

Mohamed SAADI, m.saadi@univ-bouira.dz

Université Akli Mohand Oulhadj, Bouira, Laboratoire LISODIL
Alger 2

Nabila BENHOUBOU*, benhouhou.nabila@ensb.dz

ÉNS de Bouzaréah-Alger, Laboratoire LISODIL, Alger 2.

L'enseignement-apprentissage de la gestion de la classe : entre théorie et pratique

Article reçu le : 18.08.2023 / Accepté le : 18.12.2023 / Publié le : 29.01.2024

Résumé

Le présent article traite la problématique de la construction et du développement des compétences professionnelles de l'enseignant de langue(s), compétences relatives aux pratiques de la gestion de la classe sur la base de savoirs enseignés en formation initiale. La question est de vérifier si ces savoirs, initialement, théoriques, permettent à l'enseignant une fois sur le terrain de les transposer en actions effectives. La recherche s'appuie principalement sur la *théorie de la conceptualisation dans l'action* (Vergnaud, 1996) issue du champ de la didactique professionnelle. L'objectif est de vérifier s'il y a (ou non) construction de schèmes d'actions. Pour ce faire, des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) ont été menés auprès de quatorze enseignants tous titulaires d'une licence d'enseignement du français de l'ÉNS de Bouzaréah.

Mots-clés : Gestion de classe, compétences professionnelles, savoirs savants, transposition didactique, tâches effectives.

Teaching and learning the classroom management : between theory and practice

Abstract

This article deals with the problem of the construction and development of the professional skills of the language teacher, skills relating to the practices of class management on the basis of knowledge taught in initial training. The question is to verify whether this knowledge, which is basically theoretical, allows the teacher, once in the field, to transpose into effective action. The research is mainly based on the *theory of conceptualization in action* (Vergnaud, 1996) from the field of professional didactics. The objective is to check whether there is (or not) construction of action schemes. To do this, comprehensive interviews (Kaufmann, 1996) were conducted with fourteen teachers, all of them have a french teaching license from ÉNS of Bouzaréah

Keywords: class management, professional skills, scholarly knowledge, didactic transposition, effective tasks.

Pour citer cet article :

SAADI Mohamed et BENHOUBOU Nabila (2023). L'enseignement-apprentissage de la gestion de la classe : entre théorie et pratique. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (Hors-série 1), 20-34. Url. Ajoutez l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

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

* Auteur correspondant



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

Introduction

Il est d'usage d'entendre parler de formations universitaires diplômantes de très haute qualité scientifique. Mais aujourd'hui il est de plus en plus question de professionnalisation des diplômés universitaires ayant comme focale la notion de *compétence*. Former un sujet compétent qui maîtrise la tâche et les activités auxquelles il a été formé est désormais un des objectifs premiers des concepteurs de dispositifs de formation universitaire dans le but d'intégrer le nouveau diplômé dans le monde du travail. Par conséquent, de nouvelles visées accompagnées de modalités opérationnelles doivent être intégrées dans toute formation universitaire.

Dans cet ordre d'idées, la formation universitaire des enseignants de langues n'échappe pas au mouvement de professionnalisation et les notions de *compétence professionnelle*, *référentiel de compétences*, *professionnalisme*, *professionnalité*, ... sont devenus des leitmotivs dans les établissements universitaires. Les motifs avancés sont pour répondre à la complexité de plus en plus croissante du métier d'enseignant en termes de relations intersubjectives et de gestion de la classe. Dans le contexte algérien, la licence et le master en langue(s) permettent au diplômé d'enseigner dans le cycle scolaire et par là-même, d'acquérir un savoir savant/académique et un savoir-faire qui ne recouvrent pas forcément toutes les situations réelles de travail. De ce fait, le sujet, une fois sur le terrain, se trouve contraint de dépasser certains obstacles imprévus en opérant des ajustements dans les pratiques, ce qui génère de nouveaux apprentissages dépassant le cadre théorique de la formation initiale qu'il a eue. La variabilité des situations que rencontre l'enseignant impose de déceler de nouvelles compétences à prendre en charge dans le développement professionnel et par là-même à les intégrer dans la formation initiale. Selon Pastré (2011), les sujets apprennent *dans* et *par* l'action, autrement dit, l'apprentissage réside dans l'activité elle-même à chaque fois qu'ils rencontrent des situations inédites et qu'ils cherchent à s'y adapter. Cette affirmation trouve son origine chez Vergnaud (1996, 2007) dans la *théorie de la conceptualisation dans l'action*. Selon lui, les pratiques s'éloignent de ce que prescrit la théorie, il y a un décalage entre la forme opératoire de la connaissance (*registre pragmatique*) qui est présente dans l'action sur le terrain et la forme prédicative de l'action acquise en formation initiale (*registre épistémique*). Ce décalage s'explique par deux faits : i. en formation initiale, on ne peut pas répertorier ou prévoir toutes les situations que rencontrera le sujet sur le terrain, même le stage pratique ne peut prétendre représenter toutes les situations ; ii. dans les tâches effectuées, il existe des actions qu'on ne peut pas expliquer. C'est-à-dire lorsqu'on demande à un acteur chevronné d'expliquer comment il a fait pour réussir la tâche, il arrive rarement à expliquer ou à décrire les

différentes actions qui ont contribué à la réussite de la tâche. Nombre de professions issues de diplômes universitaires sont alors rangées dans la catégorie des *tâches discrétionnaires*¹ (Pastré, 2007) : enseignant, médecin, ingénieur, juriste, journaliste, ... Ce qui est prescrit dans la tâche de l'enseignant, du médecin ou de l'ingénieur en formation universitaire diplômante, ne peut couvrir toutes les situations auxquelles ils auront à faire face une fois sur le terrain. Concernant le métier d'enseignant, Beckers souligne qu' « au côté de l'environnement dynamique au sein duquel évolue l'enseignant, les bénéficiaires visés par son action ont des caractéristiques qui leur sont propres (ressenti, représentations, attentes), ce qui accentue le caractère imprévisible des situations rencontrées » (2007, p. 44). C'est ce qui spécifie en effet, toute interaction humaine.

Dans cet article, nous nous focaliserons sur l'enseignant de langue(s) de manière générale et plus particulièrement l'enseignant de français, sur les savoirs acquis dans sa formation initiale et les savoir-faire qu'il mettra en œuvre dans l'espace de la classe. Que faut-il donc mettre en place pour aider les enseignants nouvellement diplômés à gérer les situations inédites qu'ils rencontrent ; situations qui recouvrent « l'accomplissement d'un ensemble de conditions matérielles, informationnelles, relationnelles qui permettront à l'élève d'intégrer, de construire et de structurer les compétences visées dans l'apprentissage » (Bru, 1992, p.97). Il faut reconnaître que beaucoup réduisent la notion de gestion de la classe à sa dimension relationnelle. Pour Jorro (2004), elle recouvre les *gestes langagiers*, les *gestes de mise en scène du savoir*, les *gestes d'ajustement* et les *gestes d'éthique*.

Quelle place occupe cette tâche dans la formation universitaire initiale ? Plus spécifiquement, comment forme-t-on dans les ÉNS², les étudiants futurs enseignants à gérer la classe ? Comment prépare-t-on les étudiants à mettre en œuvre les savoirs acquis en licence ? Quelles actions peut-on proposer en formation continue ?

1. Contexte de la recherche

En formation universitaire et plus particulièrement en licence de français à l'ÉNS de Bouzaréah-Alger³, les programmes sont axés sur des unités

¹ « Dans les tâches discrétionnaires, le processus est réglé de l'extérieur, mais "avec obligation de décider et de choisir, dans un cadre de dépendance". Dans ce genre de tâche, il y a obligation de résultats sans certitude de moyens. La gestion de l'écart entre résultats et moyens est déléguée à l'acteur. C'est à lui également à gérer ses propres ressources. Il est clair que la tâche de l'enseignant est une tâche discrétionnaire : le but est fixé de l'extérieur, mais il y a une grande latitude dans le choix des modalités d'action. » (Pastré, 2007, p. 87).

² Écoles Normales Supérieures : établissements universitaires de formation de formateurs assurant la licence d'enseignement, le Master et le doctorat.

³ Nous avons expressément retenu cet établissement universitaire car nous y avons effectué

d'enseignement visant les profils académiques et professionnels de l'enseignant. Ces contenus visent à développer chez l'étudiant différents types de savoirs : savoir déclaratif, savoir procédural, savoir-être, savoir devenir. A ce propos, Perrenoud souligne que « l'esprit d'une formation professionnalisante est d'amener une part importante des connaissances théoriques comme réponse à des situations vécues, des éclairages et des grilles de lecture de l'expérience » (1993, p.208). Il insiste donc sur la nécessité d'articuler la théorie à la pratique, principe fondateur de toute formation professionnalisante. Parmi les unités d'enseignement qui œuvrent au développement de la compétence de la gestion et de la conduite de la classe, nous pouvons citer la didactique, la psychopédagogie, la psychologie sociale et scolaire qui mettent l'accent entre autres, sur les techniques relatives à la gestion de la classe et plus particulièrement la gestion de la relation enseignant/enseigné. Dans les contenus des cours, il est spécifié, par exemple, de *favoriser les interactions positives en faisant preuve d'ouverture, de bienveillance, de respect et de justice ; établir un climat dans la classe où le respect de tous est la priorité et créer une ambiance dans laquelle l'apprentissage est la priorité et n'est jamais perturbé*. Toutefois, dès que le titulaire de la licence d'enseignement du français prend possession de son poste, il se rend compte qu'il manque réellement de compétences pour gérer la classe et surtout pour déterminer le type de relations qu'il faut adopter avec les élèves. Autrement dit, il lui est difficile de mettre en pratique tout ce qui a été théoriquement appris. Par exemple, comment établir un climat de respect, comment créer une ambiance sans perturbations, comment faire preuve d'ouverture tout en gardant le respect. En somme, comment opérationnaliser les savoirs théoriques transmis en licence et les lier à la réalité du terrain ? Quels rôles jouent ces savoirs théoriques sur le développement des compétences ? Le contexte institutionnel de la formation des enseignants du cycle scolaire conduit obligatoirement à (se) poser ces questions. Notre réflexion va porter sur la synchronisation des cours théoriques avec le stage pratique que les étudiants effectuent en dernière année de licence dans les établissements scolaires et avec les pratiques effectives une fois que l'étudiant a obtenu son diplôme et commence à enseigner. D'autant que dans les critères d'évaluation⁴ du stage pratique, il est question de mesurer et d'apprécier si l'étudiant stagiaire *sait gérer la classe et discipliner les apprenants ; sait faire preuve de disponibilité auprès des apprenants*.

notre formation d'enseignants de français.

⁴ Signalons que cette évaluation se fait par l'enseignant-tuteur relevant de l'éducation nationale et chargé d'accompagner l'étudiant stagiaire. Si l'évaluation se fait par les enseignants des ÉNS, elle prendrait en compte d'autres critères.

1.1. Étude de cas

Pour répondre aux questions de la recherche, nous avons mené une étude par le biais *d'entretiens compréhensifs* (Kaufmann, 1996) auprès de quatorze enseignants sortants de l'ÉNS de Bouzaréah et en poste dans différents établissements scolaires. Ce type d'entretiens nous a permis de vérifier quelles conceptions ces enseignants ont des savoirs théoriques qui leur ont été enseignés et si ces savoirs leur ont réellement permis de développer des compétences professionnelles en matière de techniques et de stratégies de conduite de la classe. Ces entretiens se caractérisent par un échange peu contraint, sous forme de conversations. Le chercheur qui mène l'entretien n'est pas tenu de respecter l'ordre préétabli de questions (cf. Annexe 1) mais il peut poser au fur et à mesure d'autres questions dans le but de faire émerger d'autres données qui lui semblent importantes pour circonscrire le matériau recueilli. Ainsi, comme le souligne J-C. Kaufmann « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (2007, p.48). Ce type d'entretien offre donc une flexibilité quant au choix des questions à poser et permet au conducteur de l'entretien d'en poser de nouvelles, déterminées par les réponses données. Par ailleurs, nous ajouterons que le chercheur qui opte pour ce type d'entretiens, encourage perpétuellement son interlocuteur à s'exprimer spontanément en utilisant les techniques de *relance* et de *reformulation compréhensive* pour récolter le plus de matériau possible. Il s'engage pour provoquer l'empathie de l'interlocuteur.

Nous tenons à signaler par ailleurs, que pour analyser concrètement les activités de chacun de ces enseignants en matière de gestion de la classe, il aurait été souhaitable et profitable de les observer *in situ*. Toutefois, étant enseignants universitaires, nous étions considérés comme étant "étrangers" au corps de l'éducation nationale, voire "intrus" ; nous n'avions donc pas accès à l'espace de la classe. Nous nous sommes donc basés sur les discours de ces enseignants sur leurs pratiques. Mayen affirme que « les discours dans les milieux de travail doivent aussi être objet d'analyse et être objets de l'analyse de leurs situations par les professionnels » (2007, p.88). En effet, les discours recueillis au sein même des établissements nous ont éclairés sur les modalités de transposition des savoirs en actions effectives et sur les démarches à adopter pour intégrer les dimensions manquantes dans la formation initiale.

1.2. Données recueillies

Comme l'objet de notre recherche touche les savoirs enseignés au département de français de l'ÉNS de Bouzaréah en matière de conduite et de gestion de la classe, nous avons retenu comme population cible, les

enseignants sortant de l'ÉNS de Bouzaréah. Les enseignants interrogés exercent dans des établissements scolaires de Bouira, Relizane, Tipaza, Boumerdès et Alger⁵. Ils sont tous titulaires de leurs postes, ont cumulé de deux à sept ans d'expérience et n'ont exercé dans aucun autre secteur d'activité.

Pour analyser les réponses obtenues, nous nous sommes appuyés sur l'*analyse de contenu* de Laurence Bardin (2003) comme méthode d'analyse qualitative des entretiens. Les questions ont été élaborées autour de trois principales thématiques : le rapport au savoir, la construction et le développement des compétences professionnelles, les alternatives aux savoirs théoriques. Chacune de ces thématiques a été subdivisée en critères et en indicateurs (cf. Annexe 2).

La première lecture des entretiens montre que les enseignants⁶ interrogés avaient du mal à établir une relation entre la formation qu'ils ont eue à l'ÉNS et le travail réel en tant qu'enseignants de français. Ils ont qualifié cette relation de passage d'un monde à un autre. Ce changement de posture et le passage de l'étudiant à l'enseignant est vécu comme un passage à vide :

«Quand j'étais à l'ENS, j'étais dans la peau d'un étudiant, je n'avais aucune responsabilité, j'étais pris en charge par les enseignants. On assistait aux cours et aux TD et c'est tout. Mais quand j'ai commencé le travail, c'était l'inverse qui s'est produit. On est enseignant, on doit tout faire seul ! Préparer les cours, faire des recherches, préparer les exercices, gérer des classes entières. Donc, ce sont deux statuts différents qui font qu'il y a cet écart» (E9).

Pour les enseignants E5 et E11, le dysfonctionnement relevé entre la formation initiale et le terrain est considérable. En effet, E5 dit qu'

«en didactique de la discipline, oui, ce module m'a beaucoup aidé car on a fait beaucoup d'applications dans les TD. On a appris comment enseigner un projet, comment concevoir un projet, comment choisir les séances de compréhension de l'écrit et de l'oral, comment élaborer les questions de compréhension de l'écrit, de l'oral. Mais le problème c'est qu'au lycée, il est difficile d'appliquer ce qu'on a appris en didactique de la discipline et ce qu'on doit enseigner. On trouve même des difficultés avec les collègues et même avec l'inspecteur et ce, au niveau des concepts et des méthodes bien sûr, ils ne sont pas sur la même longueur d'onde que nous».

⁵ Le choix de ces wilayas est dicté à la fois par la disponibilité des enquêtés et par la proximité géographique des enquêteurs. Néanmoins, les quatorze enseignants retenus ne sont pas représentatifs de toute la population des enseignants de français ayant fait la licence de français à l'ÉNS de Bouzaréah.

⁶ Dans le corps du texte et pour garder l'anonymat, les enseignants seront désignés par la lettre E suivie d'un numéro et sans distinction de genre.

E11 met également l'accent sur le décalage entre ce qu'il a appris à l'ÉNS et la méthode suivie par ses collègues ainsi que celle de l'inspecteur :

«un exemple ? oui, par exemple l'ordre des séances, par quoi on commence et par quoi on enchaîne. Parfois ça concerne les étapes de présentation de la leçon, j'ai l'impression que l'inspecteur parle juste pour parler en imposant son point de vue. C'est des problèmes d'ordre méthodologique. Nous, on a appris en didactique de la discipline que le projet commence obligatoirement par une évaluation diagnostique. Puis, on fait la compréhension et on a le choix de commencer par la compréhension de l'écrit ou par la compréhension de l'oral. Chez les collègues et chez l'inspecteur, on n'a jamais vu de compréhension de l'oral, ils ne font que la compréhension de l'écrit et toujours de la même façon, ce qui ennuie considérablement les élèves».

Les enseignants trouvent que certains savoirs théoriques appris à l'ÉNS sont difficilement applicables au terrain car disent-ils, il n'y a pas de lien direct entre certains modules appris à l'ÉNS et le métier d'enseignant. Ce décalage ressenti contribue à renforcer la conception utilitariste qu'ils ont de la formation ainsi que du rapport utilitaire (scolaire) qu'ils ont des savoirs théoriques et qui contribuent par la suite à construire chez ces enseignants une attitude de rejet vis à vis de certains savoirs théoriques.

« Bah ! ça dépend des modules et des enseignants qui les ont assurés. Quelques modules ne servent à rien, je n'ai pas vu leur utilité en classe. Je ne vois aucun lien entre ces modules et le métier d'enseignant », affirme E4.

Deux catégories de modules retiennent l'attention des enseignants interrogés, ceux qui les ont aidés à améliorer leur français (langue d'enseignement et de travail), les modules de linguistique et de pratique de la langue (PSL⁷ et TEEO⁸) et les modules qui leur apprennent à enseigner le français (modules relevant du pôle didactique).

« je vous dis franchement, c'est très intéressant du moment que ces modules servent à améliorer notre français pour mieux l'enseigner. On a beaucoup appris. Mais d'autres modules, on ne sait pas quoi en faire au lycée ! C'était pour notre culture générale, ou bien pour nous saboter (rire), non sérieusement, à qui on va enseigner Barthes ou Césaire, moi-même je me souviens que de leurs noms (rire) » (E4).

« moi, je vous dis franchement, ce que j'ai appris en lecture critique ou en littérature africaine, c'est bien pour ma culture générale, mais au lycée, ça ne m'a pas servi à enseigner. Les élèves ont de grosses difficultés à écrire et moi je vais leur parler de Barthes ???????? (rire) » (E1).

⁷ Pratique Systématique de la langue.

⁸ Techniques d'expression écrite et orale.

Pour mieux expliquer ce rapport qu'entretiennent les enseignants interrogés avec la formation initiale qu'ils ont reçue, nous citons M. Demeuze et C. Strauven :

« Enseignement et formation ont pour but de rendre les apprenants capables d'affronter avec succès des situations de vie. Dans cette perspective, les apprentissages doivent prendre appui sur des situations globales, réelles ou proches de la réalité qui soient porteuses de sens non pas pour l'apprenant in abstracto, mais pour les apprenants concernés, en tenant compte de leur niveau de développement psychologique, de leurs caractéristiques culturelles et sociales et de leurs attentes » (2013, p. 37).

Une formation à visée professionnelle a pour objectif de donner du sens au contenu qu'elle propose aux étudiants afin que ceux-ci n'aient pas une vision utilitariste de leur formation. Cela n'est possible qu'après une analyse fine des besoins et des finalités de l'enseignement du français et des langues de manière générale dans le système éducatif algérien. Lorsqu'une formation pour l'enseignement des langues, comme c'est le cas de la licence de français du département de français de l'ÉNS de Bouzaréah, qui a été calquée sur le canevas de la licence classique de français de l'université, on comprend le désintérêt manifesté par les étudiants à l'égard de certains modules de la licence. Les étudiants appelés à enseigner les langues dans le cycle scolaire ont compris l'intérêt de revoir en profondeur la formation initiale des ÉNS, notamment celle de français de l'ÉNS de Bouzaréah. Aujourd'hui, il est grand temps de revoir les programmes des départements de langues dans les ÉNS, i. pour qu'ils soient homogènes dans toutes les ÉNS d'Algérie, ce qui n'est pas le cas depuis 2011. En effet, le programme de la licence de français de l'ÉNS de Bouzaréah n'est pas le même que celui des autres ÉNS d'Algérie ; ii. Organiser ces programmes en fonction des besoins de l'Éducation nationale et des besoins socio-économiques du pays en matière d'apprentissage des langues⁹.

Interrogés sur le rôle du stage pratique dans le développement des compétences professionnelles, les enseignants soulèvent plusieurs dysfonctionnements qui diminuent de son rôle et de son impact sur les pratiques effectives. Le premier point soulevé touche la durée du stage. En effet, il se déroule durant la dernière année de licence pour une période que les enseignants trouvent très courte - un mois réparti sur 15 jours en janvier et 15 jours en avril ; en plus d'une journée hebdomadaire à partir du mois de novembre/décembre jusqu'au mois d'avril.

⁹ Les résultats de cette recherche ne touchent que la formation initiale du département de français de l'ÉNS de Bouzaréah. Une étude plus étendue à toutes les ÉNS algériennes et tous les départements de langues de ces ÉNS fournirait des détails et des observables plus probants pour mettre en place une formation de qualité.

L'enseignement-apprentissage de la gestion de la classe : entre théorie et pratique

« La première phase du stage consiste en des observations. Nous assistons à des séances menées avec le professeur formateur, mais moi, j'ai pratiquement assisté qu'à trois séances car on a eu nos affectations en retard » E5

« Parce que tout simplement, ce n'est pas suffisant ! on n'a fait que des observations, on n'a pas enseigné » E12.

Autre point fort retenu par les enseignants, le stage se déroule en même temps que les étudiants découvrent pour la première fois, les modules de spécialité (didactique générale, didactique de la discipline, étude des programmes et des manuels), modules clé pour la formation de l'enseignant. Les étudiants stagiaires se trouvent engagés en classe alors qu'ils n'ont pas encore suffisamment acquis les concepts fondamentaux liés au métier d'enseignant ou n'ont pas encore abordé tel ou tel concept dans le cours. Certains enseignants affirment que durant le stage, ils ont eu la charge de corriger les copies des élèves alors que le volet *évaluation* n'avait pas encore été traité dans le cours de didactique de la discipline.

« Moi, durant le stage, je n'ai observé que deux séances. Puis, le maître d'application nous a demandées, à moi et à mon binôme, de préparer les cours pour les séances à venir. On savait pas par quoi commencer, on avait une peur bleue. On a demandé au prof de didactique de la discipline de nous montrer comment on fait un cours de CE, comment on fait une fiche. Elle nous a dit : d'accord, je vais chambouler les programmes de l'ÉNS et vous faire ça maintenant » E6.

Concernant les modules professionnalisants, ceux relevant du pôle didactique, les enseignants interrogés soulèvent la question des exemples de situations réelles de classe vus en cours. Ils disent que les enseignants de didactique leur donnaient beaucoup d'exemples. Mais ces exemples ne reflétaient pas des situations réelles de travail comme celles vues durant le stage pratique ou mieux, celles vécues au quotidien après la prise de leur fonction. Ils soulignent que les situations vues en stage leur étaient plus ou moins étrangères car c'était le maître d'application qui gérait la classe. Étant stagiaires, ils ne se sentaient pas réellement concernés, mais une fois dans leurs postes, ils se sont rendus compte qu'ils étaient obligés de prendre des décisions face à des situations chaque jour, inédites. Les enseignants interrogés s'accordent tous à dire que la première année d'exercice est la plus difficile car le passage de la *tâche prescrite* à sa transposition en *actions effectives* révèle des imprévus et des situations inédites. L'enseignant E3, par exemple, explique :

« au début, c'était très difficile, surtout moi, j'ai commencé avec des classes de terminales "gestion". Parmi les élèves, y avait des doublants très difficiles à

gérer surtout qu'ils ne s'intéressent pas au français, du tout, du tout, je vous jure que c'était un cauchemar ».

L'enseignant E9 va dans le même propos : « les élèves de terminales sont très difficiles. C'est pas le cas des élèves de la 1^{ère} A.S, ils sont calmes, gentils ». L'enseignant E2 ayant cumulé sept années d'expérience, soulève le problème générationnel, il dit :

« vraiment c'est très difficile car ce n'est plus la même génération. Quand j'ai commencé à travailler, les élèves n'étaient pas comme ça. Mes anciens collègues l'affirment : les élèves d'aujourd'hui sont très difficiles à gérer, c'est des adolescents, parfois très capricieux, ouf ! ».

Le jeune âge de l'enseignant nouvellement recruté pose aussi problème. Se rapprochant de celui des élèves de fin de cycle, l'âge et par là-même, l'apparence physique plutôt jeune de ces enseignants créent des tensions perpétuelles émaillant les séances de cours. Les élèves, particulièrement ceux des classes de terminales, manifestent à haute voix des doutes quant à la validité scientifique des cours de cet enseignant et à ses compétences.

Soulignons qu'au fur et à mesure que nous conduisons les entretiens, nous avons découvert, à travers les propos des enseignants que les savoirs à enseigner avaient, pour leur part, un effet considérable sur la relation enseignant/élèves dans la mesure où ces savoirs sont des indicateurs de compétence des enseignants et que les élèves ont la capacité d'apprécier et de « mesurer » la qualité scientifique des cours assurés. L'enseignant E7 dit notamment que « parfois lors des séances d'expression écrite et orale, les élèves me demandent "comment on dit ça en français ?" et si je ne sais pas, je suis mal vu ».

Ainsi, la mesure et l'appréciation de la compétence ne recouvrent pas le même sens chez les élèves. En effet, comme le souligne E10 :

« une fois, un élève de terminales "gestion" m'a dit, il m'a demandé de leur expliquer le cours en arabe, comme le faisait l'enseignante de français de l'année passée. Il m'a dit que tout le monde comprenait et l'aimait. Alors que moi, j'ai relevé que ces élèves sont arrivés en terminales, ne sachant pas construire une phrase correcte en français et que moi, j'étais enseignant de français. On m'a formé pour faire apprendre aux élèves le français ».

Concernant la question des savoirs théoriques liés à la gestion de la classe, les enseignants interrogés soulignent que les modules de psychopédagogie vus en licence leur ont donné une idée globale de la manière avec laquelle l'enseignant se comporte avec des adolescents.

L'enseignement-apprentissage de la gestion de la classe : entre théorie et pratique

« Les contenus théoriques sont indispensables pour expliquer des phénomènes qui se passent en classe, c'est la base sur laquelle doit s'appuyer chaque enseignant pour bien gérer la classe. Mais cela nécessite un savoir-faire, d'un côté comment on fait l'analyse de toute la classe en entier et d'un autre côté chaque élève est un cas particulier » affirme E8.

Pour l'enseignant E8, le recours au savoir théorique ne suffit pas, il suggère d'intégrer dans la formation initiale, des séances d'analyse de pratiques comportementales réelles, issues du contexte dans lequel ils travaillent pour savoir comment s'y prendre de manière éthique.

« Je vais vous dire comment. Au lieu de nous ramener des exemples de livres ou d'internet, pourquoi ne pas prendre les exemples concrets qu'on voit en stage et on les analyse en TD à la place des exposés qu'on fait et qui ne servent à rien ! » affirme E8.

2. Développement des compétences et construction des *schèmes d'action*

Les entretiens compréhensifs que nous avons conduits avec les quatorze enseignants ont montré que les savoirs théoriques appris en formation initiale ne fournissaient pas toujours de réponse immédiate aux différentes situations vécues. Toutefois, de leurs discours, nous avons relevé qu'ils ont développé des stratégies pour faire face aux problèmes de gestion de la classe et pour développer leurs compétences professionnelles. Ces stratégies peuvent être rangées dans la catégorie *schèmes d'action*. « Le schème est une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminée » (Vergnaud, 2007, p. 7). Cette *forme invariante de l'activité* se manifeste par exemple, par le recours aux collègues plus expérimentés pour résoudre les situations- problèmes. L'alternative basée sur l'entraide entre les enseignants est appelée *approche collective de l'identité professionnelle* qui se base sur « une construction, une création collective qui, pour se faire reconnaître comme acteur collectif, travaille, réfléchit et définit les caractéristiques communes. Cette construction est favorisée par les interactions diversifiées au sein d'une même profession mais aussi entre les professionnels de différents horizons » (Barbier et Galatanu, 2004, p. 98).

Nous relevons également que le recours à l'analyse des pratiques professionnelles en formation initiale et en formation continue est une dimension que les enseignants réclament aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. Cette perspective de l'analyse des pratiques prend appui sur la notion de *sujet capable* (Rabardel et Pastré, 2005). Elle désigne la capacité du professionnel à développer une analyse critique de son activité avec enregistrement vidéo des séances, transcription de l'ensemble des interactions. Ce retour réflexif basé sur les savoirs théoriques, a une dimension pragmatique très significative dès lors qu'il s'agit « d'engager les

enseignants sur la voie de la pensée réflexive, en combinant expérience, savoirs professionnels, savoirs scientifiques et horizon de valeurs » (Piot, 2012, p. 105). Pour Schneuwly, « la réflexion constitue en effet une composante essentielle de l'activité de tout praticien, de tout professionnel » (2015, p. 35). Encore faudrait-il déterminer les modalités de réflexion, les outils et les démarches didactiques pour interroger ses propres pratiques et combiner les savoirs expérientiels et les savoirs issus de la recherche.

Parmi les enseignants interrogés et comme stratégies de développement de compétences, certains disent se baser leurs expériences personnelles en se rappelant comment les enseignants se comportaient avec eux quand ils étaient élèves. Il s'agit de modèles enregistrés de leurs expériences en tant qu'élèves. Cependant, « l'agir professoral ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions ou les publics » (Cicurel, 2013, p. 6). En effet, chaque acteur jouit d'une personnalité et d'une culture et dispose d'un réservoir d'expériences qui le distinguent de tous les autres praticiens en plus de la situation qui diffère d'un milieu à un autre.

Les recherches actuelles dans la professionnalisation du métier d'enseignant préconisent la technique du *journal de bord comme outil d'accompagnement des enseignants* (Ouellet, Boulouf, Dubeau, 2020), journal appelé également *journal réflexif* (Perrenoud, 2001). Chaque enseignant élabore son propre *journal de bord* dans lequel il rédige les stratégies auxquelles il a eu recours pour régler telle ou telle situation problème et ce, pour les séances d'une journée ; ainsi que les retombées sur la résolution du problème et sur les apprentissages. Cette approche permet à l'enseignant un retour réflexif sur ses propres pratiques. Dans le cadre d'une journée pédagogique, chaque enseignant présentera son journal de bord au collectif des enseignants, donnant lieu ainsi à des partages, à des discussions, à des croisements de points de vue, à des critiques constructives. Dans le cadre d'une recherche-action, ces stratégies répertoriées dans le journal de bord sont analysées dans une perspective de croisement avec la théorie pour une éventuelle modélisation. En formation continue et en formation initiale, elles serviront de canevas de situations de résolution des problèmes dans la gestion de la classe. Ainsi « la pratique réflexive à l'aide du journal de bord permet à l'enseignant de se distancier des cours donnés, d'effectuer un retour sur l'action et d'ajuster ses enseignements à la lumière des retombées de l'action (enseignement) auprès des élèves » (Ouellet, Boulouf, Dubeau, 2020, p.78).

Conclusion

La réflexion que nous avons engagée dans cet article trouve son essence dans notre volonté d'aller vers une formation de qualité. L'analyse des entretiens

recueillis révèle des points forts qui touchent la formation initiale au point de revoir en profondeur les contenus de la licence d'enseignement du français et des langues de manière globale dans toutes les ÉNS algériennes. Nous retenons que ces points peuvent également être traités en formation continue afin d'aider les enseignants à développer leurs compétences professionnelles et à faire face aux situations inattendues du quotidien de leurs actions effectives. Les modalités de développement professionnel prennent désormais place dans toute formation initiale et continue. Ainsi une action commune entre les ÉNS chargés de préparer les étudiants à enseigner dans le système scolaire et le Ministère de l'Éducation nationale est plus que nécessaire.

La « territorialisation » de l'Éducation nationale place les chercheurs des ÉNS qui œuvrent à l'amélioration de la formation initiale, dans un cadre restreint. Un travail conjoint de problématisation permet d'analyser les situations d'enseignement et d'aboutir à des suggestions et des propositions pour le développement professionnel des enseignants.

Références bibliographiques

- Barbier, J-M et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* L'Harmattan.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Université.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions Universitaires du Sud.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi". *Synergies Pays scandinaves*. 8, 19-33.
- Demeuse, M et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. De Boeck.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*. 27(2), 33-47. www.doi.org/10.7202/1087979ar
- Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans F. Mehran, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.). *Alternances en formation* (pp. 83-100). De Boeck.
- Ouellet, C., Boultif, A. et Dubeau, A. (2020). Le journal de bord comme outil d'accompagnement d'enseignants en formation professionnelle

- intégrant une approche favorisant la compréhension en lecture. *Formation et profession*, 28 (1), 69-80. www.dx.doi.org/10.18162/fp.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF.
- Perrenoud, Ph. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. *Éducation et recherche*, 2, 197-217.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Piot, T. (2012). Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck supérieur.
- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Octarès.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*. 188, 29-38.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J-M. Barbier (dir.). *Savoirs didactiques et savoirs d'action*. PUF.
- Vergnaud, G. (2007). Représentations et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherche en éducation*. 10 (2-3), 1-11.

Annexe 1 : L'entretien avec les enseignants

La thématique	La question
L'entrée dans le métier	<i>Comment s'est déroulée votre première année de travail surtout sur le plan de la gestion de vos classes ?</i>
Les représentations sur les savoirs théoriques	<i>Que pouvez-vous dire à propos des cours relatifs à l'apprentissage des outils et des techniques de gestion de classe durant votre formation à l'ENS ?</i>
Les alternatives aux savoirs théoriques	<i>Que pouvez-vous dire à propos des cours relatifs à l'apprentissage des outils et des techniques de gestion de classe durant votre formation à l'ENS ?</i>

Annexe 2 : Grille d'analyse

Thématiques	Critères	Indicateurs
Le rapport au savoir	<ul style="list-style-type: none"> - Le lien établi entre l'institution de formation et le lieu de travail. - L'évolution des attitudes vis-à-vis des savoirs théoriques en formation initiale et au travail. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'entrée dans le métier. - Le rapport construit entre l'ENS et l'établissement scolaire - Attitude utilitaire (scolaire, pratique)
Le développement et la construction des compétences professionnelles.	<ul style="list-style-type: none"> - La conceptualisation dans l'action - Le développement professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Le recours aux savoirs théoriques pour effectuer son travail. - La construction d'invariants opératoires et des schèmes d'action. - Définir des champs d'action sur la base d'une pensée critique ou d'une pensée réflexive.
Les alternatives aux savoirs théoriques	<ul style="list-style-type: none"> - Les alternatives mises en œuvre réellement. - Le désir d'être formé autrement par l'entremise d'autres modalités de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le dénombrement de ces alternatives d'après les propos des enseignants interrogés.

AUTEURS

Mohamed SAADI est maître assistant en Didactique du français à l'université Akli Mohand Oulhadj. Son champ de recherche s'inscrit principalement en didactique professionnelle et ses travaux de recherche ont pour objet la formation des enseignants, le développement des compétences professionnelles et les modalités d'articulation entre théorie et pratique.

Nabila BENHOUBOU, professeure en didactique des langues, est présidente du comité pédagogique national de didactique dans la formation doctorale et membre de la commission nationale de pilotage et de suivi de la formation doctorale. Outre ses recherches qui portent sur l'enseignement des langues

dans des situations de pluralité linguistique, elle s'intéresse à la pédagogie universitaire et à la didactique professionnelle dans une perspective de formation de formateurs dans l'enseignement supérieur. Elle a à son actif plusieurs publications dans des revues et des ouvrages internationaux. Parmi les plus récents : (2017) « Intégrer l'album de jeunesse en classe de FLE », *Le français dans le monde*, n° 411, mai-juin 2017, p. 32-33 ; article co-écrit avec Benazout O. (2019) « Les étudiants de l'Institut national de formation supérieure paramédicale face aux cours de spécialité », *Revue Action didactique*, n° 3, p. 14-32 ; article co-écrit avec Chaïbi, H et Ammour, Z. (2021) « Le geste professionnel d'étayage de l'enseignant de français langue étrangère à l'aune de la didactique du français », *Revue Multilinguales*, Vol. 9, n° 3, p. 584-611 ; article co-écrit avec Belghoul, S. (2021) « Pour une optimisation de l'enseignement des écrits universitaires dans les filières scientifiques et techniques », *Revue algérienne des lettres*, Vol. 5, n° 2, p.503-518 ; article co-écrit avec Maatallah, W. (2022) « La tâche de l'enseignant supérieur : entre pédagogie universitaire et didactique professionnelle », *Revue RIDILCA*, n° 1, p. 18-40 ; article co-écrit avec Mohelleb, L. Et en (2023) « Je suis venue à la recherche...par l'enseignement » dans Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET (dir.). *Organisations et orientations de la recherche en didactiques du FLE/FLS*. Éditions Lambert Lucas, p. 137-155.