiste	Boute-en-train	L'Acteur	Le Politique
		ISFP	Le Compositeur	Conciliateur	L'Artiste	Le Médiateur
	Opérateurs	ESTP	Le Promoteur	Pragmatique	Le Faiseur	Le Légionnaire
		ISTP	Le Manuel	Praticien	Le Mécanicien	L'Artisan

Tableau 22 : Les tempéraments des seize types de personnalités (MBTI, 2013)

Rôles Stratégiques		Qualité		
NT Rationnels	Construit	ENTP INTP	Invente Conçoit	Inventif Logique
	Organise	ENTJ INTJ	Mobilise Implique	Commandement Indépendant
Rôles Diplomatiques				
NF Idéalistes	Arbitre	ENFP INFP	Motive Concilie	Optimiste Non directif
	Développe	ENFJ INFJ	Éduque Guide	Persuasif Empathique
Rôles Logistiques				
SJ Gardiens	Soutient	ESFJ ISFJ	Pourvoie Protège	Conciliateur Fidèle
	Réglemente	ESTJ ISTJ	Applique Certifie	Demandeur Puissant / Silencieux
Rôles Tactiques				
SP Artisans	Improvise	ESFP ISFP	Démontre Synthétise	Généreux Artistique
	Facilite	ESTP ISTP	Persuade Instrumente	Imprévisible Manuel

Tableau 23 : Les qualités de chaque type de personnalité (MBTI, 2013)

La lecture de ces deux tableaux nous a permis de relever certaines qualités pouvant caractériser l'enseignant. En effet, les qualités telles que l'animation, la protection, l'humanisme, la persuasion, l'empathie, etc. sont intrinsèques au métier d'enseignant. Ainsi, les profils correspondant à ces qualités sont ISFJ, INFJ, ESFJ et ENFJ. D'autres chercheurs tels que Cauvin et Cailloux (1995) sont parvenus aux mêmes conclusions dans le sens où ils ont mentionné le métier d'enseignant comme étant l'un des dix métiers choisis par des personnes ayant l'un des profils que nous avons cités (ISFJ, INFJ, ESFJ et ENFJ). Le tableau ci-après illustre bien notre propos.

ISFJ	INFJ	ESFJ	ENFJ
Clergé et religieux	Clergé et religieux	Secrétaire médical	Clergé et religieux
Infirmier	Artiste	Coiffeur, esthéticien	Économie domestique
Chef de bureau	Conseil en éducation	Enseignant secondaire	Enseignant
Enseignant au primaire/secondaire	Médecin pathologiste	Réceptionniste	Psychologue
Ostéopathe	Enseignant	Serveur	Comédien
Chauffeur scolaire	Travailleur social	Administrateur personnel	Professeur d'art
Enseignant maternelle	Architecte	Économie domestique	Conseiller
Administrateur service social	Professionnel média	Assistant dentiste	Opticien
Orthophoniste	Médecin psychiatre	Religieux	Musicien, compositeur
Aide-professeur	Psychologue	Infirmier	Pharmacien

Tableau 24 : Les dix métiers les plus choisis par chaque profil (Cauvin & Cailloux, 2008, p. 31)

L'étude de Cauvin et Cailloux (1995) met en exergue, au-delà du fait que tous ces profils expriment une préférence plus ou moins prononcée à l'exercice de l'enseignement, des professionnels au service des autres en éducation (enseignement conventionnel ou religieux, la santé physique et mentale, le bien-être). Ce constat nous reconforte dans notre recherche dans

la mesure où il rejoint et renforce notre hypothèse de départ à savoir l'existence d'un profil psychologique type qui rendrait certaines personnes plus à même à exercer en tant qu'enseignant. Dans le même ordre d'idées, Hollande (1973) soutient cette thèse en affirmant que les traits de personnalité, les centres d'intérêt et les capacités d'une personne conditionnent et déterminent son type de personnalité et par la suite les métiers qui correspondent le plus à cette personnalité.

Bien que le métier d'enseignant apparaisse dans quatre profils différents, celui-ci semble correspondre le plus, selon Myers, à l'ENFJ. D'ailleurs ce dernier est nommé « le professeur ». Le fait que le métier d'enseignant soit cantonné à ce profil va nous faciliter considérablement la tâche, car nous allons nous contenter de présenter un seul et unique type de personnalité.

4.1.2. Portrait d'un ENFJ

Le sigle ENFJ signifie en anglais « extraversion, intuition, feeling, jugement ». En français, ces quatre lettres renvoient aux mêmes concepts sauf qu'ils se présentent de la manière suivante : « extraversion, intuition, sentiment, jugement ». David Keirsey (1978) estime que ce tempérament est dominé par NF c'est-à-dire l'intuition et le sentiment. Ce même auteur les qualifie d'idéalistes, car les personnes ayant ce tempérament se caractérisent par la diplomatie et par de grandes capacités relationnelles.

Les ENFJ sont des personnes centrées principalement sur l'extérieur et qui préfèrent traiter les situations de la vie en se basant sur ce qu'elles ressentent à leur sujet. Il s'agit de voir la manière dont ces situations s'intègrent dans leur système de valeurs personnel. Les ENFJ appréhendent le monde qui les entoure d'une manière intuitive.

Ce type de personnalité est tourné vers les autres et se démarque des autres typologies par des compétences humaines très développées. En effet, outre le fait qu'ils arrivent à comprendre les autres, ils se soucient également de leurs sorts. Ces qualités leur permettent de tirer le meilleur des autres. En ce sens, Briggs affirme que

L'intérêt principal d'ENFJ dans la vie est de donner de l'amour, du soutien et du bon temps à d'autres personnes. Ils sont axés sur la compréhension, le soutien et l'encouragement des

autres. Ils font bouger les choses pour les gens et obtiennent leur meilleure satisfaction personnelle. (MBTI, 2013)³⁴

Comme cette typologie dispose d'un tel capital de compétences relationnelles, les personnes lui appartenant parviennent à obtenir des autres les réactions qu'ils souhaitent. Le modèle MBTI qualifie les motivations des ENFJ de désintéressées, car ils estiment que leur mission est d'être au service d'autrui. Cependant, le fait qu'ils soient, tout le temps, entourés des autres ne veut pas dire qu'ils n'ont pas besoin de s'isoler pour se ressourcer ; au contraire cette catégorie de personnes préfère passer du temps seule.

Un autre élément nous semble important à signaler à propos des ENFJ. Ces derniers définissent les priorités de leur vie en fonction des attentes des autres à tel point qu'ils oublient quelques fois leurs propres besoins. Le modèle MBTI nous fait remarquer que, pour cette typologie, se sacrifier pour les autres est une possibilité envisageable.

Par ailleurs, bien qu'ils soient tournés vers les autres, les ENFJ sont plus réservés que certains types extravertis. En ce sens, et comme le mentionne Briggs, ils préfèrent ne pas révéler quelques aspects de leur personnalité (croyance) si cela est susceptible d'entraver leur entreprise de faire exprimer le meilleur des autres. Ce dernier point nous interpelle dans le sens où nous retrouvons cette spécificité chez les bons enseignants qui réussissent à éviter certains sujets de peur que ces derniers ne choquent ou cliquent leurs apprenants. Leur objectif est « d'être un catalyseur de changement chez les autres. » (MBTI, 2013)³⁵

Le fait de s'abstenir d'exprimer ses idées et ses croyances ne veut pas dire que cette catégorie de population n'a pas d'opinions sur les sujets qui animent la société. Au contraire, les ENFJ sont des personnes qui s'intéressent beaucoup à tout ce qui se passe dans leurs environnements et sont tout à fait en mesure d'exprimer leurs systèmes de valeurs et principes tant que ceux-ci ne soient trop personnels. Cependant, lorsqu'ils sont en conflit avec les principes et valeurs des autres, ils ont tendance à privilégier ceux des autres. À cet égard, le modèle MBTI souligne que les ENFJ sont des individus expressifs et ouverts et que si cette

³⁴Est la traduction de cette partie « ENFJ's main interest in life is giving love, support, and a good time to other people. They are focused on understanding, supporting, and encouraging others. They make things happen for people, and get their best personal satisfaction from this » qui est tirée du site <http://www.personalitypage.com/ENFJ.html> [consulté le 21/06/2018]

³⁵La traduction de « (...) being a catalyst of change in other people. » <http://www.personalitypage.com/ENFJ.html> [consulté le 21/06/2018]

nature n'est pas directement perceptible par les autres, c'est à cause de leur volonté d'être au service des autres qui passe par le fait d'être attentif et réceptif à ceux-ci.

Sur le plan relationnel, les ENFJ sont des personnes très appréciées des autres, car d'une part ils sont amusants et d'autre part ils manifestent spontanément leur amour pour les gens et arrivent à les comprendre. Ils sont également des personnes modestes et honnêtes. Briggs trouve qu'ils dégagent beaucoup d'assurance et de confiance en soi. La même auteure les décrit comme étant « brillants, pleins de potentiel, énergiques et rapides. Ils sont généralement bons à tout ce qui capte leur intérêt. » (MBTI, 2013)³⁶. Cette citation met en évidence un aspect très important, celui du rôle de la passion dans l'accomplissement de quelque chose. Cet aspect laisse penser que ce type de personnes choisit les activités dans lesquelles il souhaite s'engager en se référant à son désir et à sa vocation.

S'agissant de leur mode de vie, les ENFJ évoluent dans un environnement bien organisé et s'emploient sans ménagement à sauvegarder cette organisation. Dans leurs cadres domestiques, ils sont très minutieux et pointilleux.

Dans le milieu professionnel, cette catégorie de personnes excelle dans les métiers tournés vers des personnes. En effet, leurs aptitudes si particulières dans tout ce qui est interaction avec les autres ainsi que leur désir de les inspirer et de les diriger les rend très performants dans les professions telles que l'enseignement. À cet égard, le modèle MBTI les décrit comme

[n'aimant] pas faire face à un raisonnement impersonnel. Ils ne comprennent pas ou n'apprécient pas son mérite, et seront mécontents dans les situations où ils sont forcés de faire face à la logique et aux faits sans aucun lien avec un élément humain. Vivant dans le monde des possibilités de personnes, ils apprécient leurs plans plus que leurs accomplissements (...). (MBTI, 2013)³⁷

³⁶La traduction de « *They are generally bright, full of potential, energetic and fast-paced. They are usually good at anything which captures their interest.* » qui est tirée du site <http://www.personalitypage.com/ENFJ.html> [consulté le 29/06/2018]

³⁷La traduction de « ENFJs do not like dealing with impersonal reasoning. They don't understand or appreciate its merit, and will be unhappy in situations where they're forced to deal with logic and facts without any connection to a human element. Living in the world of people possibilities, they enjoy their plans more than their achievements. », qui est tirée du site <http://www.personalitypage.com/ENFJ.html> [consulté le 21/06/2018]

La flexibilité de ces caractéristiques laisse aux ENFJ beaucoup de liberté dans le choix d'une profession. Tant qu'ils se trouvent dans un environnement favorable dans lequel ils peuvent travailler avec les gens et sont confrontés à des défis suffisamment divers pour stimuler leur créativité, ils seraient en mesure de réussir leur mission.

4.1.2.1. L'aspect relationnel des ENFJ

Les ENFJ mettent beaucoup d'efforts et d'enthousiasme dans leurs relations. Dans une certaine mesure, les ENFJ se définissent par la proximité et l'authenticité de leurs relations personnelles, et sont par conséquent fortement investis dans l'activité des relations. Ils ont de très bonnes compétences, sont affectueux et prévenants. Ils veillent à toujours faire ressortir le meilleur chez les autres et les soutenir affectueusement. Ils veulent une réponse affirmative de leurs relations, bien qu'ils aient un problème à le demander. Quand une situation l'exige, les ENFJ deviennent très pointus et critiques. Après avoir fait leur point, ils reviendront à leur moi naturel et chaleureux. Ils peuvent avoir tendance à « étouffer » leurs proches, mais sont généralement très appréciés pour leur chaleur et leur nature bienveillante.

4.1.2.2. Les points forts des ENFJ sur le plan relationnel

Les personnes appartenant à cette typologie se caractérisent par d'excellentes conduites dans leurs interactions avec les autres (Cauvin et Cailloux, 1995). Parmi leurs points forts, nous citons :

- Une communication verbale intelligible ;
- Ils disposent d'une certaine clairvoyance quant à la lecture des pensées et les motivations des autres ;
- Ils tirent le meilleur des autres en sachant les motiver ou bien en étant une source d'inspiration pour ces derniers ;
- Ils sont bienveillants et affectueux envers les autres ;
- Ils sont de bonne compagnie tant ils ont un sens de l'humour très vif ;
- Pouvant tourner la page rapidement suite à un échec sentimental ;
- Fidèles et loyaux, s'engageant dans des relations durables (à vie) ;
- Ils ne sont pas des profiteurs dans le sens où ils fondent toutes leurs relations sur une logique de « gagnant-gagnant » ;
- Ils sont animés par une grande volonté de satisfaire les besoins des autres.

Comme les ENFJ sont des personnes orientées et motivées par les contextes humains externes et plus particulièrement par les autres personnes, le monde dans lequel ils évoluent est composé principalement des désirs, des attentes et des besoins des autres. Aussi, ils s'épanouissent en étant au service des autres à travers la valorisation de leurs potentiels. Cette catégorie de personnes est douée d'une capacité lui permettant d'ajuster intuitivement leurs sentiments et de ressentir les émotions des autres. Ils présentent également une réelle volonté de coopérer avec tout le monde afin d'atteindre le meilleur résultat possible pour tous. Meyers Briggs décrit le sentiment de réussite des ENFJ comme

(...) une implication dans le processus de faire bouger les choses pour les gens ; à travers les accomplissements et les satisfactions de ceux qu'ils ont contribué à enrichir le monde humain avec une plus grande valeur, et en trouvant que leurs efforts en faveur des autres ont également rempli leur propre vie. (MBTI, 2013)³⁸

Il ressort du présent modèle que les personnes ayant comme profil psychologique celui des ENFJ représentent le profil idéal pour exercer le métier d'enseignant. En effet, il s'agit de personnes animées intérieurement par une volonté de se mettre au service des autres à tel point qu'elles ne vivent que pour cela. Or, être enseignant requiert ce type de qualités, car il exige une implication qui dépasse le strict cadre professionnel pour affecter la vie personnelle de l'enseignant. Donc, les profils qui ne sont pas orientés vers les autres et plus précisément vers le bien-être d'une part et la réussite des autres d'autre part auront davantage de problèmes et de difficultés dans le domaine de l'enseignement.

4.2. Le modèle de Hollande

Nos lectures autour des types de personnalités et leurs relations avec les milieux professionnels nous ont permis de découvrir la typologie de John Hollande (1973). Cette typologie est utilisée aussi bien dans l'orientation scolaire que professionnelle. En effet, à travers cette typologie, Hollande explique les choix de carrières par un modèle théorique de la personnalité. Ledit modèle est appelé aussi RIASEC³⁹. Son fonctionnement repose sur l'identification des correspondances particulières entre la personnalité et un métier. Hollande

³⁸La traduction de « (...) Success for an ENFJ comes through involvement in the process of making things happen for people; through the accomplishments and satisfactions of those they have helped to enrich the human world with greater value, and through finding that their efforts on behalf of others have fulfilled their own life as well. » tirée du site http://www.personalitypage.com/html/ENFJ_per.html [consulté le 29/06/2018]

³⁹Réaliste, Investigateur, Artiste, Social, Entreprenant, Conventionnel.

a proposé six types de personnalité professionnelle, mais en 1977, Jacques Roy et Caroline Roy ont enrichi sa typologie en introduisant un septième type celui de « Éveilleur » symbolisé par la lettre (Z). Dans ce qui suit, nous allons nous attarder sur le type dit « social », car, selon le « tableau synoptique des intérêts, aptitudes, qualités et choix professionnels selon les différents types » (2015-2016, p. 2), c'est le type qui correspond le plus au métier d'enseignant.

4.2.1. Le type social (S)

Ce type de personnes préfère être en permanence en contact avec les autres afin de « les aider, de les informer, de les éduquer, de les divertir, de les soigner ou encore de favoriser leur croissance » (Duvale, s. d., p.02). Les interactions du type social avec les autres reposent sur ses impressions et ses émotions. Ces personnes se distinguent des autres par une certaine aisance dans la communication. Elles sont également attentives aux besoins des gens qui les entourent.

La détermination du profil psychologique de ce modèle consiste à mesurer la congruence entre une personne et chacun des six types (RIASEC) de telles sortes à classer ces derniers par ordre d'importance (du type le plus correspondant au moins correspondant). Dans la plupart des cas, on retient que les deux ou trois premiers types car ceux-ci sont les plus influents que ce soit dans la vie personnelle ou professionnelle.

Les personnes qui sont destinées à l'enseignement présentent en plus du type social comme principal type celui de l'investigateur et celui de l'artiste. Ces derniers nous ont donné deux combinaisons. La première est SI (social investigateur) qui convient à l'enseignement des adultes et la seconde SA (social artiste) qui convient à l'enseignement préscolaire, primaire, moyen et secondaire.

4.2.2. Les caractéristiques de chacun des deux types

a. Social investigateur

Les personnes ayant ce type de profil manifestent généralement une attirance pour les métiers qui leur permettent de fournir une assistance physique ou psychologique (médecine, éducation). Ces professions doivent aussi constituer un défi intellectuel permettant aux personnes SI d'exprimer leur facette de chercheur. Ces personnes disposent d'un certain nombre de traits qui leur permettent d'aider efficacement les autres. En effet, elles présentent une relative aisance à entretenir des relations significatives tant elles sont affectueuses, chaleureuses et dévouées. Aussi, elles s'emploient d'une part à identifier et à comprendre les

sources des problèmes et d'autre part, à remédier à cette situation problématique à l'aide d'une démarche objective.

b. Social artiste

Ce type de profil manifeste un réel intérêt pour les métiers qui leur offrent la possibilité de servir les autres en fournissant une aide beaucoup plus culturelle ou éducative que matérielle. Ce genre de personnes est très sensible et en quête d'occasions afin de partager des idées et des émotions tout en étant indépendante. Les personnes qui ont ce profil ont des aptitudes qui leur permettent de travailler en équipe, car elles ont le potentiel d'exprimer leur personnalité et leur inventivité.

Le premier élément qui attire notre attention dans la typologie correspondant au métier d'enseignant est le caractère social qui caractérise les relations qu'entretiennent les personnes appartenant à cette catégorie avec ceux qui les entourent. En effet, le portrait du social, d'après Hollande, a comme principaux traits : attentif, bienveillant, dévoué, généreux, patient, sociable, sens de l'observation, facilité d'expression et altruiste. Les caractéristiques que nous venons de mentionner nous semblent constituer des qualités indéniables pour le futur enseignant, car une personne disposant de ces qualités aurait moins de difficultés dans la communication et la gestion des apprenants de par ses penchants. A contrario, les personnes ayant un tempérament timide et réservé auront certainement plus de difficultés dans la mesure où ils sont appelés dans le cadre de leur travail à communiquer et à interagir avec divers acteurs. À cet égard, nous tenons à rappeler que le métier d'enseignant s'exerce exclusivement en communiquant.

Au terme de la présentation des deux typologies, nous retenons le fait que bien que leurs profils psychologiques correspondant au métier d'enseignant diffèrent dans la dénomination, ils indiquent, presque, les mêmes caractéristiques quant à l'aspect psychologique. Étant donné que l'enseignement repose essentiellement sur les compétences pédagogiques ; les qualités relationnelles, communicationnelles et le fait d'être au service des autres, qualités présentes chez les deux profils (ENFJ, Social), celles-ci apparaissent comme des compétences fondamentales à l'exercice de ce métier.

5. Schématisation du profil psychologique type

Pour conclure ce chapitre, nous avons décidé de consacrer le dernier élément à la présentation d'une schématisation du profil psychologique type de l'enseignant. Cette schématisation exposera les principales qualités humaines et relationnelles que tout enseignant devra avoir pour exercer son métier dans des conditions optimales. Soulignons que les caractéristiques retenues dans ce modèle (voir la figure 15) sont le produit d'un travail de synthétisation de toutes les études abordées dans notre thèse. En effet, nous nous sommes basé sur le profil psychologique type de l'enseignant (ENFJ) du modèle MBTI, en reliant les préférences et les fonctions du profil cité avec d'une part, le profil des compétences, issu de la synthétisation des différents référentiels de compétences (Québec, Belgique, Genève, et France), et d'autre part, celui de l'expertise de Tochon (1993, 2004). De plus, la schématisation proposée tient compte des études suivantes : la compétence émotionnelle de Goldman et Cheniss (2002), les caractéristiques de l'enseignant idéal de Leloup (2003), les caractéristiques pédagogiques de l'enseignant compétent de Carette (2008), les caractéristiques du bon enseignant FEDE (2012), le modèle réflexif de Citton (2015). Les principales caractéristiques humaines et relationnelles du profil type de l'enseignant ont été regroupées dans le tableau suivant :

Caractéristiques du Profil psychologique type			Profil de compétences (référentiels)	Profil de l'expertise	
E	Orientation du sujet	Extraversion : I	Attentif Empathique Sociable Observateur Communicatif Réactif Dynamique	La planification de son enseignement La gestion du groupe L'animation du cours L'autoformation Un « praticien réflexif »	Réactivité et adaptabilité dans la résolution des situations problème ; Disposer d'un large panel de réponse routinisée, et de représentations de connaissances élaborées et bien organisées entre elles ; Facteur dans la réussite de ses apprenants ; Planification optimale et flexibilité ; Polyvalence
N	Modalités de perception	Intuition : S	Intuitif Inventif Idéalistes Passionné Flexible		Une fine connaissance de ses apprenants Être au service des autres
F	Critères de jugement/ Décision	Sentiment : PT	Sentimental Dévoué Altruiste Serviable Affectueux Indulgent Subjectif Clément Fidèle, Éthique Sens du sacrifice	La contribution au développement de son métier	S'engager dans des formations continues et dans la formation des futurs enseignants ; Engagement citoyen
J	Mode relationnel	Jugement :P	Patient Coopératif Loyal Modeste Amusant Honnête Diplomate conciliant Désintéressé Motivé Motivant Ouvert Authentique Organisé Sérieux Ponctuel Assidu		

Tableau 25 : Les caractéristiques humaines et relationnelles du profil type de l'enseignant

Une fois que nous avons regroupé les principales caractéristiques contenues dans le tableau ci-dessus nous nous sommes inspiré du modèle de Brassard (2016) pour présenter les qualités personnelles du bon enseignant. La figure ci-dessous permet de mieux cerner toutes les facettes du profil correspondant à l'enseignement.

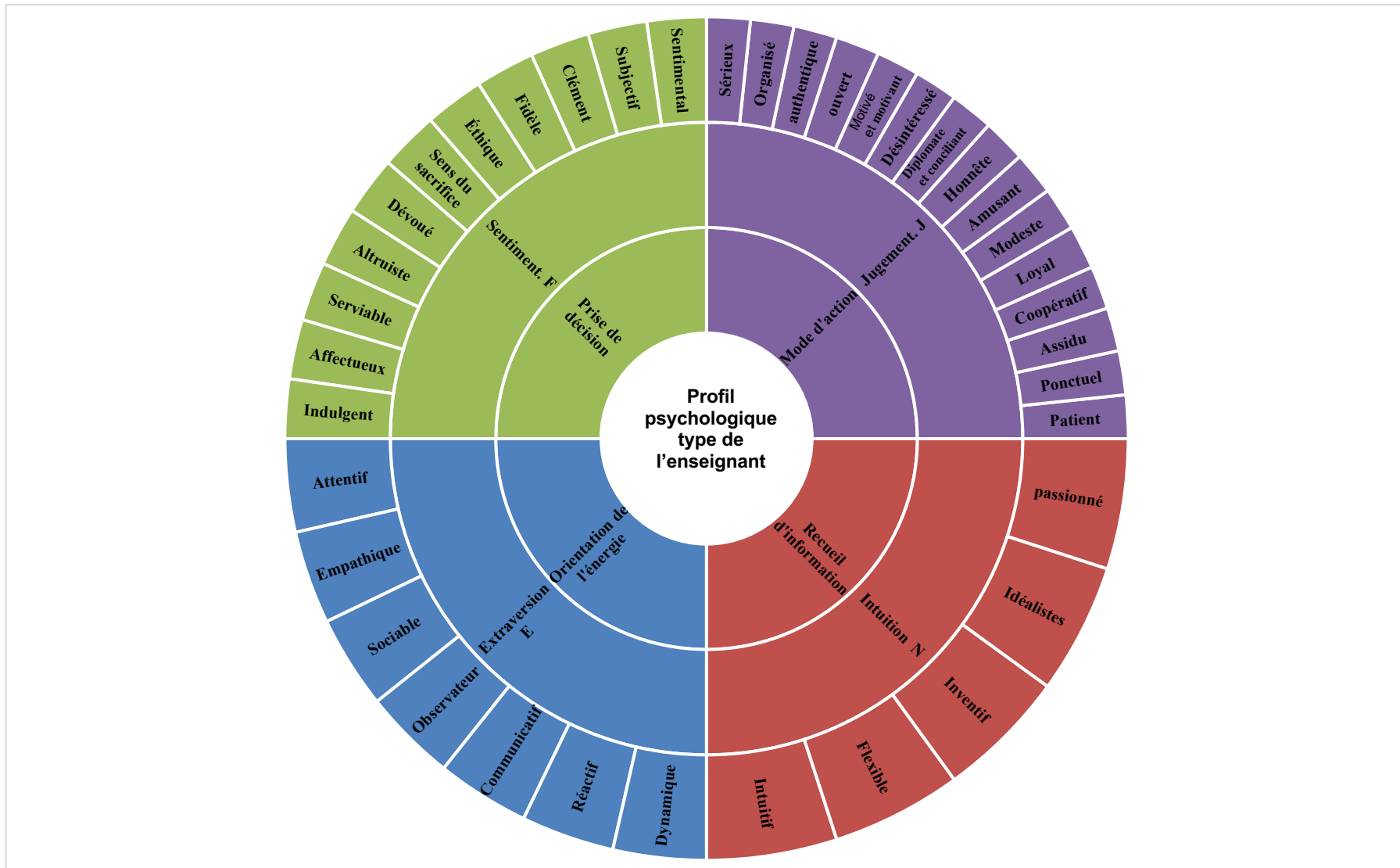


Figure 15: Schématisation du profil psychologique type de l'enseignant

La figure 15, ci-dessus présentée, est une schématisation qui se compose de trois anneaux. Le premier reprend les quatre préférences du modèle MBTI à savoir : la source de l'énergie et son orientation, la nature des informations recueillies spontanément et auxquelles la personne se fie, le cheminement de la prise de décision et la manière dont la personne appréhende le monde extérieur. Le deuxième anneau nous renseigne sur le type de préférence du profil type, c'est ainsi qu'on a obtenu le sigle ENFJ. Pour ce qui est du dernier anneau, il nous permet de visualiser les principales caractéristiques humaines et relationnelles du profil psychologique type de l'enseignant.

Conclusion

Les éléments traités dans ce chapitre nous ont permis de passer en revue toutes les qualités du bon enseignant. Certes, ces qualités doivent être installées au moyen de différents cycles de formation (initiale, continue et autoformation) et rodées sur le terrain à travers la formation sur le tas et le partage d'expériences avec les collègues les plus expérimentés, mais les travaux de Meyers et Hollande nous ont permis de réaliser que le volet personnel, relationnel, humain est aussi important ou plus important que les compétences acquises en formation. En effet, d'après ces chercheurs ce sont les facteurs internes qui déterminent le comportement professionnel de tout être. En suivant cette voie, nous avons identifié un profil psychologique type qui rendrait la personne l'ayant plus à même d'exercer dans l'enseignement. Ces aptitudes spécifiques correspondant au métier d'enseignant découlent de la construction psychologique des personnes (ENFJ). En d'autres termes, ces personnes s'intéressent, sont motivées, et se sentent valorisées en étant au service des autres.

L'identification du profil psychologique type nous a permis d'analyser ses caractéristiques et de comprendre son fonctionnement. Il en est sorti que les points forts de ce profil se situent au niveau relationnel. Il est vrai que fait d'avoir une certaine aisance à interagir avec les autres et plus particulièrement avec les jeunes représente un réel avantage dans l'enseignement.

Les enseignements recueillis nous ont permis ainsi de proposer une schématisation de ce profil. Celle-ci va nous servir dans notre partie pratique dans la mesure où elle va constituer une référence pour l'étude comparative que nous allons entreprendre.

CHAPITRES VI. LE CADRE METHODOLOGIQUE

1. Problématique générale

Notre réflexion s'articule autour de la personnalité de l'enseignant dont le rôle est extrêmement important. Cette dimension personnelle est en effet fondamentale dans le métier d'enseignant, un « « métier de l'humain » où la personne est son propre outil de travail (...) » (Degraef, 2012, p. 72).

L'intérêt que nous portons à cette dimension psychologique provient de la situation d'échec constatée chez les enseignants débutants qui se retrouvent souvent désarmés en dépit de leur formation initiale visant le développement de leurs compétences méthodologiques, disciplinaires. Une telle réalité a conduit les chercheurs des sciences de l'éducation à opter pour une approche différente. Les enseignants sont en effet invités à entreprendre un travail « sur eux même pour comprendre les processus psychiques qui interviennent dans la construction des connaissances, dans la motivation au travail et enfin dans les phénomènes de groupe » (Nimier, 2011, p. 89). À cela s'ajoute le fait que certaines études traitent du profil psychologique type de l'enseignant en tant que facteurs déterminants dans la performance des enseignants en classe, en supposant théoriquement que ceux qui ont ce profil psychologique type seraient plus performants, car les exigences de ce métier feraient partie de leurs qualités personnelles (Meyers 1962 ; Hollande 1973 ; Édouard, 2002 ; Trémintin, 2003 ; Prairat, 2004 ; Vanier, 2004 ; Aucouturier, 2006 ; Lantheaume et Hérou, 2008 ; Degraef, 2012 ;)

1.1. Questions de recherche

Ainsi, théoriquement, la littérature stipule l'existence d'un profil psychologique type qui optimiserait la pratique de classe des enseignants. Mais la réalité du terrain ne serait-elle pas différente en ayant d'autres éléments qui influenceraient la pratique de classe en dehors du profil psychologique type ? Ce questionnement nous pousse à formuler les questions suivantes :

- Dans quelle mesure les profils psychologiques des enseignants déterminent-ils la qualité de leurs interventions pédagogiques ?
- Quels seraient les autres éléments qui impacteraient la pratique enseignante ?

1.2. Les hypothèses

Afin d'apporter des réponses aux questions soulevées plus haut, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les personnes ayant un profil psychologique correspondant au profil psychologique type de l'enseignant seraient en mesure, dans le cadre de leurs pratiques de classe, de se mettre au service de leurs apprenants en garantissant un climat propice à l'apprentissage, une motivation optimale, plus d'autonomisation dans les apprentissages, des interactions entre pairs basées sur le respect mutuel. Celles et ceux correspondant au profil type sont également doués pour établir un consensus et sont des meneurs charismatiques. Toutes ces caractéristiques optimiseraient leurs pratiques de classe.
- La formation initiale des enseignants constituerait un facteur déterminant dans l'acquisition des compétences professionnelles professorales. En effet, grâce aux enseignements relatifs à la gestion de la classe, à l'organisation et à la conception des cours, à la motivation des apprenants, et à l'évaluation des apprentissages la formation de base est incontournable dans l'exercice du métier d'enseignant. Cependant, l'apport de cette formation dans l'acquisition d'une pratique enseignante optimale serait limité par rapport à celui du profil psychologique de l'enseignant.
- Le genre de l'enseignant pourrait, d'après le modèle MBTI, avoir un effet sur la pratique enseignante dans la mesure où d'un point de vue statistique les profils correspondant au profil psychologique type de l'enseignant comptent deux fois plus de femmes que d'hommes. Cependant, cet effet ne serait pas aussi important que le profil psychologique type.

1.3. Les objectifs

Notre travail de recherche poursuit les objectifs suivants :

- Préciser si le profil psychologique type est la condition *sine qua non* pour être un enseignant performant ;
- Établir le profil psychologique type de l'enseignant modèle (énumérer ses caractéristiques) ;

- Déterminer les éléments conditionnant le comportement psychopédagogique de l'enseignant dans un contexte professionnel réel (classe) en nous basant sur un modèle ;
- Rendre compte de la qualité du rendement pédagogique des enseignants de FLE ;
- Sensibiliser tous les acteurs de l'enseignement (éducation nationale, enseignement supérieur) à l'importance de prendre en compte la psychologie des futurs enseignants. Cela reste valable, même dans le cas d'une infirmation d'hypothèse, car il n'y a aucune étude qui élimine la dimension psychologique de l'enseignant.

1.4. Démarches et Méthodologies

Notre recherche s'ancre dans le domaine des langues et cultures étrangères, et s'inscrit dans une perspective didactico-pédagogique. Cet ancrage nous impose de mener notre investigation auprès des enseignants de langues. Ainsi, nous souhaitons étudier l'impact des profils psychologiques des enseignants de FLE sur leurs pratiques de classe.

Notre partie pratique consiste, dans un premier temps, à effectuer des séances d'observations, durant deux trimestres, auprès de deux groupes. Le premier compte 13 enseignants alors que le second totalise 18 enseignants, une différence qui est peu significative dans notre étude où la comparaison des deux catégories n'est pas visée. Notons que les enseignants composant notre échantillon sont tous débutants⁴⁰ et exercent dans les trois paliers (primaire, moyen et secondaire). La sélection de ces enseignants débutants écarte la variable « expérience » qui pourrait affecter les résultats auxquels nous parviendrons et répondra mieux à nos objectifs, annoncés précédemment.

Le premier groupe est constitué de normaliens et dans ce cas-là, nous serons attentifs aux limites de leurs pratiques. Quant au deuxième groupe qui est constitué de diplômés du système LMD, nous serons plutôt attentifs aux qualités de leur enseignement. Le but de cette démarche n'est pas de comparer ces deux groupes d'enseignants, mais d'avoir des résultats complémentaires dans la mesure où l'échec des uns (les normaliens) qui sont issus de l'offre de formation la plus appropriée (formant uniquement des enseignants) et la réussite des autres qui sont issus des différentes offres de formation au sein des universités (licence classique,

⁴⁰ Cette notion correspond au nombre d'années que Vandenberghe (1999) a évoqué dans une étude citée par Paul-Marie LEROY (2010 : 1) selon laquelle 41% des enseignants débutants français abandonnent après 5 ans d'exercice.

licence LMD, Master) prouveraient l'existence d'une prédisposition à ce métier (profil psychologique type).

Ces séances d'observation serviront à évaluer la relation enseignant/apprenants, la dynamique du groupe classe, l'implication des apprenants, et le degré d'épanouissement⁴¹ des apprenants. L'appréciation du rapport pédagogique enseignant/apprenants se fera au moyen d'une grille d'évaluation, qui sera présentée de manière détaillée dans l'élément que nous réserverons aux outils de recherche.

Par ailleurs, nos observations seront appuyées par une enquête par questionnaire auprès des mêmes enseignants, ainsi que par un test psychologique déterminant leurs profils psychologiques.

Le test sélectionné nous permettra de déterminer les profils psychologiques des participants que nous comparons par la suite au profil psychologique type déjà établi. Nous obtenons ainsi deux catégories d'enseignants : ceux dont le profil correspond au profil psychologique type et ceux dont le profil n'y correspond pas. Le rendement pédagogique de la première catégorie sera comparé à celui de la deuxième catégorie pour déterminer l'impact de la psychologie de l'enseignant sur son comportement professionnel avec ses apprenants. Rappelons que le rendement pédagogique de chaque enseignant sera évalué à travers les indicateurs que contient notre grille d'observation.

La nature des phénomènes à étudier (comportements), ainsi que les méthodes de recherche employées (observation, questionnaire, description, comparaison), nous ont donc conduit à opter pour la méthode quali-quantitative.

2. Participants

La présente étude s'est portée sur un groupe de 31 enseignants de FLE issus de deux types de parcours de formation. Le premier est constitué exclusivement d'enseignants ayant suivi une formation dans les Écoles Normales Supérieures et qui exercent dans les divers cycles de l'éducation. Le second groupe, quant à lui, est formé d'enseignant dont la formation fut

⁴¹ Nous l'avons employé dans le sens de « flow » qui est défini par Mihalyi Csikszentmihalyi, cité par l'association Fabrique Spinoza (2010, p.10) « comme un état optimal atteint quand un individu est complètement immergé dans une activité. C'est un sentiment que chacun peut éprouver, caractérisé par une grande impression de liberté, de joie, d'accomplissement et de compétence, et durant lequel le temps semble disparaître. »

assurée par les départements de français au niveau des universités. Ces enseignants enseignent dans les trois paliers de l'éducation. Tous les participants à notre enquête étaient volontaires

Toutefois, nous rappelons que les enseignants retenus, qui sont répartis sur une vingtaine d'établissements scolaires de la wilaya de Batna, dans notre recherche sont considérés comme étant des débutants dans la mesure où ces derniers n'excèdent pas les 5 ans d'expérience (Huberman, 1989)⁴². Ce choix est motivé par le fait que nous ne voulions pas que les résultats auxquels nous tendons à parvenir ne soient biaisés par le facteur expérience et surtout par la formation continue et celle effectuée sur le tas. Signalons que la majorité des sujets sont de sexe féminin (24 femmes et 7 hommes). Cette disparité (homme/femme) s'explique par le fait que c'est représentatif de la réalité qui stipule que l'enseignement commence à se féminiser⁴³. Par ailleurs, ceux-ci enseignent aussi bien dans des zones urbaines que rurales. Le tableau ci-dessous décrit en détail le profil de chacun d'entre eux.

⁴² D'après le cycle de vie professionnelle d'Huberman, la période allant du recrutement jusqu'à la quatrième année d'exercice représente la phase « *d'entrée dans le métier* » qui se caractérise par le tâtonnement. L'auteur explique qu'il s'agit surtout « (...) de la "survie" et de la "découverte". L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le "choc du réel" : le tâtonnement, la préoccupation de soi-même (« Est-ce que je fais le poids ? »), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, etc. En revanche, l'aspect "découverte" traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme, et de faire partie d'un corps de métier constitué. » (1989 : 7) (les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision)

⁴³ Les chiffres avancés par l'Office National des Statistique (ONS) dans son rapport N°871 paru en novembre 2019 confirme notre propos dans le sens où nous avons pu constater une évolution croissante du nombre des enseignantes par rapport à celui de leurs confrères hommes durant la période allant de l'année scolaire 2015/2016 jusqu'à l'année scolaire 2018/2019. En effet, le pourcentage des enseignantes était pour la première année indiquée de 67,60 % pour augmenter l'année suivante à 70,23 %, ensuite pour passer à 74,06 % durant l'année scolaire 2018/2019 pour atteindre 74,65 % au cours de l'année scolaire 2019/2020.

Enseignants	Sexe	Type de formation	Année d'expérience	Palier	Zone	Enseignants	Sexe	Type de formation	Année d'expérience	Palier	Zone
E1	F	ENS	02	Moyen	Rurale	E17	M	ENS	04	Secondaire	Rurale
E2	F	Universitaire	05	Secondaire	Rurale	E18	M	Universitaire	04	Moyen	Urbaine
E3	F	Universitaire	05	Moyen	Urbaine	E19	M	Universitaire	05	Moyen	Urbaine
E4	F	Universitaire	03	Moyen	Urbaine	E20	M	Universitaire	02	Primaire	Rurale
E5	F	ENS	03	Moyen	Urbaine	E21	F	Universitaire	03	Moyen	Urbaine
E6	F	ENS	05	Primaire	Urbaine	E22	F	Universitaire	03	Moyen	Urbaine
E7	F	ENS	05	Primaire	Rurale	E23	F	ENS	03	Secondaire	Rurale
E8	F	ENS	02	Secondaire	Urbaine	E24	F	Universitaire	02	Moyen	Urbaine
E9	F	Universitaire	04	Primaire	Urbaine	E25	F	Universitaire	04	Secondaire	Rurale
E10	F	ENS	01	Moyen	Rurale	E26	F	ENS	01	Moyen	Urbaine
E11	F	Universitaire	04	Secondaire	Urbaine	E27	F	Universitaire	02	Secondaire	Rurale
E12	F	ENS	05	Secondaire	Rurale	E28	F	Universitaire	02	Primaire	Urbaine
E13	F	ENS	05	Primaire	Rurale	E29	M	Universitaire	03	Moyen	Urbaine
E14	F	Universitaire	03	Primaire	Urbaine	E30	M	Universitaire	05	Moyen	Rurale
E15	F	Universitaire	02	Secondaire	Urbaine	E31	M	ENS	03	Moyen	Rurale
E16	F	ENS	03	Moyen	Rurale						

Tableau 26 : Les caractéristiques des enseignants composant notre échantillon

3. Collecte et analyse de données

En ce qui a trait à la collecte des données, nous avons opté pour des séances d'observation qui se sont étalées sur les deux derniers trimestres de l'année scolaire 2018-2019. Ces séances serviront à évaluer la relation enseignant/apprenants, la dynamique du groupe classe, l'implication des apprenants, et le degré d'épanouissement des apprenants. Une fois que nous avons recueilli toutes les informations sur la manière dont les enseignants enseignaient et gérer leurs classes respectives, nous leur avons administré un questionnaire qui vise à compléter les observations et nous donner par conséquent une idée précise sur les compétences des enseignants observés.

3.1. Outils d'investigations

3.1.1. Grille d'observation

Pour observer et analyser les pratiques pédagogiques des participants et déterminer l'apport de leur personnalité dans la qualité de leur enseignement, nous avons conçu une grille d'observation où plusieurs indicateurs sont intégrés. Nous avons par la suite visité une vingtaine d'établissements scolaires de la wilaya de Batna. Notre objectif était d'observer et d'analyser les pratiques enseignantes pour déterminer l'apport de la personnalité des enseignants dans la qualité de l'enseignement. Cette grille vise donc, à rendre compte des interactions entre l'enseignant et les apprenants, mais également celles des apprenants entre eux.

3.1.1.1. Fondements théoriques servant à la conception de la grille d'observation

Le choix de cet instrument a été déterminé par la nature des phénomènes sur lesquels porte notre thèse. En effet, il s'agit de comportements et de pratiques observables. Ainsi, nous avons pu, grâce à l'observation directe, apporter des appréciations objectives sur la pratique de classe. L'objectivité de cette grille est garantie par des indicateurs prédéterminés correspondants aux compétences professionnelles professorales. De plus, nous avons choisi d'effectuer une « observation structurée et naturelle » (Rouleau, 1999, p. 56). Par le qualificatif « structuré », l'auteur désigne une collecte de données par une observation guidée qui exploite un instrument comportant les aspects à observer préalablement (structurée). Quant au

qualificatif « naturelle », elle entend une observation faite dans une situation réelle et dans un contexte authentique.

Dans cette perspective, dans la grille d'observation que nous avons élaborée, nous avons transcrit les aspects fondamentaux à la base de l'exercice de l'enseignement. La version finale de notre grille d'observation s'inspire principalement de trois grilles d'observation (Constantin et El Hage, 2016⁴⁴ & ISFEC AFAREC⁴⁵, CEGEP⁴⁶). Nous l'avons répartie en plusieurs sections relevant de différents domaines de compétences du métier d'enseignant. Les sections en question sont à leurs tours subdivisées en plusieurs items. Notons que la première partie de notre grille a été réservée à l'identification du sujet observé, de l'établissement dans lequel il exerce, et de ses apprenants.

3.1.1.2. Présentation de la grille d'observation

La présentation en sections est motivée par notre souci de faciliter le processus d'observation et permettre ainsi une meilleure lisibilité des aspects observés.

- La première section de notre grille est réservée aux documents pédagogiques, administratifs, aux supports, et aux outils utilisés par l'enseignant lors de ses cours. Il est à signaler qu'il s'agit de vérifier si l'enseignant dispose de tous les documents administratifs et pédagogiques durant toutes les séances, mais également, si ce dernier varie les outils et les supports.
- La section suivante porte sur le climat et l'ambiance au sein de la classe et compte 5 items. Elle s'intéresse à la nature des relations enseignant/enseignés et à l'apport de l'enseignant dans la construction d'un climat propice à l'apprentissage et l'épanouissement des apprenants.
- La troisième section quant à elle, décrit l'implication des apprenants dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage et le rôle de l'enseignant lors de cette phase.
- La quatrième section a été consacrée aux stratégies pédagogiques déployées par l'enseignant dans la transmission, le pilotage et la régulation des apprentissages. Il s'agit

⁴⁴Les gestes professionnels des enseignants : objet d'étude et objet de formation Analyse d'une séquence vidéo
Fadi El Hage & Sonia Constantin Faculté des sciences de l'éducation – USJ – Liban.

⁴⁵ L'ISFEC AFAREC IdF Sainte-Geneviève est un institut de formation de l'Enseignement catholique assurant la professionnalisation des enseignants et des personnels des établissements privés.

⁴⁶Grille d'analyse d'une observation en classe : <https://www.cstj.qc.ca>

également de déterminer le rôle de l'apprenant dans chacune des phases d'apprentissage.

- La cinquième section rend compte de la prise en charge de l'hétérogénéité des niveaux des apprenants à travers la nature des supports utilisés et les activités proposées.
- La sixième section nous renseigne sur la manière dont l'enseignant développe l'autonomie de ses apprenants.
- La septième section présente brièvement la disposition des apprenants ainsi que celle de la classe. Il est question de voir si l'enseignant varie les formes de travail en classe et si ces dernières sont gérées d'une manière optimale.
- La huitième section donne à voir la nature des relations qu'entretiennent les apprenants entre eux. Les informations auxquelles tend cette partie sont très importantes dans notre recherche, car elles nous renseignent non seulement sur la manière dont vit le groupe, mais également sur la dynamique du groupe classe et sur le degré d'épanouissement des apprenants.
- La neuvième section complète en quelque sorte la troisième dans la mesure où il s'agit de vérifier si l'enseignant veille à ce que le plus grand nombre de ses apprenants s'implique dans le déroulement du cours. Cette implication n'est visible qu'à travers la participation active des apprenants dans la construction de leurs savoirs.
- La dixième section traite du volet relationnel de l'enseignant, de son statut en classe, et de sa gestion et de sa posture vis-à-vis de ses apprenants.
- La onzième, la douzième, et la treizième section se situent dans la continuité de celle qui la précède, car il est question respectivement de la discipline et de l'autorité de l'enseignant. Le but de ces deux sections est de décrire le processus de désamorçage des situations conflictuelles et le rôle octroyé aux apprenants dans ce genre de contexte. La dernière situation permet de déterminer les stratégies de récompense et de sanction adoptées par l'enseignant et l'impact de celles-ci sur les apprenants.
- Comme nous savons que les aspects retenus dans notre grille ne sont pas exhaustifs, nous avons intégré une partie intitulée « autres observations » qui sert à compléter nos observations si jamais nous constatons un phénomène qui n'est pas intégré dans notre grille

Grille d'observation

Identification de l'enseignant	
Établissement :	
Nom de l'enseignant (e) :	
Adresse mail :	
Nombre d'années d'expérience :	
Groupe :	
Intitulé du cours :	
Date du cours :	
Heure du cours :	
Nombre d'élèves présents au cours :	

			Oui	Non	NO ⁴⁷	1 ⁴⁸	2 ⁴⁹	3 ⁵⁰	4 ⁵¹
Domaine de compétence :	1. Outils de l'enseignant								
		Cahier journal.							
		Liste des apprenants.							
		Progressions.							
		Fiches pédagogiques.							
		Livret du professeur.							
		Manuel scolaire.							
		Ordinateur.							
	Outils numériques Autres								
	2. Climat, ambiance en classe	3. Les échanges entre apprenants se font sur un ton amical, respectueux.							
		4. Les échanges entre apprenants et l'enseignant se font sur un ton respectueux.							
		5. L'enseignant s'adresse à ces apprenants sur un ton valorisant, encourageant.							
		6. L'enseignant crée un climat d'apprentissage sûr où les apprenants expriment respectueusement leur opinion et participent entièrement au processus d'apprentissage.							
7. Le climat général de la classe est propice à l'apprentissage.									
3. Mise en activité	8. L'enseignant sait gérer le temps imparti à son activité.								
	9. Les apprenants sont le plus souvent en activité.								
	10. Les apprenants font preuve d'autonomie.								

⁴⁷ Item non observé.

⁴⁸ 0

⁴⁹ 1-3

⁵⁰ 3-7

⁵¹ +7

		11. L'enseignant sollicite la participation de tous les apprenants.					
		12. L'enseignant sait exploiter les erreurs des apprenants.					
	4. Stratégies pédagogiques	13. Savoir gérer le temps imparti à chaque activité.					
		14. L'enseignant respecte le programme.					
		15. L'enseignant mobilise efficacement différentes ressources d'enseignement et différentes stratégies.					
		16. L'enseignant utilise efficacement les TICE afin d'améliorer l'apprentissage de l'apprenant, la découverte et la gestion des informations.					
		17. Utilisation optimale des ressources matérielles					
		18. L'enseignant propose à ses apprenants des expériences d'apprentissage coopératif.					
		19. L'enseignant invite ses apprenants à réfléchir sur leur propre apprentissage.					
		20. L'enseignant parvient à apporter des actions correctives et des ajustements lorsque c'est nécessaire.					
		21. L'enseignant fournit aux apprenants des opportunités pour appliquer leurs acquis et compétences aux situations et problèmes de la vie quotidienne.					
		22. L'enseignant utilise différentes stratégies d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) pour planifier l'enseignement, déterminer le progrès de l'apprenant et évaluer la réalisation des objectifs d'apprentissage.					
	5. Différenciation	23. L'enseignant propose différents enseignements, différents modes d'apprentissage en fonction du niveau ou du centre d'intérêt de ces apprenants.					
		24. L'enseignant s'assure que tous ces apprenants s'approprient les contenus du cours.					
		25. L'enseignant varie les outils et supports.					
		26. L'enseignant est en mesure de prodiguer des conseils spécialisés et d'offrir des ressources appropriées.					
			27. Le niveau d'autonomie ciblé est à la portée des apprenants				

	6. Valorisation et encouragement de l'autonomie	28. L'enseignant encourage ses apprenants à être de plus en plus autonomes.						
		29. L'enseignant manifeste sa confiance vis-à-vis de l'autonomie de ses apprenants.						
	7. Formes sociales du travail	30. L'enseignant modifie la disposition de sa classe (disposition en U, en ilots, table ronde...).						
		31. Travail de groupes.						
		32. Travail en binômes.						
		33. Travail seul.						
	8. Relations entre pairs	34. Les apprenants échangent entre eux à travers des activités sociales, travail d'équipe, discussions.						
		35. L'enseignant encourage la coopération entre les apprenants en les incitant à aider ceux en difficulté ou à demander de l'aide à un pair.						
		36. Les relations sont saines.						
		37. Absence de conflit entre les deux sexes.						
	9. Conduite de classe	38. Absence de clivage bons éléments/éléments faibles.						
		39. Le cours se déroule sans perturbation.						
		40. L'enseignant veille à la participation active de tous les apprenants au processus d'apprentissage.						
		41. Les apprenants participent en classe						
	10. Communication, Relations interpersonnelles et Interactions	42. Les apprenants écoutent et respectent les consignes						
		43. Fait preuve de compétences efficaces pour la gestion de la salle de classe.						
		44. L'enseignant emploie un langage non verbal.						
		45. L'enseignant exerce un leadership participatif.						
		46. L'enseignant gère efficacement ses émotions.						
47. L'enseignant gère le groupe-classe de manière dynamique.								
11. Discipline	48. L'enseignant motive ses apprenants, suscite leur intérêt.							
	49. L'enseignant comprend ses apprenants sur divers plans.							
	50. L'enseignant intervient immédiatement par la parole ou l'action suite à un comportement négatif.							

		51. L'enseignant communique de manière non violente.					
		52. L'enseignant relie directement les conséquences avec le comportement négatif.					
	12. L'autorité	53. L'enseignant n'impose pas sévèrement des règles disciplinaires.					
		54. L'enseignant est ouvert au dialogue.					
		55. L'enseignant est cohérent dans ses décisions et dans leur application.					
		56. L'enseignant est respecté.					
		57. L'enseignant est souriant					
		58. L'enseignant ne fait pas peur à ses apprenants.					
		59. L'enseignant a le souci d'être un exemple pour ses apprenants.					
	13. Gestion des problèmes et conflits	60. Les remarques de l'enseignant portent sur les comportements et non pas sur les personnes.					
		61. L'enseignant favorise les négociations entre enfants. Elle n'intervient dans les conflits que si c'est nécessaire.					
		62. L'enseignant implique ses apprenants dans la résolution des conflits.					
		63. La résolution du conflit est positive et constructive.					
	14. Récompenses et sanctions	64. L'enseignant récompense verbalement ses apprenants.					
		65. L'enseignant récompense ses apprenants par des notes.					
		66. L'enseignant met en place un système de récompenses matérielles.					
		67. L'enseignant réprimande ses apprenants discrètement lorsque c'est nécessaire.					
		68. L'enseignant ne recourt pas au châtement corporel.					

Autres observations :

3.1.1.3. Validation de la grille d'observation

La validation de notre grille d'observation s'est faite à travers des observations pilotes en demandant à un groupe composé de quatre enseignants universitaires de l'expérimenter afin de vérifier la clarté et la pertinence de la formulation des items. Cette expérimentation nous a permis également de vérifier la commodité de l'observation dans le contexte de classe. Les retours obtenus nous ont permis d'apporter des ajustements mineurs à notre grille d'observation.

3.1.1.4. Période et lieux d'observation

Nous avons entamé les séances d'observation en janvier 2018, c'est-à-dire en début du deuxième trimestre et cela s'est poursuivi jusqu'à la fin de l'année scolaire (fin juin). Nos observations ont porté sur des enseignants exerçant dans des établissements scolaires (écoles primaires, collèges, et lycées) relevant des différentes circonscriptions pédagogiques de la wilaya de Batna.

3.1.1.5. Difficultés rencontrées

Nous avons rencontré au début de notre phase de recherche quelques difficultés liées notamment à l'obtention des autorisations nécessaires à accéder aux salles de classe pour effectuer nos observations. Même avec l'accord du Directeur de l'Éducation, premier responsable du secteur au niveau de la wilaya, certains directeurs d'établissement ne nous ont pas facilité la tâche. Nous tenons par ailleurs à préciser que nous avons voulu prolonger la durée des observations, mais le contexte sociopolitique « El Hirak » et le contexte pandémique « Covid-19 » ont fait que nous n'avons pas pu poursuivre notre recherche. S'agissant des enseignants participant à notre étude, nous avons ressenti une certaine réticence à poursuivre les observations de la part de certains à partir de la quatrième séance d'observation. De plus, nous avons rencontré, durant les premières séances, quelques difficultés relatives à la consignation de tous les items de notre grille d'observation (68 items).

3.1.1.6. Conditions de la mise en place des observations

Le recueil des données s'est fait sur deux étapes : la première était consacrée à la prise de contact et la familiarisation avec à la fois, les enseignants et les apprenants. La seconde étape représente la collecte des données, celle-ci s'est étalée sur 5 séances pour chaque enseignant. Ces séances d'observation se résumaient à noter la fréquence de la répétition, la

quantité, la qualité et la durée de l'information observée qui peut être un comportement, une caractéristique, une action que nous avons formulés sous forme d'items sur une échelle graduée allant de l'absence du comportement (F1) jusqu'à une manifestation répétée dudit aspect (F4). Précisons que s'agissant des items de notre grille d'observation, ces derniers reprennent les principales caractéristiques du profil psychologique type de l'enseignant.

Notre travail d'observation consistait à cocher la fréquence de répétition de chaque item en respectant l'échelle suivante :

1 : ne correspond pas du tout (0) ;

2 : correspond un peu (1-3) ;

3 : correspond plutôt (4 -7) ;

4 : correspond beaucoup (+7).

La démarche d'analyse que nous avons retenue pour le dépouillement des données collectées grâce aux grilles d'observation est inspirée de l'analyse de Nancy Rouleau (1999). Nos données feront l'objet d'une double analyse. La première (qualitative) consiste à déterminer les pratiques enseignantes les plus optimales, celles correspondant à l'enseignant compétent. Pour ce faire, nous avons suivi les étapes suivantes :

1. Nous avons additionné les valeurs nominales (de 1 à 4) attribuées à tous les items (68) pour chaque enseignant. Le résultat obtenu est représenté par la lettre « A » ;
2. Nous avons par la suite multiplié le total (A) par 100 et le résultat obtenu sera divisé par le nombre total des items de notre grille d'observation (68). Donc, l'équation qui nous permet de calculer le score obtenu par chaque enseignant est la suivante : **score final = (A x 100) / 68** ;
3. Le score final se situe entre 100 et 400. Plus ce score est élevé se rapprochant de 400 (score maximum) meilleure sera la pratique de l'enseignant. À l'inverse, lorsque le score se rapproche de 100 (score minimum) cela signifie que la pratique de l'enseignant ne correspond pas à la pratique optimale.

La seconde analyse est une analyse statistique que nous avons effectuée à l'aide du logiciel R⁵².

⁵² R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.

Elle vise à rendre compte d'une manière catégorique du degré de rapprochement/écart entre le profil des normaliens d'un côté et celui des universitaires de l'autre et celui des hommes et des femmes. En effet, l'analyse statistique investie nous permettra d'établir une éventuelle corrélation entre les groupes constituant notre échantillon.

L'analyse statistique que nous avons effectuée à l'aide du logiciel « R » n'a été possible que grâce à une codification rigoureuse de nos grilles d'observation. En effet, la saisie des données collectées grâce à nos observations s'est faite en transformant les domaines de compétences de notre grille ainsi que leurs items en code afin que le logiciel puisse les traiter. Notre codification s'est faite de la manière suivante :

Variables	Variantes	Valeurs
Enseignant	De E1 jusqu'à E31	
Sexe	1 ou 2	1= femme 2= homme
Formation	1 ou 2	1= ENS 2= université
Test	0 ou 1	1= le profil ENFJ 0= autres profils
Domaines	De D1 Jusqu'à D14	D1 : Outils de l'enseignant D2 : Climat, ambiance en classe D3 : Mise en activité D4 : Stratégies pédagogiques D5 : Différenciation D6 : Valorisation et encouragement de l'autonomie D7 : Formes sociales du travail D8 : Relations entre pairs D9 : Conduite de classe D10 : Communication, Relations interpersonnelles et Interactions D11 : Discipline D12 : L'autorité D13 : Gestion des problèmes et conflits D14 : Récompenses et sanctions

Tableau 27 : Liste des codes correspondant aux éléments de la grille

R est un langage et un environnement disponibles gratuitement pour le calcul statistique et les graphiques qui fournit une grande variété de techniques statistiques et graphiques : modélisation linéaire et non linéaire, tests statistiques, analyse de séries chronologiques, classification, clustering, etc.

Pour ce qui est des items, nous en avons 68. Ils sont répartis sur les 14 dimensions. Ils représentent les indicateurs de toutes ces dimensions/domaines.

3.1.2. Présentation du questionnaire destiné aux enseignants

Le questionnaire conçu dans le cadre de cette étude est adressé aux enseignants constituant notre échantillon et qui sont concernés par l'enquête par observation.

3.1.2.1. Structure du questionnaire

Ce questionnaire se compose d'une première partie qui nous renseigne sur le sexe, le cursus, l'expérience, les niveaux en charge, le nombre de groupes et le volume horaire hebdomadaire de chaque enseignant.

La deuxième partie est composée de 11 questions (ouvertes, et fermées) qui visent à apporter d'une part, un regard introspectif de la pratique enseignante, et d'autre part, à compléter notre analyse en corroborant les résultats partiels obtenus grâce au premier instrument de collecte.

Les questions posées aux enseignants portaient sur leurs investissements auprès de leurs apprenants ainsi que dans la vie de l'établissement. Il était question également de la fréquence des réunions de coordination entre collègues, de la pratique réflexive dans la préparation des cours et de la prise en charge de la diversité du niveau des apprenants.

3.1.2.2. Objectifs du questionnaire et les conditions de sa passation

La conception de ce questionnaire était la dernière étape de notre étude, car il vise à compléter et d'éclaircir les éventuelles zones d'ombre, ou interrogations qui subsisteraient à l'issue des éléments constatés lors des observations des enseignants. En outre, il vise à nous révéler le regard qu'ont les enseignants observés de leurs propres pratiques de classe. Le fait d'opter pour l'administration d'un questionnaire au lieu de la conduite des entretiens semi-directifs, et ce en dépit du nombre relativement peu élevé des sujets, s'explique par les contraintes évoquées plus haut à savoir la lassitude exprimée par une partie des sujets que compte notre échantillon. À cela s'ajoute l'éloignement des lieux de résidence de nombreux de nos sujets de leurs localités de travail, ce qui les a rendus indisponibles à d'éventuels entretiens. Mais en dépit de toutes ces contraintes, le choix d'administrer un questionnaire s'est avéré judicieux et nous a permis de compléter notre étude.

3.1.2.2. Modalités d'analyse des questionnaires

Dans la même logique, l'analyse des réponses obtenues se fera dans une triple perspective :

- En premier lieu, nous comparons les réponses données par nos enquêtés avec les caractéristiques du profil type de l'enseignant afin de déterminer le degré de rapprochement/éloignement des sujets.
- En deuxième lieu, il s'agit de vérifier s'il existe des similitudes entre les réponses des deux groupes constituant notre échantillon et déterminer par la même occasion lequel des groupes se rapproche le plus du profil type de l'enseignant.
- En dernier lieu, nous avons utilisé ces résultats afin de corroborer les conclusions formulées à la suite des observations.

3.1.3. Test psychologique

Nous avons soumis les groupes d'enseignants à un test psychologique (MBTI) et ce dans le but de déterminer pour chacun d'entre eux un profil psychologique. Outre l'intérêt scientifique de ce test, ce dernier présente un réel avantage pratique dans la mesure où il est disponible en ligne et son exécution ne prend pas beaucoup de temps : <https://www.16personalities.com/fr>

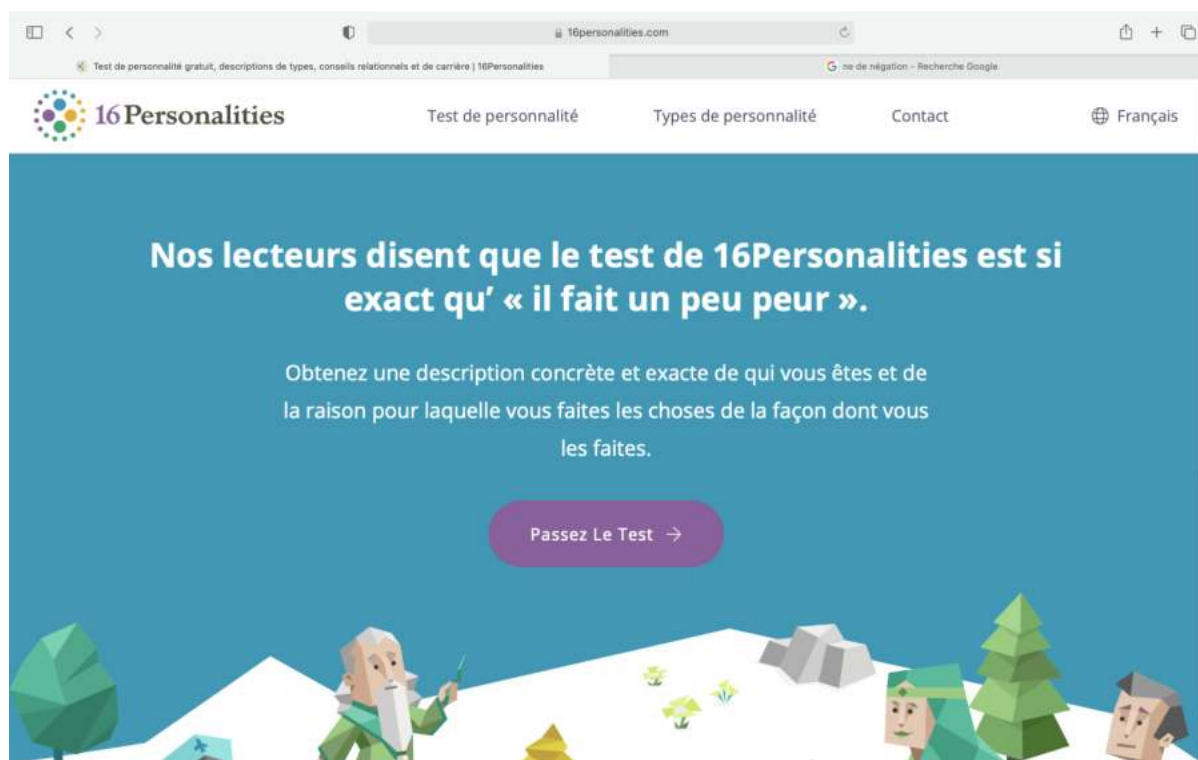


Image 1 : Page d'accueil du test de personnalité MBTI

Nous avons invité les participants à notre enquête à effectuer le test en leur envoyant le lien et en leur demandant de nous envoyer par mail le résultat final du test qui est donné pour le test MBTI sous forme d'un sigle de 4 lettres. Dans ce qui suit, nous présentons brièvement ce test.

3.1.3.1. Test de Meyrs

Ce test MBTI est un test psychologique résultant des travaux d'Isabel Briggs Myers et sa mère, Katherine Cook Briggs. Il est apparu en 1962 et sert à catégoriser les personnes en fonction de leurs préférences et leurs sources de motivations. Il permet ainsi de répartir les individus en 16 grands types de personnalité. L'utilité de ce type de test est l'identification des aspects psychologiques les plus dominants chez les individus, ce qui permet d'orienter chaque personne vers le domaine d'activité correspondant à ses habiletés. D'après la société qui gère ce test de Myers-Briggs⁵³, il s'agit du test le plus utilisé dans le monde avec près de 2 millions de personnes par an. Il est utilisé entre autres pour :

- « - Compréhension de soi et développement personnel.
- Conseils d'orientation.
- Évolution et gestion de carrière.
- Cohésion d'équipe.
- Formation au management et au leadership.
- Conseil en communication, etc. » (<http://www.16-types.fr/index.html>)

Ce qui distingue ce test psychologique des autres c'est le fait qu'il n'accorde pas une importance aux traits de la personnalité. Il s'agit, selon Maria Medita « de déterminer des préférences de personnalité et de modes d'action »⁵⁴. En d'autres termes, ce test se base sur les prédispositions et les schémas préférentiels qu'intériorise chaque personne pour l'orienter par la suite vers les secteurs qui relèvent de ses centres d'intérêt.

⁵³ MBTI ® et MYERS-BRIGGS TYPE INDICATOR ® sont des marques déposées et MYERS-BRIGGS™ est une marque de Consulting Psychologists Press, Inc., l'éditeur du matériel MBTI. [OPP®](#) en détient les droits pour l'Europe. Ce site est un site personnel indépendant et à but non lucratif visant à promouvoir le modèle ; il n'est affilié à aucune entreprise. Les sources figurent dans la page *Liens*.

⁵⁴ <https://mariamedita.com>

3.1.3.2. Objectif du test MBTI

Dans le cadre de notre recherche, nous recourons à cet outil afin de déterminer le profil psychologique des enseignants qui constituent notre population. Une fois que nous aurons effectué ce profilage, nous comparerons leurs profils avec celui qui correspond à l'exercice de l'enseignement. Cette comparaison nous permettra une meilleure lecture des résultats de l'observation dans la mesure où les profils correspondant à celui de l'enseignant devraient avoir un haut degré de maîtrise de l'enseignement. La validation de ces résultats nous permettrait par la suite de confirmer l'apport de la personnalité des enseignants dans l'exercice de ce métier.

L'analyse des tests consistera essentiellement en une comparaison dans un premier temps entre le profil psychologique de chaque enseignant et le profil psychologique type, afin de déterminer le ou les profils qui correspondent à ce dernier et à défaut celui ou ceux qui s'en rapprochent le plus en présentant les dimensions que partagent les profils des enseignants avec celui du profil type de l'enseignant. Il s'en suit dans un second temps, des commentaires qui porteront sur les profils et leurs impacts sur les pratiques enseignantes des enseignants auxquels ils correspondent.

3.2. Analyse des données

À travers ce point, nous procédons à la présentation des variables de notre recherche, puis des outils statistiques qui vont nous servir lors de l'analyse statistique. Cette présentation se focalisera sur leurs aspects techniques. En effet, leurs fonctions et leurs utilités à notre thèse seront expliquées ultérieurement dans le chapitre consacré à l'analyse et l'interprétation des données.

3.2.1. Variables d'analyse

Les variables retenues dans le cadre de notre étude découlent de la question centrale ainsi que des hypothèses proposées. Nous visons, à travers ces variables, à étudier l'impact que pourraient avoir les variables suivantes : le sexe, le type de formation et le profil psychologique des enseignants observés sur leurs pratiques de classe. Nous tenterons également de déterminer laquelle des trois premières variables a le plus d'influence sur celle relative à la pratique de classe.

La variable pratique de classe est une variable dépendante dont la qualité est directement ou indirectement influencée par un certain nombre de paramètres plus ou moins déterminants.

Le premier paramètre (le sexe), qui est une variable indépendante, pourrait avoir une influence sur la pratique enseignante dans la mesure comme il a été déjà mentionné, le profil psychologique type de l'enseignant compte deux fois plus de femmes que d'hommes selon le modèle MBTI.

Quant à la variable type de formation, elle est susceptible d'avoir un impact sur la variable pratique de classe, car la formation est considérée comme étant l'un des principaux leviers pour améliorer la performance professionnelle (Ardouin, 2015).

La dernière variable retenue dans notre recherche est celle relative au profil psychologique de l'enseignant, elle constitue l'élément phare de notre thèse dans la mesure où nous la considérons comme l'élément le plus influençant de la pratique enseignante. Cette idée s'inspire des travaux de Meyers (1962) qui estime que le choix d'un métier devra se faire en fonction des préférences exprimées par le profil psychologique de la personne.

3.2.2. Tests statistiques

3.2.2.1. Test t de Student

Il est l'un des tests statistiques les plus utilisés pour déterminer si les moyennes de deux groupes d'échantillon indépendants diffèrent significativement l'un de l'autre. La recherche de cette différence se fait à travers la comparaison des moyennes de deux groupes qu'ils soient indépendants ou non.

3.2.2.2. Test de Shapiro-Wilk

Le test de Shapiro-Wilk est un test d'adéquation non paramétrique qui sert à étudier la non-normalité d'une variable continue. Il est considéré comme le test le plus performant dans la détermination de la normalité d'une distribution (Lafeye de Micheaux *et al.*, 2014).

3.2.2.3. Test F

Le test F ou Fisher global est un test permettant de tester l'apport global et conjoint de l'ensemble des variables indépendantes qui figurent dans le modèle pour expliquer les variations de la variable dépendante (Lafeye de Micheaux *et al.*, 2014, p. 508).

3.2.2.4. Test t de Welch

C'est un test qui ressemble beaucoup au test t de Student. Il permet de comparer les moyennes de deux groupes d'échantillon indépendants dans le cas où leurs variances sont différentes. Contrairement au test t de Student, celui utilise la variance de chacun des deux groupes. Nous avons fait intervenir ce test lorsque nous avons constaté que l'égalité des variances ne peut pas être assurée au niveau des deux groupes suivants : « PPPPPT » et « PPEPPT ».

3.2.2.5. Test de Wilcoxon

Le test de Wilcoxon, appelé également test des rangs, est un test non paramétrique qui teste l'égalité de deux distributions (Lafeye de Micheaux *et al.*, 2014, p. 479). Il vise à déterminer l'existence d'une différence significative entre deux groupes. Nous allons l'appliquer dans le cadre de notre étude pour vérifier s'il y a une différence significative dans la pratique enseignante à partir de deux autres variables, à savoir le sexe et le type de formation.

3.2.2.6. Anova multiple

Lafeye de Micheaux *et al.*, (2014) définissent l'ANOVA comme étant une méthode d'analyse permettant d'étudier la modification de la moyenne μ du phénomène étudié Y en fonction de l'influence d'un ou de plusieurs facteurs d'expérience qualitatifs. L'ANOVA multiple renvoie dans notre cas d'étude à une ANOVA à trois facteurs (three way ANOVA) qui consiste à expliquer une variable quantitative (dépendante) par trois variables indépendantes qualitatives. Il s'agit alors d'expliquer la modification de la moyenne de la variable « pratique de classe » par les trois variables suivantes : « sexe », « type de formation » et « profil psychologique ». L'objectif poursuivi à travers cette analyse est la détermination de l'existence d'un effet d'interaction statistiquement significatif entre les trois variables indépendantes citées précédemment sur la variable dépendante « pratique de classe ».

Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons explicité le cadre méthodologique de notre recherche. Nous avons passé en revue le contexte, l'échantillon retenu, et les démarches suivies dans la collecte et l'analyse des données. Les objectifs poursuivis par notre étude nous ont conduit à

adopter une analyse comparative entre deux groupes de sujets d'enseignants afin de montrer si la performance pédagogique de ces derniers est tributaire du sexe, type de formation, profil psychologique ou à l'interaction de ces mêmes variables.

Le recours à une démarche mixte alliant à la fois l'analyse qualitative à celle quantitative présente l'avantage de comprendre exhaustivement l'impact du profil psychologique sur la performance des enseignants dans la mesure où l'appréciation des résultats sera faite à travers des mesures statistiques (quantitatives) qui nous permettront de juger au moyen de graphiques et de figures les performances des sujets observés. En outre, l'analyse des questionnaires ainsi que l'explication de certains comportements observés seront faites grâce à une analyse qualitative.

L'explication de tous les aspects méthodologiques de notre recherche nous permet désormais de passer à l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Celle-ci sera détaillée dans le prochain chapitre.

CHAPITRES VII : ANALYSE, RÉSULTATS ET DISCUSSION

Introduction

Le dernier chapitre de notre thèse exposera dans les détails la manière dont les données collectées vont être analysées. Pour ce faire, nous l'avons articulé autour de trois moments : le premier sera consacré à l'analyse des données obtenues grâce aux grilles d'observation, le deuxième sera réservé à l'analyse des données du questionnaire et le troisième synthétisera notre analyse.

Le traitement des données de l'observation fera l'objet d'une analyse globale basée d'une part, sur le calcul des scores obtenus par les participants à notre enquête et d'autre part, sur la comparaison de leurs scores à celui du profil type de l'enseignant, abrégé tout au long de notre analyse par PT. Le calcul des différents scores s'est fait en appliquant cette équation : $\text{score final} = (A \times 100) / 68$.

Afin de faciliter la présentation et la lecture des résultats obtenus, nous les avons présentés sous forme de graphiques. L'analyse de ceux-ci se fera sous forme d'une triple comparaison. Notons que les résultats de cette analyse seront appuyés par une analyse statistique composée par une série de tests : « le test t de Student », « le test de Shapiro-Wilk », « le test F », « le test t de Welch », « le test de Wilcoxon », et une analyse de la variance appelée « ANOVA », qui à son tour va déterminer l'existence d'une ou de plusieurs corrélations qui existeraient entre d'un côté les trois variables indépendantes citées plus haut et la pratique enseignante de chaque enseignant (variable dépendante) d'autre part.

L'analyse des questionnaires se fera sous forme de commentaires appréciatifs des réponses fournies par les répondants. Le but étant de mieux appréhender les pratiques de classe des enseignants observés.

La dernière partie de ce chapitre fournira tous les éléments de réponse qui nous permettront de valider ou non la thèse défendue par cette recherche. En effet, les résultats auxquels nous parviendrons seront synthétisés sous forme d'un bilan définitif.

1. Analyse des grilles d'observation

Nous tenons, dans un premier temps, à analyser les différentes grilles dont nous nous sommes servi en vue de traiter des données inhérentes à trois variables distinctes, à savoir le type de formation suivie, le profil psychologique ainsi que le genre des enseignants.

1.1. Influence du type de formation sur la compétence des enseignants

Le premier niveau de comparaison vise à déterminer l'apport de la variable indépendante « type de formation » sur la variable dépendante « pratique enseignante » représentée par les scores obtenus par chaque enseignant. Cette démarche se fera entre deux groupes d'enseignants. Il s'agit de comparer d'un côté un groupe composé d'enseignants ayant suivi un cursus universitaire et de l'autre un second groupe qui compte des enseignants diplômés des Écoles Normales Supérieures.

1.1.1. Comparaison des profils des participants avec celui du profil type de l'enseignant

Le premier graphique, ci-dessous inséré, permet d'observer le positionnement des différents profils de tous les enseignants faisant partie de notre étude par rapport au profil type de l'enseignant. En plus de cette première comparaison, le graphique suivant permet également de déterminer le degré de maîtrise de nos enquêtés dans chacun des domaines de compétences.

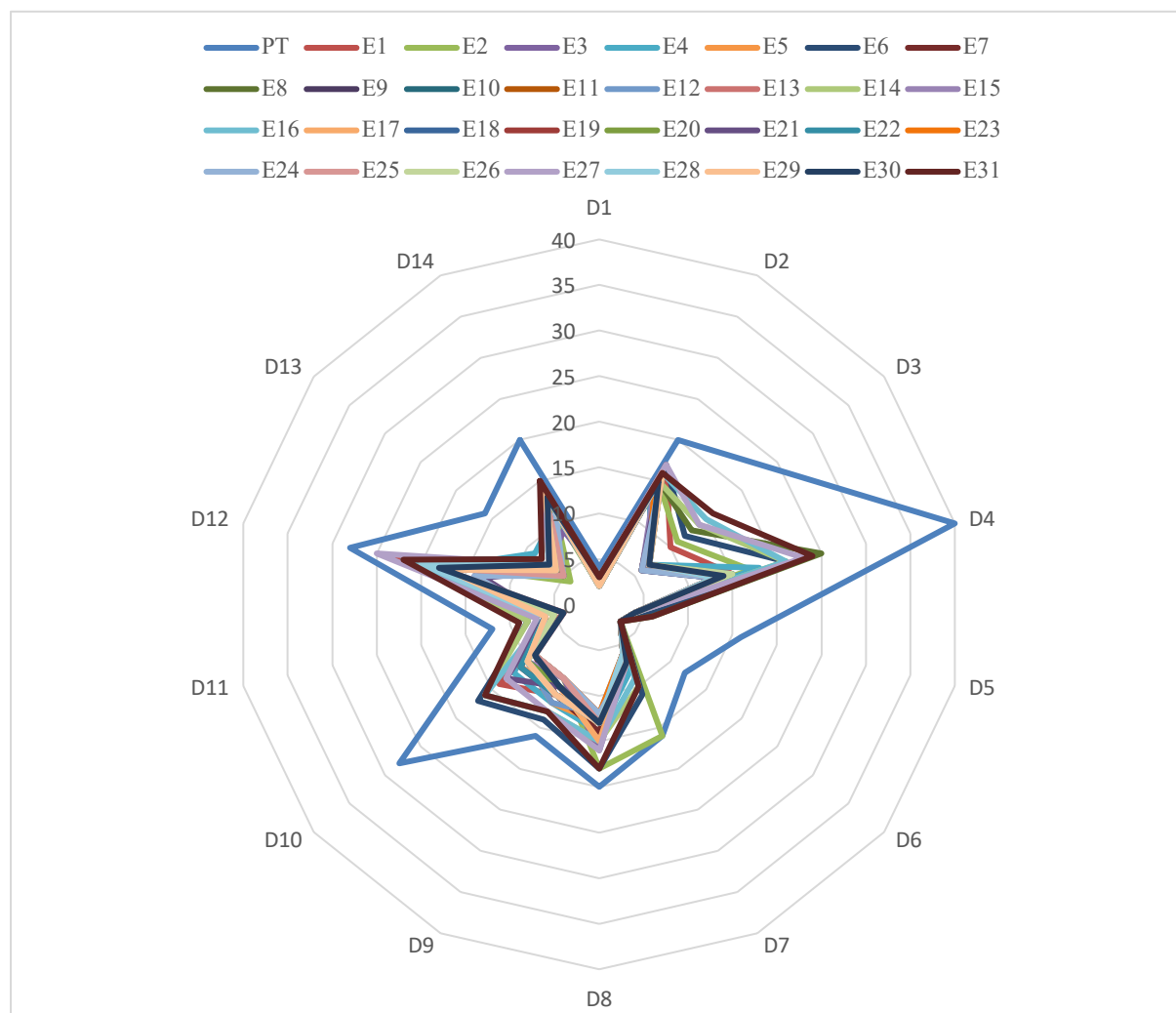
Le tableau 28 indique les points totalisés par chaque enseignant observé dans tous les domaines de compétences qui composent notre grille d'observation. Il permet également de connaître le nombre de points cumulé par chaque enseignant et de comparer son score avec celui du profil type de l'enseignant qui est considéré comme la référence tant il traduit une pratique enseignante optimale. De ce tableau, nous retenons que les fréquences de répétition des pratiques observées auprès des enseignants constituant notre échantillon sont nettement inférieures dans la majorité des domaines de compétences listés dans notre grille d'observation comparées à celles du profil type de l'enseignant qui nous sert de référence. Même celles qui sont au-dessus de la moyenne (D1, D2, D8, D9, D12, et D14) présentent des écarts relativement significatifs par rapport au PT.

Enseignants	Sexe	Domaines														Total
		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	
PT	1/2	4	20	24	40	16	12	16	20	16	28	12	28	16	20	272
E01	1	2	17	10	15	4	3	8	12	11	14	4	24	7	12	143
E02	1	2	15	11	17	4	3	16	18	9	9	7	21	4	11	147
E03	1	3	13	7	15	4	3	7	16	9	9	6	14	7	9	122
E04	1	3	13	7	18	4	3	8	14	12	12	6	18	9	11	138
E05	1	3	15	7	14	4	3	7	13	12	10	6	17	6	12	129
E06	1	3	17	12	21	5	3	11	18	14	17	8	22	7	13	171
E07	1	2	15	6	14	4	3	6	14	11	9	6	19	5	14	128
E08	1	3	15	13	25	6	3	6	13	10	9	6	19	5	14	147
E09	2	3	15	6	13	4	3	6	13	10	9	6	20	6	14	128
E10	1	2	15	6	14	4	3	6	13	10	9	5	20	6	14	127
E11	2	2	15	6	14	4	3	7	12	9	9	6	19	7	14	127
E12	1	2	15	6	14	4	3	6	12	12	10	6	19	7	14	130
E13	1	2	15	7	14	4	3	7	12	9	9	4	19	6	14	125
E14	2	3	15	14	21	4	3	10	15	13	16	8	21	6	14	163
E15	2	3	14	6	14	4	3	6	13	9	10	6	17	6	13	124
E16	1	3	16	15	21	4	3	9	15	13	16	6	22	8	14	165
E17	1	2	16	6	14	4	3	7	15	10	11	5	20	7	14	134
E18	1	2	16	6	13	4	3	6	13	10	10	6	18	6	14	127
E19	1	3	16	7	14	4	3	6	13	11	11	6	18	5	15	132
E20	2	2	15	7	13	4	3	6	13	10	10	6	18	5	13	125
E21	1	3	15	6	13	4	3	7	13	10	13	6	13	6	11	123
E22	1	2	16	7	15	4	3	7	13	11	11	6	18	6	14	133
E23	1	3	14	7	13	4	3	6	12	9	9	6	18	7	13	124
E24	1	3	16	6	13	4	3	7	12	9	9	6	14	5	11	118
E25	1	2	15	7	13	4	3	6	13	9	9	4	18	5	14	122
E26	1	2	16	7	15	4	3	7	13	11	10	5	19	6	14	132
E27	1	3	17	14	23	4	3	7	16	13	13	7	25	7	14	166
E28	1	2	15	7	13	4	3	6	13	11	10	6	20	7	13	130
E29	2	2	16	7	14	4	3	7	13	11	10	6	17	6	14	130
E30	2	3	15	7	14	4	3	7	13	10	9	4	18	7	13	127
E31	1	3	16	16	24	6	3	10	18	13	16	9	22	8	15	179

Tableau 28: scores totalisés dans chaque domaine par les enseignants observés
scores totalisés dans chaque domaine par les enseignants observés

Avant d’entamer l’interprétation des graphiques, il convient d’abord d’expliquer les raisons qui nous ont poussé à opter pour les radars ainsi que la façon de les lire. Le choix de ce type de graphe est motivé par le fait qu’il offre une vision globale du positionnement de tous les tracés représentant les profils de compétences de tous les enseignants par rapport au tracé de référence qui représente le profil type de l’enseignant. Outre cet avantage, cette présentation fournit aux lecteurs une idée très précise du degré de maîtrise qu’a chaque enseignant par rapport à chaque domaine de compétences sur lequel il a été observé. Pour ce qui est de l’interprétation des radars, celle-ci est relativement facile dans la mesure où elle consiste à déterminer le degré de rapprochement ou d’éloignement qu’a un tracé ou un ensemble de tracés par rapport au tracé de référence. Ainsi, nous allons adopter cette démarche tout au long de notre analyse.

Le radar suivant présente une superposition de tous les profils de compétences de nos observés. Il les situe par rapport au profil de référence (tracé bleu).



Graphique 1 : Profils de tous les enseignant par rapport au PT

Le premier enseignement que nous pouvons tirer de ce graphique est que les pratiques enseignantes des enseignants observés sont loin de correspondre toutes à celle du PT (en bleu). Cependant, nous avons noté que par rapport à un certain nombre de domaines de compétences, nos observés présentent un degré de maîtrise au-delà de la moyenne, voire très satisfaisants. Dans ce qui suit, nous présentons, sous forme de points, les domaines des compétences dans lesquels les enseignants se sont rapprochés le plus du PT ainsi que les différents scores totalisés par les enseignants.

- Le premier domaine de compétences dans lequel ces enseignants se sont distingués est « Outils de l'enseignant » représenté dans le graphique en D1. Tous les enseignants ont obtenu des scores supérieurs à la moyenne dont 15 enseignants ont obtenu $\frac{3}{4}$, soit 48,38% de la population ;
- Pour ce qui est du deuxième domaine « Climat, ambiance en classe » représenté dans le graphique en D2, la moyenne générale est relativement élevée. En effet, elle est de 15,29/20 ;
- Tous les enseignants ont obtenu un score supérieur à la moyenne variant entre 12/20 et 18/20 concernant le domaine de compétence « relations entre pairs » (D8) ;
- L'ensemble des enseignants a obtenu un score supérieur à la moyenne avec un score de 10,67/16 dans la « Conduite de classe » (D9) ;
- S'agissant de l'affirmation de « l'autorité » (D12), nos enseignants ont obtenu le score de 18,93/28 ;
- Le dernier domaine de compétence dans lequel nos enseignants ont pu avoir un score correct est celui relatif aux « Récompenses et sanctions » (D14). Ils ont obtenu le score de 13,19/20.

1.1.2. Les enseignants formés par des universités

Nous soulevons, à ce niveau, la question de correspondance des pratiques des enseignants formés par l'université à celles dictées par le profil type établi.

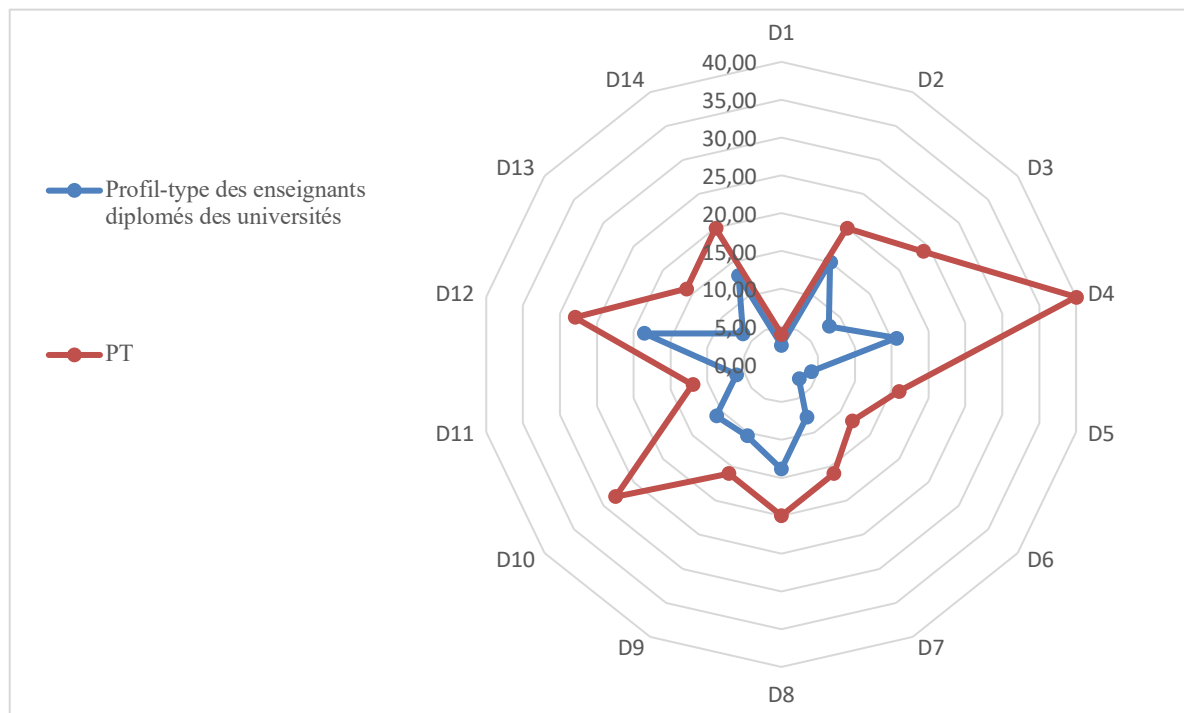
1.1.2.1. Comparaison du profil type des enseignants formés par des universités par rapport au PT

Le tableau suivant montre les moyennes obtenues dans chaque domaine de compétences par les enseignants diplômés des universités en comparaison avec les points totalisés par le profil type de l'enseignant. Il indique aussi le score moyen du même groupe d'enseignants ainsi que le score optimal de référence. Bien que le nombre des domaines de compétences dans lesquels les enseignants considérés par notre recherche ont atteint le seuil d'une maîtrise moyenne ait connu une légère augmentation du point de vue du nombre des domaines de compétence, sur le plan qualitatif les moyennes totalisées témoignent d'une insuffisance quant à la maîtrise des domaines de compétences en question (2,56/4 ; 6,06/12 ; 18,56/28). Cette tendance s'est confirmée notamment par le score moyen obtenu par nos enseignants qui est de 199,26/400 soit légèrement inférieur à la moitié du score de référence.

Domaines	Moyennes des points cumulés par les enseignants diplômés des universités (Profil type des enseignants issus des universités)	Points cumulés PT
D1	2,56	4
D2	15,00	20
D3	8,11	24
D4	15,67	40
D5	4,11	16
D6	3,00	12
D7	7,72	16
D8	13,83	20
D9	10,44	16
D10	10,94	28
D11	6,06	12
D12	18,56	28
D13	6,50	16
D14	13,00	20
Total	135,5	272
Score	199,26	400

Tableau 29: Moyennes des points cumulés par les enseignants diplômés des universités par rapport au PT

Le graphique ci-après vient compléter le précédent en offrant une vision d'ensemble sur le positionnement des différents profils des enseignants diplômés de l'université par rapport au PT.



Graphique 2 : Profil type des enseignants formés par des universités par rapport au PT

La comparaison entre le tracé représentant le profil type des enseignants faisant partie du premier groupe d'enseignants et celui du PT ne laisse aucun doute quant à leur non-correspondance. En outre, hormis le premier domaine de compétences intitulé « outils de l'enseignant » où les deux variantes du profil se rejoignent nous avons remarqué que l'écart existant entre ces deux profils est relativement grand.

Ces écarts traduisent un manque de maîtrise dans la gestion de certaines phases du processus d'enseignement/apprentissage. Ce manque de maîtrise affecte aussi bien des domaines de compétences relevant exclusivement de la formation comme c'est le cas « Stratégies pédagogiques », « Différenciation », et « Valorisation et encouragement de l'autonomie », mais également ceux relatifs à l'aspect psychologique des enseignants comme « Communication, Relations interpersonnelles et Interactions », « L'autorité », « Gestion des problèmes et conflits ».

1.1.2.2. Analyse des scores obtenus par les enseignants formés par des universités

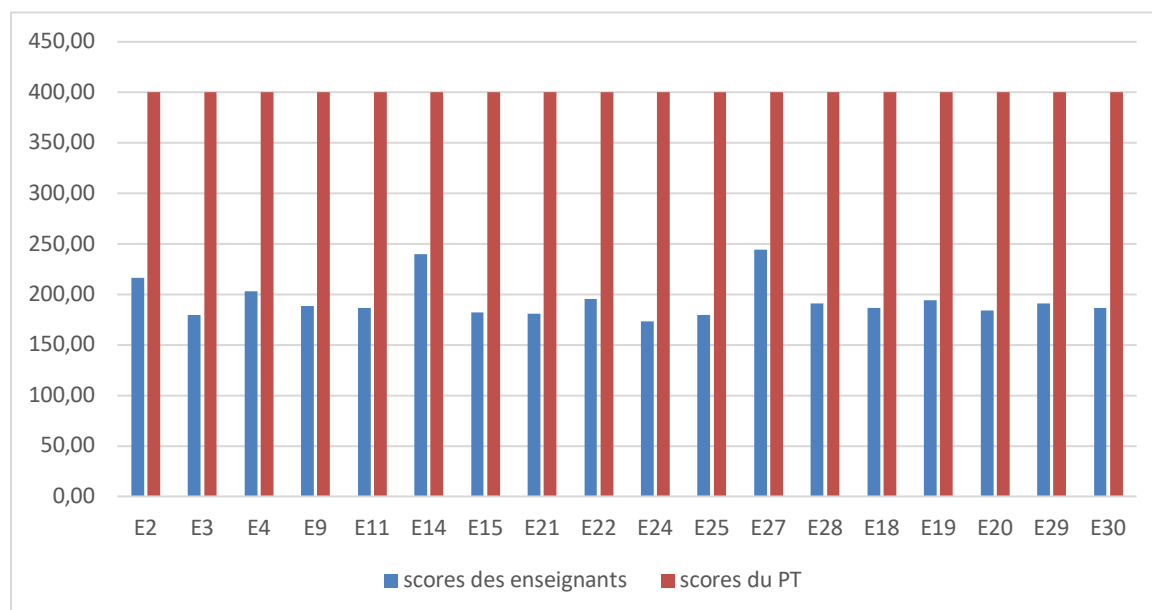
Dans la continuité de ce qui a été avancé jusqu'à maintenant, le tableau N° 30 présente sous forme d'une comparaison les scores obtenus par chacun des enseignants ayant suivi une formation à l'université par rapport à celui du profil type de l'enseignant. Sur les 18 enseignants composant ce groupe seuls quatre (E2, E4, E14, et E27) ont pu obtenir un score supérieur à la moyenne (200/400) si l'on considère le score du PT comme étant le score le plus élevé qu'on puisse atteindre. Nous avons noté à la lecture de ce tableau qu'outre les scores relativement bas que ce groupe a obtenu, les valeurs de ces scores sont non seulement hétérogènes, mais présentent des écarts qui varient de 1,47 point pour les scores les plus proches allant à 70,59 pour les scores les plus éloignés.

	Scores des enseignants issus des universités	Score du PT
E2	216,18	400,00
E3	179,41	400,00
E4	202,94	400,00
E9	188,24	400,00
E11	186,76	400,00
E14	239,71	400,00
E15	182,35	400,00
E21	180,88	400,00
E22	195,59	400,00
E24	173,53	400,00
E25	179,41	400,00
E27	244,12	400,00
E28	191,18	400,00
E18	186,76	400,00
E19	194,12	400,00
E20	183,82	400,00
E29	191,18	400,00
E30	186,76	400,00

Tableau 30: Scores totalisés par les enseignants issus des universités

Afin de permettre une bonne lecture des scores, nous avons opté dans la représentation des scores des enseignants composant le premier groupe, pour un histogramme. En effet, cette

figure nous permet d’avoir, pour chaque sujet, le score totalisé par ce dernier, mais également son positionnement par rapport au PT.



Graphique 3 : Scores des enseignants formés par des universités par rapport au score du PT

Là aussi, la comparaison des différentes barres nous permet de constater un écart considérable entre tous les profils des enseignants observés d’un côté et du PT de l’autre. Nous avons comptabilisé seulement 4/18 enseignants ayant totalisé un score égal ou supérieur à la moyenne (plus de 200/400). En effet, les enseignants qui se rapprochent le plus du PT sont : E2, E4, E14, et E27. C’est l’enseignant E27 qui a totalisé le score le plus élevé dans ce groupe avec 244,12/400.

Les résultats communiqués à travers le graphique 3 appuient davantage les enseignements tirés suite à la lecture du graphique 2, à savoir que les enseignants issus des universités ont des pratiques enseignantes en deçà des standards représentés par le PT. Ce qui peut soulever des interrogations quant à l’efficacité des formations annversaires dans l’installation et le développement des compétences professionnelles professorales. Mais à ce stade de notre recherche, nous ne pouvons nous prononcer catégoriquement sur l’apport de ce type de formation.

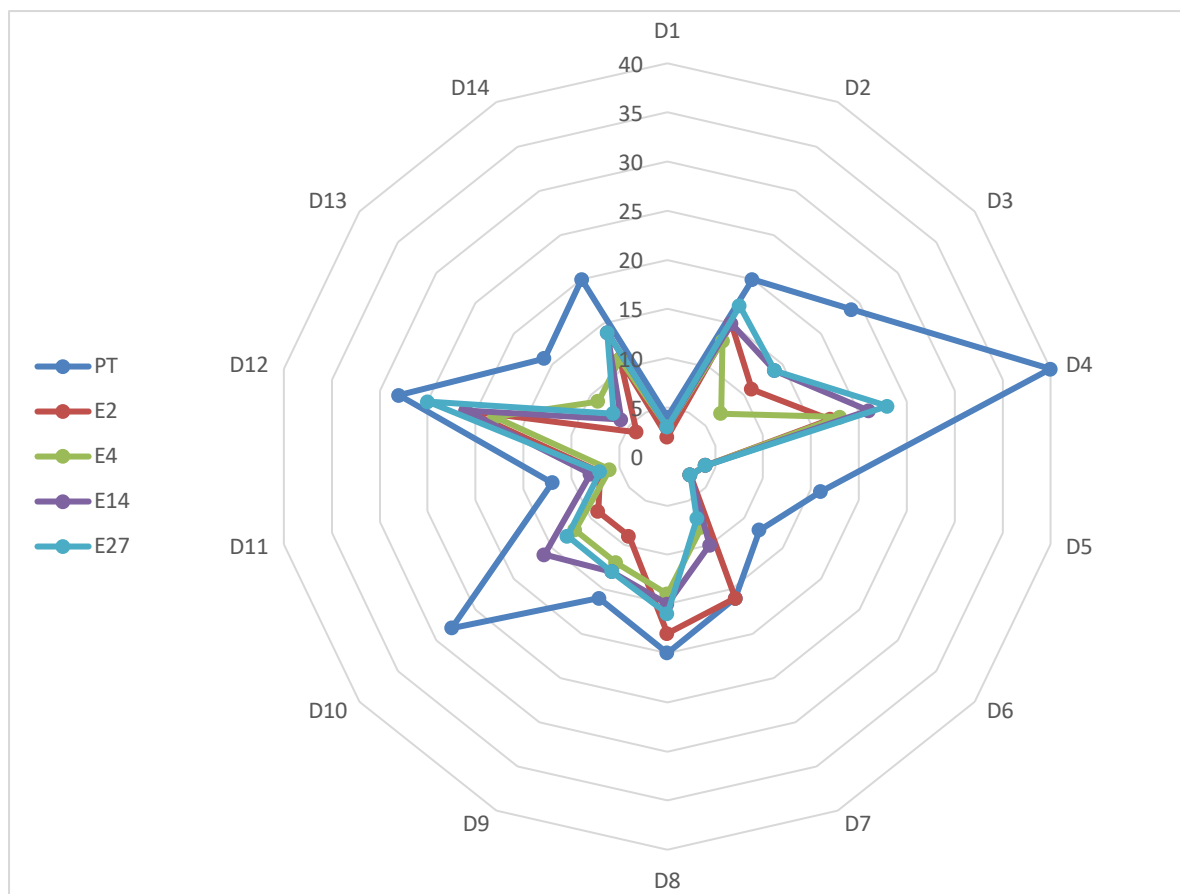
Une fois que nous avons identifié les sujets ayant obtenu un score égal ou supérieur à la moyenne, nous avons voulu rendre compte des domaines de compétences constituant à la fois, la force et la faiblesse des meilleurs enseignants de ce premier groupe.

Le tableau N° 31 donne à voir l'étendue des compétences des enseignants ayant eu les meilleurs scores parmi le groupe des enseignants formés par les universités qui sont au nombre de quatre. Le nombre de points cumulés atteste d'une maîtrise globalement similaire chez cette tranche d'enseignants. Toutefois, nous tenons à signaler que l'enseignant (E14) présente un degré de maîtrise supérieur aux autres. L'analyse des points obtenus pour chaque domaine de compétences révèle une carence dans la maîtrise de trois d'entre elles : « Différenciation », « Valorisation et encouragement de l'autonomie », « Gestion des problèmes et conflits ». La non-maîtrise de ces dernières pourrait avoir comme origine un manque de formation pour les deux premières, mais également le profil psychologique de la personne pour la troisième.

	E2	E4	E14	E27	PT
D1	2	3	3	2	4
D2	15	13	15	16	20
D3	11	7	14	6	24
D4	17	18	21	14	40
D5	4	4	4	4	16
D6	3	3	3	3	12
D7	16	8	10	7	16
D8	18	14	15	15	20
D9	9	12	13	10	16
D10	9	12	16	11	28
D11	7	6	8	5	12
D12	21	18	21	20	28
D13	4	9	6	7	16
D14	11	11	14	14	20
Total	147	138	163	134	272

Tableau 31: Scores des enseignants formés par des universités ayant obtenu les scores les plus élevés par rapport au PT

Le graphique suivant permet d'une part de situer avec précision le degré de maîtrise de chaque enseignant par rapport au PT et d'autre part, de rendre compte des domaines de compétences dans lesquels ces enseignants manifestent une réelle maîtrise de ceux qui ne sont pas maîtrisés.



Graphique 4 : Profils des enseignants formés par des universités ayant obtenu les scores les plus élevés par rapport au PT

De prime abord, l'analyse des tracés révèle que malgré l'obtention de scores supérieurs à la moyenne (+200) l'écart que nous avons déjà noté plus haut est plus qu'évident. En effet, hormis ces cinq domaines de compétences (D1, D2, D7, D8, et D12), nos enseignants attestent d'une non-maîtrise dans les autres domaines. Notons que ces degrés de maîtrise varient d'un enseignant à un autre. Ceci se confirme par les chiffres suivants :

- Une quasi-concordance entre les scores comptabilisés par les enseignants et celui du PT concernant le premier domaine de compétences « Outils de l'enseignant » (D1) ;
- L'enseignant E27 totalise un score de 17/20 dans « Climat, ambiance en classe » (D2) alors que les autres totalisent 15/20 pour E2, 13/20 pour E4, et 15/20 pour E14 ;
- L'enseignant E2 est parvenu à égaler le score du PT (16/16 en D7), alors que les autres sont relativement loin avec des scores de 8, 10, et 7 ;
- Le même enseignant s'est également distingué dans D8 avec un score de 18/20, alors que les autres ont obtenu respectivement 14, 15, et 16 ;

- S'agissant de « L'autorité » (D12), c'est l'enseignant E27 qui a comptabilisé le plus de points 25/28, suivi par E2 et E14 qui ont totalisé 21/28 et enfin E4 qui a obtenu 21/28.
- La comparaison des différents tracés permet de constater des écarts entre les différents profils des enseignants.

L'observation de ce graphique permet de voir que le profil qui se rapproche le plus du PT est celui de l'enseignant E27 (bleu clair). En effet, son tracé est le plus étendu comparé aux autres.

1.1.3. Les enseignants formés par les ENS

Si les résultats relatifs aux scores réalisés par les enseignants formés par l'université révèlent une certaine défaillance, qu'en est-il des sortants des Écoles Normales Supérieures ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans ce qui suit.

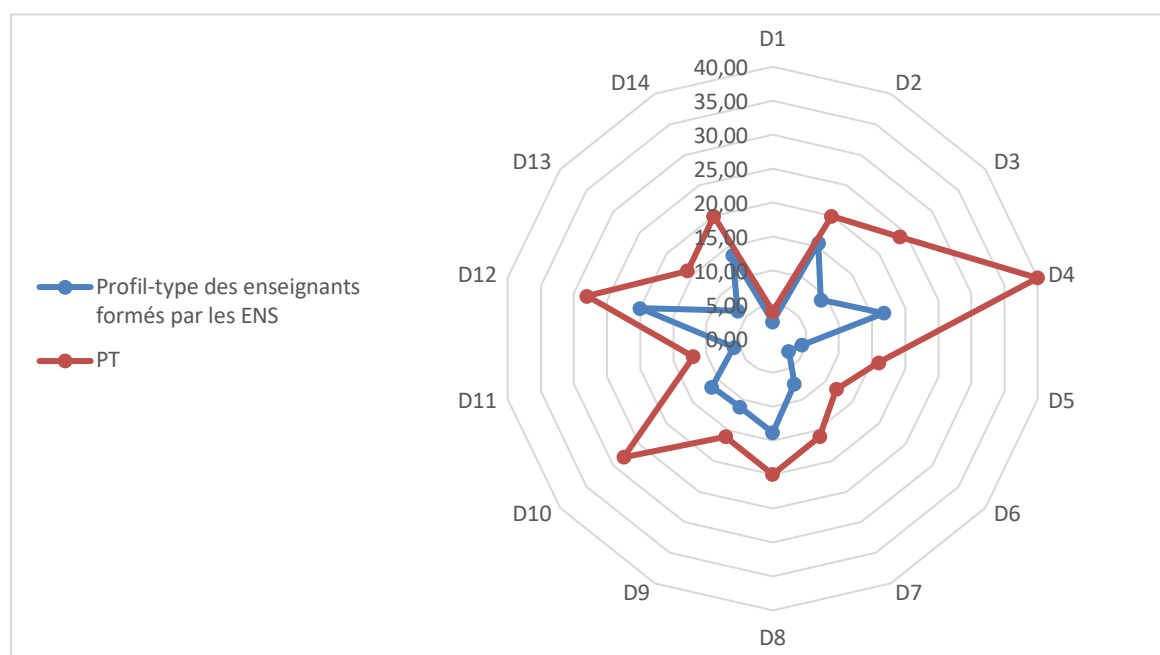
1.1.3.1. Comparaison du profil type des enseignants formés par les ENS par rapport au PT

L'analyse des scores obtenus par le deuxième groupe d'enseignants (formés par les ENS) suit la même logique appliquée aux enseignants formés par les universités. Le tableau suivant montre les moyennes obtenues dans chaque domaine de compétences par les normaliens par rapport à celles du PT. Le score moyen totalisé par ces enseignants est au-dessus de la moyenne (235,13/400). Cette pratique que nous pourrions qualifier de pratique passablement réussie a été atteinte notamment grâce une certaine maîtrise dans six domaines de compétences : « **Outils de l'enseignant** », « **Climat, ambiance en classe** », « **Relations entre pairs** », « **Conduite de classe** », « **L'autorité** », « **Récompenses et sanctions** » dont les enseignants considérés ont obtenu respectivement 2,46/4, 15,54/20, 13,85/20, 11,15/16, 20/28, et 13,62/20.

	Scores des enseignants formés par les ENS	PT
D1	2,46	4
D2	15,54	20
D3	9,08	24
D4	16,77	40
D5	4,38	16
D6	3,00	12
D7	7,38	16
D8	13,85	20
D9	11,15	16
D10	11,46	28
D11	5,85	12
D12	20,00	28
D13	6,54	16
D14	13,62	20
Total	141,08	271
Score	235,13	400

Tableau 32: Scores des enseignants formés par les ENS

Les tracés ci-dessous exposent le positionnement du profil type des enseignants diplômés des ENS par rapport au PT.



Graphique 5 : Profil type des enseignants formés par les ENS par rapport au PT

L'interprétation que nous pouvons faire de la comparaison entre ces deux tracés est que le profil type des enseignants issus des ENS est nettement en deçà de celui du PT. De plus, à part le premier domaine de compétences « Outils de l'enseignant » (D1), nous n'avons remarqué aucune correspondance ni de rapprochement significatif entre les deux profils concernant les autres domaines de compétences.

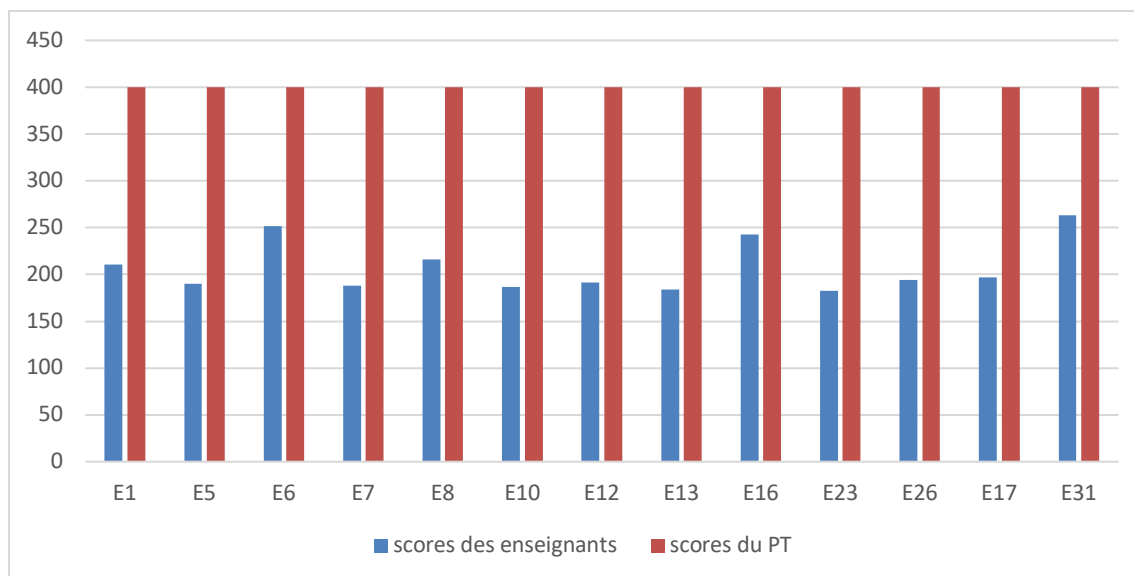
1.1.3.2. Analyse des scores obtenus par les enseignants formés par les ENS

Le tableau ci-dessous donne à voir les scores obtenus par chacun des normaliens par rapport au profil type de l'enseignant. Nous avons dénombré cinq enseignants (E1, E6, E8, E16 et E31) ayant totalisé des scores supérieurs à la moyenne (> 200/400). La détermination des écarts visant la recherche d'une homogénéité dans les pratiques enseignantes de ce groupe, nous a permis de relever un écart de 80,88 points entre les scores les plus éloignés.

	Scores des enseignants	Scores du PT
E1	210,29	400
E5	189,70	400
E6	251,47	400
E7	188,23	400
E8	216,17	400
E10	186,76	400
E12	191,17	400
E13	183,82	400
E16	242,64	400
E23	182,35	400
E26	194,11	400
E17	197,05	400
E31	263,23	400

Tableau 33: Scores des enseignants diplômés de l'ENS par rapport au score du PT

La figure suivante présente les scores totalisés par les enseignants composant le second groupe d'enseignants. Elle permet de voir pour chaque enseignant le score obtenu et son degré de maîtrise de l'ensemble des domaines de compétences par rapport au score de référence (PT).



Graphique 6 : Scores des enseignants diplômés de l'ENS par rapport au score du PT

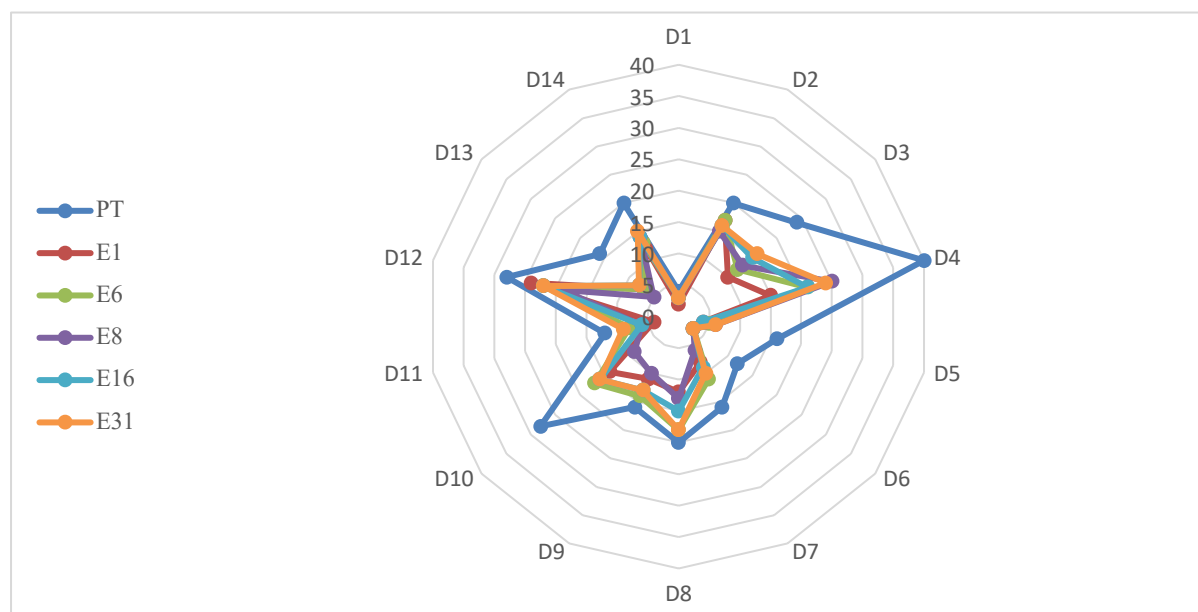
Dans l'analyse de cet histogramme, nous avons suivi la même démarche qu'auparavant. L'examen des scores réalisés par les enseignants ayant suivi un cursus dans les ENS nous a permis d'identifier 5/13 enseignants ayant obtenu des scores supérieurs à la moyenne. Il s'agit des enseignants suivants : E1, E6, E8, E16, et E3. Celui qui a obtenu le score le plus élevé est l'enseignant E31 avec 263,24/400. Bien que les autres aient obtenu des scores en dessous de la moyenne, les écarts les séparant de ce seuil sont relativement faibles pour la grande majorité (≤ 10 points).

Afin que nous puissions rendre compte du degré de maîtrise dans les différents domaines de compétences des profils des enseignants ayant totalisé les meilleurs scores, nous affichons dans le tableau ci-dessous les moyennes cumulées par les cinq enseignants (E1, E6, E8, E16, et E31) dont les pratiques enseignantes sont considérées au-dessus de la moyenne.

	E1	E6	E8	E16	E31	PT
D1	2	3	3	3	3	4
D2	17	17	15	16	16	20
D3	10	12	13	15	16	24
D4	15	21	25	21	24	40
D5	4	5	6	4	6	16
D6	3	3	3	3	3	12
D7	8	11	6	9	10	16
D8	12	18	13	15	18	20
D9	11	14	10	13	13	16
D10	14	17	9	16	16	28
D11	4	8	6	6	9	12
D12	24	22	19	22	22	28
D13	7	7	5	8	8	16
D14	12	13	14	14	15	20
Total	210,29	251,47	216,17	242,64	263,23	272

Tableau 34: Moyennes des normaliens ayant obtenu les scores les plus élevés par rapport au PT

Le graphique suivant permet d'illustrer les profils des normaliens ayant obtenu les scores les plus élevés par rapport au PT.



Graphique 7 : Profils des normaliens ayant obtenu les scores les plus élevés par rapport au PT

La schématisation des différents profils représentés dans le graphique ci-dessus permet de voir que les domaines de compétences dans lesquels ces cinq enseignants se rapprochent le plus du PT sont au nombre de 7 (D1, D2, D8, D9, D11, D12, et D14). Il est à signaler qu'également pour ce deuxième groupe d'enseignants, la maîtrise des différents domaines de compétence varie d'un enseignant à un autre. Par ailleurs, il apparaît clairement que le profil qui se rapproche le plus au PT est celui de l'enseignant E31 (vert). Les principales données que nous pouvons tirer de ces tracés sont :

- Les scores réalisés par tous les enseignants en « Outils de l'enseignant » (D1) sont quasi conformes à celui du PT ;
- Les enseignants ayant totalisé les scores les plus élevés sont E1, E6, et E31. Le premier s'est distingué en « Climat, ambiance en classe » (D2) et « L'autorité » (D12) en obtenant respectivement 17/20 et 24/28. Le deuxième enseignant s'est illustré en « Climat, ambiance en classe » (D2), « Relations entre pairs » (D8), et « Conduite de classe » (D9) avec respectivement ces scores : 17/20, 18/20, et 14/16. Le dernier enseignant a dominé « Relations entre pairs » (D8), « Discipline » (D11), et « Récompenses et sanctions » (D14) en réalisant respectivement les scores suivants : 18/20, 9/12, et 15/20 ;
- Les différents tracés des enseignants sont relativement proches les uns des autres ce qui révélerait une certaine homogénéité des profils.

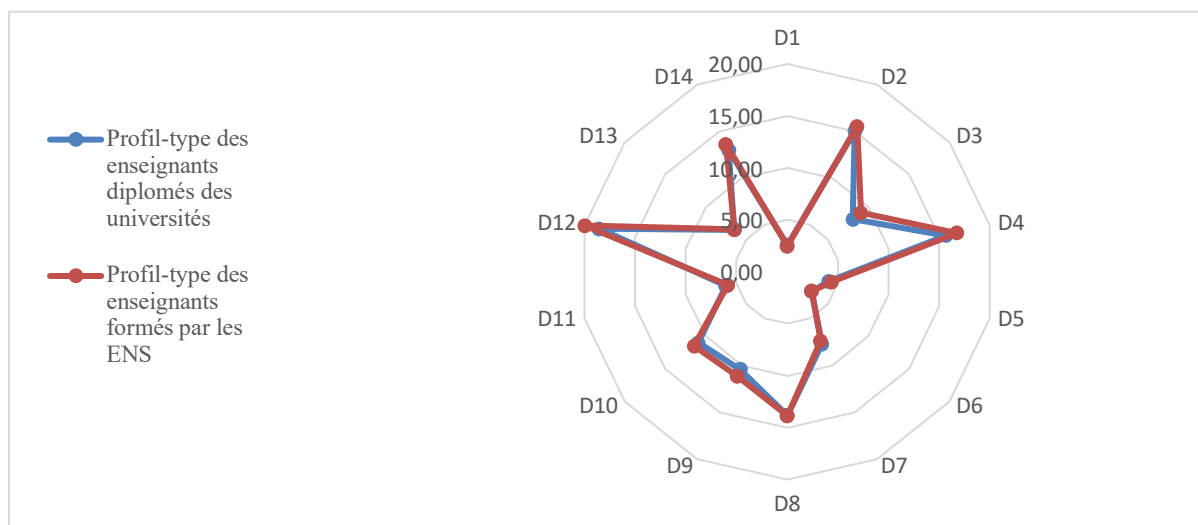
1.1.4. Comparaison entre le profil type des enseignants diplômés de l'université par rapport à celui de ceux diplômés des ENS

En vue de comparer, en termes quantitatifs, les différents domaines de compétences professionnelles liées aux profils des enseignants diplômés des universités et de ceux formés par les Écoles Normales Supérieures, nous présentons dans le tableau ci-dessous le nombre de points obtenus ainsi que les scores totalisés par chaque groupe.

	Profil type des enseignants diplômés des universités	Profil type des enseignants formés par les ENS
D1	2,56	2,46
D2	15,00	15,54
D3	8,11	9,08
D4	15,67	16,77
D5	4,11	4,38
D6	3,00	3,00
D7	7,72	7,38
D8	13,83	13,85
D9	10,44	11,15
D10	10,94	11,46
D11	6,06	5,85
D12	18,56	20,00
D13	6,50	6,54
D14	13,00	13,62
Total	244,12/400	263,23/400

Tableau 35: Moyennes des enseignants diplômés de l'université par rapport aux moyennes de ceux diplômés des ENS

Le graphique suivant représente un intérêt particulier pour notre étude dans la mesure où il présente le profil type de chacun des groupes observés. En effet, il permet une lecture des résultats éclairée par la variable type de formation.



Graphique 8 : Profil des enseignants diplômés de l'université par rapport au profil de ceux diplômés des ENS

La présente figure permet de constater clairement que les deux tracés représentant les profils des deux groupes de notre population se superposent. Effectivement, la lecture que nous pouvons faire de ce graphique est que les profils de ces deux groupes sont quasi similaires. Toutefois, il importe de souligner une infime différence de maîtrise entre eux. En effet, le tracé des normaliens indique une maîtrise plus développée que les autres et cela transparait notamment à travers deux domaines de compétences qui sont : la « mise en activité » et la « conduite de classe ».

1.2. Influence du profil psychologique de l'enseignant sur sa pratique de classe

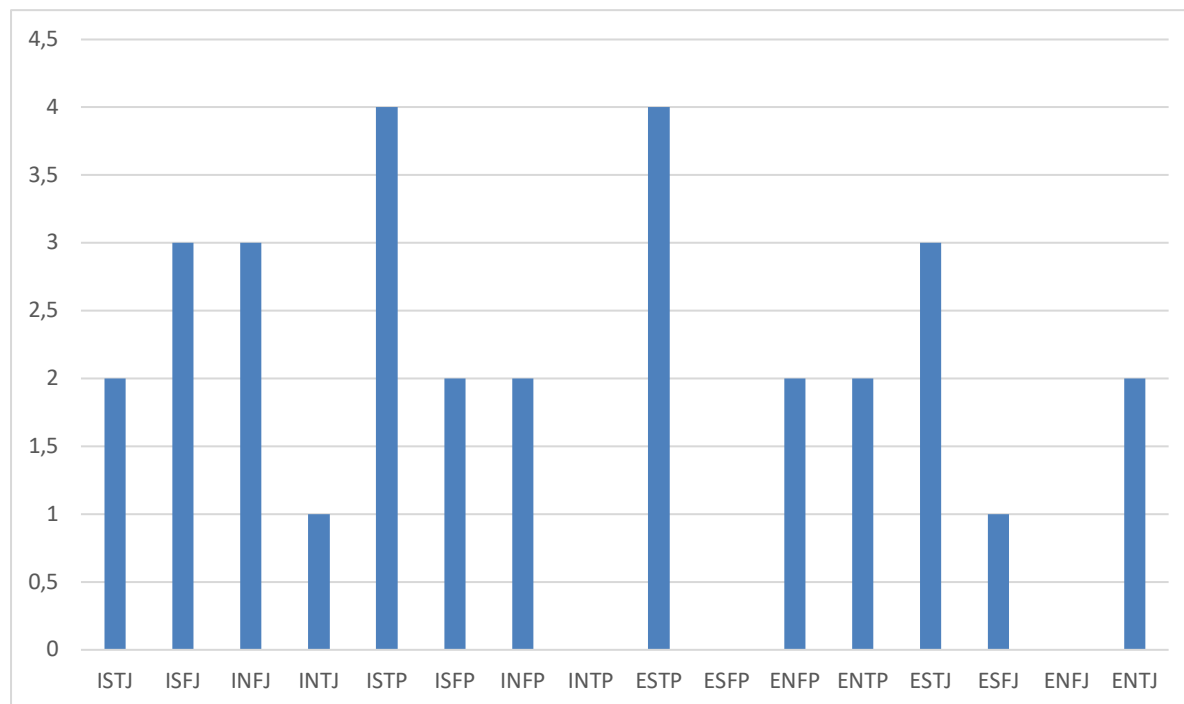
Ce second niveau de comparaison prendra en charge la deuxième variable indépendante qu'est « le profil psychologique de l'enseignant » et son influence sur la pratique enseignante, confrontera les scores de chacun des groupes avec celui du PT. Nous tenons à préciser que tout au long de cette étude le PT représentera la référence en termes de compétence et de maîtrise.

Dans cette optique, nous mettons en exergue, dans le tableau suivant, le nombre d'enseignants que l'on peut classer dans les seize (16) profils psychologiques intégrés au test que nous avons réalisé.

Type de profil	Nombre d'enseignants
ISTJ	2
ISFJ	3
INFJ	3
INTJ	1
ISTP	4
ISFP	2
INFP	2
INTP	0
ESTP	4
ESFP	0
ENFP	2
ENTP	2
ESTJ	3
ESFJ	1
ENFJ	0
ENTJ	2
Total	31

Tableau 36: Distribution des enseignants par rapport aux différents profils psychologiques du modèle MBTI

La représentation graphique proposée montre la répartition globale des profils des enseignants obtenus suite au test de MBTI.



Graphique 9 : Les différents profils psychologiques de la population

Les profils de nos enquêtés se répandent sur 13 profils différents sur 16 possibles. Les profils auxquels ne correspond aucun enseignant sont INTP, ESFP, et ENFJ. Les profils qui comptent le plus d'enseignants sont ISTP et ESTP qui comptent 4 enseignants chacun. En deuxième position nous retrouvons les profils ISFJ, INFJ, et ESTJ qui regroupent 3 enseignants chacun. En troisième position, il y a les profils qui réunissent 2 enseignants : ISTJ, ISFP, INTP, ENFP, ENTP, et ENTJ. En dernière position, nous avons relevé deux profils comptant uniquement un seul enseignant et qui sont : INTJ, et ESFJ. La principale information que nous retenons de cette répartition est le fait qu'aucun des profils des enseignants faisant partie de notre échantillon ne correspond au profil type de l'enseignant ENFJ.

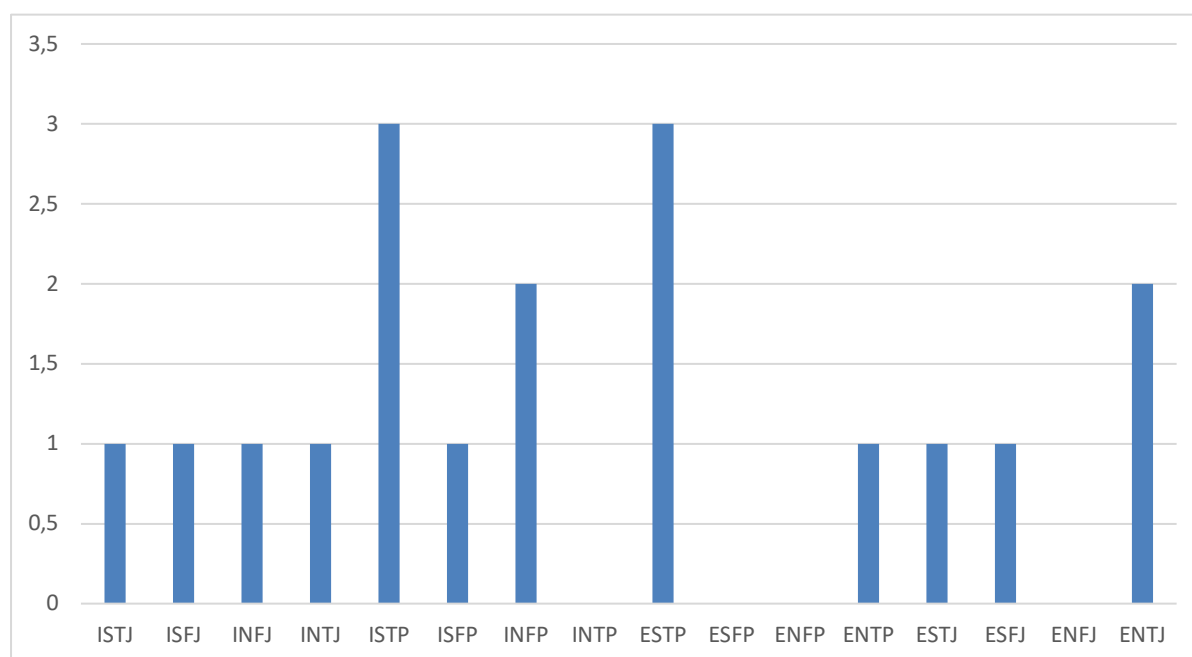
1.2.1. Analyse des profils psychologiques des enseignants formés dans les universités

Le tableau qui suit s'intéresse de façon plus particulière aux nombres des enseignants formés par les universités en fonction de leur classement dans les items du test effectué.

Type de profil	Enseignants formés à l'université
ISTJ	1
ISFJ	1
INFJ	1
INTJ	1
ISTP	3
ISFP	1
INFP	2
INTP	0
ESTP	3
ESFP	0
ENFP	0
ENTP	1
ESTJ	1
ESFJ	1
ENFJ	0
ENTJ	2
Total	18

Tableau 37: Répartition des profils psychologiques des enseignants formés dans les universités

Les barres de cet histogramme montrent la répartition des profils des enseignants constituant le premier groupe sur les 16 types formant le test MBTI. En outre, elles indiquent pour chaque profil le nombre d'enseignants correspondant.



Graphique 10 : Répartition des profils psychologiques des enseignants formés dans les universités

La lecture de ces barres permet de confirmer les premières constatations que nous avons faites à savoir que les profils des enseignants de ce groupe sont éparpillés sur 12 profils. Les profils comptant le plus d’enseignants sont ISTP, ESTP qui comptent 3 enseignants chacun. Ils sont suivis par INFP, et ENTJ qui totalisent 2 enseignants chacun. Les profils non représentés dans ce groupe sont : INTP, ESFP, ENFP, et ENFJ.

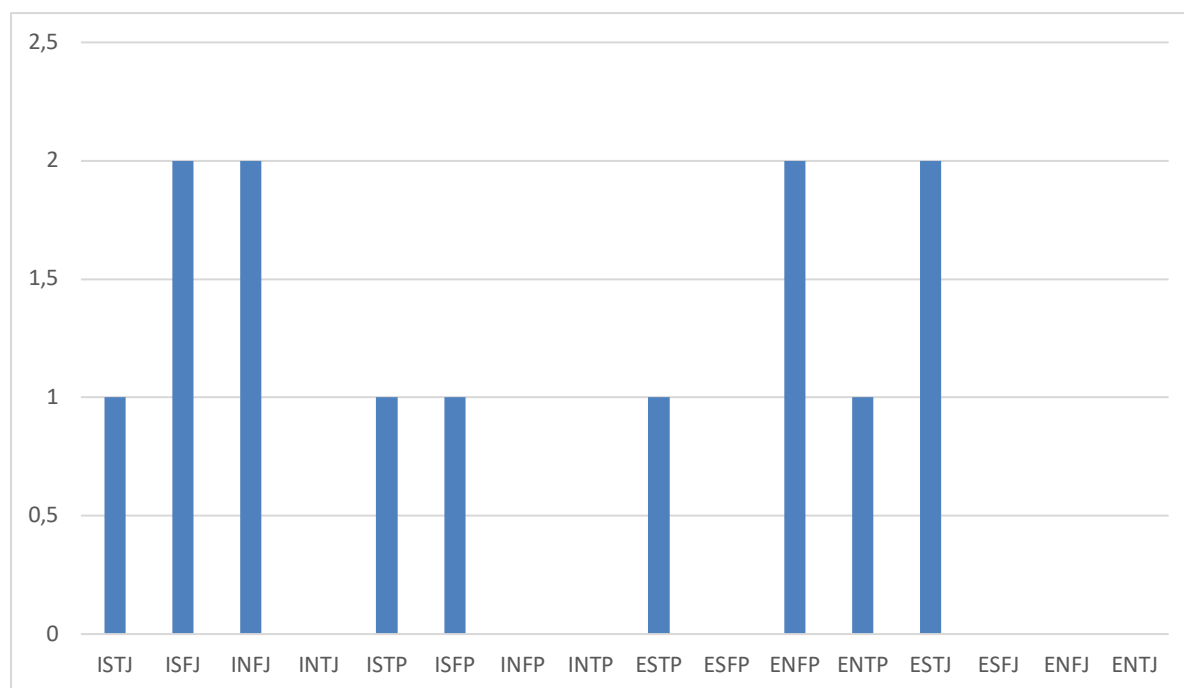
1.2.2. Analyse des profils psychologiques des enseignants formés dans les ENS

Les profils psychologiques des enseignants normaliens sont représentés quantitativement dans le tableau qui suit. En effet, il s’agit de préciser le nombre d’enseignants qui correspond à chaque profil.

Type de profil	Normaliens
ISTJ	1
ISFJ	2
INFJ	2
INTJ	0
ISTP	1
ISFP	1
INFP	0
INTP	0
ESTP	1
ESFP	0
ENFP	2
ENTP	1
ESTJ	2
ESFJ	0
ENFJ	0
ENTJ	0
Total	13

Tableau 38: Répartition des profils psychologiques des enseignants formés dans les ENS

Le graphique suivant expose la répartition des profils psychologiques des enseignants formés dans les ENS sur les différents types de profils du test MBTI.



Graphique 11 : Répartition des profils psychologiques des enseignants formés dans les ENS

La distribution indiquée par ces barres indique que la répartition des profils des enseignants de ce deuxième groupe est relativement regroupée. En effet, leurs profils correspondent à 9 profils sur 16. Ce chiffre représente un peu plus de la moitié des profils. Les profils n'ayant compté aucun enseignant sont INTJ, INFP, INTP, ESFP, ESFJ, ENFJ, et ENTJ. En revanche ceux ayant totalisé le plus d'enseignants sont : ISFJ, INFJ, ENFP, et ESTJ qui ont réuni 2 enseignants. Les profils restants ont compté un enseignant chacun.

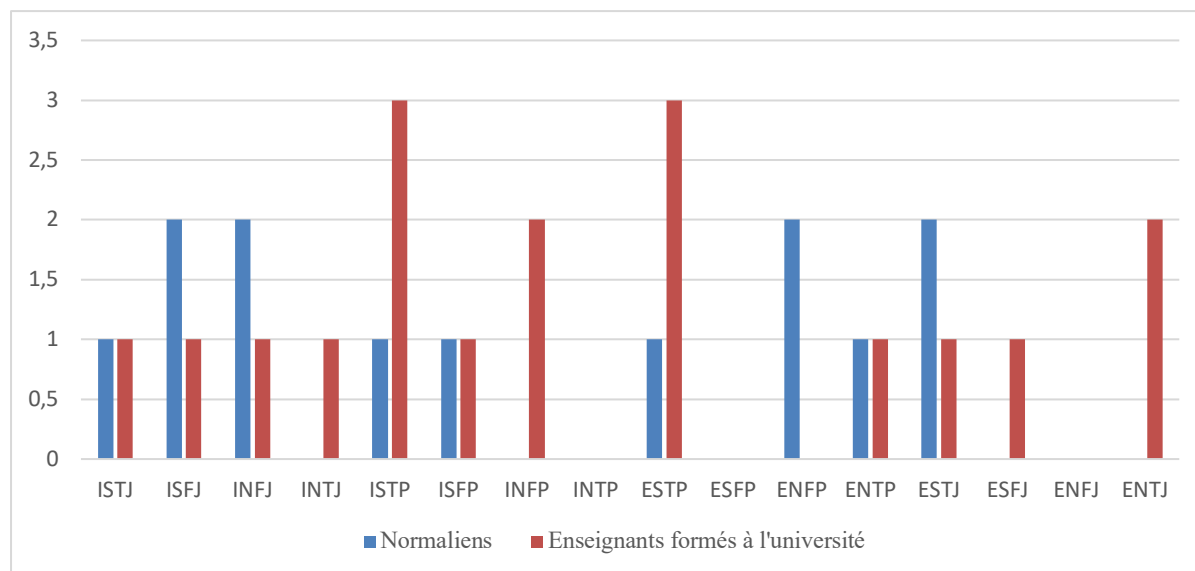
1.2.3. Comparaison entre les répartitions des profils psychologiques des deux groupes

Nous confronterons, à présent, les données obtenues pour chaque groupe d'enseignants constituant notre échantillon dans un seul tableau susceptible d'offrir une lecture comparative plus efficiente.

Type de profil	Normaliens	Enseignants formés à l'université	Total
ISTJ	1	1	2
ISFJ	2	1	3
INFJ	2	1	3
INTJ	0	1	1
ISTP	1	3	4
ISFP	1	1	2
INFP	0	2	2
INTP	0	0	0
ESTP	1	3	4
ESFP	0	0	0
ENFP	2	0	2
ENTP	1	1	2
ESTJ	2	1	3
ESFJ	0	1	1
ENFJ	0	0	0
ENTJ	0	2	2
Total	13	18	31

Tableau 39: Répartitions des profils psychologiques des deux groupes

Le graphique 12 regroupe les deux variantes de la répartition des profils psychologiques des enseignants constituant notre échantillon.



Graphique 12 : Répartitions des profils psychologiques des deux groupes

La juxtaposition des deux variantes des barres met en évidence le fait que les profils des enseignants issus des ENS sont relativement homogènes par rapport à leurs collègues issus

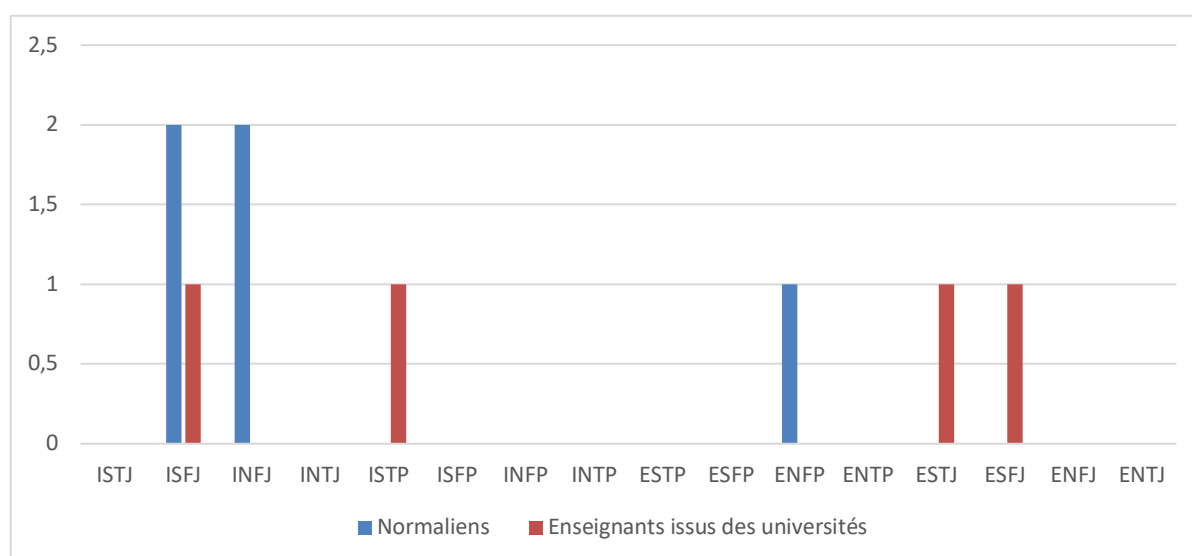
des universités. Cela est confirmé par le nombre de types de profil occupé par chacun des groupes. En effet, le groupe des normaliens est réparti sur 9 profils sur 16 alors que les autres se répartissent sur 12.

En vue de compléter l’analyse des scores, nous avons jugé pertinent d’intégrer un graphique supplémentaire qui expose les profils des enseignants toutes formations confondues ayant obtenu les scores les plus élevés. Effectivement, il s’agit de présenter les profils des 4 enseignants formés dans les universités ainsi que ceux des 5 enseignants issus des ENS. Toutefois, il convient d’abord de livrer, dans ce tableau, les nombres des enseignants ayant totalisé le plus de scores.

	Normaliens	Enseignants issus des universités
ISFJ	2	1
INFJ	2	0
ISTP	0	1
ENFP	1	0
ESTJ	0	1
ESFJ	0	1

Tableau 40: Répartition des profils des enseignants ayant obtenu les scores les plus élevés

Ci-après le graphique auquel nous avons fait allusion précédemment.



Graphique 13 : Répartition des profils des enseignants ayant obtenu les scores les plus élevés.

Il apparaît clairement que les profils qui regroupent le plus d’enseignants sont ISFJ et INFJ. En effet, ces deux profils comptent 5 enseignants, dont 4 normaliens. Le dénominateur

commun entre ces deux profils c'est le fait qu'ils ont en commun deux dimensions celles du « sentiment » (F) et du « jugement » (J). À ce sujet, il convient de préciser que nous retrouvons ces deux dimensions dans le profil type de l'enseignant (ENFJ). Si l'on examine de près les profils restants, nous constatons qu'à part le profil ISTP, tous les autres présentent au moins une dimension commune avec le PT. Ainsi, ces dimensions se présentent comme suit : « intuition » (N), « sentiment » (F) pour le profil ENFP et « sentiment » (F), « jugement » (J) pour le profil ESFJ.

Notons qu'en l'absence d'une correspondance entre les profils psychologiques des sujets de notre échantillon et le profil psychologique type de l'enseignant, nous serons amené, pour les besoins de l'analyse statistique, de procéder à un regroupement des profils qui se rapprochent le plus avec le profil psychologique type de l'enseignant. Ce regroupement sera effectué et explicité ultérieurement.

1.3. Influence du genre de l'enseignant sur sa pratique de classe

Ce dernier niveau d'analyse se fera par rapport à la troisième variable indépendante retenue dans le cadre de notre étude, à savoir l'impact du sexe de l'enseignant sur sa pratique de classe. Cette comparaison vise à déterminer si le genre de l'enseignant est un facteur déterminant de la compétence enseignante.

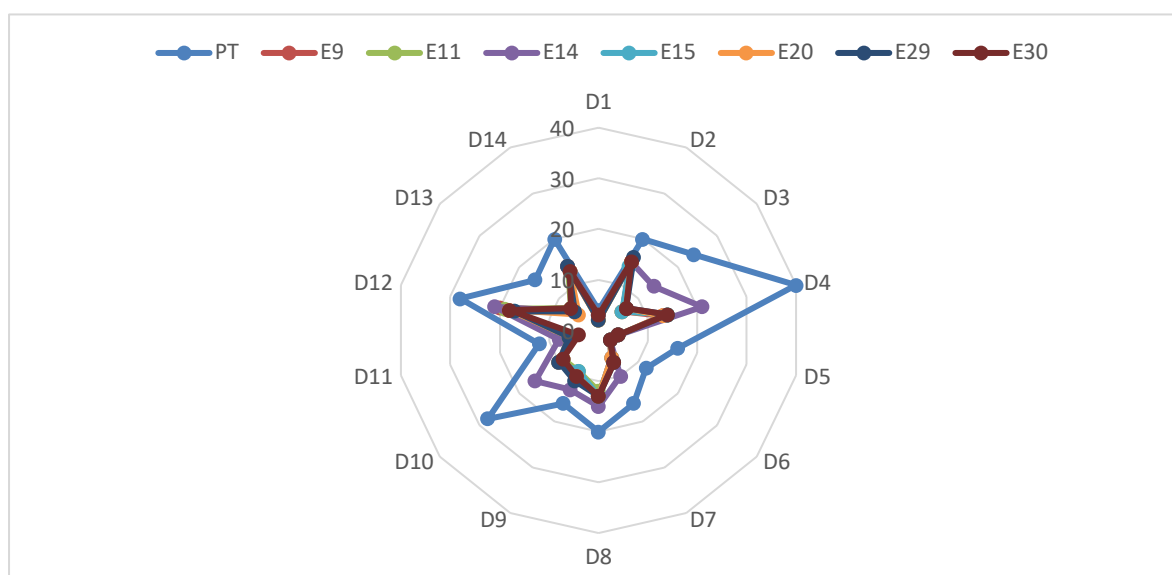
1.3.1. Comparaison des profils des enseignants de sexe masculin avec le profil type de l'enseignant

Le tableau suivant donne une idée précise sur le degré de maîtrise des enseignants de sexe masculin dans les différents domaines de compétences. Il permet également, à travers les scores exposés, de situer la qualité de l'intervention pédagogique desdits enseignants par rapport à la pratique de référence.

	PT	E9	E11	E14	E15	E20	E29	E30
D1	4	3	2	3	3	2	2	3
D2	20	15	15	15	14	15	16	15
D3	24	6	6	14	6	7	7	7
D4	40	13	14	21	14	13	14	14
D5	16	4	4	4	4	4	4	4
D6	12	3	3	3	3	3	3	3
D7	16	6	7	10	6	6	7	7
D8	20	13	12	15	13	13	13	13
D9	16	10	9	13	9	10	11	10
D10	28	9	9	16	10	10	10	9
D11	12	6	6	8	6	6	6	4
D12	28	20	19	21	17	18	17	18
D13	16	6	7	6	6	5	6	7
D14	20	14	14	14	13	13	14	13
Total	272	128	127	163	124	125	130	127
Scores	400	188,24	186,76	239,71	182,35	183,82	191,18	186,76

Tableau 41: Moyennes des enseignants de sexe masculin par rapport au profil type

Le radar suivant présente le degré de maîtrise des enseignants de sexe masculin par rapport à celui de l’enseignant type.



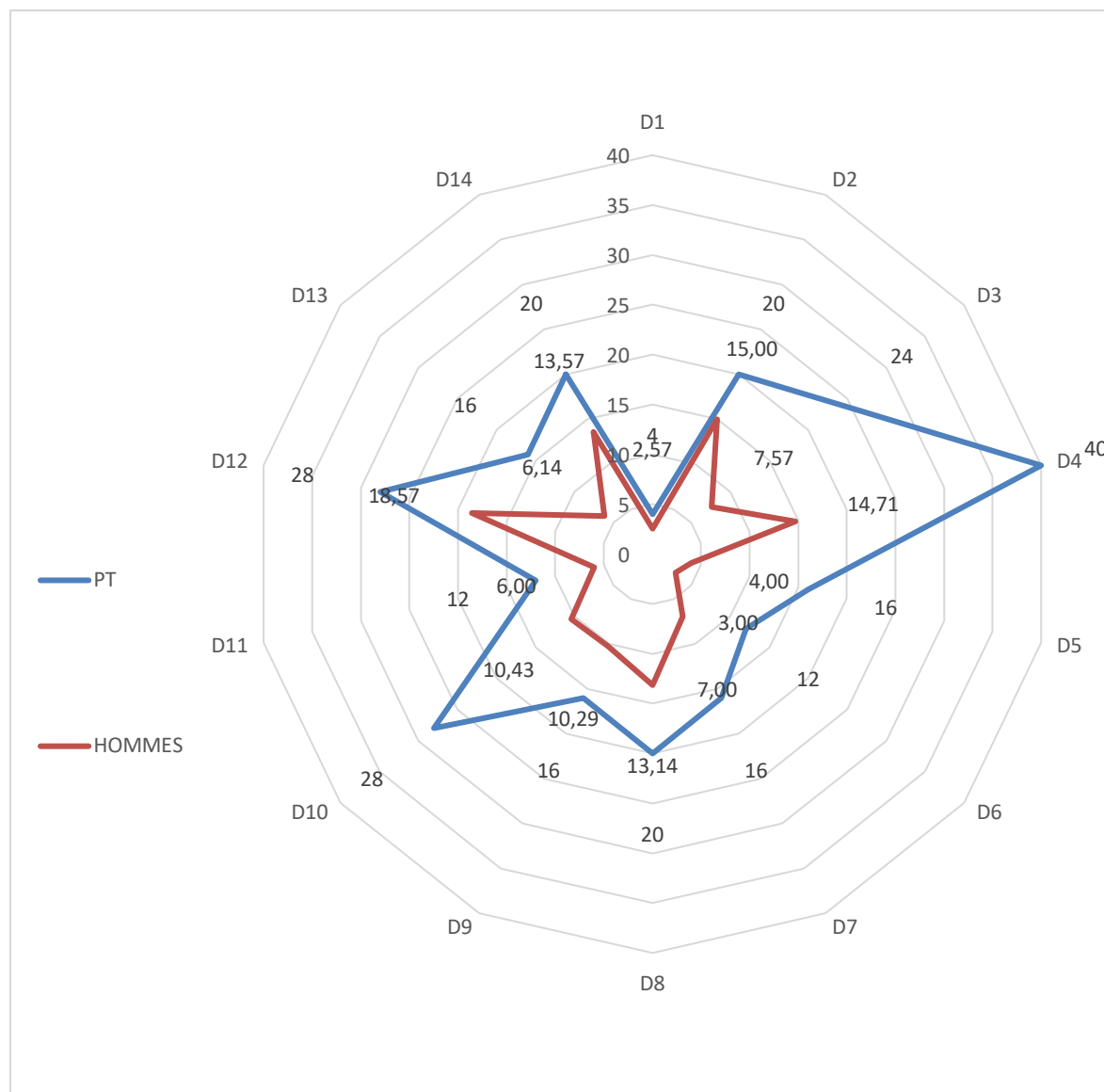
Graphique 14 : Profils des enseignants de sexe masculin par rapport au profil type

Le graphique 14 nous permet de constater que chacun de ces enseignants présente un degré de maîtrise différent dans chacun des domaines de compétences évalués. L'autre information que nous pouvons en tirer est que malgré des compétences semblables, un enseignant se distingue du lot. En effet, le E14 est celui qui se rapproche beaucoup plus du PT. Cette relative maîtrise dont dispose ce sujet par rapport aux autres enseignants est perceptible notamment par le différentiel qui existe entre son tracé et ceux des autres dans les domaines de compétence suivants : D3, D4, D7, D8, D9, et D10.

Avant de passer au graphique 15 qui expose le profil général des enseignants de sexe masculin par rapport à celui du PT, nous présentons dans le tableau N° 42 les données traduisant la compétence moyenne de l'ensemble des enseignants de sexe masculin. La lecture de ces données se fait en comparaison avec celles du PT.

	PT	HOMMES
D1	4	2,57
D2	20	15,00
D3	24	7,57
D4	40	14,71
D5	16	4,00
D6	12	3,00
D7	16	7,00
D8	20	13,14
D9	16	10,29
D10	28	10,43
D11	12	6,00
D12	28	18,57
D13	16	6,14
D14	20	13,57
Total	272	132

Tableau 42: Moyennes du profil général des hommes par rapport à celles du profil type



Graphique 15 : Profil général des hommes par rapport au profil type

La lecture des deux tracés nous permet de dire que les pratiques de classe de ces enseignants accusent un grand déficit par rapport au PT. La schématisation du profil général des enseignants de sexe masculin montre que ceux-ci n'ont pas une grande étendue de compétences, comparées au PT. Ce constat est confirmé par l'écart de maîtrise que nous pouvons remarquer particulièrement au niveau des domaines suivants : « stratégies pédagogiques » (14,71/40), « Différenciation » (04/16), « Valorisation et encouragement de l'autonomie » (3/12), « Formes sociales du travail » (7/16), « Communication, Relations interpersonnelles et Interactions » (10,43/28), « Gestion des problèmes et conflits » (06,14/16). De ce qui a été avancé, nous pouvons postuler que les pratiques enseignantes ne semblent pas fluctuer grâce au fait que les enseignants soient de sexe masculin.

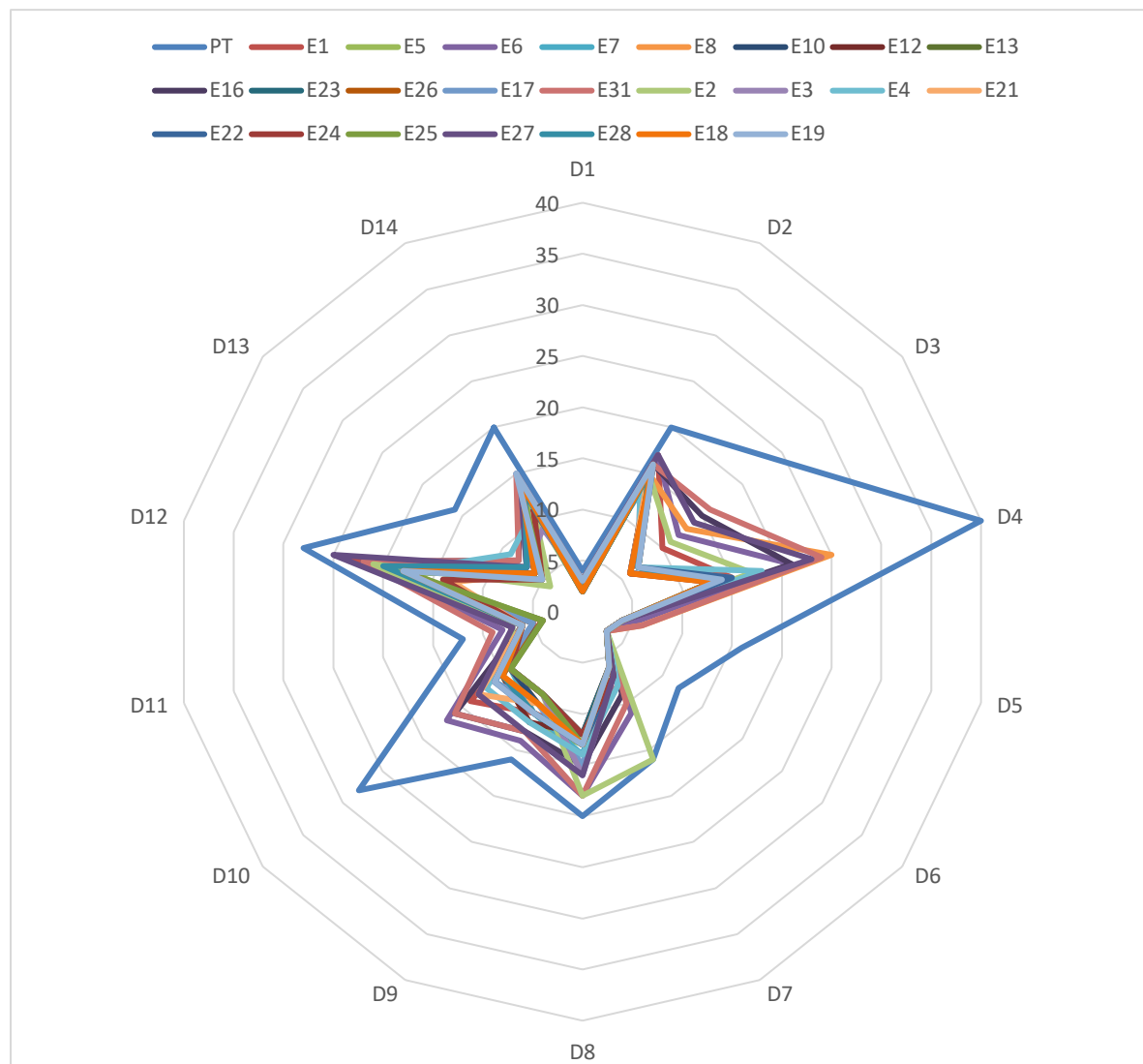
1.3.2. Comparaison des profils des enseignants de sexe féminin avec le profil type de l'enseignant

Nous poursuivons avec la variable sexe, nous allons résumer dans le tableau ci-dessous les données liées au degré de maîtrise des enseignants, mais cette fois-ci de sexe féminin par rapport aux différents domaines de compétences. Il est question également de comparer leurs pratiques avec celles du PT.

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	Total	Scores
PT	4	20	24	40	16	12	16	20	16	28	12	28	16	20	272	400
E1	2	17	10	15	4	3	8	12	11	14	4	24	7	12	143	210,29
E5	3	15	7	14	4	3	7	13	12	10	6	17	6	12	129	189,71
E6	3	17	12	21	5	3	11	18	14	17	8	22	7	13	171	251,47
E7	2	15	6	14	4	3	6	14	11	9	6	19	5	14	128	188,24
E8	3	15	13	25	6	3	6	13	10	9	6	19	5	14	147	216,18
E10	2	15	6	14	4	3	6	13	10	9	5	20	6	14	127	186,76
E12	2	15	6	14	4	3	6	12	12	10	6	19	7	14	130	191,18
E13	2	15	7	14	4	3	7	12	9	9	4	19	6	14	125	183,82
E16	3	16	15	21	4	3	9	15	13	16	6	22	8	14	165	242,65
E23	3	14	7	13	4	3	6	12	9	9	6	18	7	13	124	182,35
E26	2	16	7	15	4	3	7	13	11	10	5	19	6	14	132	194,12
E17	2	16	6	14	4	3	7	15	10	11	5	20	7	14	134	197,06
E31	3	16	16	24	6	3	10	18	13	16	9	22	8	15	179	263,24
E2	2	15	11	17	4	3	16	18	9	9	7	21	4	11	147	216,18
E3	3	13	7	15	4	3	7	16	9	9	6	14	7	9	122	179,41
E4	3	13	7	18	4	3	8	14	12	12	6	18	9	11	138	202,94
E21	3	15	6	13	4	3	7	13	10	13	6	13	6	11	123	180,88
E22	2	16	7	15	4	3	7	13	11	11	6	18	6	14	133	195,59
E24	3	16	6	13	4	3	7	12	9	9	6	14	5	11	118	173,53
E25	2	15	7	13	4	3	6	13	9	9	4	18	5	14	122	179,41
E27	3	17	14	23	4	3	7	16	13	13	7	25	7	14	166	244,12
E28	2	15	7	13	4	3	6	13	11	10	6	20	7	13	130	191,18
E18	2	16	6	13	4	3	6	13	10	10	6	18	6	14	127	186,76
E19	3	16	7	14	4	3	6	13	11	11	6	18	5	15	132	194,12

Tableau 43: Moyennes des enseignants de sexe féminin par rapport au profil type

Suivant la même logique, la figure suivante présente le degré de maîtrise des enseignants de sexe féminin par rapport à celui de l'enseignant type.



Graphique 16 : Profils des enseignants de sexe féminin par rapport au profil type

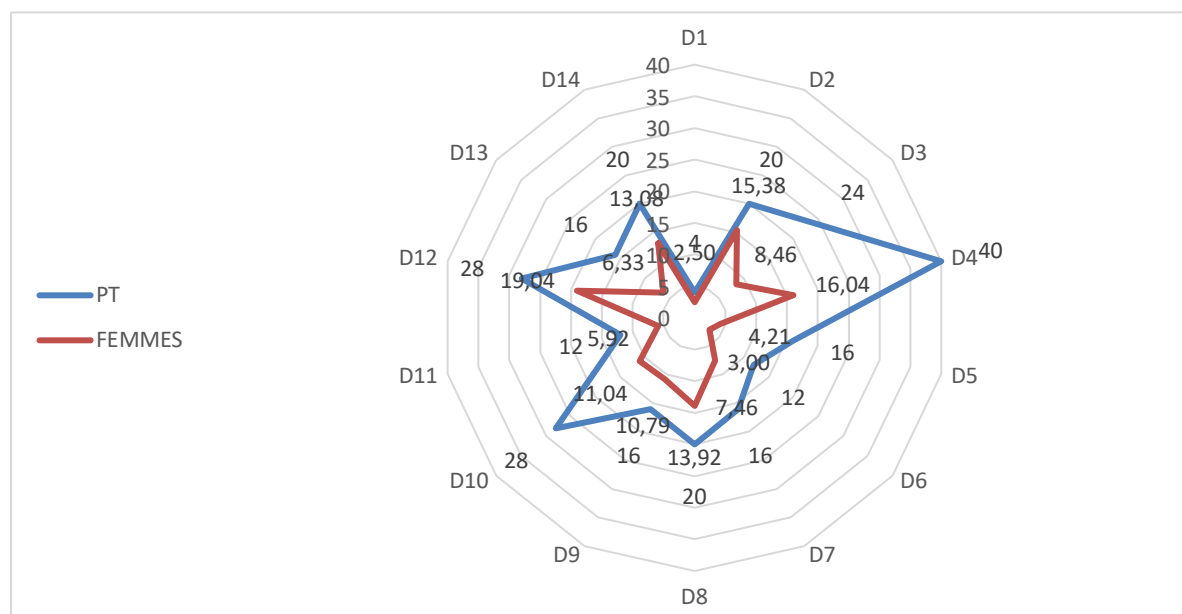
L'observation des tracés ci-dessus révèle que le degré de maîtrise des compétences n'est pas homogène chez l'ensemble des enseignants de sexe féminin. Il ressort également de l'analyse des différents tracés qu'il n'y a aucun profil qui se distingue des autres dans le sens où ils présentent une maîtrise dans plusieurs domaines qui demeure éloignée du PT.

Suivant la même démarche que nous avons adoptée lors de l'analyse du profil type des enseignants de sexe masculin, le présent tableau liste les moyennes obtenues par l'ensemble des enseignants de sexe féminin. La lecture de ces moyennes se fera par rapport à celles du PT.

	FEMMES	PT
D1	2,50	4
D2	15,38	20
D3	8,46	24
D4	16,04	40
D5	4,21	16
D6	3,00	12
D7	7,46	16
D8	13,92	20
D9	10,79	16
D10	11,04	28
D11	5,92	12
D12	19,04	28
D13	6,33	16
D14	13,08	20
Score total	137,17	272

Tableau 44: Moyennes du profil général des femmes par rapport à celles du profil type

La figure qui suit situe le profil général des enseignants de sexe féminin par rapport à celui du PT.



Graphique 17 : Profil général des femmes par rapport au profil type

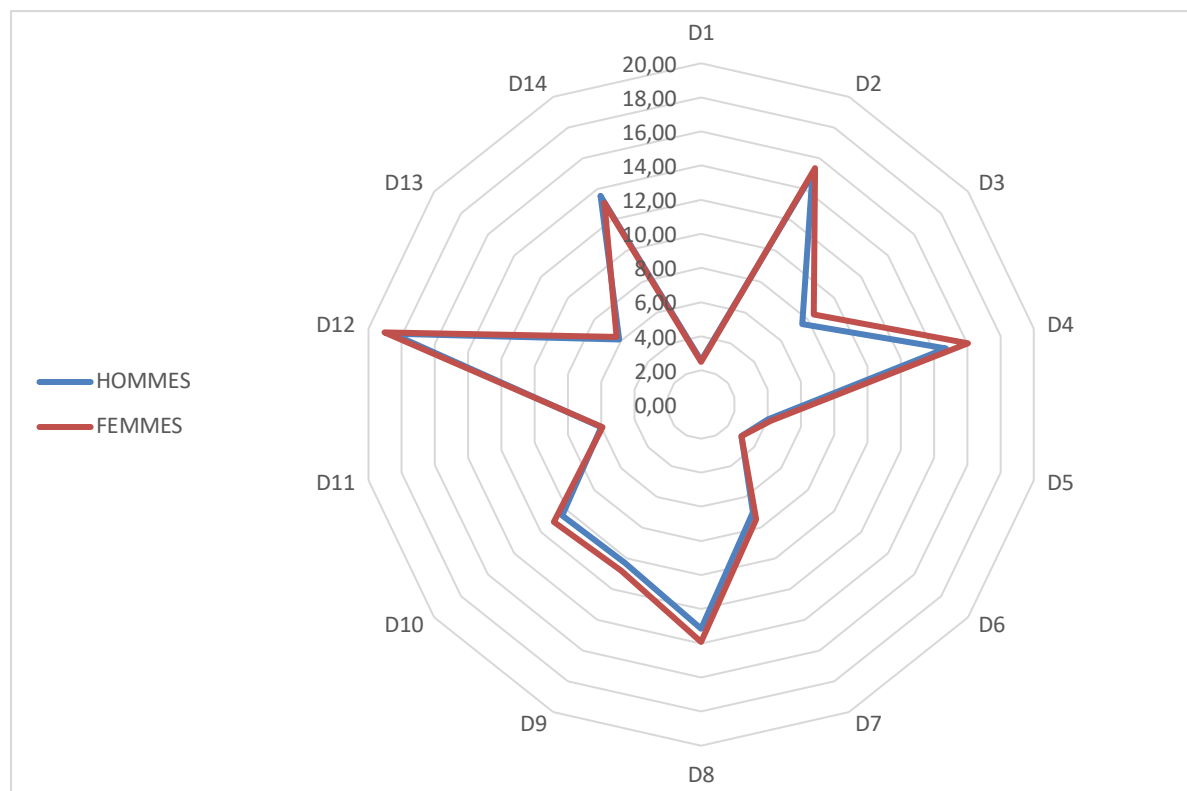
Nous remarquons, à partir de la comparaison des deux tracés, l'existence de grands différentiels entre la maîtrise exprimée par les enseignants de sexe féminin dans chacun des domaines de compétence et celle servant de référentiel. En effet, cette non-maîtrise s'illustre notamment dans les domaines suivants : « stratégies pédagogiques » (16,04/40), « Différenciation » (4,21/16), « Valorisation et encouragement de l'autonomie » (03,08/12), « Communication, Relations interpersonnelles et Interactions » (11,04/28).

Les données précédemment exposées nous ont permis de confronter le profil général des hommes et celui des femmes au profil type. Mais, en vue de déterminer l'impact de la variable sexe sur les pratiques enseignantes de notre échantillon, il convient de comparer les chiffres du groupe composé d'enseignants de sexe masculin avec le second groupe comptant les enseignants de sexe féminin. Dans cette optique, nous présentons à travers le tableau ci-après les points totalisés par le profil type des enseignants de sexe masculin par rapport à ceux obtenus par leurs confrères de sexe féminin.

	FEMMES	HOMMES
D1	2,50	2,57
D2	15,38	15,00
D3	8,46	7,57
D4	16,04	14,71
D5	4,21	4,00
D6	3,00	3,00
D7	7,46	7,00
D8	13,92	13,14
D9	10,79	10,29
D10	11,04	10,43
D11	5,92	6,00
D12	19,04	18,57
D13	6,33	6,14
D14	13,08	13,57
Score total	137,17	132

Tableau 45: Moyennes des hommes par rapport à celles des femmes

Les données de ce tableau sont schématisées dans le graphique N°18.



Graphique 18 : profil général des hommes par rapport à celui des femmes

Accoler le tracé représentant les performances des enseignantes avec celui représentant les performances des enseignants nous permet de voir qu'à part le domaine de compétence « Récompenses et sanctions » où les enseignants de sexe masculin présentent une meilleure maîtrise que leurs collègues femmes. Dans les domaines de compétence restant, ce sont les enseignants de sexe féminin qui montrent la meilleure maîtrise. Toutefois, nous tenons à préciser que les écarts notés entre les deux sexes ne sont pas significatifs. En effet, le degré de maîtrise des enseignantes est dans la même proportion que celui des enseignants. Compte tenu de la superposition de ces deux tracés, il apparaît explicitement que le genre de l'enseignant n'a aucune influence sur ses performances pour la population étudiée.

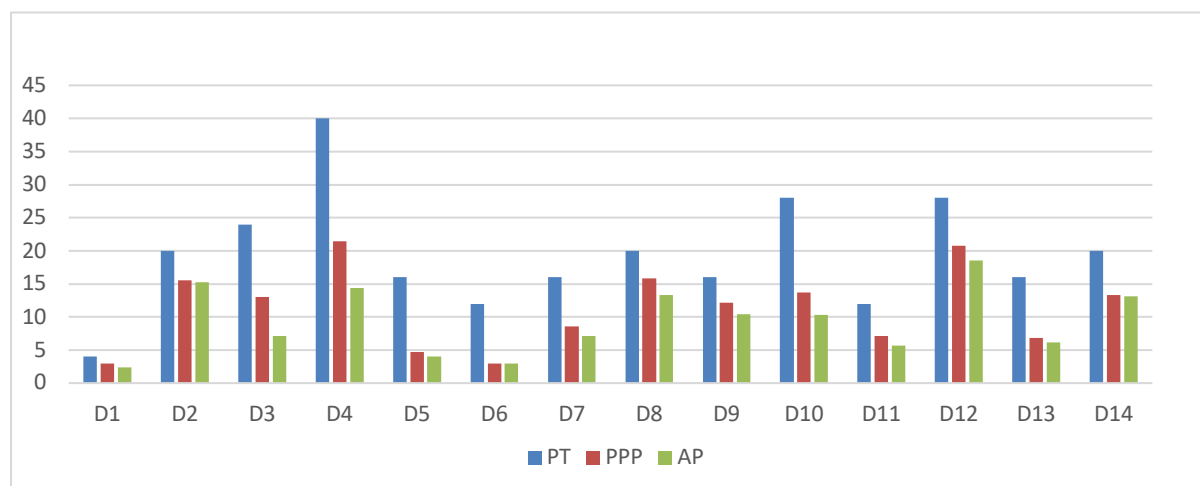
1.4. Influence du profil psychologique sur la pratique de classe

Arrivé à l'étude de l'influence de notre dernière variable indépendante sur les pratiques de classe des enseignants, nous exposons les données relatives au degré de maîtrise noté pour chaque domaine de compétences qu'ont les deux groupes de profils. Le premier groupe est constitué d'enseignants ayant un profil psychologique proche de celui du PT. Le second quant à lui compte les autres profils restants (AP).

	PT	PPP	AP
D1	4	3	2,4
D2	20	15,57	15,28
D3	24	13	7,08
D4	40	21,43	14,36
D5	16	4,71	4,04
D6	12	3	3
D7	16	8,57	7,16
D8	20	15,86	13,32
D9	16	12,14	10,4
D10	28	13,71	10,36
D11	12	7,14	5,68
D12	28	20,71	8,56
D13	16	6,86	6,16
D14	20	13,29	13,16
Total	272	159	130,96

Tableau 46: Scores totalisés par chaque type de profil par rapport au PT

Nous présentons à travers ce dernier radar d'une part, le profil général des enseignants ayant les profils psychologiques se rapprochant le plus de celui du PT abrégé en « PPPPPT » et d'autre part, le profil général des enseignants dont les profils psychologiques sont éloignés par rapport à celui du PT abrégé en « PPEPPT ».

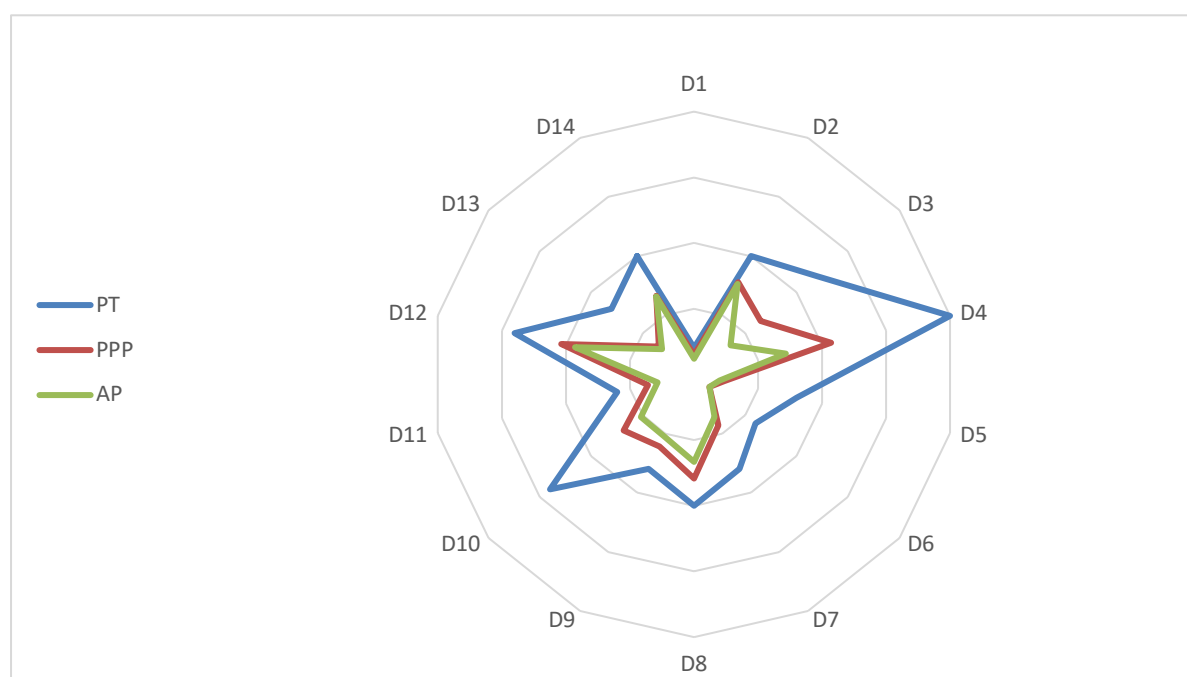


Graphique 19 : Scores totalisés par chaque type de profil par rapport au PT

La lecture des scores affichés dans ces histogrammes nous permet d'affirmer qu'à part les domaines de compétences relatifs à la « Valorisation et encouragement de l'autonomie » et

à la « Récompenses et sanctions » où le profil le plus proche de PT et celui des autres profils totalisent le même score, tous les autres domaines de compétence sont relativement mieux maîtrisés par le « PPPPPT ».

Par ailleurs, notons que les deux domaines de compétences où les enseignants appartenant à la catégorie du « PPPPPT » expriment un degré de maîtrise plus significatif que ceux des enseignants appartenant à la catégorie « PPEPPT » sont « Mise en activité », et « Stratégies pédagogiques ». Bien que les enseignants constituant le supra profil soient plus compétents que les autres, leur compétence demeure très limitée comparée à celle du « PPEPPT ».



Graphique 20 : Profil général des enseignants se rapprochant le plus du profil type par rapport à ceux qui en sont loin

La comparaison entre les graphes nous permet de constater que le tracé de couleur orange renvoyant au profil le plus proche (PPPPPT) est plus étendu que celui des autres profils (AP). Ce radar permet également de confirmer le postulat avancé plus haut : en dépit d'une meilleure performance exprimée par le PPP, les performances des enseignants composant cette catégorie sont nettement inférieures à celles du PT.

2. Analyse statistique

Comme nous l’avons déjà évoqué plus haut, nous rappelons que le recours à une analyse statistique dans le cadre de notre recherche est motivé par notre volonté de conférer à notre étude plus de fiabilité et de validité dans la mesure où les tests appliqués permettent de déterminer, avec exactitude, la nature des interactions ou corrélations entre les différentes variables.

De par la particularité des variables de notre recherche ainsi que la nature des réponses que nous cherchons à obtenir, le test qui semble le mieux convenir est celui de « t de Student » non apparié, car il permet de comparer deux groupes d’échantillons indépendants. Ce qui est le cas de la présente étude où nous nous intéressons particulièrement à savoir si le score moyen (variable dépendante) diffère significativement d’un point de vue statistique en fonction des autres variables indépendantes : à savoir le genre (hommes vs femmes) ; formations initiales (université vs Écoles Normales Supérieures) et profils psychologiques (proche d’un PPT vs éloigné d’un PPT).

Signalons, à propos de cette dernière variable indépendante (profil psychologique) qu’en l’absence d’un ou de plusieurs profils, parmi notre échantillon, qui correspond au profil psychologique type, nous avons décidé de créer un « supra profil » qui regroupera tous les profils de notre échantillon présentant au moins deux fonctions dominantes du profil psychologique type (ENFJ), ce profil est nommé « Profil le Plus Proche du PPT » abrégé dans le reste de notre thèse en « PPPPPT ».

Nous tenons à préciser que lors de la constitution de ce « supra profil », nous l’avons élargi, en nous basons sur les travaux de Cauvin et Cailloux (1995), en intégrant les fonctions dominantes de 3 autres profils (ISFJ, INFJ, et ESFJ). Une fois que nous avons appliqué ces critères de sélection à notre échantillon, nous avons identifié 07 sujets correspondant au profil en question. Le tableau ci-après présente la répartition des différents profils retenus.

Profil	Enseignant	Score totalisé/400 (ENFJ)
ENFJ		400
ISFJ	E31	263,24
	E8	244,12
	E27	216,18
INFJ	E16	242,65
	E6	251,47
ENFP	E1	210,29
ESFJ	E14	239,71

Tableau 47 : Scores des enseignants correspondant au PPPPT

Les sujets restants qui sont au nombre de 24 ont été regroupés dans une seconde catégorie qui représentera les Profils Psychologiques les Plus Éloignés du PPT, abrégé dans le reste de notre thèse en « PPEPPT ».

Comme le test « t de Student » est appelé test paramétrique, son application requiert l'exécution de deux autres tests afin de vérifier sa validité. Cette dernière dépend en effet, de (i) la distribution des données et (ii) l'égalité des variances des deux groupes en question. Ci-après une figure qui présente tout le cheminement du test de « t de Student ».

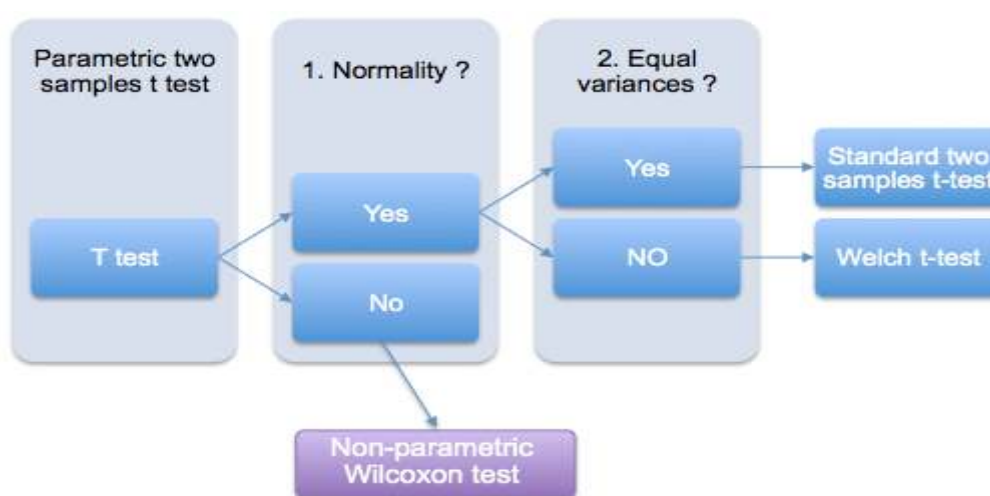


Figure 16 : cheminement du test « t de Student »

Donc, la première étape de l'application du test « t de Student » consiste à vérifier la normalité des données. En d'autres termes, nous essayons de déterminer, au moyen du test de Shapiro-Wilk, si nos données suivent une loi normale ou non. Notre échantillon est considéré comme ne suivant pas une loi normale si sa p-value du test est significative, c'est-à-dire $< 0,01$.

2.1. Test de la normalité des données (i)

Le test de Shapiro-Wilk est un test permettant de savoir si une série de données suit une loi normale. L'application de ce premier test à toutes nos variables indépendantes nous a permis d'obtenir les résultats présentés dans le tableau suivant :

Variables	W-value	p-value
Hommes	0,5967	0,0002
Femmes	0,8464	0,001
ENS	0,8099	0,008
Université	0,8129	0,002
PPPPPT	0,9243	0,503
PPEPPT	0,9344	0,122

Tableau 48 : Résultats du test de normalité de Shapiro-Wilk pour les différentes variables prises en considération

Les résultats obtenus montrent qu'à part les variables relatives aux profils psychologiques toutes les autres ne suivent pas la loi normale. Ainsi, la deuxième étape du test « t de Student » concerne uniquement les variables « PPPPPT » et « PPEPPT ». La prochaine étape du test consiste à vérifier l'égalité des variances entre ces deux groupes.

2.2. Test de l'égalité des variances

Afin de pouvoir tester l'égalité des variances, il est recommandé de recourir au test F. Il permet de comparer les variances de deux échantillons. Si la p-value du test est significative c'est-à-dire $< 0,01$, la variance des deux échantillons x et y diffère donc significativement. Les résultats de test sont indiqués dans ce tableau.

Variables	F	Num df	Denom df	p-value
PPPPPT vs PPEPPT	4,2609	6	23	0,009

Tableau 49 : Résultats du test d'égalité des variances (test F) pour variables dont les données suivent une loi normale

Comme la p-value $< 0,01$, nous pouvons affirmer que les deux groupes (PPPPPT et PPEPPT) suivent une loi normale, mais de variances inégales. Par conséquent, nous pouvons procéder à l'application du test t de Welch.

2.3. Tester les deux groupes d'échantillons indépendants (PPPPPT vs PPEPPT)

Le test t de Welch est une adaptation du test t de Student et il est utilisé pour comparer deux échantillons lorsque l'égalité des variances ne peut être assumée (voir la figure 16). Si la p-value du test est significative, c'est-à-dire $< 0,01$, nous pouvons conclure que les valeurs moyennes des groupes x et y sont significativement différentes. L'exécution de ce test sur les deux catégories d'enseignants a donné les résultats suivants :

Variables	T	df	p-value
PPPPPT vs PPEPPT	-6.6355	6.8412	0,0003

Tableau 50 : Résultats du test t de Welch pour les variables dont les données suivent une loi normale, mais ne présentent pas une égalité des variances

D'après la valeur de la p-value, les valeurs moyennes des scores des deux groupes PPPPPT et PPEPPT sont, sur le plan statistique, significativement différentes. La deuxième indication donnée par ce test est que le groupe PPPPPT présente une moyenne de score nettement plus élevée comparée à celle des enseignants ayant un PPEPPT. La distribution des scores est indiquée dans la figure qui suit :

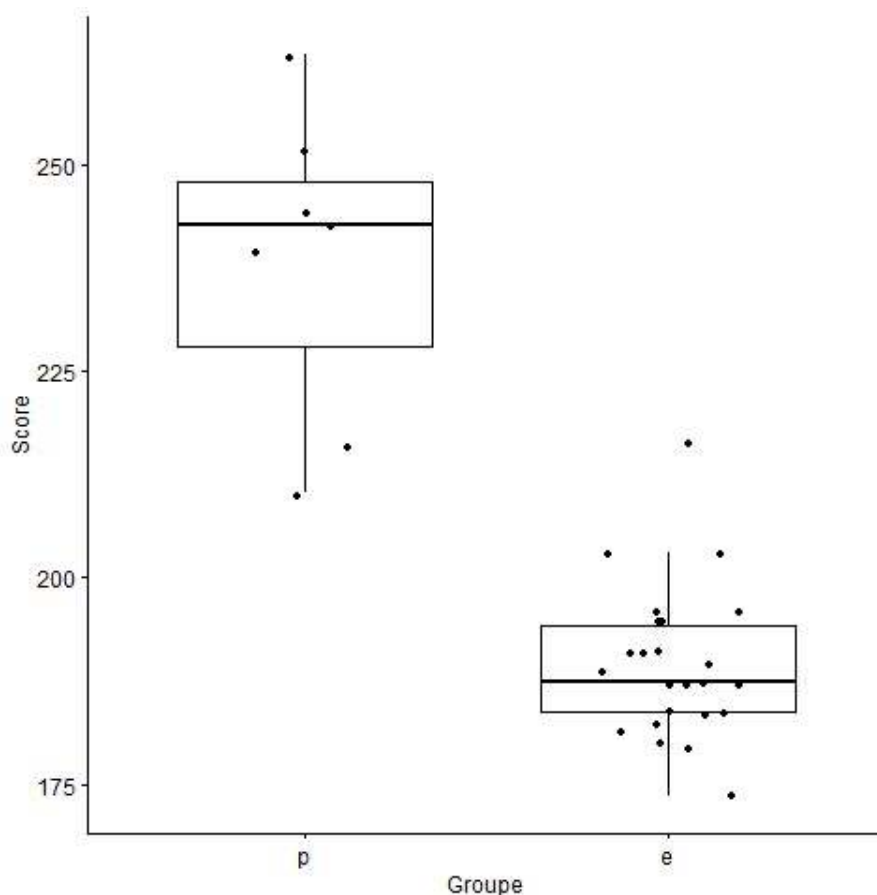


Figure 17 : Box plots de la moyenne des scores par groupe (PPPPPT vs PPEPPT)

Cette figure montre clairement que les enseignants ayant un PPPPPT totalisent des scores nettement supérieurs comparés à ceux ayant un PPEPPT. La moyenne des scores des enseignants ayant un PPEPPT est inférieure à 200 alors que celle des autres est supérieure à 225. Ainsi, nous pouvons admettre que la variable « profil psychologique » influence significativement la pratique de classe des enseignants.

2.4. Test de Wilcoxon pour les autres variables (H vs F, Univ vs ENS)

Le test de Wilcoxon, ou de Mann-Whitney, est un test non paramétrique de comparaison de moyennes de deux échantillons indépendants ou appariés. Si la p-value du test est significative, c'est-à-dire $< 0,01$, les deux échantillons x et y sont significativement différents. L'objectif du présent test est la détermination, d'un point de vue statistique, d'une éventuelle différence significative entre deux groupes. Dans le cas de notre étude, nous voulons vérifier s'il existe une différence significative entre les performances des enseignants en

fonction de la variable « sexe » et en fonction de la variable « type de formation ». Les résultats de ce test sont présentés ci-après.

Variables	W-value	p-value
Hommes vs Femmes	82	0,9622
ENS vs Université	82	0,1662

Tableau 51 : Résultats du test de normalité de Wilcoxon pour les deux variables « sexe » et « type de formation »

La p-value des deux tests est supérieure à 0,01. Nous concluons donc que le score moyen entre les enseignants de sexe masculin et ceux de sexe féminin, ainsi qu’entre les enseignants ayant suivi une formation dans les universités et ceux issus des ENS n’est pas significativement différent. En effet, bien que la moyenne des normaliens soit supérieure à celle des universitaires, il n’existe cependant pas de différence statistiquement significative entre les deux types de formations. Donc, la variable performance ne varie pas en fonction du type de formation.

S’agissant du genre, la congruence entre la pratique des enseignants en fonction de leurs genres a révélé une quasi-similitude entre leurs performances. Ainsi, ces résultats permettent d’appuyer les premières conclusions auxquelles nous sommes parvenu lors de la lecture des résultats de l’analyse des grilles d’observation. En effet, il apparaît clairement que la variable sexe de l’enseignant n’a pas une incidence significative sur le degré de maîtrise des compétences professionnelles professorales. En d’autres termes, la performance des différents enseignants n’est impactée ni par le genre ni par le type de formation.

Si ces résultats nous permettent de valider l’une de nos hypothèses, il convient tout de même de signaler que la distribution présentée par le modèle théorique (MBTI) indique qu’en termes de pourcentage, les profils correspondants au métier d’enseignant sont constitués beaucoup plus de femmes que d’hommes. Le tableau ci-après illustre ce que nous venons d’avancer.

Profils	Hommes	Femmes
ENFJ	1-3%	3-6%
ISFJ	6-8%	15-20%
INFJ	1-2%	2-4%
ESFJ	5-8%	12-17%

Tableau 52 : distribution des profils psychologiques selon le sexe

Une fois que nous avons testé l'impact de chaque variable indépendante indépendamment des deux autres sur la variable dépendante « pratique de classe », nous allons dans ce qui suit entreprendre un autre type d'analyse appelé ANOVA qui combine l'interaction de plusieurs variables indépendantes et mesure leurs effets sur la variable dépendante.

2.5. Test ANOVA à trois facteurs

Nous avons utilisé une ANOVA à trois facteurs afin d'évaluer simultanément l'effet du genre, de la formation initiale et du profil psychologique sur une variable-réponse continue (le score obtenu). En fait, le but principal de l'ANOVA à trois facteurs est, respectivement, d'évaluer s'il existe un effet d'interaction statistiquement significatif entre deux et trois facteurs pour expliquer une variable-réponse continue. Le tableau suivant regroupe les résultats de cette analyse.

Effet	DFn	DFd	F	p-value	ges
Sexe	1	24	1,136	0,9701	0,045
Formation	1	24	0,453	0,5080	0,019
PP	1	24	86,487	0,0099	0,783
Sexe × Formation	1	24	0,471	0,4990	0,019
Sexe × PP	1	24	0,2,137	0,1570	0,082
Formation × PP	1	24	0,728	0,40201	0,029
Sexe × Formation × PP	0	24	NA	NA	NA

Tableau 53 : Résultats de l'ANOVA à trois facteurs

La lecture des valeurs données par l'ANOVA montre que, quelle que soit l'association des variables indépendantes leurs effets sur la variable dépendante sont nuls. En effet, l'interaction de la variable « sexe » avec celle du « type de formation », celle du « sexe » avec « le profil psychologique », celle du « type de formation » avec « le profil psychologique », ou encore la combinaison entre « sexe », « type de formation », et « profil psychologique » présente une p-value nettement supérieure à celle qui détermine un lien avéré ($<0,01$). Le seul impact démontré par l'analyse ANOVA est celui du « profil psychologique » (dissocié des autres variables) sur la variable réponse qu'est la pratique de classe représentée par les différents scores.

3. Discussion des résultats de l'analyse des grilles d'observation

Les résultats obtenus suite à l'application des différents tests statistiques viennent appuyer nos premières constatations issues de l'analyse plate des grilles d'observation à savoir que parmi toutes les variables indépendantes, il n'y a qu'une seule : « profil psychologique » qui a un réel impact sur la performance des enseignants considérés par notre recherche. En effet, nous pouvons affirmer que les deux autres variables indépendantes « genre de l'enseignant », et « le type de formation », n'ont aucune influence sur la pratique enseignante.

L'apport de la variable « profil psychologique » se justifie par la variance des scores renvoyant à la performance des enseignants observés. Nous rappelons que le groupe d'enseignants ayant un PPEPPT a totalisé une moyenne inférieure à la moyenne d'une pratique enseignante optimale ($< 200/400$). Par contre, le score totalisé par les enseignants ayant un PPPPPT se situe au-dessus de la moyenne ($> 225/400$). Les chiffres que nous venons de décrire nous permettent de qualifier la pratique du premier groupe de pratique insuffisante, voire faible. Celle du deuxième groupe semble correspondre à une pratique plutôt réussie.

Toutefois, il importe de préciser que bien que la performance pédagogique du second groupe se situe au-dessus de la moyenne, celle-ci demeure insuffisante au vu de la complexité du métier d'enseignant d'une part, et l'écart qui la sépare du score optimal (400) d'autre part. Ainsi, la principale information que nous retenons de cette analyse est l'existence d'une corrélation entre le PPT d'un côté et le niveau de performance des enseignants de l'autre. La conclusion à laquelle nous sommes parvenu est que la validation d'un lien évident entre le PPT

et la pratique enseignante permet de valider notre principale hypothèse et concorde avec l'état de l'art traitant de cette thématique notamment le modèle MBTI.

Notre conclusion, formulée suite à la présentation, l'analyse et la discussion des données recueillies par la grille d'observation, sera appuyée par les données collectées par le deuxième instrument de mesure investi : le questionnaire. Les éléments qui suivent exposent les réponses des participants, les analysent puis les discutent pour répondre aux questions soulevées dans notre recherche.

4. Analyse des questionnaires

L'analyse des questionnaires renseignés par les enseignants constituant notre échantillon vise à nous fournir des indications très précises sur les aspects suivants :

- Le degré de correspondance des caractéristiques des enseignants avec le PPT ;
- Situer le groupe des enseignants formés dans les ENS par rapport aux autres d'un point vu professionnel (pratique de classe) ;
- Corroborer les conclusions formulées à la suite des observations.

4.1. Présentation et description de l'échantillon des enseignants

Le questionnaire a été administré aux mêmes enseignants qui avaient fait l'objet de séances d'observation. Nous tenons à rappeler que le recours à cet outil de collecte de données avait pour objectif de compléter et d'appuyer les résultats obtenus suite à l'analyse des grilles recueillies lors des séances d'observation.

4.2. Présentation du questionnaire destiné aux enseignants

Notre questionnaire se compose de deux parties. La première est réservée à l'identification de chaque répondant en informant sur le sexe, le cursus suivi, l'ancienneté, ainsi que sur les niveaux qu'il a en charge et le volume horaire hebdomadaire (voir l'annexe n° 2). La seconde partie, quant à elle, est constituée de 15 questions (ouvertes, et fermées) qui ont pour objectif, d'une part, de fournir une série de précisions sur le degré d'implication des enseignants au sein de leurs établissements ainsi que sur leurs implications vis-à-vis de leurs

apprenants, et d'autre part, de compléter notre analyse en corroborant les résultats partiels obtenus à la suite des séances d'observation.

Nous tenons à préciser que ce questionnaire a été conçu suite à l'analyse des données collectées grâce aux grilles d'observation. Soulignons que son objectif principal n'était pas de fournir des indications en lien direct avec les profils psychologiques de nos enquêtés, mais de fournir des informations complémentaires sur la pratique de classe pour chacun des enseignants observés. Nous y avons insisté sur les éléments qui n'étaient pas suffisamment éclaircis à travers la première méthode de collecte adoptée (l'observation) : le questionnaire constitue en effet un instrument complémentaire investi pour dissiper les zones d'ombre et répondre aux interrogations survenues à l'issue de la première phase de notre recherche.

4.3. Analyse des profils des enseignants

L'intégralité des enseignants sollicités a répondu et a remis ledit questionnaire. En effet, sur 31 questionnaires distribués, nous avons reçu 31. Nous commençons d'abord par présenter le profil de nos répondants. Rappelons que lors de notre analyse nous avons fait l'impasse sur les données relatives à l'ancienneté des enseignants, car notre étude porte exclusivement sur des enseignants débutants (ayant moins de cinq ans d'exercice) afin d'exclure les éventuels biais dus à la formation sur le tas. De plus, la présentation des résultats qui suivra ne se fera pas dans une perspective comparative entre d'un côté les enseignants issus des ENS et de l'autre ceux issus de l'université, car les réponses données par les deux groupes sont relativement proches.

4.3.1. Sexe des répondants

	Homme	Femme	Total
Enseignants	07	24	31
Pourcentage	22,58%	77,42	100%

Tableau 54 : Répartition des répondants selon le sexe

Notre échantillon est composé, comme le montre le graphique suivant, d'enseignants de sexe féminin (77,42%) et de sexe masculin (22,58%).

Ces pourcentages correspondent à la réalité du terrain dans la mesure où le secteur de l'Éducation Nationale est composé dans sa grande majorité d'enseignantes. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre consacré au cadre méthodologique, les statistiques fournies par ONS datant de 2019 indiquent que 74,65 % des enseignants algériens sont de sexe féminin ; ce qui nous permet d'affirmer que la distribution des enseignants constituant notre échantillon en fonction du sexe est dans la même proportion que celle au niveau national.

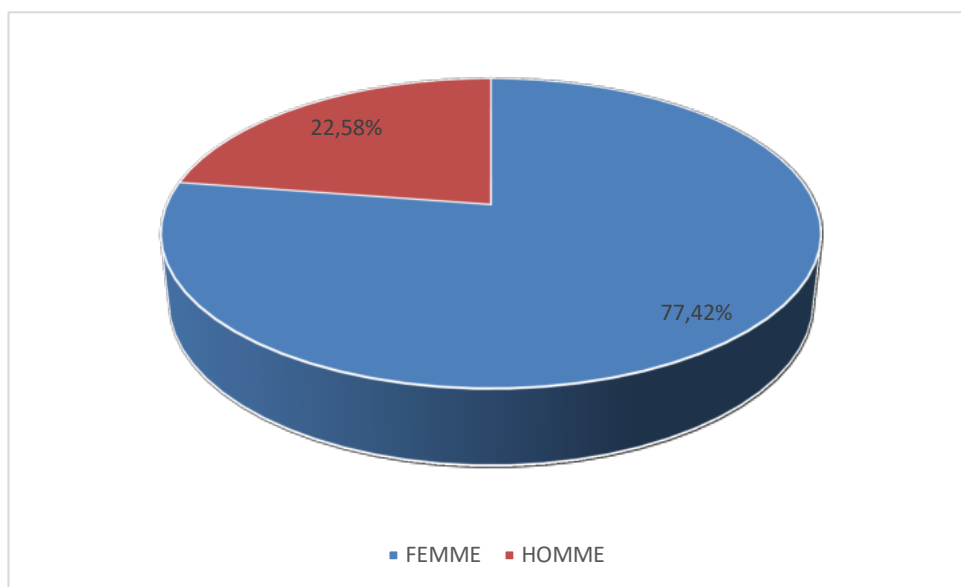


Figure 18 : Répartition des enseignants selon le sexe

4.3.2. Types de formation

Type de cursus	ENS	Université	Total
Enseignants	13	18	31
Pourcentages	41,9%	58,1%	100%

Tableau 55 : Répartition des répondants selon le type de formation

Le tableau 55 nous permet de constater que la majorité des enseignants interrogés sont issus d'une formation universitaire. Les chiffres obtenus indiquent que la grande majorité des enseignants ciblés par notre recherche n'ont pas suivi une formation initiale les préparant à l'enseignement. Ces taux ne seraient pas surprenants si nous tenons compte du nombre des écoles normales supérieures au niveau national, qui demeure incontestablement restreint

comparé à celui des universités, et de celui des étudiants sortant de ces écoles qui est inférieur au nombre d'étudiants sortant des universités.

4.3.3. Niveaux en charge

Le dépouillement des données nous a permis de remarquer que tous les enseignants interrogés ont en charge deux niveaux, et ce dans tous les paliers. Ce résultat est certainement attendu vu que les instructions officielles recommandent de charger tout enseignant de deux niveaux différents. Rares sont en effet les enseignants qui assurent un seul niveau dans des cas dûment justifiés (nombre de classes et d'enseignants dans un établissement).

4.3.4. Nombre de groupes en charge et volume horaire hebdomadaire

Les réponses des enseignants nous ont permis de dégager trois catégories d'enseignants. La première compte 27 enseignants qui ont en charge 04 groupes et assurant un volume horaire hebdomadaire allant de 18 heures jusqu'à 24 heures. La deuxième catégorie regroupe deux enseignants ayant en charge 05 groupes et assurant jusqu'à 28 heures par semaines. La dernière catégorie comporte également deux enseignants en charge de 3 groupes pour un volume horaire de 15 heures par semaine.

4.4. Analyse des réponses des enseignants

Ayant investi le questionnaire comme outil de recherche, nous procéderons, dans les pages suivantes, au dépouillement des réponses recueillies auprès des enseignants questionnés dans le cadre de la présente recherche.

Q1- Proposez-vous à vos apprenants des activités de divertissement au sein de votre établissement ? Si oui, citez quelques-unes ?

	Oui	Non	Total
Nombre	01	30	31
Pourcentages	03,2 %	96,78 %	100%

Tableau 56 : Les enseignants proposant des activités de divertissement au sein de leurs établissements

Les chiffres donnés par ce tableau indiquent que la quasi-totalité (**96,78 %**) des enseignants interrogés ne propose pas d'activités divertissantes à leurs élèves. Seul un enseignant (normalien) déclare avoir proposé ce type d'activité au sein de sa classe. Ce résultat nous conduit à nous interroger sur les raisons qui mènent ces enseignants à bannir les activités de divertissement ou ludiques vu que les dernières instructions accordent un volet important à ces activités –vu leur rôle incontournable dans la motivation et l'intégration des apprenants– notamment dans le cadre des séances TD.

À la question qui porte sur la nature de cette activité, l'enseignant -qui affirme recourir aux activités ludiques- cite « la décoration de la classe ». D'une manière générale, nous pouvons affirmer que les pratiques enseignantes des sujets composant notre échantillon sont dénuées de toutes formes de distraction pouvant contribuer à détendre l'atmosphère de travail en classe et permettre ainsi aux apprenants de rompre le rythme contraignant du travail et se préparer à s'engager dans les tâches suivantes avec une meilleure motivation et dans de bonnes dispositions. Par ailleurs, si l'activité de décoration de la classe présente un caractère divertissant, celle-ci ne peut pas être assimilée/considérée comme stratégie de dégression, car elle n'intervient qu'une ou deux fois durant l'année scolaire.

Ainsi, il apparaît clairement que la nature de l'intervention de ces enseignants se résume essentiellement dans la transmission des connaissances et des compétences. En effet, les personnes interrogées ne semblent pas partager du temps autour de questions ou activités autres que celles prescrites par le programme. Cette exclusion des activités de divertissement serait due à de nombreux facteurs tels que le peu d'intérêt accordé par ces enseignants au volet relationnel qui est crucial dans leur métier, dans la mesure où les relations enseignant-apprenants jouent un rôle important dans le développement des compétences.

Un deuxième facteur pourrait bien justifier cette exclusion : il s'agit de la tendance qu'ont de nombreux enseignants à privilégier des activités plutôt sérieuses dans l'univers scolaire pour atteindre leurs objectifs. Ces enseignants sont souvent des enseignants peu convaincus de l'apport de ces activités ou peu formés à leur intégration dans leurs pratiques. Un dernier facteur nous semble pertinent à ce niveau : la contrainte temporelle. Il est indéniable que les enseignants ne disposent pas du temps à consacrer aux activités de divertissement dans la mesure où le premier objectif que nombreux d'entre eux visent est d'achever le programme annuel institutionnellement imposé. Il est à signaler également que la surcharge des classes (massification) influe à la fois sur le facteur temps, mais également sur le recours aux activités divertissantes.

Q2- Consacrez-vous du temps en dehors de votre volume horaire à votre établissement ?

	Oui	Non	Total
Nombre	00	31	31
Pourcentages	00%	100 %	100 %

Tableau 57 : Les enseignants consacrant du temps en dehors de votre volume horaire à votre établissement

En ce qui concerne l'implication des enseignants dans des activités en relation avec la vie de l'établissement en dehors de leurs volumes horaires hebdomadaires, tous les répondants (31) affirment ne pas s'impliquer dans la moindre initiative. Ce constat pourrait s'expliquer d'un côté par le volume horaire relativement chargé que tous les enseignants sont appelés à assurer et de l'autre par le fait que les enseignants dont il est question ne résident pas tous dans la même localité où se situent leurs établissements.

Q3- Avez-vous effectué une évaluation diagnostique ? Si oui, dites quel était son objectif ?

	Oui	Non	Total
Nombre	31	00	31
Pourcentages	100 %	00%	100 %

Tableau 58: Les enseignants effectuant une évaluation diagnostique

Dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que tous les répondants (31) déclarent avoir procédé à une évaluation diagnostique avant d'entamer l'année scolaire en cours. Ce qui retient notre attention ce sont les réponses proposées à la seconde partie de la question à savoir les objectifs assignés à ce type d'évaluation. En effet :

- vingt (20) enseignants déclarent vouloir « connaître le niveau des apprenants »,
- trois (03) justifient le recours à cette évaluation afin de décider de commencer par la séquence passerelle ou entamer directement le programme de l'année en cours.
- Enfin, neuf (09) enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Les principales informations que nous retenons de l’analyse des réponses des enseignants sont d’abord, la proportion des enseignants n’ayant pas pu citer ne serait-ce qu’un objectif de l’évaluation diagnostique ce qui dénote d’une pratique machinale dans la mesure où il ne semble pas y avoir une réflexion sur les objectifs de cette évaluation et les modalités de son introduction. En d’autres termes, cette catégorie d’enseignants procède à l’évaluation diagnostique non pas dans un but précis, mais beaucoup plus parce que le programme, et les inspecteurs l’exigent.

L’autre information qui nous semble intéressante est celle relative à l’absence d’un quelconque lien entre l’évaluation diagnostique et la problématique de l’hétérogénéité des publics ou bien avec une éventuelle mise en pratique d’une pédagogie différenciée.

Q4- Existent-ils des conflits au sein de vos classes ? Si oui, dites comment vous les gérer ?

	Oui	Non	Total
Nombre	04	27	31
Pourcentages	12,9 %	87,1%	100 %

Tableau 59 : Les enseignants ayant des conflits au sein de leurs classes

À cette question portant sur l’existence des conflits au sein des classes des enseignants concernés par notre recherche, **87,1%** des enseignants assurent n’avoir jamais constaté de conflits dans leurs classes contre **12,9 %** seulement qui attestent avoir relevé des conflits au sein de leurs classes. Le pourcentage significativement élevé des enseignants déclarant l’absence de tout conflit dans leurs salles ne nous semble pas correspondre à la réalité de l’école algérienne qui, à l’instar de ses semblables, renferme, en son sein, toute sorte de conflits. D’ailleurs, Floro et *al.*, affirment que « les conflits traversent la classe, comme ils traversent la vie. » (SD, p.159). En effet, il est tout à fait naturel que des apprenants en cours de croissance et de développement sur tous les plans et issus de milieux socioprofessionnels divers et variés génèrent des tensions entre eux et contre toute forme d’autorité représentée dans les enseignants, et le personnel administratif. D’ailleurs, l’une des missions centrales de l’enseignant est garantir un climat de classe sain pour qu’il n’y ait pas le moindre problème entre les uns et les autres et lorsqu’il est nécessaire savoir intervenir afin de désamorcer toute situation conflictuelle susceptible de porter préjudice à l’équilibre du groupe classe.

Dans cet ordre d'idées, à l'exception d'un enseignant qui déclare : « *Je demande aux élèves impliqués de s'excuser et je les réconcilie à la fin de la séance.* » les démarches à suivre citées par les autres pourraient conduire à aggraver la situation au lieu de la solutionner. En effet, deux enseignants affirment faire sortir de la classe le ou les apprenants impliqués et convoquer leurs parents « *Je fais sortir l'élève à l'origine du problème et je convoque ses parents* ». Réagir de la sorte pourrait envenimer la situation, car ces enseignants ne résolvent pas le conflit, ils peuvent le déplacer ailleurs dans le sens où en faisant sortir les élèves de classe il se peut qu'ils poursuivent cette escalade de violence en dehors de la classe et sans le moindre contrôle, faut-il rappeler que tous les élèves sont sous la responsabilité (morale, éthique et pénale) de l'enseignant durant son cours.

La dernière stratégie adoptée par le troisième enseignant et qui consiste à recourir aux punitions pour résoudre les conflits qui surviennent dans sa classe peut ne pas se révéler judicieuse dans la mesure où ne pas prendre le temps de comprendre les causes dudit conflit et de convaincre les apprenants impliqués de la nécessité de dépasser leurs différends afin qu'ils puissent progresser en tant que groupe peut être préjudiciable pour l'ensemble des acteurs. Ainsi, se contenter uniquement du volet répressif et dissuasif ne constitue pas la bonne démarche à adopter dans ce genre de situation.

À ce niveau de notre analyse du questionnaire, mentionnons une des limites du recours aux questionnaires comme outil de recherche. En effet, même si les questionnaires sont anonymes, certains enseignants (notamment lorsqu'il est question de leur autorité en classe) ne reconnaissent pas aisément l'existence de conflits dans leurs classes pour éviter tous les jugements sur leurs personnalités et sur leurs compétences.

Q5- Utilisez-vous l'humour comme stratégie de dégression ? Si oui, dites à quelle fréquence ?

	Oui	Non	Total
Nombre	27	4	31
Pourcentages	87,1%	12,9 %	100 %

Tableau 60 : Les enseignants recourant à l'humour comme stratégie de dégression en classe

Le pourcentage des enseignants déclarant recourir à l'humour comme stratégie pour détendre l'atmosphère est très important : **87,1%** des enseignants y recourent contre seulement

12,9 % qui ne le pratiquent pas. En ce qui concerne la fréquence de ces parenthèses, les réponses des enseignants interrogés varient. Concrètement, nous avons identifié trois catégories : la première regroupe **10** enseignants qui affirment utiliser l’humour entre deux et quatre fois par séance. La deuxième compte **06** enseignants qui attestent l’utiliser une fois par séance. La troisième et dernière catégorie est constituée de **08** enseignants, ceux-ci, CKJ au moins une fois par semaine. Notons que trois enseignants parmi ceux qui ont affirmé le recours à l’humour n’ont pas communiqué la fréquence de son utilisation.

Bien qu’une grande majorité des enseignants soutiennent le déploiement de l’humour pour permettre à leurs apprenants de souffler et ainsi, GHO090 mieux les remobiliser en vue d’accomplir une nouvelle tâche, le nombre total de ceux qui ne l’utilisent que rarement ou d’une manière insuffisante nous semble très important **15/31** enseignants.

Q6- Indiquez le nombre de réunions de coordination que vous effectuez par trimestre.

L’ensemble des répondants à cette question affirme se réunir une seule fois par trimestre. Ainsi, nous pouvons déduire que chaque équipe pédagogique en charge de la même matière pour les mêmes niveaux se réunit trois fois par an à raison d’une fois par trimestre. Il apparaît clairement que cette fréquence est en deçà des exigences, car la complexité du métier d’enseignant ainsi que la nature de son intervention nécessitent des concertations pédagogiques, didactiques, et administratives régulières.

Une telle situation révèle que les enseignants interrogés ne se soumettent pas aux instructions institutionnelles qui exigent des séances de coordination régulières (une séance par semaine) et des séminaires réguliers au sein de chaque établissement.

Ces réunions qui devraient être contrôlées par les directeurs semblent supprimées par les enseignants qui préfèrent souvent une coordination informelle à travers leurs échanges ordinaires.

Q7- Quelles sont les difficultés que pourrait rencontrer un enseignant ? Avez-vous rencontré certaines de ces difficultés, si oui, lesquelles ?

Difficultés rencontrées	Nombre total pour chaque difficulté
L’indiscipline des apprenants	15
La préparation des fiches pédagogiques	10
Des problèmes avec l’administration	09
Les conflits avec les parents d’élèves	04
L’évaluation des apprenants	03

Tableau 61 : Les difficultés que pourrait rencontrer un enseignant selon les enseignants interrogés

Le tableau ci-dessus hiérarchise les différents types de difficultés que pourrait rencontrer un enseignant. Pour cette question, nous avons reçu 29 réponses sur 31 possibles. En effet, deux enseignants n'ont pas répondu à cette question. Pour ce qui est des difficultés celle qui revient le plus souvent dans les réponses des enseignants interrogés (**15 fois**) est celle relative « L'indiscipline de ses apprenants ». En deuxième position, les répondants ont cité « La préparation des fiches pédagogiques » ; celle-ci est revenue **10 fois**. La troisième difficulté évoquée est liée à l'insécurité professionnelle. Une partie des enseignants interrogés a évoqué comme quatrième difficulté, le conflit qui les oppose aux parents d'élèves. La dernière difficulté concerne la problématique de l'évaluation des apprenants.

Lorsque nous leur avons demandé de nous citer quelques difficultés qu'ils auraient rencontrées, ces derniers ont repris les mêmes réponses données à la première partie de la question. Manifestement, les réponses proposées précédemment découlent de leurs propres expériences. Le tableau ci-après présente leurs difficultés.

Difficultés rencontrées	Nombre total de réponses pour chaque difficulté
L'indiscipline des apprenants	11
La préparation des fiches pédagogiques	09
Des conflits avec l'administration	07
Conflits avec les parents d'élèves	02
L'évaluation des apprenants	01

Tableau 62 : Les difficultés rencontrées par les enseignants interrogés

D'après le classement des réponses, il semble que les deux principales difficultés auxquelles font face les enseignants constituant notre échantillon sont « L'indiscipline des apprenants » et « La préparation des fiches pédagogiques ». En effet, ces difficultés ont été mentionnées à neuf (**09**) reprises dans les questionnaires. En outre, nous avons relevé également une troisième difficulté qui est revenue très souvent dans les réponses (**07 fois**) et qui en relation avec la hiérarchie (plannings, nature des décisions précises, mode de management, directives des inspecteurs...). Les deux dernières difficultés relevées n'ont pas

été citées par beaucoup d’enseignants **02** fois et **01** fois respectivement pour « Conflits avec les parents d’élèves » et « L’évaluation des apprenants ».

L’analyse des deux tableaux précédents nous permet de remarquer que les difficultés évoquées ont un lien direct avec les compétences professionnelles professorales notamment avec les compétences didactiques, pédagogiques et psychopédagogiques. Si la première permet d’appréhender principalement la phase prépédagogique et en particulier dans la préparation des cours (fiches pédagogiques) et les évaluations, les deux suivantes interviennent à la fois dans la gestion des interactions entre enseignant et enseignés mais également avec les parents de ces derniers. Ainsi, nous relevons que sur cinq types de difficultés trois d’entre eux émanent de l’aspect relationnel de la personne.

Le fait que l’indiscipline en classe soit la difficulté la plus citée par tous les enseignants, nous mène à nous interroger sur ses raisons qui pourraient être liées étroitement à la formation des enseignants qui ne les prépare pas pleinement à établir de bonnes relations avec leurs apprenants, à gérer la diversité des apprenants et leurs comportements imprévus.

Q8- Le métier d’enseignant vous semble-t-il facile ? Justifiez votre réponse.

	Oui	Non	Total
Nombre	00	31	31
Pourcentages	00%	100 %	100 %

Tableau 63 : Représentations du métier d’enseignant selon les enseignants interrogés

La totalité des enseignants conçoit le métier d’enseignant comme un métier difficile. Ils semblent fonder leur jugement sur leurs propres expériences dans la mesure où ils justifient les causes de la complexité de ce métier par plus ou moins les mêmes raisons déjà citées dans la question 7. Le tableau suivant regroupe les raisons justifiant la complexité d’exercer en tant qu’enseignant.

Raisons justifiant la difficulté de ce métier	Nombre total de réponses pour chaque raison
La préparation des cours, le choix des supports est très dur	15
La gestion des apprenants est très difficile	13
Le volume horaire est très chargé	6
C’est l’éducation des apprenants qui est difficile	5
Il y a beaucoup de stress	4

Tableau 64 : Raisons justifiant la difficulté du métier d’enseignant

Une simple lecture de ce tableau permet de constater que la principale difficulté de ce métier se situe au niveau relationnel. En effet, les enseignants ont évoqué deux raisons en lien direct avec l'aspect cité à savoir « La gestion des apprenants est très difficile » qui est revenue à 13 reprises et « C'est l'éducation des apprenants qui est difficile » mentionnée à 05 reprises. Par ailleurs, ces enseignants indiquent que ce qui rend ce métier difficile est le travail pré pédagogique. Ce point peut être mis en relation avec un autre relatif à la charge de travail que tout enseignant est appelé à assurer qui se traduit par un volume horaire hebdomadaire relativement chargé. De plus, ils estiment que le métier d'enseignant est un métier qui cause beaucoup de stress à celui qui l'exerce.

Il apparaît donc que ces enseignants sont conscients de la complexité du métier d'enseignant. Cependant, leurs représentations semblent se focaliser davantage sur leurs propres difficultés pour expliquer la difficulté de l'enseignement. En effet, ils n'abordent pas certains aspects tels que la massification des publics, l'autoformation, la pratique réflexive et la maîtrise des NTIC.

Q9- Vos fiches pédagogiques datent-elles de cette année ?

	Oui	Non	Total
Nombre	03	28	31
Pourcentages	09,7%	90,3 %	100 %

Tableau 65 : Actualisation des fiches pédagogiques

Une grande proportion d'enseignants (90,3 %) affirme enseigner à l'aide de fiches pédagogiques qui ne datent pas de l'année en cours. Cette pratique montre que ces enseignants ne sont pas conscients de la nécessité d'actualiser leurs fiches pédagogiques afin que celles-ci intègrent les besoins de leurs apprenants. En effet, parfois l'enseignant est tenu d'apporter quelques ajustements à son cours, car le niveau des apprenants peut varier d'une classe à l'autre. Donc, suivre la même démarche et garder les mêmes supports d'une année à l'autre ne semble pas représenter une pratique enseignante optimale.

Mentionnons que certains enseignants, même s'ils adaptent leurs enseignements et les ajustent en classe en tenant compte de la spécificité de leurs apprenants, accordent peu d'importance à la conception des fiches pédagogiques qui ne constituent pour eux qu'une exigence institutionnelle. En effet, ils ne les préparent que pour les exposer lorsque les

directeurs et les inspecteurs les réclament dans la mesure où ils ne pourraient pas être prisonniers de leurs fiches lors du déroulement des séances ; ce qui n'est pas tout à fait incorrect dans la mesure où de nombreux enseignants se trouvent obligés à changer les supports, les exemples, les exercices si les apprenants ne peuvent pas comprendre ceux qu'ils ont prévus.

Q10- Vous arrive-t-il de ne pas suivre les éléments inscrits sur votre fiche pédagogique ? Si oui, dites pourquoi ?

	Oui	Non	Total
Nombre	02	29	31
Pourcentages	06,5%	93,5 %	100 %

Tableau 66 : Actualisation des fiches pédagogiques

Là également, la quasi-totalité des répondants (93,5 %) affirme ne pas suivre à la lettre la progression inscrite sur leurs fiches pédagogiques. La raison avancée pour justifier le non-respect des éléments planifiés n'est pas celle qu'on pouvait imaginer à savoir le souci de s'adapter aux besoins identifiés et relevés au cours de la séance, mais celle du manque de temps.

Q11- Parvenez-vous à gérer toutes les phases du processus d'enseignement (pré pédagogique, le pédagogique, et le post pédagogique) ? Expliquez.

	Oui	Non	Sans réponse	Total
Nombre	27	00	04	31
Pourcentages	87,1%	00 %	12,9 %	100 %

Tableau 67 : Gestion des trois phases du processus d'enseignement

L'ensemble des enseignants ayant répondu à cette question (87,1%) déclarent savoir gérer l'intégralité des phases du processus pédagogique. Signalons que 12,9 % des enseignants n'ont pas répondu à cette question. Pour ce qui de la deuxième partie de la question, aucun enseignant n'a fourni d'explication. En l'absence de réponses plus détaillées sur les manières dont ils gèrent ces différentes phases, nous ne pouvons tirer d'enseignement pertinent des réponses des enseignants.

Mais, le fait de ne pas fournir d'explication pourrait être significatif. Il se peut en effet que les enseignants ignorent la signification et les éléments que contiennent les trois phases ; d'où leur incapacité à fournir des explications détaillées.

Q12- Vous arrive-t-il de questionner (auto-évaluation) votre pratique ? Expliquez.

	Oui	Non	Total
Nombre	31	00	31
Pourcentages	100 %	00%	100 %

Tableau 68 : Enseignants ayant une pratique réflexive

Tous les enseignants interrogés affirment adopter une posture réflexive. Cependant lorsque nous leur avons demandé d'expliquer dans quel but ils questionnent leur pratique ; nous nous sommes rendu compte que plus d'un tiers d'entre eux (11 enseignants) n'ont fourni aucune explication.

S'agissant des objectifs donnés par les autres, nous les présentons le tableau suivant :

Les objectifs de l'auto-évaluation	Nombre d'enseignants ayant répondu
Déterminer les points positifs et les points négatifs de leurs pratiques	12
Nous cherchons à nous améliorer	6
Voir si les apprenants sont satisfaits	3

Tableau 69 : Les objectifs de l'auto-évaluation

Les réponses des enseignants peuvent être divisées en deux catégories : la première comporte 18 enseignants qui visent à travers leurs auto-évaluations le perfectionnement de leurs pratiques ou leur propre développement en tant que professionnels de l'enseignement. Ces deux objectifs se rejoignent dans la mesure où l'augmentation du niveau de compétences de ces enseignants notamment à travers la formation continue ou l'autoformation, conduit automatiquement à l'amélioration de leurs pratiques et vice-versa. La seconde catégorie compte quant à elle 03 enseignants qui cherchent à jauger la satisfaction de leurs apprenants.

S'il est important d'avoir une pratique enseignante qui satisfasse ses propres apprenants, la pratique réflexive ne devrait pas avoir comme unique but l'approbation des apprenants, car leur satisfaction n'est en aucun cas un gage d'une bonne pratique enseignante.

Q13- Êtes-vous satisfait(e) de votre pratique ? Expliquez.

	Oui	Non	Total
Nombre	31	00	31
Pourcentages	100 %	00%	100 %

Tableau 70 : Degré de satisfaction des enseignants

La lecture des pourcentages de ce tableau nous permet de constater que tous les enseignants sont satisfaits de leurs pratiques. Toutefois, pour expliquer les motifs de cette satisfaction 08 enseignants n'ont pas avancé de motifs pouvant justifier cet état. S'agissant des autres, 11 enseignants évoquent la qualité de leurs cours (*Je prépare bien mes cours*). Cinq (05) autres fondent leurs jugements sur la « bonne » note attribuée par l'inspecteur de la matière. Par ailleurs, 03 répondants se basent sur les retours de leurs apprenants en affirmant que ceux-ci les aiment bien (*Les apprenants m'aiment*). Enfin, 04 répondants fondent leurs jugements sur les remerciements qu'ils reçoivent de la part des parents de leurs apprenants (*Les parents d'élèves me remercient*).

Comme les jugements émis ne reposent pas sur des critères objectifs ; puisqu'il s'agit d'auto-évaluations, tous les enseignants ont tendance à surévaluer leurs pratiques. En effet, ce constat est confirmé par les résultats de l'observation et notamment par les scores totalisés par les différents enseignants. Il est à rappeler que le score le plus élevé correspond tout juste à une pratique moyenne.

Bien qu'ils soient subjectifs, ces critères révèlent les représentations qu'ont les enseignants du bon enseignant. Certains, comme la note attribuée par les inspecteurs, sont en réalité adoptés par les directeurs lors de l'évaluation des enseignants exerçant dans un établissement donné.

Q14- Le choix de votre métier est-il le résultat d'un :

	Nombre	Pourcentage
Choix personnel	14	45,2 %
Choix de la famille	11	35,5 %
Choix du système d'orientation	06	19,3 %
Total	31	100%

Tableau 71 : Les choix conduisant à l'exercice du métier d'enseignant

L'examen des données relatives au choix de carrière révèle que le choix d'exercer en tant qu'enseignant ne relève pas toujours d'un choix personnel animé par une vocation ou découlant d'une décision mûrement réfléchie. En effet, la distribution des différents pourcentages montre que seuls **45,2 %** des enseignants interrogés ont fait le choix, de leurs propres chefs, de s'engager dans cette voie professionnelle contre **35,5 %** et **19,3 %** dont le choix a été imposé respectivement par leurs familles et le système d'orientation.

Ces chiffres expliquent en partie l'échec constaté lors des séances d'observation que nous avons menées auprès de ces mêmes enseignants dans la mesure où plus de la moitié de ces enseignants n'avaient pas choisi ce métier. Ainsi, nous pourrions supposer qu'ils ne disposent pas des prédispositions nécessaires à l'exercice de ce métier comme c'est le cas du profil psychologique type.

Q15- Êtes-vous membre d'une association (caritative, sportive, culturelle...) ?

À cette dernière question, tous nos répondants ont donné une réponse négative. La principale information que nous retenons est que les sujets interrogés lors de notre enquête ne semblent pas orientés vers les autres ; une caractéristique qui ne les rend pas prédisposés à exercer le métier d'enseignant qui convient plutôt aux personnes qui aident les autres et s'en occupent

Il semble en effet que les enseignants ont tendance à éviter les activités collectives qui intègrent des membres et suscitent des interactions entre eux. Cette vie collective avec des membres de personnalités et de caractères différents pourrait contribuer à préparer les

enseignants à mieux gérer leurs relations au sein des établissements scolaires avec les personnels administratifs et enseignants.

5. Discussion des résultats

La lecture globale des résultats exposés plus haut révèle que nos enquêtés n'ont pas le recul nécessaire sur leurs pratiques enseignantes pour pouvoir rendre compte objectivement de la qualité de leurs pratiques. Ce constat est confirmé par l'ensemble de leurs déclarations qui décrivent des démarches plutôt réussies alors qu'en même temps l'analyse des résultats obtenus suite aux observations fait état d'un grand échec. Ainsi, nous pouvons résumer les incohérences de leurs déclarations dans les points suivants :

- Exercer un métier que l'on n'a pas désiré, aimé et choisi pourrait réduire significativement les chances de celui qui l'exerce à devenir un grand professionnel ;
- Si leurs représentations du métier d'enseignant correspondent à celles décrites dans la littérature, elles demeurent sommaires et s'arrêtent aux seules considérations socioprofessionnelles (fatigue, volume horaire surchargé...)
- Les questions 01, 02, et 15 nous ont montré que les profils des sujets interrogés ne sont pas orientés vers les autres comme c'est le cas du profil type de l'enseignant.
- Leurs pratiques réflexives sont loin d'être complètes, car, par manque de formation ou à cause de certaines carences, il semblerait qu'ils ne soient pas en mesure de saisir toute la complexité de leur métier. À ce sujet, aucun enseignant n'a mentionné ni de près ni de loin le lien pourtant évident entre l'évaluation diagnostique et la prise en charge de l'hétérogénéité.
- Nos enquêtés semblent négliger l'apport que peuvent avoir la coordination et la collaboration entre les enseignants de la même matière au sein de l'établissement.
- Tous nos répondants ne semblent pas s'investir auprès des autres, et ce en dépit de la nature de leur métier qui les emmènerait à s'engager dans des activités profitant à autrui.

Conclusion

D'après les éléments que nous avons abordés tout au long de cette analyse, nous pouvons d'ores et déjà affirmer l'existence d'un modèle théorique pouvant servir comme référence au profilage des candidats à la formation initiale des enseignants. L'examen de ce

profil nous a permis de déceler toutes les caractéristiques faisant de son titulaire une personne au service des autres. Effectivement, le profil psychologique type de l'enseignant dont il est question présente une série de qualités humaines et relationnelles qui représentent pour leur titulaire un réel atout pour enseigner.

Par ailleurs, l'aspect humain caractérisant le métier d'enseignant exige de celui qui l'exerce une certaine aisance et un sens du relationnel naturel afin qu'il puisse exercer dans de bonnes conditions. Dans cette perspective, les points forts du profil psychologique type de l'enseignant correspondent aux principales qualités du bon enseignant citées dans de nombreuses recherches :

- l'altruisme et l'humanité (Degraef, 2012),
- un bon relationnel (Carl Rogers, 1978 ; Villeneuve, 2011 ; Prairat, 2004),
- la capacité à s'adapter aux autres et aux contextes (Lantheaume et Hérou, 2008),
- l'écoute et l'empathie (Brunel et Dupuy-Walker, 1988 ; Nimier, 2008),
- avoir une communication intelligible (Édouard, 2002 ; Tremblay, 1999 ; Trémintin, 2003),
- gestion et utilisation du corps (Crespelle, 1975 ; Berger, 1999 ; Saez, 2010),
- savoir gérer ses émotions et ses états d'être (Pujade-Renaud, 1883 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Vanier, 2004 ; Aucouturier, 2006).

L'apport de ce profil s'est confirmé lors de notre étude notamment lorsque nous avons voulu déterminer parmi le sexe, le type de formation et le profil psychologique laquelle des trois variables a une influence significative sur la performance de l'enseignant. À ce sujet, le résultat était irrévocable, nous avons pu constater que seul le profil psychologique peut agir sur l'acte pédagogique de l'enseignant.

En effet, ces conclusions ont été validées par une série de tests statistiques qui ont mis en relief une corrélation entre la qualité de l'intervention pédagogique des enseignants et leurs profils psychologiques dans la mesure où plus leurs profils psychologiques se rapprochent de celui du profil type de l'enseignant meilleures étaient leurs scores. Toutefois, il convient de rappeler que le PPPPT des enseignants composant notre échantillon est à relativiser dans la mesure où son impact est jugé minime.

Par ailleurs, les résultats que nous venons d'exposer ont été corroborés par les réponses des enseignants dans la mesure où l'analyse de leurs propos a révélé qu'ils présentent très peu de qualités parmi celles recensées dans le PPT. En effet, ces derniers semblent manquer de la principale qualité à savoir se tourner spontanément vers les autres.

Il va sans le rappeler que le caractère déterminant du profil psychologique n'exclut pas les autres paramètres notamment celui de la formation. En effet, on ne peut imaginer en aucun cas qu'on puisse recruter des enseignants sur la seule base de leur profil psychologique. En réalité, il s'agit d'optimiser l'apport de la formation à travers l'intégration des profils ayant des prédispositions à l'exercice de l'enseignement.

Enfin, les résultats auxquels cette recherche a abouti nous poussent à nous projeter vers d'autres perspectives notamment celles relatives à l'exploitation des données dont nous disposons pour l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage en Algérie. En ce sens, nous envisageons d'initier un projet pilote au niveau local visant à instaurer une formation au profit des futurs enseignants de FLE basée sur le profilage des candidats.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de notre recherche, qui rappelons-le a traité de l'apport du profil psychologique type d'abord dans l'installation des compétences professionnelles professorales puis dans l'expression de celles-ci dans les pratiques de classe, il convient de présenter les conclusions auxquelles nous sommes parvenu.

Le thème développé tout au long de cette thèse est né d'un constat que nous avons fait à la fois en tant que jeune enseignant universitaire, mais également en tant qu'ex-enseignants au collège. Notre constat de départ reposait sur le fait que la qualité et la réussite de l'intervention pédagogique des enseignants ne dépendaient pas complètement de leur formation dans la mesure où certains enseignants qui ont suivi une formation qui les prépare à l'enseignement (les normaliens) éprouvent énormément de difficultés dans l'exercice de leur métier alors que d'autres -qui n'ont jamais suivi de formation en relation avec l'enseignement (ceux issus des branches techniques)- réussissent mieux en tant qu'enseignants.

Afin d'expliquer ce paradoxe, nous nous sommes interrogé sur l'impact du profil psychologique des enseignants sur leurs pratiques de classe. Étant donné que la littérature stipule l'existence d'un profil psychologique type qui optimiserait la pratique de classe des enseignants, nous nous sommes interrogé sur la réalité du terrain : ne serait-elle pas différente en intégrant d'autres éléments qui influenceraient la pratique de classe en dehors du profil psychologique type ? Dans quelle mesure les profils psychologiques des enseignants déterminent-ils la qualité de leurs interventions pédagogiques ? Quels seraient les autres éléments qui impacteraient la pratique enseignante ?

La réponse à ces questions nous a conduit, dans une entreprise certes théorique, mais qui se voulait exhaustive, à sonder la littérature scientifique traitant de ce sujet afin de tenter de rassembler les éléments constituant le profil psychologique type de l'enseignant. Un bref récapitulatif des éléments les plus saillants de notre volet théorique mérite d'être exposé.

Note étude a, en effet, détaillé les tâches à assurer par les enseignants et les difficultés auxquelles ceux-ci font face notamment en début de leur carrière (*Cf.* Chapitre I). Ces tâches et difficultés exigent le développement de nouvelles compétences professionnelles professorales (*Cf.* Chapitre IV) chez les enseignants à travers des offres de formation performantes qui tiennent compte des exigences de la pratique enseignante et de la complexité du métier d'enseignant. Dès l'entame de notre recherche, nous avons pu saisir cette complexité ainsi que les difficultés de la prendre en charge dans le cadre de la formation initiale. L'enjeu

de toute formation est en effet de réussir un équilibre entre le volet théorique et le volet pratique afin de faciliter aux jeunes diplômés l'entrée dans leur métier qui exige plusieurs compétences.

Vu l'importance que revêt la formation des enseignants, nous lui avons consacré le troisième chapitre de ce volet théorique, un chapitre qui a retracé l'évolution de la formation des enseignants dans le contexte national insistant notamment sur deux formations qui sont comparées dans notre partie pratique : celle dispensée dans les universités algériennes et celle assurée dans les Écoles Normales Supérieures. Bien que cette formation initiale dont bénéficient les enseignants algériens les dote de connaissances et de compétences disciplinaires, et pédagogiques nécessaires à leur exercice ; le métier d'enseignant requiert certaines qualités personnelles que la formation ne pourrait développer.

Une pratique enseignante optimale est, mentionnons-le, conditionnée par une gestion relationnelle optimale, un climat de classe propice et harmonieux ; conditions qui permettent aux enseignants de développer chez leurs apprenants les compétences visées. Néanmoins, les offres de formation existant se sont montrées impuissantes à doter les enseignants d'un réel savoir les préparant pleinement à instaurer de telles conditions dans leurs classes. En effet, contrairement aux autres métiers, le métier d'enseignant s'exerce sur des personnes (et pour ces mêmes personnes) ; dont les comportements, les attitudes, les aptitudes et les intérêts ne sont pas identiques. C'est dans ce contexte que des études étaient parcourues dans notre deuxième chapitre en vue de souligner l'importance du « flow » en tant que point d'orgue de l'assimilation des enseignements par les apprenants, en dissipant toute notion de contrainte, et d'ennui en privilégiant la concentration et l'implication.

La personnalité de tout enseignant est en effet un facteur crucial qui impacte sa pratique enseignante ; d'où l'importance que de nombreux chercheurs lui accordent dans les références théoriques consultées et citées. Ces chercheurs sont en effet unanimes sur le rôle que joue la psychologie de l'enseignant dans sa pratique enseignante ; ce qui les a poussés à établir des profils plus appropriés au métier d'enseignant. Mentionnons que des précisions terminologiques jugées nécessaires sont incluses dans le deuxième chapitre pour que les lecteurs puissent lire et comprendre notre recherche.

Nous nous sommes ainsi penché sur l'apport du profil dans la détermination des compétences des enseignants. L'importance de cette phase de notre recherche fut capitale, car elle nous a permis d'identifier les caractéristiques de différents profils et saisir leurs influences et leurs déploiements sur le plan professionnel. Ainsi, en parcourant l'état de l'art, le profil qui

a retenu toute notre attention est celui du ENFJ. Il est issu du modèle de Meyers (1962) qui, malgré son ancienneté, est considéré aujourd'hui encore comme l'une des références dans le profilage prérecrutement dans les différents secteurs professionnels dans la mesure où ses caractéristiques sont compatibles avec les exigences du métier d'enseignant. Ainsi, la littérature scientifique investie a fourni ce profil psychologique type dont les effets sur les pratiques enseignantes sont reconnus. Rappelons que notre thèse de départ reconnaît la prédominance du profil psychologique comme principale variable pouvant influencer les pratiques enseignantes.

L'identification du présent profil à elle seule ne nous a pas semblé suffisante pour tirer une quelconque conclusion à ce stade de notre recherche. C'est en ce sens qu'après que nous nous sommes assuré de l'existence d'un profil psychologique type qui prédispose certaines personnes à exercer en tant qu'enseignants, nous nous sommes lancé dans notre travail sur le terrain. Celui-ci visait à déterminer le degré d'influence de trois variables indépendantes qui sont : le sexe, le type de formation et le profil psychologique sur une quatrième variable dépendante qu'est la pratique de classe. Bien que le profil psychologique soit considéré comme la principale variable, nous n'avons pas pu négliger les effets qu'auraient eus les autres variables retenues, d'où leur intégration dans notre étude.

L'intégration de ces trois variables nous a permis également d'identifier celle d'entre elles qui est décisive dans l'acquisition d'une pratique de classe optimale. Pour atteindre ces objectifs, nous avons sélectionné un échantillon composé de 31 enseignants de FLE débutants. Par la suite, nous avons mesuré le degré de réussite de leurs interventions pédagogiques à l'aide d'une grille d'observation qui nous a permis de quantifier leurs pratiques sous forme de scores. Cette première étape a été complétée par une enquête par questionnaire visant les mêmes sujets pour renforcer les résultats auxquels a abouti la phase d'observation. Les données collectées ont fait l'objet d'une double analyse : une analyse plate qui nous a permis de positionner, à partir des phénomènes observés et des réponses données, les enseignants observés par rapport au profil type. Ce premier dépouillement a été appuyé par une analyse statistique qui visait à apporter plus de fiabilité et de validité à notre recherche.

Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer nos hypothèses de départ. Nous les présentons dans les points qui suivent :

- Les personnes qui correspondent au profil psychologique type de l'enseignant œuvrent, en classe, à aider les autres à acquérir de nouvelles compétences, à structurer leur temps

en respectant les échéances, à donner le meilleur d'eux-mêmes dans un environnement qui favorise la collaboration et l'harmonie, notamment pour parvenir à des objectifs communs, à prendre des décisions qui prennent en compte les valeurs de chacun, et sont douées pour établir un consensus et sont des meneurs charismatiques. Toutes ces caractéristiques optimiseraient leurs pratiques de classe.

- L'apport de la formation initiale des enseignants dans l'acquisition d'une pratique enseignante optimale est limité par rapport à celui du profil psychologique de l'enseignant.
- Le genre de l'enseignant n'a pas le même effet déterminant que celui du profil psychologique type. Ainsi, les pratiques enseignantes des enseignants de sexe féminin ne sont pas meilleures que celles de leurs confrères masculins.

Comme il est précédemment précisé, nous sommes parvenu en nous appuyant sur les références citées à déterminer un profil psychologique type (ENFJ) dont les caractéristiques prédisposent certains à mieux réussir dans leur métier d'enseignant. Contrairement à cette première variable qui influence les compétences des enseignants et leurs pratiques, les autres variables intégrées par notre étude ne sont pas aussi importantes.

S'agissant de la variable « sexe », si l'on se fie aux représentations que se fait la société algérienne du métier d'enseignant, nous serions tenté de penser que le métier d'enseignant est un métier qui sied beaucoup plus aux femmes surtout que les chiffres, mentionnés dans le cadre méthodologique, vont en ce sens. Cependant, les résultats de notre étude n'attestent pas d'une quelconque prédominance de la variable « sexe » dans les pratiques enseignantes des femmes par rapport à celles des hommes dans la mesure où nous avons relevé une quasi-similitude dans les pratiques des deux groupes.

Pour la variable « type de formation », le fait de nier à la formation son apport dans l'installation des compétences professorales peut sembler, de prime abord, incongru. Toutefois, il convient d'apporter quelques précisions. S'il est vrai que toutes les formations offrent un socle de maîtrise professionnelle satisfaisant d'un point de vue institutionnel, dans la mesure où les enseignants formés depuis plusieurs décennies assurent tant bien que mal la pérennité des systèmes éducatifs, la qualité de leur intervention ne cesse d'être critiquée et remise en cause, pire, les principaux concernés ne cessent de tirer la sonnette d'alarme en attirant l'attention des pouvoirs en place sur la complexité et la pénibilité de leur travail.

Cette situation critique illustre l'apport limité de la formation initiale en Algérie que nous avons montré : les compétences et les pratiques des enseignants sortant de l'ENS ne présentent pas de différences significatives comparées à celles des enseignants issus des universités. Rappelons que l'incapacité des ENS à satisfaire la demande contraint l'Éducation Nationale à recruter des cohortes d'étudiants diplômés des universités algériennes et dont les programmes de formation sont en décalage total avec les besoins du secteur recruteur.

Les résultats auxquels nous sommes parvenu, qui n'établissent pas une influence significative des formations dispensées par les ENS par rapport à celles assurées par les universités, révèlent que les deux types de formation ne dotent pas les enseignants de compétences assurant une pratique optimale (Cf. Chapitre VII). Cette réalité, qui démontre que le type de formation ne constitue pas un facteur décisif dans la pratique enseignante, permet de relativiser l'efficacité des cursus normaliens qui sont pourtant réputés performants dans la formation des enseignants. Que la formation initiale ne soit pas une variable décisive s'explique d'une part, par la massification des apprenants et d'autre part, par le système d'orientation qui chaque année accule/masse des centaines de milliers d'étudiants dans des spécialités non désirées. Ces formations par défaut ne peuvent en aucun cas déboucher sur des profils de sortie compétents.

Donc, nous pouvons affirmer que de par les spécificités du métier d'enseignant qui rappelons-le, œuvre à la construction personnelle, intellectuelle et sociale des futures générations, ce dernier jouit d'une identité professionnelle particulière. Notre travail de recherche a permis de mettre en lumière le fait que l'identité professionnelle des enseignants se compose de deux types de profils ; le premier est constitué par l'ensemble des compétences professionnelles (disciplinaires) requises par l'acte d'enseigner et dont l'acquisition se fait grâce à la formation initiale, autoformation et formation continue. Le second profil est relatif aux prédispositions personnelles régissant les relations entre l'enseignant et tous les acteurs de son secteur et garantissant la qualité de ses interactions.

Ainsi, nous avons pu montrer que l'acte pédagogique est significativement déterminé par des prédispositions personnelles. Celles-ci permettent à l'enseignant d'exprimer son profil professionnel d'une manière optimale. C'est pourquoi nous ne pouvons qu'affirmer que l'efficacité de l'intervention pédagogique de l'enseignant ne soit possible que si celui qui l'assume présente les caractéristiques du profil psychologique type de l'enseignant.

L'analyse des caractéristiques du profil psychologique type de l'enseignant (Meyers, 1962. Hollande, 1973) a fait état de comportements correspondant parfaitement aux exigences du métier d'enseignant. Le dénominateur commun entre les deux études qui nous ont servi de référence est que ce type de personnes présentant un caractère social, car elles sont stimulées intérieurement par une envie et une forte volonté de se mettre au service des autres, c'est d'ailleurs leur raison de vivre. On les décrit comme étant attentives, bienveillantes, dévouées, généreuses, patientes, sociables, ayant un sens de l'observation, ayant des facilités d'expression, et altruistes. Toutes les caractéristiques que nous venons d'énumérer font de celui qui les a l'archétype de l'enseignant compétent. En effet, cette implication pour les autres est le propre de tout enseignant, car la nature de sa mission dépasse le strict cadre professionnel pour affecter sa vie personnelle.

Bien que notre recherche se soit appuyée sur une démarche scientifique rigoureuse, nous ne pouvons omettre quelques difficultés qui pourraient biaiser les données collectées puis analysées. La première est liée à la méthode de recherche investie (l'observation) qui est certainement la méthode la plus adaptée à la nature de notre recherche. De par les difficultés que nous avons eues pour obtenir des autorisations et accéder aux salles, notre présence est un élément qui a gêné certains enseignants dont les pratiques ne seraient réelles. Les pratiques manifestées ne traduisent pas ainsi les pratiques réelles des enseignants constituant notre échantillon. La seconde difficulté est en lien avec les réponses au questionnaire conçu. Certains enseignants n'ont pas répondu à toutes les questions qui intègrent des notions que ces enseignants, en dépit de leurs connaissances en didactique, semblent incapables de comprendre. Qu'elle soit due à une incompréhension ou à un refus de répondre, le manque de réponses au niveau des questions mentionnées pourrait atténuer la validité de nos résultats.

Les résultats que nous avons obtenu à travers notre étude nous conduisent à juger importante la détection du bon profil chez les candidats à l'enseignement, une importance qui semble primordiale, car elle nous permet dans un premier temps de ne former que des personnes conjuguant simultanément vocation pour l'enseignement et disposition pour son exercice. Dans un second temps, les enseignants formés seront plus à même de réussir leur mission dans la mesure où leurs relations avec les apprenants seront plus saines grâce à leurs aptitudes relationnelles et comportementales.

Il nous semble même que la rénovation de l'institution éducative passe avant tout par la somme de changements individuels que la formation permettra. Donc, toute formation ciblant un enseignant réflexif doit dépasser le simple fait de viser un changement d'outils et de

moyens pour entreprendre une « réelle conversion » des futurs enseignants. Autrement dit, les enjeux actuels ne peuvent pas se cantonner dans des réformes partielles visant uniquement les programmes d'enseignement pour que nous puissions nous contenter de petits réajustements ici et là. En effet, la réussite du système éducatif est conditionnée pas l'implication de plusieurs secteurs et la mutualisation des efforts de tous, car les défis auxquels fait face en premier lieu l'école algérienne et à travers elle tout le pays exige une approche systémique et une vision, à court et à moyen termes, claire. Cette approche doit se faire surtout au niveau décisionnel.

La présente recherche est, à notre connaissance, l'une des premières tentatives visant à soulever la problématique du profil psychologique type de l'enseignant et à montrer son apport dans la détermination des compétences professionnelles professorales dans le contexte algérien. Afin de mesurer son intérêt à l'échelle du pays, il serait pertinent de l'appliquer, sous forme d'un projet pilote ne serait-ce que dans un contexte local, ponctué de suivi et d'évaluation pour juger sa faisabilité et sa généralisation. Enfin, parmi les autres perspectives, nous comptons mener des études avec des échantillons plus larges, dans différentes régions du territoire national. Celles-ci seront également consacrées à la révision, voire à la conception de programmes de formation qui seraient plus appropriés aux attentes institutionnelles. Outre ces programmes, des outils assurant une évaluation objective des performances des enseignants sont à développer pour permettre une amélioration de leurs pratiques enseignantes, ce qui assure une formation optimale des futures générations. L'avenir du pays dépend en effet de celui de son système éducatif.

LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- Abdallah-Preteceille, M. (1986). Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. Dans Porcher et al. (coord.). *La civilisation*. Paris : CLE International. pp. 51-56.
- Allport, G.W. (1937). *Personality : a psychological interpretation*. New York : Holt.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants. Dans Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (Dir.) *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation*, De Boeck supérieur : Belgique. pp : 7-16.
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Les Presses Universitaires de France.
- Ardoino, J. (1966). *Communications et relations humaines*. Bordeaux : Institut d'administration des entreprises de l'Université de Bordeaux.
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation*. Paris : Dunod.
- Argyris, C. & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. New York : Jossey-Bass.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Aucouturier, B. (2005). *La méthode Aucouturier : Fantômes d'action & pratique psychomotrice De Bernard Aucouturier*. Bruxelles : De Boeck.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) : Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.
- Bany, M. A., & Lois, V. (1971). *Dynamique des groupes et éducation (le groupe-classe)*. Paris : Dunot.
- Barbier, J.-M. (1991). *Elaboration de projets d'action et planification*. Paris : PUF.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Beck, U. (2001). *La société du risque*. Paris : Aubier.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bédard, L., Déziel, J. & Lamarche, L. (2018). Les attitudes et le changement des attitudes. Dans Chenel, R. *Psychologie sociale*. pp. 105-136. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bedel, J.-M. (1996). *Un regard sur ... La pédagogie de l'espagnol*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.

- Berbaum, J. (1982). *Etude systémique des actions de formation*. Paris : PUF.
- Bernard-Weil, E. (1988). *Précis de systémique ago-antagoniste*. Lyon : l'Interdisciplinaire.
- Blanchard-laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bloch, H. (dir.), (1999). *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Paris : Larousse-Bordas.
- Bougerol, T. (2011). *Développement psychologique : personnalité et tempérament*. Grenoble : Université Joseph Fourier de Grenoble.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourgeois, E., & Galland, B. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brassard, N. (2016). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. Montréal : ENAP, enseignement et recherche.
- Brau-antony, S. & Jourdain, C. (2005). *Rapport de l'observatoire des formations. Evaluation des formations par les stagiaires du premier et second degré*. Champagne Ardenne : IUFM.
- Brunelle, J. (2000). Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires. Dans Carlier, G. Renard J. P. et Paquay L. (éds.). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité*. Bruxelles : De Boeck. pp. 83- 109.
- Calbris, G. & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Crédif/Didier-Hatier.
- Cauvin, P. & Cailloux, G. (2008). *les types de personnalité : les comprendre et les appliquer avec MBTI*. Paris : ESF éditeur.
- Cegos, I. (1979). *Analyse transactionnelle et relations de travail*. Paris : ESF.
- Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*, coll. « L'Ordre philosophique ». Paris : Seuil.
- Cherniss, C. & Goleman, D. (2002). *The emotionally intelligent work place: how to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Corraze, J. (1983). *Les communications non-verbales*. Paris : PUF.
- Coste, D. Moore, D. & Zarate, G. (1998). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Ed. du conseil de l'Europe.
- Crocker, R. & Dibbon, D. (2008). *Teacher Education in Canada : A Baseline Study*. Canada : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Vivre : la psychologie du bonheur*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Mieux vivre : en maîtrisant votre énergie psychique*. Paris : Éditions Robert Laffont.

- Delacherie-henry, S. et al. (2005). *Larousse. Dictionnaire de français*, Florent, J. (éd.). Montréal : Québec.
- Desmarais, L. (1998). *Les Technologies et l'Enseignement des langues*. Montréal : Qc., Éditions LOGIQUES,
- Dick, A. (1994) : *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion (Du savoir théorique sur l'enseignement à la réflexion sur la pratique) : das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Jungleher*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt. Traduit par Zahnd, J. & Rueger, D. (1998). *Réflexions sur l'implication de notre démarche « paramètres de saisie psychopédagogiques »*, Institute of Education, University of Fribourg, Switzerland Internal Meeting CLASSROOM 2000. Berne : Technopark.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2000). Identité et développements professionnels. Dans Abou A. et Giletti M.-J. *Enseignants d'Europe et d'Amérique, Questions d'identité et de formation*. Paris : INRP.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. Dans Wittrock M. C. (Dir.), *Handbook of research on teaching*. New York : Macmillan, pp. 392-431.
- Dubar, C. (2000). *La Socialisation*. (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Duquette, L. & Laurier, M. (2000). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Outremont (Québec) : Les Editions LOGIQUES.
- Durkheim, E. (2013). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Dusay, J. M., Steiner, C., Burton, G., & Burton, G. (1976). *L'analyse transactionnelle en thérapie de groupe*. Paris : Éditions Universitaires.
- Edouard, M. (2002). *Elèves, professeurs, apprentissages. L'art de la rencontre*. CRDP de l'académie d'Amiens : CRAP-Cahiers pédagogique.
- Eraut, M. (1987). Inservice Teacher Education. Dans Michael, J. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Dunkin : Pergamon Press. pp 730-743.
- Esquieu, N. (2001). *De l'IUFM à la classe. Note d'information 01.56*. Alger : Ministère de l'Éducation nationale.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Faingold, N. (2002). Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle. Dans Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (Dir.) *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation*, De Boeck supérieur : Belgique. pp. 193-218.
- Fortin, L., Plane, A., & Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Québec : Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

- Foucher, R. (dir.), (2010). *Fondements de la gestion des talents et des compétences*. Tome 1. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Funder, D.C. (2001). *The personality puzzle*. New York : Norton.
- Gelin, D., Rayou, P., & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Ghouati, A. (2019). *L'enseignement supérieur en Algérie. Entre contraintes politiques et défis socio-économiques*. Pétra Éditions : Paris.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Gohier, C. (2000) : avant-propos. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Sainte-Foy (QC). Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Goldman, D. (2002). *Primal leadership*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goldsmith, H.H., et Campos, J.J. (1986). Fundamental issues in the study of early temperament: the Denver Twin Temperament Study. Dans Lamb, M.E., Brown, A.L., Rogoff, B. (Eds.), *Advances in developmental psychology*. Erlbaum : Hillsdale, NJ. pp. 231–283
- Goldsmith, H.H., et Campos, J.J., (1982). Toward a theory of infant temperament. Dans Emde, R.N., Harmon, R.J. (Eds.), *The development of attachment and affiliative systems*. Plenum : New York. pp. 161–193.
- Harris, T. A. (1973). *D'accord avec soi et les autres*. Paris : Éditions de l'Épi.
- Hélou, C. Lantheaume, F. (2008). *La souffrance des enseignants. Vendôme*. Paris : PUF.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices : A theory of careers*. Englewood Cliffs. New York, NY : Prentice-Hall.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior : Its elementary forms*. New York : Harcourt Brace.
- Homans, G. C. (1950). *The human group*. New York : Harcourt Brace.
- Houssaye, J. (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Paris : ESF.
- Hüberman, A.M. (1990). *La vie des enseignants*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Hüberman, A.M. (1978). L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. Dans Debesse, M., Mialaret, G. *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 7 : Fonction et formation des enseignants. Paris : PUF, pp.315-340.
- Jaoui, G. (1979). *Le triple moi*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Jones, F. H. (2000). *Tools for Teaching*. Santa Cruz, CA : Fredric H. Jones & Associates Inc.
- Jung, C.G. (1920). *Types psychologiques*. Genève : Editions Georg.

- Keilhacker, M. (1934) : *Le Maître idéal d'Après la conception des élèves, Recherche expérimentale*. Paris : édition [Desclée de Brouwer](#).
- Klincksieck. (1990). *L'instruction publique en France pendant la Révolution*. Paris : Celestin Hippiou.
- Koulkes, S. H., & Anthony, E. J. (1969). *Psychothérapie de groupe*. Paris : Éditions de l'Épi.
- La Fabrique Spinoza, Think-Tank (2013). *Bien-être et éducation Comment mettre l'éducation au service de l'épanouissement psychologique des élèves ?* Paris.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens, enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lasnier, f. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Éditions Guérin.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : édition Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2005). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : les éditions de l'organisation.
- Le Senne, R. (1945). *Traité de caractérologie*. Paris : PUF.
- [Legault](#), J-P (2004) : *Former des enseignants réflexifs*. Coll. [Théories Et Pratiques Enseignements](#). Montréal (Québec) : Les éditions logiques.
- Leontiev, A. (1972). *Le développement du psychisme*. Paris : ESF.
- Leselbaum, N. (2000). La construction de l'identité du formateur. Dans Abou, A. Et Giletti, M-J., *Enseignants d'Europe et d'Amérique, Questions d'identité et de formation*. Paris : INRP.
- Lessard, C. (1991). Introduction : le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : perspectives comparatives et enjeux actuels. Dans Lessard, C. & Perron, M. & Belanger, P.W. (sous la dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Institut québécois de recherche sur la culture, « Documents de recherche », N°30, pp. 20-23
- Longuet, F. & Springer, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? Dans Mariella, C. *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*. Bruxelles : De Boeck.
- Louveau, E. & Mangelot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE.
- Mailhiot, G. B. (1968). *Dynamique et genèse des groupes*. Paris : Éditions de l'Épi.

- Malinowski, B. (1961). *Les dynamiques de l'évolution culturelle*. Traduit de l'anglais. Paris : Editions Payot.
- Malinowski, B. (1970) : *La dynamique de l'éducation culturelle*. Paris : Payot.
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. Dans Tardif, M. et al. *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », pp. 67-93.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie : les professions. Dans Tardif, M. & Gauthier, C. (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Québec : Les Presses de l'Université Laval. pp.7-20.
- Maslow, A. (2005). *L'accomplissement de soi : de la motivation à la plénitude*. Paris : Ed. Eyrolles.
- Maurice, L. A. M. Y. (2021). Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation ? Dans Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (Dir.) *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation*, De Boeck supérieur : Belgique. pp : 43-57.
- Mehl, D. (2003). *La bonne parole. Quand les psys plaident dans les médias*. Paris : La Martinière.
- Meirieu, P. (2000). Préface du livre. Dans Robert A. et Terral H., *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. PUF : Paris.
- Micheaux, P-L. de, Drouilhet, R. & Liquet, B. (2014). *Maitriser le langage. Effectuer des analyses (Bio)statistiques*. France : Springer.
- Michel, B., Morand-Aymon, B., Perrin, N. & Stroumza, J. (1997). *Ingénierie, évaluation et qualité en formation : Dispositifs et démarches d'analyse*. Université de Genève : Edité GREOP.
- Ministère De L'Éducation Du Québec, (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum* (sous la dir. de Inchauspé P.). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère De L'Éducation Du Québec, (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire - Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Communauté Française (2001). *Devenir enseignant : Le métier change, la formation aussi, Administration de l'enseignement et de la recherche scientifique*. Bruxelles : Editrice responsable Martine Herphelin.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans H. Héту, L. Lavoie, & S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* pp. 139-160. Bruxelles : De Boeck.

- Neil, S. R. (1986). An ethological approach to teachers' nonverbal communication cite in Ethopsychologie des communications et pédagogie. Dans Le Camus, J. & Cosnier, J. *Ethology and Psychology*. pp. 129-138. Paris : Privat.
- OCDE (2005) : *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. France : Publications de l'OCDE.
- Okamba, E. (2003). *Contrôle de gestion et gestion des ressources humaines*. Brest : EPU.
- Ollivier, B. (1992) : *Communiquer pour enseigner*. Coll. Hachette éducation. Paris : Hachette.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (Éd.). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Éditions OCDE.
- Pastiaux, J. & Pastiaux, G. (1997). *Précis de pédagogie*. Paris : Nathan.
- Pelpel, P. (2002) : *se former pour enseigner*, Paris, DUNOD, 3e édition.
- Perrenoud, P. (1999) : *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*, Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (1996) : *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- Piaget, J. (1974a) : *La prise de conscience*, Paris, PUF.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.
- Pieron, M. (1982) : *Analyse de l'enseignement des activités physiques*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française.
- Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant Collection des rapports officiels*, Paris, La documentation française.
- Poulin, C. (1980). *Un certain regard, (synthèse d'analyse transactionnelle)*, Québec, Les éditions Saint-Yves inc.
- Prairat, E. (2005). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Coll. Trames. Toulouse : Ed. Eres.
- Prairat, E. (2004). *La Sanction en éducation*, Paris, PUF.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Condé-sur-Noireau : L'Harmattan.
- Raynal, F. & Runier, A. (1998). *Pédagogie. Dictionnaire des mots-clés*. Paris : ESF.
- Robert, A. & Terral, H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris : PUF.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles/Paris : De Boeck & Larcier.
- Rosado, A., Sarmiento, P., & Pieron, M. (1998). Compétences de E et de prescription chez des enseignants de divers degrés d'expertise. Dans C. Amade Escot, J.P. *et al.* (Eds), *Recherches en EPS : Bilan et Perspectives*, Ed. EP. S. pp. 145-154.

- Rothbart, M.K., Bates, J.E., (1998). Temperament. Dans Damon, W., Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3, Social, emotional and personality development (5th ed.). New York : Wiley. pp. 105–176.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : PUF.
- Saint-Arnaud, Y. (1978). *Les petits groupes*. Montréal : Les Presses de Montréal et les éditions de C.I.M.
- Saint-Yves, A. (1982). *Psychologie de l'enseignement-apprentissage : Une approche individuelle ou de groupe*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions logiques.
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques, traduction 1994
- Schwille, J. & Dembele, M. (2007). *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Paris : UNESCO.
- Senouci, Z. (2012). La formation des enseignants entre secteur formateur et secteur utilisateur. Dans Benghabrit, R. (Coord.). *Quelles formations pour quels emplois ?* Oran : Edition Crasc.
- Senouci, Z. et Benziane, A. (2007). La formation initiale dans les Ecoles Normales Supérieures : défis et perspectives. Dans Karsenty et al. *La formation des enseignants dans la francophonie*. Montréal. AUF.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. Dans Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (Dir.) *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation*, De Boeck supérieur : Belgique. pp : 19-42.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien, Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (éd.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Thomas, A., et al. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York : New York University Press.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert / L'enseignante experte*. Paris : Nathan.
- Vanier, V. (2004). *Corps et pédagogie, Accord perdu entre le corps et le savoir?* Paris : ADAPT éditions.
- Wallon, H., (1947). *Les Origines du caractère chez l'enfant*. Paris : P.U.F.

Wittorski, R. (2001). La professionnalisation en question. Dans *Questions de Recherches en Éducation, Action et identité : enjeux pour la recherche en formation*, pp. 33-48. Paris : INRP.

Wong, H.& Wong, R. (2004). *The First Days of School*, Wong. California (U.S.A) : Éditions Harry K.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Articles de revues

Baluteau, F. (2007). Enseignement, psychologie et réflexivité. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle*, 40 (4), 135-152.

Barbier, J.-M. (1997). Les dynamiques identitaires en formation. *Sciences humaines, Hors-série*, (15), Paris.

Barbier, J.-M. & Lesne, M. (1980). Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins. *Méthodes d'analyse des besoins*, tome I, Module 5, INRP.

Benamar, N. (2009). L'enseignement/Apprentissage du FLE : Obstacles et Perspectives. *Synergies Algérie*, (7), 277-288.

Bennis, W., & Shepard, H. (1956). A theory of group development. *Human relations*, IX, 415-437.

Berliner, D. C. (1988). Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. *New Directions for Teacher Assessment*, 39-68. Princeton, NJ : Educational Testing Service.

Boulkour, C. (2010). L'orientation à l'entrée à l'université comme facteur déterminant l'expérience sociale des étudiants de première année. *Revue Sciences Humaines*, (33), 55-65.

Bourboa, M. (2009). Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? *Questions vives*, 5(10), 71-90.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, (94), 73-92.

Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et formation*, (8), 57-72.

Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (1988). The effects of home microsystem risk factors and school microsystem protective factors on student academic performance and affective investment in schooling. *Social Work in Education*, 20(4), 219-232.

- Cadet, L. & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de langue étrangère : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les Cahiers Théodile*, (7), Université Charles de Gaulle - Lille III, 67-80.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, (162), 81-93.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et Sociétés*, (6), 21-42.
- Chanlat, J.F. (2003). Émotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. *Travailler*, 9 (1), 113-132.
- Citton, Y. (2015). Comment ne pas former des maîtres. *Tréma*, (43), 8-21.
- Cornu, B. (2002). Enseignant : un nouveau métier ? *Résonances*, (6), 10-11.
- Crespelle, I. (1975). Psychopédagogie de l'expression corporelle et verbale. *Education permanente*, (28), 31-41.
- Cros, F. (1999). Editorial. *Recherche et Formation*. Paris. INRP, (31).
- Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M., & Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school : The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Demailly, L. (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. *Recherche et Formation*. Paris : INRP, (10) (numéro spécial : Tendances nouvelles de la formation des enseignants), 25-29.
- Demailly, L. (1988). La difficile émergence d'un modèle pédagogique et professionnel dans les collèges français. *Éducation permanente*, (96), 91-98.
- Dessus, P. (1995). La planification de séquences d'enseignement : du novice à l'expert. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, (4), 7-23.
- Dilax, A. (1999). Problématique de l'évolution des compétences. *Questions de Recherches en Education -I*, Le Laboratoire Civiic, Université de Rouen, Paris, INRP.

- Famose, JP. (1988). Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. *Revue EPS 1*, (10), 2-12.
- Faucette, N., Patterson, P. (1990). Comparing teaching behaviors and student activity levels in classes taught by P.E. specialists versus nonspecialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, (9), 106-114.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Filloux, J.-C. (1969). Pédagogie et groupe. *Bulletin de psychologie*. (23), 659-669.
- Flye Sainte Marie, A. (1997). La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale. *Les cahiers de l'Actif*, (250/251), 53-62.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments : Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, (43), 103-109.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, (103), 45-54.
- Galland, B., & Phillipot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154.
- Garmston, R. J. (1998). Becoming Expert Teachers (part one). *Journal of Staff Development*, 19(1), 60-63.
- Ghezal, S. et Bensekat, M. (2017). L'intégration des TIC : quelle formation pour les enseignants de français ? *Afak for sciences Journal*, 2(9), p. 285-296.
- Goldsmith, H.H. et al. (1987). Roundtable: what is temperament? Four Approaches. *Child Development*, (58), 505-529.
- Graham, G. et al. (1993). Novice and experienced children's physical education teachers: Insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, (12), 197-214.

- Guibert, P. Lazuech, G. & Rimbart, F. (2009). *Enseignants débutants : "Faire ses classes". L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Revue française de pédagogie*, 169(4), 147-149.
- Guy, G. (1992). Etho-psychologie des communications et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, (100), 81-103.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 77-85.
- Jaotombo, F. (2009). Vers une définition du développement personnel. *Humanisme et Entreprise. A.A.E.L.S.H.U.P* : Paris, 4(294), 29-44.
- Jean-Noël, L. Plaisance, É. (1988). *L'Enfant, la maternelle, la société. Histoire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, 37(19), 114-116.
- Kaddouri, M. (2002). La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaires. *Education et Francophonie*, XXX(1), 158- 171.
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment Theory : Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherches et Formation*, (23), 9-27.
- Lassassi, M., Lounici, N., Sami, L., Tidjani, Ch. et Benghuerna, M. (2020). Université et enseignants face au covid-19 : l'épreuve de l'enseignement à distance en Algérie. *Les Cahiers du Cread*, 36 (3), 397-424.
- Laxenaire, M., & Picard, F. (1969). Transfert en psychothérapie de groupe. *Bulletin de psychologie*, (23), 715-725.
- Leonard, F. (1988). Les conditions d'acquisition d'une nouvelle connaissance. *Revue française de pédagogie*, 82, 39-46.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1(3), 49-63.
- Maheu, L. & Robitaille, M., 1993. Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*. Université de Montréal, Numéro thématique, 19(1), 87-112.

- Margueron, P. (1995). Interroger la formation continue : esquisse de quelques voies. *Cahier Binet-Simon*, 642(1), 13-14.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, indices et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (155), 111-142.
- Maubant, P. (1999). De l'usage du geste professionnel en pédagogie. *Revue Education*, (1), 131-143.
- Meuret, D. & Marivain, T. (1997). *Inégalités de bien-être au collège*. Les dossiers d'éducation et formations, Ministère de l'éducation nationale, (89), 106-109.
- Mialaret, G. (1998). Étude scientifique des situations d'éducation. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, (5), 7-30.
- Miliani, M. (2017). La réforme LMD : un problème d'implémentation. *Insaniyat*, (75-76), 129-148.
- Morval, J. (1967). Apport de la dynamique de groupe à l'approfondissement des relations humaines. *Bulletin social des industriels*, (338), pp. 508-513.
- Nimier, J. (2011). La formation personnelle des enseignants. *Cahier d'éducation & devenir*, (10), 88-95.
- O'sullivan, M., & Doutis, P. (1994). Research on expertise : Guideposts for expertise and teacher education. *physical education, Quest*, (46), 176-185.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in, Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*. Royaume-Uni et États Unis: The Author Journal Compilation et Blackwell Publishing Ltd, 44(2) Part II, 291-308.
- Papadoudi, H. (2014). Le statut didactique des TIC, les enseignants et la médiation technique. *Les TICE dans l'enseignement et la formation. Quels usages pour quelles pédagogies ?* (8), 87-99.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, (16), 7-38.
- Perrenoud, P. (1994). Former les enseignants du primaire dans le cadre des Sciences de l'éducation : le projet genevois. *Recherche et Formation*. Paris : INRP, (16), 50-51.

- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Phillips, D.& Carlisle, C. (1983). A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55-67.
- Pieron, M. et al. (2000). Les caractéristiques de l'enseignant expert. *Revue de l'éducation physique*, 40(4), 173-180.
- Potvin, P & Rousseau, R (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149
- Pouchain-Avril, C. (1996). Des enseignants du second degré et de leurs dynamiques identitaires. *Éducation permanente*, Paris, 128(3), 153-164.
- Rabahi-Senouci, Z. et Benghabrit-Remaoun, N. (2014). Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain. *Insaniyat*, (65-66), 259-280.
- Rogers, C. R. (1978). Au-delà de la ligne du partage des eaux : Où allons-nous maintenant ? *Pédagogie ouverte*, 4 (1), 8-16.
- Saez, G. (2004). L'implication corporelle dans les situations éducatives. *Revue Tréma*, (23), pp. 71-83.
- Saucier, G. & Goldberg, L.-R (2006). Personnalité, caractère et tempérament : la structure translinguistique des traits. *Revue Psychologie française*, 51(3), 256-284.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils : A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, (18), 1007-1021.
- Tan, S. (1997). The elements of expertise. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 68(2), 30- 33.
- Thurstone, L. L. (1946). Comment. *American Journal of sociology*, (52), 39-40.
- Tochon, F. V. (2004). Autour des mots « Le nouveau visage de l'enseignant expert ». *Recherche et Formation*, (47). 89-103.
- Trancart, D. (1999). Ce que les enseignants du second degré disent de leur métier. *Questions de Recherches en Education-1*, Laboratoire Civiic, Université de Rouen, INRP, Paris, pp. 95-103

- Vaniscotte, F. (1994). L'éducation et la formation des enseignants en Europe. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 331-350.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, CPU, (66), 1-34.
- Virasolvit, J. (2003). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine*, (8), 65-81.
- Vittorio, G. (2004). Intentional Attenuation: The Mirror Neuron System and its Role in Interpersonal Relations. *Interdisciplines*, (1), 1-10.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1993/1994). What helps Students Learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79. Traduit par ADAM, J. Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? *Vie pédagogique*, (90), 45-49.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 3-9.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Locke, E. M. (2007). The Socialization of Adolescent Coping Behaviours : Relationships with Families and Teachers. *Journal of Adolescence*, 30, (1), 1-16.

Mémoires et thèses

- Abdel Moneim Mahrousse Hussein, E. (2012). *Élaboration d'un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE*. (Thèse pour le grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en Sciences de l'éducation). Université de Montréal.
- Alfocea, M. (2010). *De l'étudiante en espagnol à la professeure d'espagnol : Des représentations à la réalité*. (Mémoire). I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier, Montpellier.
- Benzarouel, T. (2008). *Intégration des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC) pour un meilleur enseignement apprentissage du français langue étrangère (FLE) au niveau du département de français (Batna)*. (Thèse de doctorat de didactique des langues). Université de Batna.

- Bouteflika, Y. (2010). *Formation des enseignants de FLE du primaire en Algérie « Retours réflexifs sur la formation et professionnalisation »*. (Thèse de doctorat). Université d'Oran Es-Sénia (Ecole doctorale de français).
- Bouysse, V. (1997). *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire : une nécessité devenue vertu ?* (Mémoire de DEA Sciences de l'éducation). Université Descartes, Lyon.
- Castonguay, M. (2011). *Efficacité, enseignement et formation à l'enseignement*. (Thèse de doctorat en psychopédagogie). Université Laval, Québec.
- Claude, A. T. (2014). *Alexandra Claude. Dimension affective et pratique réflexive : Quels liens dans la pratique enseignante ?* (Mémoire de Master 2). Université des Antilles et de la Guyane.
- El Hoyek, S. (2004). *Représentations identitaires et rapport à la formation continue. Cas des enseignants de français du Liban*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*. (Thèse de doctorat sciences de l'éducation). Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense (Paris X), Nanterre.
- Leloup, S. (2003). *L'ennui des lycéens : du manque de motivation au décalage des attentes*. (Thèse en Sciences de l'éducation). Université de Reims.
- Lenoir, M. (2012). *Le bien-être de l'élève au collège : Représentations des professeurs et des élèves*. (Thèse de doctorat de sciences de l'éducation). Université Lyon 2.
- Martinez, C. (1993). *Microgenèse de la compétence pédagogique chez les étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*. (Thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives).
- Messaour, R. (2016). *L'apport du cursus universitaire dans la formation des enseignants du FLE en Algérie*. (Mémoire de magistère). Université de Sétif 2.
- Mian Bi, S.A. (2010). *Usages et compétence TIC en formation initiale à l'ENS d'Abidjan (Côte d'Ivoire) : cas des formateurs et des futurs enseignants*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada.

- Morales, A : (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande*. (Mémoire présenté à la Faculté des Sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de maître ès arts en sciences de l'éducation). Université de Montréal,
- Rouve-Llorca, M.-E. (2013). *Étude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : Activités, expériences et trajectoires professionnelles*. (Thèse de Doctorat). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.
- Tremblay, M. (1999). *L'empathie comme modèle de communication dans l'enseignement aux adultes : Une recherche heuristique*. (Mémoire de maîtrise). Université de Québec.
- Villeneuve, C. (2011). *Les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant du primaire Enquête sur le terrain*. (Mémoire de Master). Université Fernando Pessoa, Porto.

Actes de colloques

- Chiadli, A. (2008). La professionnalisation du métier d'enseignant : quelle place accorder à la formation et à la recherche dans leur dispositif de formation ? La formation pédagogique des enseignants du supérieur : un cas à méditer. Dans Karsenti, T. Garry, R-Ph. & Benziane, A. (Dir.), *Former les enseignants du XXIe siècle dans toute la francophonie*. Actes du 2e colloque international du Réseau International Francophone des Établissements de Formation des Formateurs (RIFEFF). Pointe-à-Pitre : Guadeloupe.
- El Amin, Y. (1990). La formation des formateurs et les enseignants de français en Afrique. *Dialogues et cultures*. Actes du IV congrès de l'APFA, 2-7 juillet, Lomé-Togo.
- Gendron, B. (2007a). Les compétences émotionnelles de leadership éthique de l'enseignant : un capital émotionnel essentiel pour une dynamique de réussite et de socialisation citoyenne et professionnelle. *Compétences et socialisation*. Actes de colloque Cerfee-Lirdef, Septembre, Montpellier.
- Périer, P. (2010). Formés par l'épreuve ? Ressources, adaptations et révisions des professeurs débutants. *L'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Actes du congrès. Genève : Université de Genève.
- Rogalski, J. (2007). ROGALSKI, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de*

base les recrutements sans formation initiale, Actes de Séminaire international, 11-15 juin 2007, Paris.

Sebane, M. (2011). L'identité et le devenir professionnels de l'enseignant : la formation des enseignants, un impératif pédagogique. Dans Maurer-Feder M-T. (dir.), *L'enseignant au Sein du Dispositif d'Enseignement/Apprentissage de la Langue Étrangère*, Actes du Ve colloque international de l'Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étudiants étrangers. Besançon : ADCUEFE.

Communications, conférences et interviews

Brunel, M. L., & Dupuy-Walker, L. (1988). *L'empathie au service de l'expert pédagogique* [Conférence]. Ve congrès de l'AIRPE présenté à Université d'Aveiro. Portugal : Unuversité d'Aveiro.

Commission Des Communautés Européennes (2007) : *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants* [Communication]. La Commission au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles : Conseil et parlement européen.

Debardieux, E. (2006). *Pédagogie contre violence*. Interview [Sciences humaines].

Demailly, L. (1997). *Professions, organisations, politiques* [Communication]. VIèmes Journées de Sociologie du Travail, communication. Blankenberge : ULB.

Gendron, B. (2007b). *Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ?* [Symposium]. *Congrès sur l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Strasbourg : France.

Heutte, J. & Fenouillet, F. (2013). *Proposition pour une mesure de l'expérience optimale à l'école : étude exploratoire du flow et de l'intérêt individuel perçus par les élèves en français, mathématique et arts* [Communication]. Congrès Francophone de Psychologie Positive, Metz.

Le Boterf, G. (1993). *Quelle évaluation de l'investissement en formation continue ?* [Communication]. Congrès de l'ADMEE. Lyon : ADMEE.

Leinhardt, G. (1986) : *Math lessons : A contrast of novice and expert competence* [Communication]. Congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). San Francisco : CA.

Meirieu, P. (2004) : *Du métier d'enseignant au métier d'enseignant-expert au métier de formateur*, exposé donné à Lyon.

Perez-Roux, T. (2011, octobre). *Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle Crise transitoire ou prémisses d'une réorientation radicale de la professionnalisation ?* [Communication]. Congrès Crise et/en éducation. UPO Nanterre La Défense.

Perrenoud, P. (1994 b) : *Intervention Colloque IUFM de l'académie de Montpellier*, Pelouse (non publié).

Journal officiel

Journal officiel de la république algérienne (24 août 2003). *Décret exécutif n° 03-279 du 24 Jomada Ethania 1424 correspondant au 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université*, N° 51. Imprimerie officielle : Alger.

République Algérienne et Populaire (2008). *Des missions de l'école*. Journal Officiel, n° 04, pp. 7-8.

Enquête

O.M.S (Organisation Mondiale de la Santé) (2004). *Health Behaviour in school aged children*. Enquête. Aide-mémoire EURO. Copenhague : Edinburgh.

Cours

Obin, J-P. (2002). *Qu'est-ce que la vie scolaire ? Cours pour la formation des personnels de direction et les CPE*. Lyon : IUFM.

Webographie

Agence Pour L'Enseignement Français A L'Étranger (2015-2016). *La typologie de Holland et les « tests » d'intérêts professionnels*. Repéré à :
http://moodle.lyceestendhal.it/pages/PackOrientationAEFE/Pack%20Orientation%20AEFE_12.01.2016/7%20-%20Tests%20d'orientation/Tests_et_typologie_de_Holland.pdf

Association Des Enseignantes Et Des Enseignants Franco-Ontariens (2006-2007). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Repéré à :
http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/A_EcoutePartie2.pdf [Consulté le 17 juin 2017]

- Benamar, A. (2004) : *Enseignants de français à l'école de base en Algérie : avec ou sans licence Quelle différence ?* Repéré à : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7019.pdf>
- Bouysse, V. (2010). *Épanouissement de l'enfant, apprentissage(s) : il n'y a pas à choisir.* Repéré à : http://www.mission-maternelle.ac-aix-marseille.fr/references/articles/docs_articles/bouysse.pdf
- Charbonnier, É. (2013). *Les enjeux de la formation des enseignants : attirer, former, accompagner et retenir.* Repéré à : <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/04/05/les-enjeux-de-la-formation-des-enseignants-attirer-former-accompagner-et-retenir/>
- Comité Syndical Européen De L'Éducation (2008). *La formation des enseignants en Europe.* Repéré à : <http://www.csee-etuice.org/>.
- Creugny, P. (2009-2010). *Groupe psychopédagogique : Approche générale et Présentation détaillée.* Repéré à : <http://ec-valvert.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/telechargement/ArguGPP.pdf>
- Delbrayelle, A., Bisault, J. (s. d.). *Difficultés rencontrées par les enseignants débutants et conception d'un outil informatique.* Repéré à : https://icademie-labs.sciencesconf.org/conference/icademie-labs/pages/Delbrayelle_Bisault_16_06_2015.pdf
- Djekoun, A. (2007). *L'université à l'ère du LMD : ce que l'on doit savoir ? et ce que l'on doit faire ?* Repéré à : <https://www.umc.edu.dz/images/LUniversit--lre-du-LMD--Ce-que-lon-doit-savoir-et-ce-que-lon-doit-faire.pdf>
- Duvale, F. (s.d.). *Des outils d'orientation.* Repéré à : http://www.cegep-baie-comeau.qc.ca/sites/default/files/Outils_orientation.pdf
- Feyfal, A. (2013). *Le volet professionnel de la formation initiale des enseignants : revue de littérature (I).* Repéré à : <https://eduveille.hypotheses.org/5592>
- Floro, F. et al. (s.d.). *Pratique de classe et gestion des conflits.* Repéré à : <https://inspe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/21/Floro.pdf>

- Jaques, J. (2017). *La typologie de Holland et le RIASEC*. Repéré à : <http://docplayer.fr/22504942-La-typologie-de-holland-et-le-riasec.html>
- Jolibert, B. (s. d.). *Éduquer : Des mots à la chose*. Repéré à : <https://inspe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/36/Jolibert.pdf>
- Martinez, C. (2015). *Former l'enseignant réflexif*. Repéré à : https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/FORMER_L_ENSEIGNANT_REFLEXIF.pdf
- Marzano, R. J. (2003) : *What Works in Schools: Translating Research in to Action* . Repéré à : www.ascd.org
- Mayor, F. (1996) : *Discours du directeur général de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à l'ouverture de la 45e session de la Conférence internationale de l'éducation à Genève*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001048/104853F.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (1997). *Mission du professeur* (N° 97-123). Repéré à : https://eduscol.education.fr/eps/textes/travaux/mission_du_professeur
- Myers-Briggs Type Indicator (2013). *Les préférences du MTBI*. Repéré à : <http://www.16-types.fr/modele-MBTI-0-introduction.html>
- Nimier, J. (2008). *QU'EST-CE QUE L'ÉCOUTE ? Écouter, c'est faire attention à la réalité de l'autre*. Repéré à : <http://pedagopsy.eu/page642.html>
- Perrenoud, P. (2002). *Construire des compétences professionnelles par l'analyse clinique du travail ?* Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html>
- Pomme d'Api (2001). *Qu'est-ce qui aide un enfant à s'épanouir ?* Repéré à : <https://www.yumpu.com/fr/document/read/16536078/quest-ce-qui-aide-un-enfant-a-sepanouir-corps-memoire>
- Trémintin, J. (2003). *Critique du livre : L'implication distanciée*. Repéré à : http://www.lien-social.com/spip.php?article135&id_grou

Documents audio-visuels

Boudalia, M. (2018, 26 juin). ***TSA DIRECT : Malika Boudalia, pédagogue et écrivain*** [Vidéo en ligne] <https://www.youtube.com/watch?v=v2aunDc9cfg&t=1061s>

TABLE DES MATIÈRES

<i>Sommaire</i>	5
<i>Liste des tableaux</i>	7
<i>Liste des figures</i>	9
<i>Liste des graphiques</i>	10
<i>Liste des abréviations</i>	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE	12
CHAPITRE I. DÉBUTER DANS L'ENSEIGNEMENT FACE AUX NOUVELLES CONCEPTIONS DU MÉTIER D'ENSEIGNANT	21
<i>Introduction</i>	22
1. La réflexion de Citton	22
1.1. Un nouveau statut/mission de l'enseignant	23
1.2. L'enseignement en tant qu'interprétation continue	23
1.3. L'enseignant : un modèle à suivre	24
1.4. S'adapter à la diversité en classe	24
1.5. Une rupture avec la compétition	24
1.6. Du modèle transmissif à l'interactif.....	25
2. De la démarche réflexive au modèle de l'enseignant réflexif	26
2.1. Définition de la démarche réflexive.....	26
2.2. L'agir professionnel entre apport théorique et pratique réflexive.....	28
3. Le « FAIRE » de l'enseignant	29
3.1. La démarche systémique	29
3.1.1. Les buts généraux ou motifs	30
3.1.2. Les buts d'action	32
3.2. La démarche constructiviste	34
4. L'expansion du modèle de l'enseignant réflexif	35
4.1. Réflexion sur sa pratique.....	36
4.2. Nouvelle conception de l'enseignement.....	38
4.3. Un enseignant interactif, travaillant en équipe et ancré dans son établissement.....	38
4.4. Le développement de pratiques de collaboration entre enseignants	42
5. Les identités professionnelles	43
5.1. L'identité professionnelle entre identités personnelle et sociale	43
5.2. Les identités professionnelles de Dubar	43
5.3. Les identités professionnelles des enseignants.....	44

5.3.1. Les identités de Maheu et Robitaille	45
5.3.2. Les identités de Pouchain-Avril	47
5.3.3. Les identités de Trancart	52
6. Difficultés rencontrées par les enseignants débutants	57
6.1. L'insuffisance de la formation initiale	58
6.2. Difficultés didactiques et pédagogiques	58
6.3. Difficultés liées aux conditions de travail	60
7. Interactions au sein de la classe	61
7.1. Processus régissant le groupe-classe	61
7.1.1. L'interaction	62
7.1.2. La participation et la communication	63
7.1.3. Leadership et processus décisionnel	64
7.2. Phases d'évolution d'un groupe-classe	64
7.2.1. La phase individualiste	64
7.2.1. La phase d'identification	65
7.2.2. La phase d'intégration	65
7.3. La relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant	65
7.4. Transfert psychologique dans le groupe-classe	66
7.5. Transactions et décisions efficaces chez l'enseignant et l'apprenant	67
8. Facteurs influençant la relation enseignant/apprenant	69
8.1. Facteurs relatifs à l'apprenant	69
8.1.1. L'environnement familial	69
8.1.2. Difficultés comportementales	70
8.1.3. Caractéristiques personnelles	70
8.2. Facteurs relatifs à l'enseignant	71
8.3. Facteurs relatifs au contexte institutionnel	74
Conclusion	75
CHAPITRE II. LE MÉTIER D'ENSEIGNANT : LECTURE PSYCHOPÉDAGOGIQUE	76
Introduction	77
1. Dénominations du métier d'enseignant	78
1.1. Instituteur	78
1.2. Professeur	78
1.3. Formateur	79
1.4. Enseignant	79
1.4.1. En quoi consiste l'acte d'enseigner ?	80
1.4.1.1. Éduquer	80
1.4.1.2. Former	82
1.4.1.3. Instruire	82
1.4.2. Conceptions du métier d'enseignant	83
2. Rôles de l'enseignant	84
2.1. Au niveau individuel	85

2.2. Au niveau de la classe	86
2.3. Au niveau de l'établissement scolaire.....	86
2.4. Au niveau des parents et de la société.....	86
3. Tâches de l'enseignant.....	87
4. Dimension pédagogique et relationnelle	87
4.1. Gestion de classe et autorité naturelle	88
4.1.1. Définition de l'autorité.....	88
4.2. Motiver les apprenants	90
4.3. Construction d'un climat de classe propice aux apprentissages	91
5. Compétences relationnelles nécessaires à l'enseignant	92
5.1. S'adapter aux élèves et au contexte	92
5.2. Écouter	93
5.3. Savoir communiquer en classe de FLE.....	94
5.4. Savoir positionner son corps	95
5.5. Gérer ses émotions	96
5.6. Savoir être en relation : l'empathie	98
6. L'épanouissement des apprenants	100
6.1. Bien-être et épanouissement	101
6.2. Les dimensions du bien-être.....	105
6.2.1. Le bien-être physique.....	105
6.2.1.1. La dimension matérielle	105
6.2.1.2. La dimension organisationnelle.....	106
6.2.1.3. La dimension environnementale	106
6.2.2. Le bien-être relationnel.....	107
6.2.2.1. La relation avec les enseignants	107
6.2.2.2. La relation avec les pairs.....	107
6.2.2.3. La relation avec les parents	108
6.2.3. Le bien-être psychologique	108
6.2.3.1. Par rapport à l'apprenant lui-même	108
6.2.3.2. Par rapport à l'établissement	109
6.2.3.3. Par rapport à la classe.....	109
6.2.4. Le bien-être pédagogique	109
6.2.4.1. Les facilitateurs de la pédagogie au sein de la classe	109
6.2.4.2. Les facilitateurs de la pédagogie en dehors de la classe	110
6.2.4.3. La pédagogie différenciée.....	110
6.3. La notion du « flow ».....	111
6.3.1. Les caractéristiques du « flow »	113
6.3.2. Préconisations assurant un cadre propice à l'expérience optimale dans l'éducation	114
6.3.2.1. Favoriser les activités comme principal moyen d'acquérir des connaissances	114
6.3.2.2. Renforcer la cohésion par l'apprentissage collaboratif	115
6.3.2.3. Motiver les élèves par l'utilisation de jeux éducatifs.....	115
6.3.2.4. Personnaliser davantage les sujets et méthodes d'apprentissage	115
6.3.2.5. Diversifier les méthodes d'évaluation de la performance des élèves	115
6.3.2.6. Soutenir davantage les enseignants sur la pédagogie et le développement personnel des élèves	115
6.3.2.7. Améliorer l'environnement physique d'apprentissage	116

6.3.3. Les difficultés qui empêchent d'atteindre le « flow »	116
6.3.4. Les facteurs favorisant l'épanouissement des enfants	117
6.3.5. La gestion efficace du groupe classe	118
6.3.6. Les conditions permettant l'instauration d'un bon climat au sein d'une classe	119
Conclusion	120
CHAPITRE III. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	121
Introduction.....	122
1. La formation en question	122
1.1. Définition de la notion de formation	123
1.2. Distinction entre former, enseigner et éduquer.....	125
1.2.1. Formation vs enseignement.....	125
1.2.2. Formation vs éducation.....	127
1.3. Objectifs de formation	129
1.3.1. Objectifs généraux selon l'optique de <i>stimulus externe</i>	130
1.3.2. Objectifs généraux selon l'optique de <i>stimulus interne</i>	131
1.4. Les typologies de formation	133
1.5. Formation et autonomie	135
1.6. Qualité de la formation	135
1.6.1. Critères relatifs à la politique de formation	136
1.6.2. Critères relatifs au dispositif et au processus de formation.....	136
1.7. Formation et efficacité	137
1.8. Formation et profil attendu.....	139
2. La formation des enseignants	139
2.1. L'importance de la formation des enseignants	140
2.2. Les enjeux de la formation des enseignants.....	141
2.2.1. Attirer les étudiants.....	141
2.2.2. Former les futurs enseignants.....	142
2.3. Conceptions de l'enseignant.....	142
2.4. La professionnalisation de la formation et la profession enseignante	145
2.4.1. Le concept de la professionnalisation	145
2.4.2. La professionnalisation dans le domaine de la formation et de la profession enseignante	152
2.5. La formation professionnelle des enseignants	153
2.5.1. La formation en tant que continuum	153
2.5.2. Formation des enseignants entre formation générale, formation disciplinaire, et formation pratique	155
2.6. Les modèles de formation initiale.....	156
3. La formation universitaire des enseignants de FLE en Algérie.....	157
3.1. « L'universitarisation » de la formation des enseignants	157
3.2. La professionnalisation des enseignants.....	160
3.3. L'approche de formation adoptée : une approche par compétences	160
3.4. Analyse des maquettes de formation des enseignants	162
3.4.1. La structure et l'organisation des maquettes de formation universitaire	164

3.4.1.1. Présentation générale de la formation.....	164
3.4.1.2. Formation universitaire et compétences professionnelles des futurs enseignants.....	165
3.4.2. La structure et l'organisation des maquettes des ENS.....	173
3.4.2.1. Formations des ENS et compétences professionnelles des futurs enseignants.....	174
3.4.2.2. Limites d'une formation dite professionnalisante.....	174
3.4.3. Rôle des formateurs universitaires dans la formation des futurs enseignants.....	177
3.4.4. Profil d'entrée des futurs enseignants.....	178
Conclusion	180
CHAPITRE IV. LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES PROFESSORALES	182
Introduction.....	183
1. Les compétences professionnelles professorales.....	183
1.1. Définition de la compétence.....	183
1.2. La professionnalisation des enseignants en tant que processus.....	185
2. De la compétence professionnelle à l'enseignant professionnel.....	186
2.1. Caractéristiques de l'enseignant professionnel.....	186
2.2. Les caractéristiques de la compétence professionnelle.....	188
3. Le référentiel de compétence	188
3.1. Définition du référentiel de compétences	188
3.2. Les modèles de référentiels de compétences des enseignants.....	189
3.2.1. Le référentiel de compétence de France	189
3.2.2. Le référentiel de compétence de Belgique	190
3.2.3. Le référentiel de compétence de Genève	191
3.2.4. Le référentiel de compétence du Québec.....	196
4. Les compétences professionnelles relatives à l'enseignement du FLE.....	198
4.1. La compétence émotionnelle	198
4.2. La compétence pédagogique	200
4.3. La compétence didactique.....	202
4.4. La compétence TICE	203
4.4.1. Définition des TIC	203
4.4.2. Les TICE au service de l'enseignement de FLE.....	203
4.5. La compétence interculturelle	206
4.6. La compétence psychopédagogique	208
4.7. La compétence communicative et animation	209
Conclusion	211
CHAPITRE V. LE PROFIL PSYCHOLOGIQUE TYPE DE L'ENSEIGNANT.....	212
Introduction.....	213
1. Psychologie(s) et enseignant.....	213
1.1. La psychologie spontanée	215
1.2. La psychologie constituée ou scientifique.....	217
2. Profil de personnalité.....	219

2.1. Profil	220
2.2. Personnalité, caractère et tempérament	220
2.2.1. La personnalité.....	220
2.2.2. Le caractère.....	222
2.2.3. Le tempérament.....	223
2.3. La distinction entre ces trois notions	224
3. Le profil type de l'enseignant	225
3.1. L'enseignant expert/efficace/compétent	226
3.1.1. Définition de l'expertise	227
3.1.2. Les caractéristiques de l'expertise enseignante.....	228
3.1.2.1. Les caractéristiques pédagogiques du bon enseignant	230
3.1.2.2. La démarche de conduite de classe de Bourbao	234
3.2. Les qualités d'un bon enseignant.....	235
3.2.1. Définition d'une personne compétente.....	235
3.2.2. L'enseignant compétent.....	235
3.3. Les représentations du « bon » enseignant	239
3.3.1. Le point de vue des apprenants	240
3.3.2. Le point de vue des parents d'élèves	241
3.3.3. Le point de vue des enseignants	242
4.1. Le modèle de MBTI.....	247
4.1.1. Le fonctionnement du test MBTI	248
4.1.2. Portrait d'un ENFJ.....	253
4.1.2.1. L'aspect relationnel des ENFJ	256
4.1.2.2. Les points forts des ENFJ sur le plan relationnel	256
4.2. Le modèle de Hollande	257
4.2.1. Le type social (S).....	258
4.2.2. Les caractéristiques de chacun des deux types.....	258
5. Schématisation du profil psychologique type	260
Conclusion	263
CHAPITRES VI. LE CADRE METHODOLOGIQUE	264
1. Problématique générale.....	265
1.1. Questions de recherche.....	265
1.2. Les hypothèses.....	266
1.3. Les objectifs	266
1.4. Démarches et Méthodologies.....	267
2. Participants	268
3. Collecte et analyse de données.....	271
3.1. Outils d'investigations.....	271
3.1.1. Grille d'observation.....	271
3.1.1.1. Fondements théoriques servant à la conception de la grille d'observation.....	271
3.1.1.2. Présentation de la grille d'observation	272
Domaine de compétence :	275
3.1.1.3. Validation de la grille d'observation	279
3.1.1.4. Période et lieux d'observation.....	279
3.1.1.5. Difficultés rencontrées	279

3.1.1.6. Conditions de la mise en place des observations	279
3.1.2. Présentation du questionnaire destiné aux enseignants	282
3.1.2.1. Structure du questionnaire.....	282
3.1.2.2. Objectifs du questionnaire et les conditions de sa passation.....	282
3.1.2.2. Modalités d'analyse des questionnaires.....	283
3.1.3. Test psychologique.....	283
3.1.3.1. Test de Meyrs	284
3.1.3.2. Objectif du test MBTI.....	285
3.2. Analyse des données.....	285
3.2.1. Variables d'analyse.....	285
3.2.2. Tests statistiques.....	286
3.2.2.1. Test t de Student	286
3.2.2.2. Test de Shapiro-Wilk.....	286
3.2.2.3. Test F	286
3.2.2.4. Test t de Welch	287
3.2.2.5. Test de Wilcoxon	287
3.2.2.6. Anova multiple.....	287
Conclusion	287
CHAPITRES VII : ANALYSE, RÉSULTATS ET DISCUSSION	289
Introduction.....	290
1. Analyse des grilles d'observation	291
1.1. Influence du type de formation sur la compétence des enseignants	291
1.1.1. Comparaison des profils des participants avec celui du profil type de l'enseignant.....	291
1.1.2. Les enseignants formés par des universités.....	294
1.1.2.1. Comparaison du profil type des enseignants formés par des universités par rapport au PT	295
1.1.2.2. Analyse des scores obtenus par les enseignants formés par des universités.....	297
1.1.3. Les enseignants formés par les ENS	301
1.1.3.1. Comparaison du profil type des enseignants formés par les ENS par rapport au PT	301
1.1.3.2. Analyse des scores obtenus par les enseignants formés par les ENS.....	303
1.1.4. Comparaison entre le profil type des enseignants diplômés de l'université par rapport à celui de ceux diplômés des ENS.....	306
1.2. Influence du profil psychologique de l'enseignant sur sa pratique de classe	308
1.2.1. Analyse des profils psychologiques des enseignants formés dans les universités.....	309
1.2.2. Analyse des profils psychologiques des enseignants formés dans les ENS.....	311
1.2.3. Comparaison entre les répartitions des profils psychologiques des deux groupes	312
1.3. Influence du genre de l'enseignant sur sa pratique de classe	315
1.3.1. Comparaison des profils des enseignants de sexe masculin avec le profil type de l'enseignant.....	315
1.3.2. Comparaison des profils des enseignants de sexe féminin avec le profil type de l'enseignant.....	319
1.4. Influence du profil psychologique sur la pratique de classe	323
2. Analyse statistique.....	326
2.1. Test de la normalité des données (i)	327
2.2. Test de l'égalité des variances	328
2.3. Tester les deux groupes d'échantillons indépendants (PPPPPT vs PPEPPT)	329
2.4. Test de Wilcoxon pour les autres variables (H vs F, Univ vs ENS).....	330
2.5. Test ANOVA à trois facteurs	332
3. Discussion des résultats de l'analyse des grilles d'observation.....	333

4. Analyse des questionnaires	334
4.1. Présentation et description de l'échantillon des enseignants.....	334
4.2. Présentation du questionnaire destiné aux enseignants.....	334
4.3. Analyse des profils des enseignants.....	335
4.3.1. Sexe des répondants	335
4.3.2. Types de formation	336
4.3.3. Niveaux en charge.....	337
4.3.4. Nombre de groupes en charge et volume horaire hebdomadaire.....	337
4.4. Analyse des réponses des enseignants	337
5. Discussion des résultats	350
Conclusion	350
CONCLUSION GÉNÉRALE	353
LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	361
TABLE DES MATIÈRES.....	384
ANNEXES	392

ANNEXES

ANNEXE 1 : Questionnaire

Questionnaires destinés aux enseignants

Dans le cadre d'une recherche portant sur le numérique dans le milieu universitaire, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire, l'anonymat est assuré, et nous vous en remercions d'avance.

Identification de l'enseignant
Sexe : F M
Cursus : Classique. ENS. LMD
Expérience :
Niveau en charge :
Nombre de groupe :
Volume horaire hebdomadaire :

1. Proposez-vous à vos apprenants des activités de divertissement au sein de votre établissement ?

Oui

Non

Si oui, citez quelques-unes ?

.....
.....
.....

2. Consacrez-vous du temps en dehors de votre volume horaire à votre établissement ?

Oui

Non

Si oui, dites comment ?

.....
.....
.....

3. Avez-vous effectué une évaluation diagnostique ?

Oui

Non

Si oui, dites quel est son objectif ?

.....
.....
.....

4. Existent-ils des conflits au sein de vos classes ?

Oui

Non

Si oui, dites comment vous les gérer ?

.....
.....
.....

5. Utilisez-vous l'humour comme stratégie de dégression ?

Oui

Non

Si oui, dites à quelle fréquence ?

.....
.....
.....

6. Indiquez le nombre de réunions de coordination que vous effectuez par trimestre.

.....

7. Quelles sont les difficultés que pourrait rencontrer un enseignant ?

.....
.....
.....

Avez-vous rencontré certaines de ces difficultés, si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....

8. Le métier d'enseignant vous semble-t-il facile ?

Oui

Non

Expliquez :

.....
.....
.....

9. Vos fiches pédagogiques datent-elles de cette année ?

Oui

Non

10. Vous arrive-t-il de ne pas suivre les éléments inscrits sur votre fiche pédagogique ?

Oui

Non

Si oui, dites pourquoi ?

.....
.....
.....

11. Parvenez-vous à gérer toutes les phases du processus d'enseignement (pré pédagogique, le pédagogique, et le post pédagogique)?

Oui

Non

Expliquez :

.....
.....
.....

12. Vous arrive-t-il de questionner (autoévaluation) votre pratique?

Oui

Non

Expliquez :

.....
.....
.....

13. Êtes-vous satisfait(e) de votre pratique?

Oui

Non

Expliquez :

.....
.....
.....

14. Le choix de votre métier est-il le résultat d'un :

Choix personnel

Choix de la famille

Choix du système d'orientation

Autre :

.....

.....

.....

15. Êtes-vous membre d'une association (caritative, sportive, culturelle...) ?

.....

.....

.....

ANNEXE 2 : maquettes de la formation universitaire

Crédits et coefficients revus
 Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence (L1) Socle commun domaine : Lettres et Langues Etrangères

Semestre 1

Unités d'enseignements	Matières		Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Intitulés				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrite 1 ¹		4	2	3h00			45h00	55h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 1 ²		4	2	3h00			45h00	55h00	50%	50%
	Grammaire de la langue d'étude 1		4	2	3h00			45h00	55h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Phonétique correctrice et articulatoire 1		2	1	1h30			22h30	27h30	50%	50%
	Initiation à la linguistique 1 (concepts)		2	1	1h30			22h30	27h30	50%	50%
	Initiation aux textes littéraires		2	1	1h30			22h30	27h30	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1		2	1	1h30			22h30	27h30	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.1 Crédits : 6 Coefficients : 3	Techniques du travail universitaire 1		4	2	3h00			45h00	55h00	50%	50%
	Etude de textes 1		2	1	1h 30			22h30	27h30	50%	50%
UE Découverte Code : UED 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 1.		2	1	1h30			22h30	2h30		100%
UE Transversale Code : UET 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 1		2	1	1h30			22h30	2h30	50%	50%
Total semestre 1			30	15	1h30	21h00		337h30	362h30		

¹ Dans les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.

² Dans les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.

*Travail complémentaire en consultation semestrielle.

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence (L1) Socle commun domaine : Lettres et Langues Etrangères

Semestre 2

Unités d'enseignements	Matières		Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Intitulés				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrite 2 ³		4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 2 ⁴		4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 2		4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 2		2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
	Initiation à la linguistique 2 (concepts)		2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 4	Littératures de la langue d'étude 1		2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 2		2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.2 Crédits : 6 Coefficients : 3	Techniques du travail universitaire 2		4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
	Etude de textes 2		2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
UE Découverte Code : UED 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 2		2	1	1h30			22h30	2h30		100%
UE Transversale Code : UET 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 2		2	1		1h30		22h30	2h30	50%	50%
Total semestre 2					30	15	21h00	337h30	362h30		

*Travail complémentaire en consultation semestrielle

³ Dans les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.⁴ Dans les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence (L2)
Socle commun domaine : Lettres et Langues Etrangères

Semestre 3

Unités d'enseignements	Matières		Crédits	Coefficient ^s	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation					
	Intitulés				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen				
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrite 3 ⁵		4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%				
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression orale 3 ⁶		4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%				
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 3		4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%				
	Phonétique corrective et articulatoire 3		2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%				
	Introduction à la linguistique 1		2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%				
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 2		2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%				
UE Méthodologique Code : UEM 2.1 Crédits : 6 Coefficients : 3	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 3		2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%				
	Techniques du travail universitaire 3		4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%				
UE Découverte Code : UED 2.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Etude de textes 3		2	1		1h 30		22h30	27h30	50%	50%				
UE Transversale Code : UET 2.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Initiation à la traduction 1		2	1		1h30		22h30	2h30	50%	50%				
	Langue(s) étrangère(s)		2	1		1h30		22h30	2h30	50%	50%				
Total semestre 3															
30										15	00h00	22h30	337h30	362h30	

*Travail complémentaire en consultation semestrielle

⁵ Dans les matières « Compréhension et expression écrites », « Compréhension et expression orales » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.

⁶ Dans les matières « Compréhension et expression écrites », « Compréhension et expression orales » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence (L2) Socle commun domaine : Lettres et Langues Etrangères
Semestre 4

Unités d'enseignements	Matières		Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Intitulés				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrite 4 ⁷		4	2		3h00		55h00		50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression orale 4 ⁸		4	2		3h00		55h00		50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 4		4	2		3h00		55h00		50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Phonétique corrective et articulatoire 4		2	1		1h30		27h30		50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 2	Introduction à la linguistique 2		2	1		1h30		27h30		50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 2		2	1		1h30		27h30		50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 2.2 Crédits : 6 Coefficients : 3	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 4		2	1		1h30		27h30		50%	50%
UE Découverte Code : UED 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 4		4	2		3h00		55h00		50%	50%
UE 2 Code : UET 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Etude de textes 4		2	1		1h 30		27h30		50%	50%
	Initiation à la traduction 2		2	1		1h30		22h30		50%	50%
	Langue(s) étrangère(s)		2	1		1h30		22h30		50%	50%
	Total semestre 4		30	15	00h00	22h30		337h30	362h30		

*Travail complémentaire en consultation semestrielle

⁷ Dans les matières « Compréhension et expression écrites », « Compréhension et expression orales » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé, il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD. Le travail autonome de l'étudiant ne doit pas concerner en priorité le contenu de la matière enseignée mais relève toujours du contenu général de la compréhension et de l'expression langagières.

⁸ Dans les matières « Compréhension et expression écrites », « Compréhension et expression orales » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé, il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD. Le travail autonome de l'étudiant ne doit pas concerner en priorité le contenu de la matière enseignée mais relève toujours du contenu général de la compréhension et de l'expression langagières.

Effectué
10/11
Semestre 5

Annexe : Programme des enseignements de 3^{ème} année Licence (L3) Domaine : Lettres et Langues Etrangères

Unités d'enseignement	Matières	Credits	coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS 15 semaines	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle continu	Examen
UEF1 Etude de la langue Code UEF3.1 Crédits : 12 Coefficients : 06	Linguistique Etude de textes littéraires	4	2	1h30	1h30		45h00	55h00	50%	50%
UEF2 Pratique de la langue Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Etude de textes de civilisation	4	2	1h30	1h30		45h00	55h00	50%	50%
UEF3 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Comprehension & production écrite ⁷	2	1	1h30	1h30		22h30	27h30	50%	50%
UEF4 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Comprehension & production orale ⁸	2	1	1h30	1h30		22h30	27h30	50%	50%
UEF5 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Introduction à la didactique	2	1	1h30			22h30	27h30	100%	
UEF6 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Introduction aux langues de spécialités	2	1	1h30			22h30	27h30	50%	50%
UEF7 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Techniques de recherche	4	2	3h00			45h00	55h00	50%	50%
UEF8 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Techniques d'information et de communication	2	1	1h30			45h00	55h00	50%	50%
UEF9 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Psychologie cognitive/ Sciences de la communication	2	1	1h30			22h30	27h30	100%	
UEF10 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Traduction & interprétariat	1	1	1h30			22h30	27h30	50%	50%
UEF11 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères	1	1	1h30			22h30	27h30	100%	
Total semestre 5				30	17	07h 30	382h30	392h30		

*Travail complémentaire en consultation semestrielle

⁷ Dans Les matières « Comprehension et expression écrite », « Comprehension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note des TD. Le travail autonome de l'étudiant ne doit pas concerner : en priorité le contenu de la matière enseignée mais relève toujours du contenu général de la compréhension et de l'expression langagières.
⁸ Dans Les matières « Comprehension et expression écrite », « Comprehension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note des TD. Le travail autonome de l'étudiant ne doit pas concerner : en priorité le contenu de la matière enseignée mais relève toujours du contenu général de la compréhension et de l'expression langagières.

Annexe : Programme des enseignements de 3^{ème} année Licence (L3) Domaine : Lettres et Langues Etrangères

Unités d'enseignement	Matières	Credits	Volume horaire hebdomadaire			VHS 15 semaines	Autre	Mode d'évaluation	
			Cours	TD	TP			Contrôle continu	Examen
UEF1 Etude de la langue Code UEF3.2 Credits : 12 Coefficients : 06	Linguistique Etude de textes littéraires	4	1h30	1h30		45h00	55h00	50%	50%
UEF2 Pratique de la langue Code UEF3.2 Credits : 04 Coefficients : 02	Etude de textes de civilisation Compréhension & production écrite ¹¹	4	1h30	1h30		45h00	55h00	50%	50%
UEF3 Langue et usages Code UEF3.2 Credits : 04 Coefficients : 02	Compréhension & production orale ¹²	2		1h30		22h30	27h30	50%	50%
UE UEM3.2 Code UEM3.2 Credits : 06 Coefficients : 03	Introduction à la didactique	2	1h30			22h30	27h30		100%
UE UED 3.2 Code UED 3.2 Credits : 03 Coefficients : 02	Introduction aux langues de spécialités Techniques de recherche	2		1h30		22h30	27h30	50%	50%
UE Découverte Code UED 3.2 Credits : 03 Coefficients : 02	Techniques d'information et de communication Psychologie cognitive/ Sciences de la communication	4	1h30	3h00		45h00	55h00	50%	50%
UE Transversale Code UET3.2 Credits : 01 Coefficients : 01	Traduction & interprétariat Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères	2	1h30	1h30		45h00	55h00	50%	50%
Total semestre 6		30	07h 30	16h30		382h30	392h30		

*Travail complémentaire en consultation semestrielle

¹¹ Dans les matières « Compréhension et expression écrites », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note des TD.
¹² Dans les matières « Compréhension et expression écrites », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.

Annexe 3 : maquettes de formation ENS PEP

**Annexe : Programme pédagogique 1ère année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Ecole Primaire (PEP)**

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral I	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit I	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle I	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue I	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature française I	1h30		1h30	45h	1
Initiation à la linguistique	1h30	1h30	3h	90h	2
Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement I	1h30		1h30	45h	1
Atelier d'activités graphiques et de diction	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère I	1h30		1h30	45h	1
Total	13h 30	7h30	21h	630h	14



**Annexe : Programme pédagogique 2ème année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Ecole Primaire (PEP)**

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral II	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit II	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle II	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue II	1h30	1h30	3h	90h	2
Phonétique et Phonologie	1h30		1h30	45h	1
Linguistique contrastive	1h30		1h30	45h	1
Littérature française II	1h30		1h30	45h	1
Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement II		1h30	1h30	45h	1
Théories de l'apprentissage	1h30		1h30	45h	1
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	1h30		1h30	45h	1*
Didactique du français I	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère II	1h30		1h30	45h	1
Total	16h30	7h30	24h00	720h	16



**Annexe : Programme pédagogique 3ème année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Ecole Primaire (PEP)**

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature de jeunesse	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue III	1h30	1h30	3h	90h	2
Psycholinguistique et troubles des langages	1h30		1h30	45h	1
Outils et techniques de gestion de la classe de langue	1h30		1h30	45h	1
Etude des programmes, manuels scolaires et évaluation	1h30		1h30	45h	1
Législation scolaire	1h30		1h30	45h	1
Analyse des pratiques professionnelles	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère III	1h30		1h30	45h	1
Stage pratique et rapport de stage			3h	90h	2
Total	13h30	4h30	21h	630h	14



Annexe 4 : maquettes de formation ENS PEM

**Annexe : Programme pédagogique 1ère année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)**

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral I	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit I	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle I	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue I	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature française I	1h30		1h30	45h	1
Initiation à la linguistique	1h30	1h30	3h	90h	2
Initiation aux Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement I	1h30		1h30	45h	1
Atelier d'activités graphiques et de diction	1h30		1h30	45h	1*
Langue Etrangère I	1h30		1h30	45h	1
Total	13h30	7h30	21h	630h	14



**Annexe : Programme pédagogique 2ème année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)**

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral II	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit II	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle II	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue II	1h30	1h30	3h	90h	2
Phonétique et phonologie	1h30		1h30	45h	1
Littérature française II	1h30		1h30	45h	1
Sociolinguistique	1h30		1h30	45h	1
Didactique I	1h30		1h30	45h	1
Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement II	1h30		1h30	45h	1
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	1h30		1h30	45h	1
Langues étrangères II	1h30		1h30	45h	1
Total	16h30	6h	22h30	675h	15



**Annexe : Programme pédagogique 3ème année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)**

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit	1h30	1h30	3h	90h	2
Lexico sémantique	1h30	1h30	3h	90h	2
Syntaxe	1h30	1h30	3h	90h	2
Outils et techniques de la classe I	1h30		1h30	45h	1
Méthodologie de la recherche scientifique	1h30		1h30	45h	1
Littérature française III	1h30		1h30	45h	1
Linguistique contrastive et grammaire corrective	1h30	1h30	3h	90h	2
Didactique II	1h30		1h30	45h	1
Analyse de pratiques professionnelles I	1h30		1h30	45h	1
Littérature d'expression française	1h30		1h30	45h	1
Langues étrangères III	1h30		1h30	45h	1
Total	16h30	6h	22h30	675h	15



**Annexe : Programme pédagogique 4ème année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)**

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Sémiologie	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature de jeunesse	1h30	1h30	3h	90h	2
Psychopédagogie	1h30		1h30	45h	1
Psycholinguistique et troubles des langages	1h30		1h30	45h	1
Didactique III	1h30		1h30	45h	1
Législation scolaire	1h30		1h30	45h	1
Etude des programmes, manuels scolaires et évaluation	1h30		1h30	45h	1
Outils et techniques de la classe II	1h30		1h30	45h	1
Analyse de pratiques professionnelles II	1h30		1h30	45h	1
Stage pratique et rapport de stage			3h	90h	2
Total	13h30	3h	19h30	585h	13



Résumé :

Notre recherche qui s'intéresse au profil psychologique type de l'enseignant, tente de déterminer l'apport dudit profil dans l'amélioration de la formation des enseignants et l'optimisation des pratiques enseignantes de classe des enseignants de FLE. L'étude des travaux portant sur cette thématique nous a permis d'identifier le profil psychologique de l'enseignant ainsi que ses nombreuses caractéristiques. Le profil en question (ENFJ) se distingue par des qualités humaines et relationnelles recherchées dans le domaine de l'enseignement. Suite à la constitution de ce profil, nous avons pu analyser les données collectées au moyen des différents outils (test psychologique, grille d'observation, et questionnaire) en les comparant à celles de notre échantillon. L'analyse des résultats obtenus nous a permis de constater que les profils des enseignants observés ne présentent pas de correspondance avec le profil psychologique type de l'enseignant. Par ailleurs, nous avons relevé que la pratique enseignante de ces enseignants est en-deçà de la norme représentée par le profil psychologique type. Toutefois, nous avons constaté que les enseignants dont les profils psychologiques présentent certaines similitudes avec le profil psychologique type manifestent une performance supérieure aux autres. Les conclusions de cette recherche sont à l'origine de nos propositions qui se résument dans la nécessité de prendre en compte non seulement le profil des futurs enseignants lors du recrutement mais également celui des candidats aux formations des enseignants.

Mots-clés

Profil psychologique type- enseignant- compétences professorales- formation des enseignants.

الملخص:

تحاول هذه الدراسة، والتي تهتم بالملح النفسي النموذجي للمدرّس، أن تبيّن مدى إسهام الملح المذكور في تحسين تكوين المدرّسين وتجويد ممارساتهم التعليمية في أقسام تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية. لقد سمحت لنا دراسة الأعمال التي اتخذت من هذا الموضوع غرضاً لها بتعريف الملح النفسي النموذجي وكذا معرفة خصائصه المتعدّدة. يميّز الملح المعنى بالدراسة (شخصية المدرّس ENFJ) بميزاته الإنسانية وتلك المتعلقة بالعلاقات مع الآخرين وهي الميزات المطلوبة في ميدان التعليم. لقد استطننا، اعتماداً على تشكيل هذا الملح، أن نحلّل المعطيات المستقاة بواسطة الأدوات البحثية المختلفة (فحوص بيكولوجية و شبكات الملاحظة و الاستبيانات) و ذلك بمقارنتها مع عيّنتنا. لقد أتاحت لنا النتائج المتحصّل عليها التأكّد أنّ ملامح المدرّسين الذين كانوا محلّ معايينة لا تتطابق مع الملح النفسي النموذجي للمدرّس. كما لاحظنا، فضلاً عن ذلك، أن الممارسة التعليمية لهؤلاء المدرّسين لا ترقى إلى المعايير التي يتبنّاها الملح النفسي النموذجي. و مع ذلك قدّم الأساتذة الذين أبان ملامحهم عن أوجه تشابه مع الملح النفسي النموذجي أداءً أفضل من غيرهم. تُمثّل الاستنتاجات المتوصّل إليها من خلال هذا البحث أساساً لمقترحاتنا و التي تتلخّص في ضرورة الأخذ بعين الاعتبار ملامح المدرّسين المستقبليين خلال عملية توظيفهم و كذا ملامح أولئك المرشحين لتكوين المدرّسين.

الكلمات المفتاحية : الملح النفسي النموذجي، المدرّس، الكفاءات الأستاذية، تكوين المدرّسين.