



## La pratique réflexive dans le métier d'enseignant et la formation des formateurs de FLE

## Reflective practice in the teaching profession and the training of FLE trainers

1. AsmaZAITER\*

Université de Batna 2 -  
Algérie

zaiter.asma@ensc.dz

2. Pr Salah FAID

ENS Bou Saâda

faidsalah@yahoo.fr

### Résumé:

Comme dans toute formation, l'enseignant de FLE se trouve, en présence de nombreuses problématiques liées entre autres à l'apprenant, infailliblement confronté, dans les salles de classe et les établissements universitaires, à la réalité complexe des situations d'enseignement/apprentissage rencontrées. A ce titre, il est nécessaire de penser et même repenser, et ce afin de savoir bien faire, à une pratique enseignante propice au développement de l'apprentissage. Sur la base de ce constat, il serait alors possible et plus opportun de nous questionner sur la pratique réflexive et d'éclairer davantage l'usage de l'activité d'analyse de pratique et la démarche réflexive en FLE en ce qui a trait à l'efficacité professionnelle.

### Informations sur l'article

#### Reçu

22/04/2022

#### Acceptation

22/11/2022

#### Publication

26/03/2023

#### Mots-clés:

- ✓ La pratique enseignante
- ✓ La démarche réflexive
- ✓ L'analyse de pratique en FLE
- ✓ L'efficacité professionnelle

### Abstract :

As in any training, the FLE teacher finds himself, in the presence of many problems linked, among other things, to the learner, infallibly confronted, in classrooms and university establishments, with the complex reality of teaching/learning situations. As such, it is necessary to think and even rethink, in order to know how to do well, the teaching practice conducive to the development of learning. On the basis of this observation, it would then be possible and more appropriate to question ourselves about reflective practice and to shed more light on the use of the practice

### Article info

#### Received

22/04/2022

#### Accepted

22/11/2022

#### Keywords:

- ✓ Teaching practice
- ✓ Reflective approach

\* Auteur expéditeur : AsmaZAITER

*analysis activity and the reflective approach in French as a foreign language with regard to professional efficiency.*

✓ *Analysis of FLE practice*  
 ✓ *Professional efficiency*

## Introduction

Comme dans toute formation, tout enseignant novice oscillant entre les imprévus des situations d'enseignement/apprentissage et l'hétérogénéité des profils d'apprenants, reste néanmoins contraint et dénué, pour une bonne part, de l'improvisation et des bons réflexes qui lui permettent, face aux situations inédites souvent inattendues, de piloter, en temps réel, l'ensemble de ses décisions prises en cours. D'où l'importance d'une activité dite réflexive. Cette dernière ne peut que révéler le pouvoir caché de l'enseignant et dévoiler les savoirs investis en cours. C'est pourquoi, la réflexion sur toute pratique peut infléchir, de façon incontournable, les résultats de travail ayant trait à l'apprentissage, d'une part, et atténuer toutes les difficultés issues de la situation de classe, d'autre part.

Aussi enrichissante et avantageuse soit-elle, l'analyse de pratique implique, dans l'expérience enseignante, la mise en place de la démarche réflexive nommée par Marion Pescheux la « *démarche réflexive d'analyse de pratique* » (2007. p : 29), et ce compte tenu des difficultés d'évocation liées en particulier aux activités et aux actions effectuées réellement en classe de langue. Par ailleurs, la pratique réflexive peut favoriser perpétuellement l'évolution des compétences, voire des attitudes réflexives car elle permet de cerner et révéler les pratiques susceptibles d'être améliorées en fonction des publics et du contexte. Dès lors, cette démarche réflexive ne renvoie pas à une pratique cumulative des savoirs par les apprenants, mais de les (les savoirs) acquérir pour de des fins communicationnelles ; c'est, d'au moins, ce que précise FAID en pensant qu' « (...) *il ne suffit pas que les apprenants acquièrent seulement et séparément des savoirs (des lettres, des sons, des mots de vocabulaire, etc.), des savoir-faire (accorder un verbe, conjuguer un verbe, mettre un mot au pluriel, etc.) ou des savoir-être (avoir l'habitude de voir ce qu'on a écrit, etc.). Ce n'est pas cela qui fera qu'ils pourront utiliser la langue pour communiquer.* » (S. FAID, 2018 : pp. 93-94). C'est, d'ailleurs, cela qui donne une signification objective audite démarche réflexive.

En sus de ces effets, cette réflexivité porte également un regard sur la maîtrise de l'activité professionnelle qui s'accroît au fur et à mesure par un développement des gestes et de l'agir professionnel. Ceci fait de l'analyse de pratique, comme de la pratique réflexive, un moyen de conceptualisation c'est-à-dire de compréhension des besoins essentiels et éventuels de tout enseignant débutant en situation d'apprentissage (M. Pescheux, 2007. p : 85, 86, 87).

Afin d'exercer son métier d'enseignant, l'étudiant sortant est amené à analyser sa propre pratique et réfléchir sur ses décisions pédagogiques et didactiques prises avant, pendant et après la présentation d'une leçon. Entre la pensée et la réalité, le prescrit et le vécu, le professeur stagiaire ayant un plan de départ, sera non seulement confronté, en classe de langue, à la pesanteur et la complexité des pratiques pédagogiques, mais également aux stratégies de l'élève qui représentent son identité. Ceci nécessite, dans le cas de la formation des enseignants, une prise de conscience des transformations possibles des pratiques qui peuvent être réalisées par l'enseignant, et ce grâce au recours à l'interaction d'expériences qui peut étayer l'apprentissage de l'enseignant en formation. Tel est en soi l'avis de Philippe Perrenoud (1994. p : 18) qui le formule comme suit

...la formation initiale des enseignants n'est qu'une pièce dans un jeu complexe où bien d'autres forces interviennent, mais elle peut contribuer à favoriser le processus de professionnalisation, en suivant quelques idées simples : a. partir d'une image explicite et réaliste du métier, b. doser la part d'idéalisme ; c. former aux compétences essentielles dans une formation ouverte ; d. privilégier pluralisme et pragmatisme ; e. adopter une démarche clinique pour articuler théorie et pratique ; f. valoriser le développement personnel et la maîtrise de soi ; g. construire une véritable formation d'adultes...

Dans le même ordre d'idées, notre auteur ajoute que la formation initiale devrait également : « *h. former à faire face aux différences et aux changements ; i. préparer au bricolage et à la transposition didactique ; j. former au travail d'équipe ; k. aider à construire une identité professionnelle ; l. habituer à réfléchir sur sa pratique.* ». Remarquons, toutefois, que l'importance est pareillement accordée à la formation aux compétences ; à ce titre, FAID souligne que

la formation à des compétences ne conduit pas à tourner le dos à l'assimilation de connaissances, et toutefois, l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, ipso facto, leur mobilisation dans des situations d'action, mais malgré cela, on doit savoir qu'une compétence n'est jamais la pure et simple mise en œuvre rationnelle de connaissances, de modèles d'action ou de procédures (S. FAID, 2018 : p.93).

Certes, dans le cadre de l'enseignement supérieur, notamment la formation des formateurs, la démarche d'analyse de pratique est au cœur de la formation dans la mesure où elle rend explicite les relations qui existent entre les choix pédagogiques, les prérequis, les activités prévues, et ce grâce au capital théorique de plusieurs modules engrangé lors de la formation. Mais à ce stade, il est utile d'articuler le couple dichotomique théorie et pratique car l'étudiant en formation devient praticien sur le terrain, comme en témoigne l'étude menée par Marion Pescheux (2007. p : 111) dans le domaine de la didactique et la formation d'enseignant de FLE.

Sans mésestimer les finalités du métier d'enseignant et celles de la formation des formateurs, un tel constat ne peut que souligner l'importance donnée à la prise de conscience des manières de faire et de réagir. Ceci nous a conduit à une réflexion sur la pratique réflexive, notamment l'analyse réflexive dans les établissements universitaires ayant pour but explicite la formation des formateurs et à nous interroger davantage sur la nature des compétences données aux nouveaux professionnels. C'est précisément en cela que notre contribution peut apporter des éclaircissements.

Il ne s'agit pas là de juger le travail des enseignants tuteurs mais de déterminer, dans un premier temps, comment la formation initiale des formateurs viserait-elle à développer efficacement une pratique réflexive chez les futurs enseignants ? Et de repérer, dans un second temps, si le tuteur fait, et ce grâce à un questionnaire, un usage spécifique de l'analyse de pratique et de la pratique réflexive avec ses stagiaires ? Si oui, comment procède-il ? Dans cette étude, il sera également question d'appréhender avec plus de minutie les pratiques de formation mises en place par les enseignants tuteurs. Tant d'interrogations auxquelles nous nous efforcerons de trouver réponses.

Pour tenter d'y répondre, notre étude aura pour objectif de déterminer si la formation initiale des enseignants prépare, de manière appropriée, les étudiants à prendre en compte la valeur ainsi que l'impact de l'expérience préprofessionnelle sur la vraie vie professionnelle. Notre hypothèse mettrait l'accent sur les pratiques de formation et de l'enseignant tuteur qui pourraient affecter considérablement le développement d'une pratique réflexive chez les stagiaires : les moyens sous-jacents et les dispositifs de formation fournis par l'enseignant tuteur peuvent impacter sur la

démarche de prise de conscience professionnelle. L'enquête aborde davantage la question des liens enseignant/ stagiaire propices à la formation des formateurs et met en particulier en lumière la façon dont les tuteurs incitent les futurs enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, ce qui peut susciter, sur le terrain, une implication dans leurs projets d'enseignement.

### 1. L'analyse de pratique enseignante : définitions et intérêt

Nombreux sont les auteurs tels Marion Pescheux (2007 : pp. 11-240), le sociologue Philippe Perrenoud (1994 : pp. 7-254), Marguerite Altet et al (2014 : pp. 11-255) et Jacques Béziat (2013 : pp. 9-105) qui ont jeté, au sein de leurs ouvrages respectifs, leur dévolu sur l'étude de l'analyse de pratique ainsi que sur la réflexivité qui accroissent, selon eux, l'interprétation et l'efficacité professionnelle de tout enseignant.

Marion Pescheux (2007. p : 28), quant à elle, atteste au sein de son mémento que : « *faire de l'analyse de pratique vise à acquérir des savoirs...* ». L'auteur sera plus concis et ira plus loin dans ces propos en certifiant que l'analyse d'une pratique :

...notamment la pratique enseignante et plus spécifiquement en FLE, renverra à la question de la relation et de l'écart entre ce qui était planifié (entre autres dans une préparation didactique ou méthodologique), autrement dit la tâche prescrite (qu'elle l'ait été par l'institution, la méthode, le manuel ou encore par l'enseignant lui-même par anticipation), et l'activité, avec les ajustements réciproques entre apprenants et enseignant lors de l'interaction en classe de langue. (Ibid. p : 24).

Dans cette perspective, La démarche d'analyse a, sans doute, pour objet d'étude spécifique, dans le métier d'enseignant, la pratique. Cette analyse repose essentiellement sur la relation indéniable ainsi que l'écart qu'entretient l'activité réelle avec la tâche prescrite, autrement dit elle est fondée sur l'étroit rapport entre ce qui se passe réellement au sein de la classe et ce qui a été programmé au préalable par l'enseignant pour le cours de langue.

Dans le cadre d'une formation ou de façon autonome, précise l'auteur (2007. p : 17), l'enseignant novice peut faire appel à « ...des « outils » de réflexion, tels des questionnements ou des grilles qui peuvent donner lieu soit à des échanges oraux avec un formateur, soit à des « mémoires ». ». En d'autres termes, l'analyse de pratique enseignante permet à l'enseignant de réfléchir non seulement sur sa propre pratique, mais aussi et surtout elle lui permet d'étudier et d'analyser toutes les activités et les tâches mises en place dans un cours de langue ; cette analyse ne peut que susciter le questionnement et se renseigner sur l'efficacité même de la démarche choisie par l'enseignant. Ceci peut apporter, de façon générale, des changements positifs en cours et améliorer les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Un avis fermement partagé par le chercheur suisse Philippe Perrenoud (1994. p : 15) qui affirme dans une recherche menée auprès des enseignants du primaire :

qu'enseigner est en partie un combat, parfois contre soi-même, que cette pratique n'est exempte ni de violence ni d'ambiguïté. Et travailler en formation sur ce qui est réellement mis en œuvre dans les classes : la personne, l'habitus, l'inconscient, la culture, la séduction, le pouvoir, la négociation, et non seulement des modèles didactiques désincarnés. ».

En effet, qu'on le veuille ou non, la formation des enseignants est censée préparer les novices à la vie professionnelle qui s'affirme dans le schéma récapitulatif suivant :

**Tableau n°9 : schéma de la place de la théorie et de la pratique selon le type de formation**

<b>1</b> Formation initiale →	<b>2</b> Insertion professionnelle → ou accompagnement → ou alternance →	<b>3</b> Formation continue Formation professionnelle
<b>1</b> théorie →	<b>2</b> articulation théorie – pratique →	<b>3</b> pratique

→ → → Formation tout au long de la vie → → →

*Source : Boultaureau. Dominique, 2011, p 44*

Ce schéma tente donc de montrer le rôle des différents types de formation d'enseignant de FLE. Francine d'Ortun et Joanne Pharand (2007), cité par Dominique Boultaureau (2011. p : 43) insistent surtout sur la notion d'insertion professionnelle. Notre auteur poursuit en ajoutant que Perrenoud « considère la période de stage (d'accompagnement, tutorat) comme partie intégrante de la formation initiale dont les objectifs sont la construction de savoirs, d'une identité et de compétences professionnelles. ».

Au sein de l'espace de formation, nous avons jugé indispensable de voir de plus près tout ce qui peut favoriser la mise en place et en application des savoirs et des compétences acquis lors de la formation, en fonction des publics et du contexte, et ce afin d'aller plus loin dans l'appréhension des démarches du travail des enseignants tuteurs avec les étudiants stagiaires.

Plus encore, M. Pescheux (2007. p: 125) met en évidence le fait que l'analyse de pratique de tout professeur

(...) vise l'appropriation des schèmes d'action et des invariants opératoires qu'il mobilise, propres à l'interaction de classe (...). Dans la démarche d'analyse de la pratique, il tente d'identifier ses intentions et d'exercer un jugement d'efficacité sur ses actes enseignants par rapport aux indices d'apprentissage de la langue chez ses élèves.

Cette réflexion sur la pratique enseignante permettant d'assurer infailliblement l'apprentissage sera évoquée ci-dessous, et ce afin d'éclairer davantage son efficacité.

## 2. Savoir réfléchir sur sa pratique

Les chercheurs affirment, de façon incontournable, que la construction des activités en classe passe initialement, avant et/ou après le cours, par une réflexion sur les pratiques enseignantes selon P. Perrenoud et par une conceptualisation enseignante selon M. Pescheux (2007. p : 132). Cette construction peut également s'effectuer par une activité réflexive selon N. Bednarz (2013. p : 27) ou encore par la démarche conceptualisante de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, comme le rappelle même Danielle Chini et Pascale Goutéraux (2008 : 3) dans les travaux empiriques du GEPED réalisés tout particulièrement en psycholinguistique.

Conformément aux auteurs précédemment cités, la pratique réflexive a pour pivot central l'appréhension, la régulation et le développement de la pratique enseignante, et ce grâce à une prise de conscience des manières de faire et d'agir de l'enseignant au sein du processus enseignement/apprentissage. Mais certains formateurs évitent l'analyse réflexive car elle « (...)

« *prend trop de temps* » et oblige à improviser. Les étudiants trouvent donc des alliés parmi les formateurs. », comme le met bien en évidence M. Altet et al (2013. p : 13).

Afin de favoriser le développement des attitudes réflexives, Jacques Béziat (2013. p : 10) précise que Schön insiste fortement sur le partage d'expérience ainsi que sur la réflexion appelée « *collective* ». Ces situations d'échange d'expériences, entre enseignant et étudiant, permettent, dans un premier temps, d'accéder plus facilement aux représentations des étudiants en ce qui a trait à la profession. Dans un second temps, elles permettent de « *reconnaitre l'expertise du professionnel* », et ce afin de réguler la situation rencontrée. Jacques Béziat poursuit en ajoutant que « *La réflexivité est (...) un instrument d'analyse, d'interprétation, de découverte de soi et des autres.* ».

De façon plus spécifique, M. Altet et al (2013. p : 10,11) font porter l'attention sur les résistances des étudiants à la réflexivité et aux dispositifs de formation visant le développement d'une posture et d'une pratique dite réflexive. Les auteurs assertent également que : « *d'une institution de formation à l'autre, le paradigme réflexif est décliné de manière fort variable, qu'il est parfois central parfois plus marginal dans les textes et les esprits, qu'il se traduit différemment en unités de formation et en dispositifs et que les pratiques des formateurs concernés sont encore plus disparates.* »(Ibid. p : 14).

Outre cela, il nous est primordial de préciser que dans le cadre de la formation des formateurs, l'école normale supérieure met à la disposition des enseignants ainsi que des étudiants stagiaires un guide de stage dit pratique dans lequel ils trouvent deux tables : des matières et des annexes qui sont très utiles pour le développement d'un rapport de stage. Ce qui nous a interpellés, c'est bien les annexes 6 et 8 de ce guide destinées à l'enseignant tuteur. L'annexe 6 présente le modèle d'analyse réflexive de la pratique pédagogique de R. Desjardins (1995) alors que l'annexe 8 est une grille d'évaluation formative inspirée de l'Université du Québec à Montréal. L'étudiant, quant à lui, peut, lors du stage, utiliser une grille d'observation réservée à la première phase « phase d'observation » qui sert à voir de plus près les activités et les modalités d'évaluation mises en œuvre par le professeur d'application. Cette grille est susceptible d'être utilisée par les étudiants stagiaires comme moyen d'auto-évaluation en vue de recueillir des informations sur leurs pratiques au sein de la classe. Une autre grille d'évaluation de tout le stage est également proposée aux stagiaires dans l'annexe 7.

Une autre forme de pratiques de formation qui fait partie intégrante du guide et de la situation de formation est celle de l'écriture sur les pratiques de l'enseignant de FLE en formation initiale. Cette écriture se traduit infailliblement par un rapport de stage que l'étudiant sortant est censé rédiger en analysant sa propre pratique. Ce rapport porte essentiellement sur la compréhension des savoirs cachés, investis en cours de langue. Il permet également au stagiaire de voir plus clair sa progression préprofessionnelle. Il est à noter que la façon dont se produit le rapport est divergente entre tuteurs.

Hormis ce guide dispensé par l'institution universitaire, et qui a en quelque sorte pour pivot central une réflexion sur les pratiques de l'enseignant en classe de langue, aucun autre moyen ou dispositif à visée réflexive n'est disponible. D'où l'importance des enseignants tuteurs et des enseignants d'application qui peuvent orienter, guider et réguler l'expérience préprofessionnelle des étudiants sortants.

D'un point de vue analytique, il est donc important d'examiner de plus près les retours explicites de quelques expériences en vue de voir ce que pensent les étudiants issus des écoles supérieures à propos de questions relatives à l'analyse réflexive, notamment la pratique réflexive.

### 3. Cadre empirique

Notre réflexion de départ porte sur la réflexivité dans les établissements universitaires pendant la dernière année de formation au métier d'enseignant du secondaire. Pour aborder la question de la réflexivité des futurs professionnels, nous avons proposé un questionnaire d'une part aux étudiants qui ont bénéficié d'un stage pratique mettant l'accent sur l'analyse du vécu, et d'autre part aux enseignants tuteurs afin de vérifier l'hypothèse qui est la nôtre. La première expérience considérée comme une période d'insertion professionnelle, mentionnée plus haut, leur ayant permis d'affronter, de multiples façons, la réalité complexe de la profession ainsi que les difficultés pédagogiques et didactiques.

Outre cela, afin d'apporter plus de légitimité à notre analyse, nous avons jugé plus opportun de sélectionner 86 étudiants sortants et 29 enseignants tuteurs. Cet effectif assez conséquent peut imprégner notre analyse d'une valeur ajoutée étant donné que notre étude consiste à apporter des éclaircissements à propos de questions liées à la formation des formateurs qui tisse des liens entre enseignant tuteur et futur professionnel, et ce afin d'aller plus loin dans l'appréhension ainsi que le développement des pratiques de formation des formateurs : les dispositifs et les moyens sous-jacents des tuteurs. La thématique centrale développée dans ces lignes interroge surtout l'usage de la pratique réflexive ainsi que les manières de faire de l'enseignant qui poussent l'étudiant sortant à réfléchir sur ses pratiques dans la formation initiale des futurs formateurs.

### 4. Interprétation et analyse des résultats obtenus

#### A. Le point de vue des étudiants

Avant d'envisager une analyse des données, nous avons jugé utile de travailler avec des étudiants de l'École Normale Supérieure, spécifiquement niveau (bac+5) car leur niveau de formation leur permet de réguler, de façon objective, l'action professionnelle et d'apprendre plus rapidement de l'expérience en analysant ce qu'ils font avec les élèves. Le choix de notre corpus résulte du fait que la formation lors de la dernière année, offre un stage pratique au profit de ces étudiants.

Au terme de cette période de stage, nous avons proposé neuf questions aux futurs formateurs qui peuvent apporter certaines précisions liées à l'analyse réflexive. En effet, elles permettent d'avancer sur la clarification des retombées des pratiques de formation et déceler indéniablement la circulation des savoirs entre formation et pratique de terrain.

Deux interrogations mettant en exergue la planification des activités et la présentation des cours susceptibles d'éclairer d'un côté le taux d'implication de nos stagiaires dans l'activité préprofessionnelle et, de l'autre côté, la relation entre la tâche prescrite et l'activité réalisée en temps réel, au sein de la classe, et ce de la manière suivante :

A- Comment qualifiez-vous votre préparation des cours et votre programmation des activités d'enseignement/apprentissage ?

B- Comment qualifiez-vous votre présentation des cours lors du stage pratique ?

- 1- Au début
- 2- Pendant
- 3- A la fin

**Table N°1. Réponses fournies par les étudiants quant à la planification et la présentation des cours (au début, pendant et à la fin du stage)**

Réponses Questions	Faible	Moyenne	Forte
	Amoindrie		Accrue
A	8	50	28
B-1 (au début du stage)	36	39	11
B-2 (pendant)	18	49	19
B-3 (à la fin du stage)	10	24	52

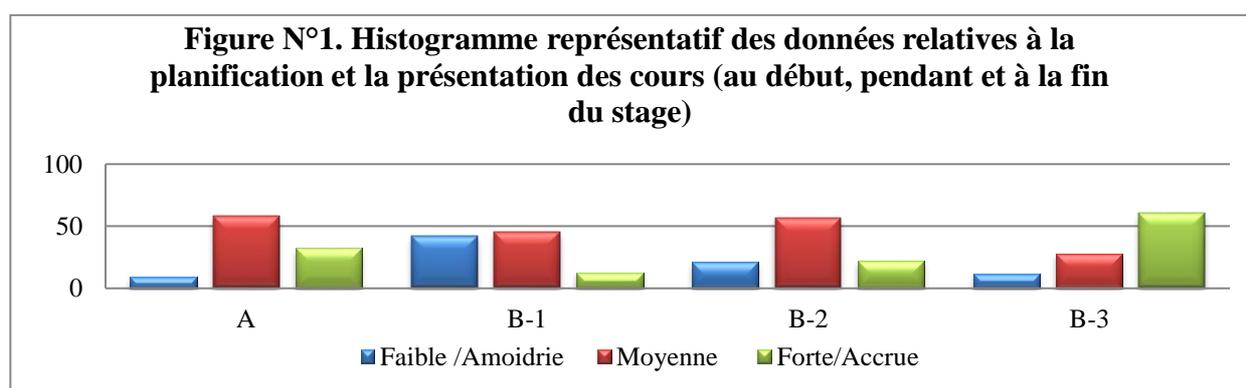
Suite aux résultats obtenus et recensés au sein du tableau ci-dessus (Table N°1), il nous est possible d'asserter que 8 seulement de nos étudiants stagiaires, soit une fréquence de 9,30%, qualifient leur préparation de cours et leur planification d'activités d'enseignement/apprentissage de « faible », contre 28 d'entre eux, soit une fréquence de 32,55% qui les jugent forte. Alors que 50 stagiaires, soit une fréquence de 58,13%, trouvent que leur planification est « moyenne ». Certes, la planification des étudiants est jugée de forte, mais il est important de préciser que leurs préoccupations, selon M. Altet et al (2013. P : 10), portent sur : « *les savoirs faire et les demandes de recettes, de fiches de préparation toutes faites pour agir.* ». Cela justifie, à notre sens, les résultats obtenus.

Il est à noter qu'au début du stage pratique, les fréquences relatives à la question « B-1 », à savoir l'activité même de l'étudiant sortant, s'avèrent décevantes. Les étudiants qualifiant leur présentation de « faible » sont au nombre de 36, soit une fréquence de 41,86%, contre 11 étudiants, soit une fréquence de 12,79% seulement, qui trouvent que leur travail, en temps réel, est fort. Ceci sollicite abondamment la prise de conscience des futurs enseignants. Conformément aux propos de M. Pescheux (2007. p : 110) qui nous résume clairement, au sein de son ouvrage, que les trois phases de planification d'un cours sont en interrelation, et ce comme suit : « (...) *dans la phase pré-active, l'enseignant doit anticiper en organisant les contenus (le temps est fictif) ; dans la phase interactive au contraire, l'enseignant est en relation constante avec les élèves et doit imaginer, dans l'immédiateté, des stratégies d'enseignement pour que les contenus à transmettre soient assimilés en temps réel.* ». Dans le même ordre d'idées, l'auteur poursuit en considérant la phase post-active comme étant « *le lieu de l'analyse de pratique, et en prenant en compte les anticipations de la phase préactive et les réalisations de la phase interactive* ».

À la fin du stage pratique « question B-3 », les stagiaires qui confirment avoir fait le nécessaire en cours sont au nombre de 52, soit une fréquence de 60,46% comparé à 10 étudiants, soit une fréquence de 11,63% qui considèrent toujours leur travail de « faible », et ce même après avoir effectué le stage. Les pratiques des stagiaires n'ont donc évolué qu'à la fin du stage.

Bien que cela relève d'une observation personnelle de nos stagiaires, ces données clés pourraient justifier clairement, à notre sens, un souci d'insertion professionnelle des futurs enseignants et un problème d'articulation dans le programme de formation des enseignants de FLE, entre théorie et

pratique, prescrit et réel, comme nous le verrons par la suite. A cet égard, Vacher (2010), cité par M. Altet et al (2013. p : 13) semble asserter cet avis et ce en le formulant comme suit : « *La pratique réflexive se justifie en premier lieu par sa capacité à créer ou renforcer l'articulation entre théorie et pratique au service de l'acceptation et d'une compréhension de la complexité à laquelle le sujet se confronte* ». Dans la même ligne, N. Bednarz(2013. p : 17) partage fermement le même avis dans les recherches collaboratives menées par des chercheurs québécois en attestant qu' « *un souci d'articulation avec la pratique professionnelle est présent dans tout le programme [de formation initiale des enseignants]* ». En effet, comme cela est perceptible au sein de l'histogramme ci-dessous, le taux de la présentation varie en fonction de l'implication des stagiaires entre le début et la fin du stage.



Plus spécifiquement, il nous a semblé nécessaire d'expliciter certains points relatifs à la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants de FLE. C'est pourquoi, nous avons demandé aux stagiaires de répondre aux questions suivantes:

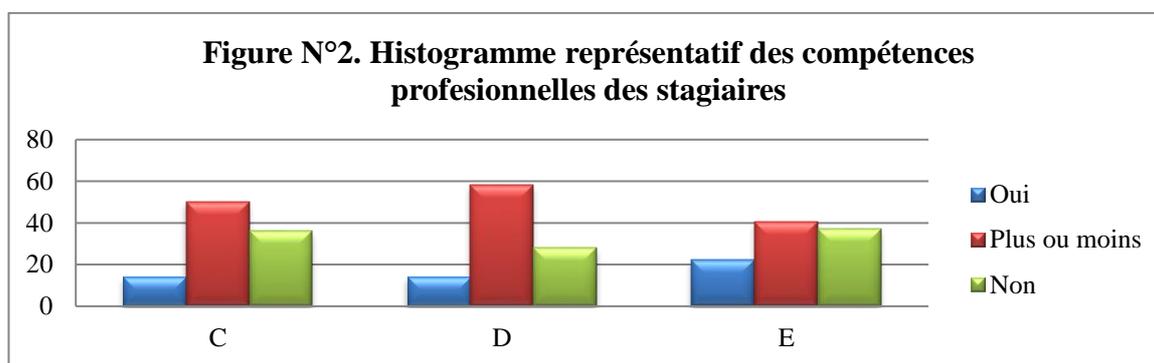
- C- Êtes-vous capable d'adapter ce que vous avez préparé à ce qui se passe réellement dans la classe ?
- D- Êtes-vous capable de prendre des décisions pédagogiques et didactiques ayant trait à l'apprentissage ?
- E- Êtes- vous capable de faire un bilan analytique à la fin de chaque leçon ?

**Table N°2. Auto-évaluation des savoirs professionnels mis en place lors du stage**

Réponses Questions	Oui	Plus ou moins	Non
<b>C</b>	12	43	31
<b>D</b>	12	50	24
<b>E</b>	19	35	32

Il est à noter que les fréquences de la question «C» pourraient bien illustrer une insuffisance, voire incapacité chez les étudiants qui ne leur permet pas d'adapter, de façon flagrante, ce qui a été préparé à ce qui se passe réellement dans les salles de classe. En effet, comme cela est souligné au sein du tableau ci-dessus, 31 étudiants, soit une fréquence de 36,04%, ne savent pas adapter la tâche prescrite à la l'activité réelle, contre 13,95% d'entre eux qui savent le faire.

Quant à la question « D », les fréquences semblent légèrement divergentes. Les étudiants qui infirment être capable de prendre des décisions pédagogiques et didactiques en ce qui a trait à l'apprentissage sont au nombre de 24, soit une fréquence de 27,90%, contre 12 seulement, soit une fréquence de 13,95% qui confirment avoir pris des décisions pendant le stage. Effectivement, comme il est possible de le constater au sein de l'histogramme ci-dessous, il semblerait que nos stagiaires sont incapables de dresser facilement un bilan analytique, comme le met en évidence les résultats de la question « E ». En effet, les fréquences de cette dernière pourraient venir justifier celles des deux premières questions « C et D » étant donné que l'analyse réflexive est un moyen susceptible de fournir des informations sur la pratique et développer des compétences. Elle se traduit en actes et en gestes professionnels, comme par exemple la prise de décisions et l'adaptation de la prescription à la situation réelle de la classe.



Afin d'appuyer nos propos, nous avons tenu à proposer à nos étudiants des questions liées à la fréquence d'usage de l'analyse de pratique et, en conséquence, la pratique réflexive par l'enseignant tuteurs, et ce comme suit :

F- À quelle fréquence avez-vous analysé vos propres pratiques ?

G-À quelle fréquence êtes-vous incités à analyser vos propres pratiques pédagogiques ?

H-À quelle fréquence êtes-vous incités à réfléchir sur vos propres pratiques d'enseignement ?

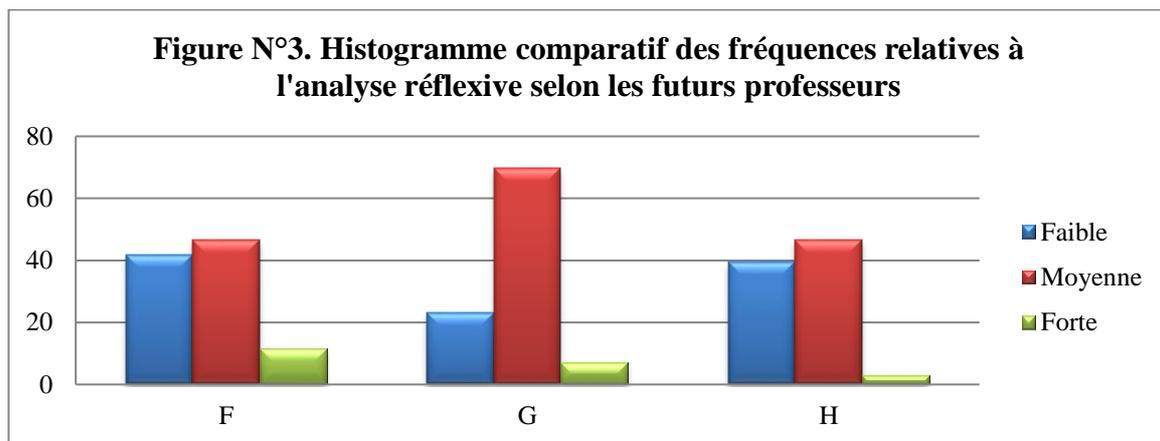
**Table N°3. Les fréquences relatives à l'analyse réflexive selon les futurs enseignants**

Réponses Questions	Faible	Moyenne	Forte
<b>F</b>	36	40	10
<b>G</b>	20	60	6
<b>H</b>	34	40	12

Force est de constater que 41,86% des futurs enseignants analysent faiblement leurs pratiques, contre 11,62% qui confirment l'avoir fait fortement, et ce après avoir effectué le stage dans des établissements de l'éducation nationale. En ce qui concerne la question « G », 23,25% des enseignants inciteraient faiblement leurs étudiants à analyser leurs pratiques, contre seulement 6,97% qui les convient fortement. Les fréquences, quant à la question « H », semblent disparates étant donné que 12 stagiaires, soit une fréquence de 13,95% qui affirment avoir été incité à réfléchir sur leur pratique, contre 34 stagiaires, soit une fréquence de 39,53% qui trouvent que la motivation

était absente dans les pratiques de leurs tuteurs, comme nous le verrons dans l'histogramme ci-dessous.

Selon les futurs enseignants, les tuteurs n'encouragent pas l'analyse et la réflexion inhérentes à toute pratique. Cela témoigne, à notre sens, le travail et la relation entre enseignant et étudiant car le tuteur doit développer une démarche réflexive d'analyse et soutenir le professeur stagiaire dans son projet professionnel. Comme l'affirme Jacques Béziat (2013. p : 12, 13) : « *Par ce travail co-réflexif, l'étudiant gagne en autonomie sur les problèmes que lui posent les situations professionnelles rencontrées.* ». Il poursuit en ajoutant que l'enseignant dans la formation des formateurs : « *doit aider à ce que le professeur stagiaire fasse cette « saisie réflexive à la fois rétrospective, intentionnelle et signifiante ».* ».



Après avoir mis en relief la fréquence relative à l'analyse réflexive, nous avons jugé nécessaire d'appréhender l'impact de l'expérience préprofessionnelle qui a pu avoir sur nos étudiants. Pour ce faire, nous leur avons posé la question suivante: selon vous, en quoi cette expérience préprofessionnelle vous a été utile? Afin de cerner au mieux l'apport d'une telle expérience, il nous a semblé primordial de leur proposer les choix des réponses suivantes:

- a-analyser les besoins d'apprentissage, les stratégies ainsi que les difficultés des élèves
- b-affronter les obstacles et les problèmes rencontrés en salle de classe en cherchant des solutions
- c-improviser et ajuster votre planification en temps réel, en fonction des élèves et des résultats négatifs obtenus en classe.

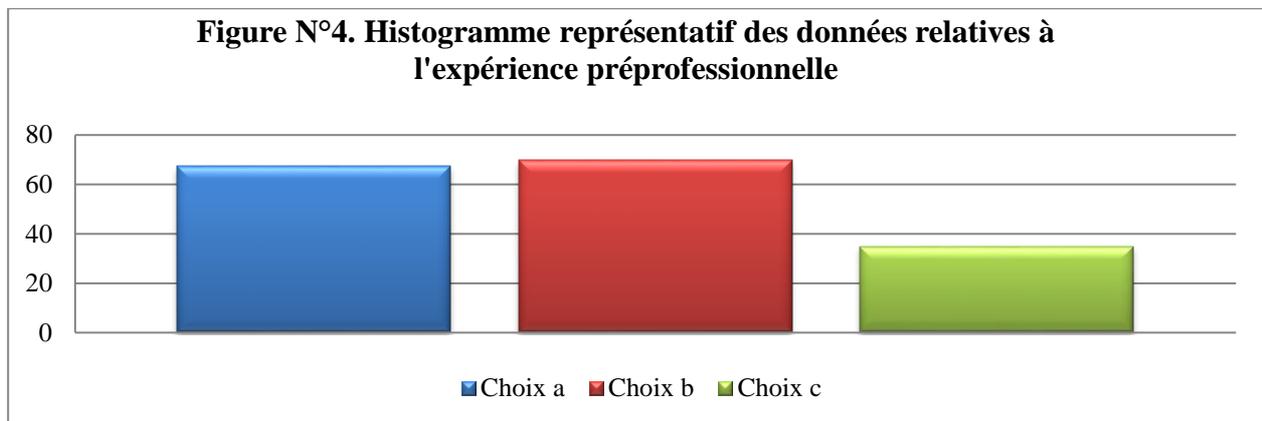
**Table N°4. Auto-évaluation de l'expérience préprofessionnelle des étudiants sortants**

Participation	a	b	c
Effectif	58	60	30

Suite au recensement des données mentionnées dans le tableau ci-dessus (Table N°4), 58 étudiants sortants, soit une fréquence de 67,44% ont choisi la première proposition, alors que 60 d'entre eux, soit une fréquence de 69,76% trouvent que l'expérience préprofessionnelle les a aidés à affronter les obstacles rencontrés en cours de FLE. Par contre, seulement 30 enseignants novices parmi 86, soit une fréquence de 34,88% ont confirmé que cette expérience leur a permis d'ajuster la planification et d'improviser face aux imprévus des situations d'enseignement/apprentissage. La fréquence de la

question « c » est justifiée par la fidélité au plan de travail ce qui rend plus difficile, voire impossible d'improviser et d'ajuster en temps réel la prescription. Cette rigidité peut même bloquer l'interaction entre pairs en classe de langue. C'est pourquoi, le professeur stagiaire éprouve souvent des difficultés à imaginer des solutions immédiates.

Cela témoigne, à notre sens, de la marginalisation d'une pratique réflexive qui pousse infailliblement nos étudiants à improviser en salle de classe, et ce, même après avoir effectué le stage pratique.



## B. Le point de vue des enseignants tuteurs (des formateurs)

Il ne serait pas possible de cerner le point de vue des futurs enseignants sans évoquer celui des tuteurs. De manière complémentaire, nous tenterons de déceler finement les pratiques de l'enseignant avec ses stagiaires. Pour ce faire, nous avons proposé six questions à 29 enseignants tuteurs ayant des expériences qui varient entre 7 et 20 ans. À ce stade, il est utile de souligner d'ores et déjà que, pour certains enseignants tuteurs, il n'y a pas de corrélation entre l'analyse de pratique et la pratique réflexive. Nous avons également pu constater, en nous entretenant avec eux et ce afin de renseigner le questionnaire, que certains ignorent l'existence d'un modèle d'analyse réflexive dispensé par l'institution de formation, alors que d'autres voulaient comprendre l'utilité de l'analyse réflexive.

En effet, il est à noter que la réflexion ou la pratique réflexive est au service de l'analyse de pratique. C'est pourquoi, nous pouvons parler, selon les théories mentionnées tout au long des paragraphes précédents, de l'analyse réflexive considérée comme moyen d'accéder aux savoirs et aux compétences mis en application lors du stage et au sein de l'espace de formation, notamment celle des enseignants de FLE.

Afin de consolider l'analyse des résultats obtenus avec les stagiaires, nous avons jugé nécessaire de poser trois questions relatives à l'usage de l'analyse réflexive et ce de la manière suivante :

- A- Est-ce que vous incitez toujours vos stagiaires à analyser leur pratique ?
- B- Incitez-vous vos stagiaires à faire une analyse réflexive de leurs propres pratiques ?

C- Utilisez-vous le modèle d'analyse réflexive proposé dans le guide du stage pratique de l'ENSC ?

**Table N°5. L'usage de l'analyse réflexive selon les tuteurs**

<b>Réponses</b> <b>Questions</b>	<b>Oui</b>	<b>Plus ou moins</b>	<b>Non</b>
<b>A</b>	15	8	6
<b>B</b>	10	11	8
<b>C</b>	6	10	13

Force est de constater que pour la question « A », uniquement 6 tuteurs, soit une fréquence de 20,68%, qui n'inciteraient pas les stagiaires à analyser leur pratique de classe, contre 15, soit une fréquence de 51,72% qui affirment l'avoir fait.

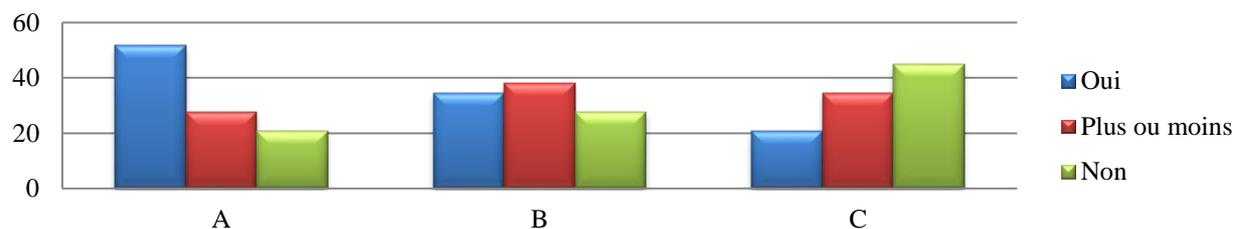
En ce qui concerne la question « B », les fréquences de la réponse « oui » dépassent un peu celles de « non ». Nous pouvons dire que 34,48% de tuteurs contre 27,58% incitent également leurs stagiaires à établir une analyse réflexive. Contrairement à ce que nous avons pensé, suite aux fréquences de la question « A » et la question « B », il paraît dans l'histogramme ci-dessous que 13 enseignants tuteurs, soit une fréquence de 44,82%, n'utilisent pas le dispositif à visée réflexive fourni par l'institution de formation, contre 20,68% car il semble que leurs pratiques sont divergentes en situation de formation d'enseignant.

Selon les données collectées, les fréquences ne manquent point d'éloquence, et viennent affirmer la primauté donnée par les tuteurs à l'analyse réflexive. Mais force est de constater que beaucoup d'entre eux évitent le modèle d'analyse réflexive proposé dans le guide. Un ensemble de paradoxes entre les résultats des étudiants et ceux des enseignants qui s'explique, selon M. Altet et al (2013. p : 11) par « *un divorce peut-être croissant entre la manière dont les formateurs et les étudiants conçoivent la formation.* ». Les auteurs attestent également que l'enseignant définit la réflexivité

(...) à sa manière, en fonction de sa propre expérience, de sa théorie de l'action et de la réflexion, de sa théorie de l'apprentissage, plus ou moins constructiviste, de sa vision du métier et de bien d'autres choses encore. À cette diversité s'ajoute la diversité de conception des dispositifs, selon qu'on privilégie l'écrit, la vidéo ou l'oral, l'interaction entre pairs ou l'autoanalyse, la dimension méthodologique ou identitaire, les dimensions cognitives ou relationnelles, etc. (Ibid. p : 15).

Effectivement, ces facteurs inhérents à l'enseignant tuteur viennent appuyer les fréquences mentionnées dans l'histogramme ci-dessous, et qui représentent le taux d'usage de l'analyse réflexive.

**Figure N°5. Histogramme représentatif des données relatives à l'usage de l'analyse réflexive selon les tuteurs**



Deux questions supplémentaires auxquelles nous tenterons de trouver des réponses :

D- À quelle fréquence incitez-vous vos stagiaires à analyser leur pratique ?

E- Comment qualifiez-vous votre usage de l'analyse réflexive avec vos stagiaires ?

Ceci peut mettre en lumière et en évidence comment celui qui aide le stagiaire à analyser ses pratiques qualifie son utilisation de l'analyse réflexive dans le domaine de la formation d'enseignant à la didactique du FLE.

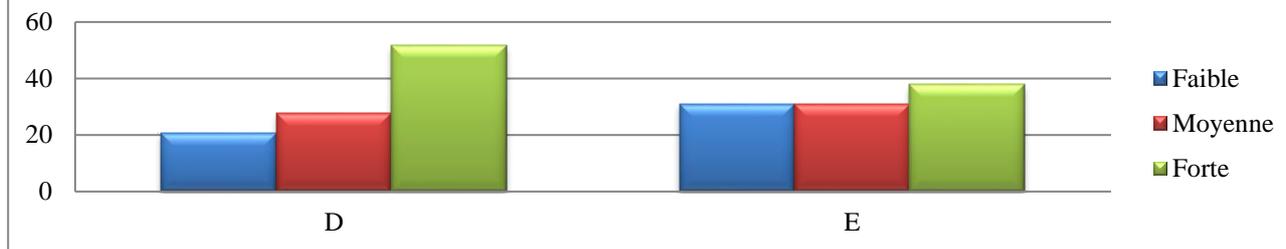
**Table N°6. Les fréquences d'usage de l'analyse réflexive selon les tuteurs**

Réponses Questions	Faible	Moyenne	Forte
D	6	8	15
E	9	9	11

Comme indiqué dans le tableau ci-dessus, 15 enseignants tuteurs incitent fortement leurs stagiaires à analyser leur pratique, et 11 d'entre eux font un usage de l'analyse réflexive. La fréquence d'incitation est donc de 51,72% , alors que la fréquence d'usage de l'analyse réflexive est seulement de 37,93%. À la lecture de ces données, nous pouvons clairement constater l'importance accordée à l'analyse des pratiques de classe et à la réflexion dans le travail des tuteurs.

Contrairement aux données des étudiants, les enseignants tuteurs attestent donc la mise en place de la pratique réflexive et de l'analyse dans leur pratique. Cette contradiction peut se justifier, d'une part, par la relation établie entre tuteurs et stagiaires qui est loin d'être approfondie en matière d'apprentissage et d'autre part, par les pratiques et les dispositifs mis en place. C'est pourquoi, nous cherchons à comprendre comment ce travail est fait.

**Figure N°6. Histogramme représentatif des fréquences relatives à l'analyse réflexive**



En particulier, dans le domaine de la formation d'enseignant de FLE, nous tenterons, dans ce qui suit, d'enrichir notre analyse par une question inhérente aux pratiques des enseignants tuteurs. Nous leur avons posé la question : Entre l'enseignant tuteur et le stagiaire, le travail se fait uniquement à l'aide de ? Pour répondre à cette dernière, il nous a semblé nécessaire, de les confronter aux choix suivants :

- 1-une observation de classe
- 2-une verbalisation des expériences de classe lors des séances de travail
- 3-des questions/réponses et des conseils
- 4-une observation de classe suivie d'un échange verbal
- 5-des grilles de questionnement
- 6-des grilles d'analyse pour chaque phase de stage
- 7-des grilles d'observation
- 8-rapport de stage
- 9-autre

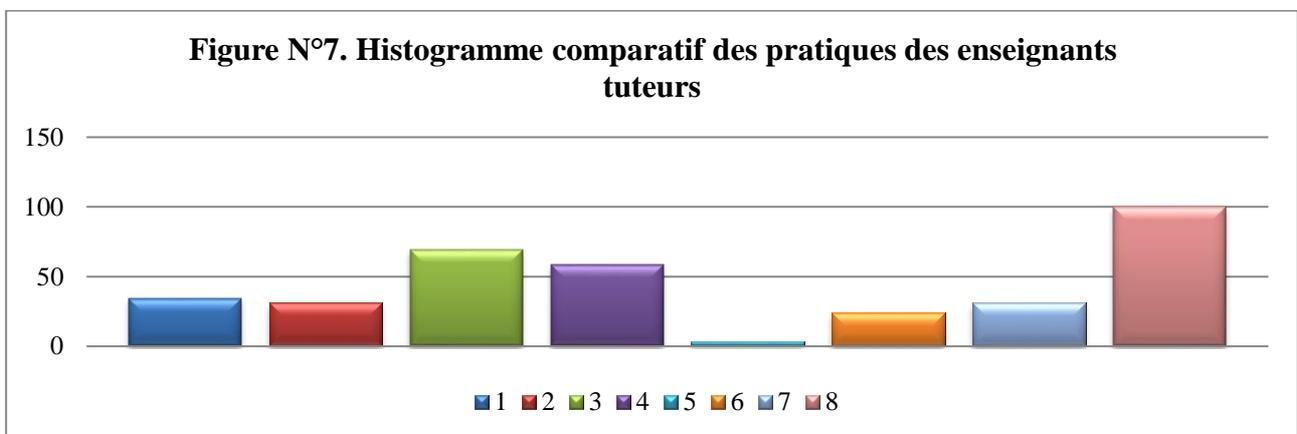
**Table N°7. Les moyens et les pratiques des enseignants tuteurs**

Participation	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Effectif	10	9	20	17	1	7	9	29	0

Comme indiqué dans l'histogramme ci-dessous, en situation de formation d'enseignant, la pratique la plus pertinente est celle qui est imposée par l'institution de formation: le rapport de stage. 29 enseignants, soit une fréquence de 100%, qui considèrent cette rédaction comme pratique indispensable dans la formation. Et 20 enseignants, soit une fréquence de 68,96% qui privilégient les questions/réponses et les conseils comme démarche de travail entre étudiants en formation et tuteurs. Par contre, 17 enseignants, soit une fréquence de 58,62% qui affirment que leur travail porte sur une observation de classe suivie d'un échange verbal avec les professeurs stagiaires. En ce qui concerne l'observation de classe, elle est classée quatrième avec un taux d'usage de 34,48%. Quant au taux d'usage des grilles d'observation et des échanges verbaux est de 31,03% mais celui des grilles de questionnement est décevant 3,44% seulement. Ces résultats pourraient confirmer l'usage

même simulé de l'analyse réflexive et justifier les fréquences qualifiées de fortes de la mise en place de la pratique réflexive.

Les enseignants tuteurs expérimentés contentent donc de la rédaction des rapports de stage comme moyen d'auto-analyse, de conceptualisation de pratique et d'évaluation des compétences et des savoirs des professeurs stagiaires. Nous avons vu plus haut que le choix des dispositifs dépend de la vision du métier et de l'expérience des enseignants tuteurs. Certes, l'écriture sur les pratiques professionnelles favorise la réflexion mais il y a encore d'autres pratiques qui peuvent infléchir la formation des formateurs. Nous citons entre autres la verbalisation des expériences, les grilles de questionnement et d'observation (M. Pescheux, 2007. p : 55) permettant de recueillir des informations sur la transformation et l'évolution des pratiques de classe des professeurs stagiaires, et ce grâce au travail d'interprétation que l'enseignant tuteur peut orienter.



En somme, conformément aux données empiriques relevées, Le futur enseignant n'aperçoit pas, de manière appropriée, l'importance de l'analyse réflexive dans le métier d'enseignant, et ce compte tenu des efforts dispensés par quelques tuteurs. Les résultats viennent confirmer notre hypothèse, à savoir les pratiques de formation et de l'enseignant tuteurs affectent considérablement le développement d'une analyse réflexive, notamment une pratique réflexive chez les stagiaires. Ces résultats posent clairement la nécessité de faire autrement pour solliciter la prise de conscience des futurs enseignants dans le domaine de la formation des formateurs. Après avoir analysé un certain champ de pratiques de formation et celles de l'enseignant tuteur, nous pouvons attester qu'un manque d'attention est porté à la verbalisation des expériences, aux grilles de questionnement ou d'observation et aux échanges verbaux qui sont des moyens efficaces pouvant susciter la mise en place d'un travail de réflexion entre enseignants tuteurs et professeurs stagiaires.

## Conclusion

Le métier d'enseignant s'imprègne de résistances et d'imprévus qui rendent l'activité professionnelle compliquée. L'enseignant doit osciller entre son plan de départ, les événements et les stratégies d'apprenants, et ce, sans oublier les décisions didactiques et pédagogiques qu'il doit prendre au fur et à mesure du déroulement des activités d'enseignement/apprentissage. Cette part du travail des futurs enseignants nécessite certainement un étayage de l'analyse réflexive, notamment une pratique réflexive avant même de commencer le stage pratique, et ce afin de faire face aux difficultés et situations inédites.

À la lecture des données collectées plus haut, ces éléments clés permettent d'éclairer la place de l'analyse réflexive dans la formation et, en conséquence, dans les pratiques des enseignants tuteurs, et ce compte tenu de la période longue « cinq années » de la formation d'enseignant à la didactique du FLE. Les pratiques de formation, les manières de faire de l'enseignant tuteurs et le choix des dispositifs à visée réflexive semblent parfois décevants. Au regard des résultats des étudiants, il paraît important de souligner qu'ils ne comprennent pas l'utilité de la formation et du stage pratique. Par manque d'engagement, d'implication et d'appréhension du métier d'enseignant, les futurs formateurs sont parfois perdus et confus face aux difficultés du métier d'enseignant. Un besoin incontestable et d'ailleurs incontesté pour la pratique réflexive se manifeste en situation de formation d'enseignant dans la mesure où ils ne tiennent pas compte de l'utilité de la réflexion lors du stage pratique.

De sa part, le tuteur comme professionnel doit montrer une certaine implication dans les projets professionnels des professeurs stagiaires car nous avons constaté que les pratiques de formation se résument, pour certains enseignants tuteurs, à la rédaction d'un rapport de stage qui est souvent descriptif et loin d'être analytique.

Certes, l'enseignant tuteur reconnaît l'importance de la pratique réflexive et de l'analyse méthodique que le stagiaire doit mener, et ce afin de répondre aux besoins des apprenants et à ceux du métier. Mais, sa manière de faire et le choix des dispositifs orientant la réflexivité ne répondent pas toujours aux attentes et aux objectifs de la formation des formateurs. Cela témoigne de la nécessité de changer certaines pratiques.

Ainsi, compte tenu de l'autonomie décisionnelle qui génère le métier d'enseignant, la formation devrait approfondir, de façon collective ou individuelle, l'usage de l'analyse réflexive et faire apprendre à un novice comment la réflexion sur les pratiques peut changer l'agir professionnel. Il convient donc d'avoir présent à l'esprit que l'analyse réflexive peut infléchir toute pratique.

Le processus de conceptualisation enseignante, permet, au gré des échanges avec les praticiens et d'un guidage approprié qui s'attellent à un travail de réflexion de longue haleine entre l'enseignant tuteur et le stagiaire, de développer des compétences, et ce, à partir de l'analyse d'expérience vécue. Cette conceptualisation a également une incidence sur la construction d'une identité professionnelle enseignante qui est loin d'être anodine. En situation de formation d'enseignant de FLE, certaines pratiques sont donc plus rentables, voire plus efficaces que d'autres en matière d'apprentissage du métier.

### Liste bibliographique

- ALTET, M., DESJARDINS, J., ETIENNE, R., et al. (2013) **Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances**. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- ALTET, M. et al. (2014) **Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?** Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- BEDNARZ, Nadine., (2013) **Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement**. L'Harmattan.

- BÉZIAT, Jacques. (2013) **Analyse de pratiques et réflexivité : Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative.**L'Harmattan.
- BOULTAREAU, Dominique. (2011) L'analyse de pratiques professionnelles en FLE : au cœur d'un dispositif de formation institutionnel. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00606178/document>: consulté le 20/09/2022.
- BOURASSA, Bruno., FORNIER, Geneviève., GOYER, Liette. (2013) **Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative.** Presses de l'Université Laval.
- CHINI, Danielle., GOUTÉRAUX, Pascale., (2008) *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères : travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly.* Paris : Éditions Ophrys.
- ETIENNE, R., ALTET, M., LESSARD, C., et al. (2009) **L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?**
- FABRE, Isabelle., VAYRAC, Hélène. (2014) **Analyse de pratiques pédagogiques : Situations professionnelles d'enseignants-chercheurs novices.**EducagriEditions
- FAID, Salah. (2018). *BD et processus de compréhension/ La question des pratiques en FLE.* Beau Bassin : Editions Européennes Universitaires.
- LANG, Vincent. (1999) **La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle.** PUF
- PERRENOUD, Philippe. (1994) **La formation des enseignants entre théorie et pratique.** Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L., (2008) **Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience.** Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, Philippe. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique.*  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/OUVRAGES/Perrenoud\\_2001\\_A.html#:~:text=Dans%20la%20r%C3%A9flexion%20sur%20la%20diversit%C3%A9%20des%20situations%20de%20travail](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2001_A.html#:~:text=Dans%20la%20r%C3%A9flexion%20sur%20la%20diversit%C3%A9%20des%20situations%20de%20travail) : consulté le 9/7/2020.
- PERRENOUD, Philippe. (1998)Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_29.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_29.html) : consulté le 9/7/2020.
- PESCHEUX, Marion. (2007) **Analyse de pratique enseignante en FLE/S Mémento pour une ergonomie didactique en FLE.** Paris : L'Harmattan.

## Annexes

### Questionnaire destiné aux étudiants sortants :

A- Comment qualifiez-vous votre préparation des cours et votre programmation des activités d'enseignement/apprentissage ?

Faible  Moyenne  Forte

B- Comment qualifiez-vous votre présentation des cours lors du stage pratique ?

1- Au début :

Faible  Moyenne  Forte

2- Pendant :

Amoindrie  Moyenne  Accrue

3- A la fin :

Amoindrie  Moyenne  Accrue

C- Etes-vous capable d'adapter ce que vous avez préparé à ce qui se passe réellement dans la classe ?

Oui  Plus ou moins  Non  Pas du tout

D- Etes-vous capable de prendre des décisions pédagogiques et didactiques ayant trait à l'apprentissage ?

Oui  Plus ou moins  Non  Pas du tout

E- Etes-vous capable de faire un bilan analytique à la fin de chaque leçon ?

Oui  Plus ou moins  Non  Pas du tout

F- À quelle fréquence avez-vous analysé vos pratiques ?

Très faible  Faible  Moyenne  Forte

G-À quelle fréquence êtes-vous incités à analyser vos propres pratiques pédagogiques ?

Très faible  Faible  Moyenne  Forte

H-À quelle fréquence êtes-vous incités à réfléchir sur vos propres pratiques d'enseignement ?

Très faible  Faible  Moyenne  Forte

I-Selon vous, en quoi cette expérience préprofessionnelle vous a été utile ?

a-analyser les besoins d'apprentissage, les stratégies ainsi que les difficultés des élèves

b-affronter les obstacles et les problèmes rencontrés en salle de classe en cherchant des solutions

c-improviser et ajuster votre planification en temps réel en fonction des élèves et des résultats négatifs obtenus en classe

### Questionnaire destiné aux enseignants tuteurs :

A- Est-ce que incitez-vous vos stagiaires à analyser leur pratique ?

Oui  plus ou moins  Non

B- Incitez-vous vos stagiaires à faire une analyse réflexive de leurs propres pratiques ?

Oui  plus ou moins  Non

C- Utilisez-vous le modèle d'analyse réflexive proposé dans le guide du stage pratique de l'ENSC ?

Oui  Plus ou moins  Non

D- À quelle fréquence incitez-vous vos stagiaires à analyser leur pratique ?

Faible  Moyenne  Forte

E- Comment qualifiez-vous votre usage de l'analyse réflexive avec vos stagiaires ?

Faible  Moyen  Fort

F- Entre l'enseignant tuteur et le stagiaire, le travail se fait uniquement à l'aide de :

- 1-une observation de classe
- 2-une verbalisation des expériences de classe lors des séances de travail
- 3-des questions/réponses et des conseils
- 4-une observation de classe suivie d'un échange verbal
- 5-des grilles de questionnement
- 6-des grilles d'analyse pour chaque phase de stage
- 7-des grilles d'observation
- 8-rapport de stage
- 9-autre :.....