

Date de soumission : 20 /01/2022 - Date d'acceptation : 10 /05/2022 - Date de publication : 30/06/2022



La formation des formateurs : de la didactisation à la professionnalisation

The training of trainers: from didactization to professionalization

Abdelkader RABHI¹

Université d'Alger 2 /Algérie
malik.whab@gmail.com

Résumé: L'amélioration de la formation des formateurs est devenue un enjeu majeur pour répondre aux besoins de la société en matière d'éducation. En outre, la formation des enseignants relève d'une articulation entre l'académisation et la professionnalisation des pratiques enseignantes ce qui suppose qu'il est indéniable que les travaux de réflexion réalisés dans le domaine des sciences soient exploités dans le cursus de formation des enseignants. Partant de là, notre travail se fonde sur une démarche qualitative qui s'inscrit dans le modèle recherche -action et à travers un questionnaire, nous tentons de dégager un aperçu sur les conceptions des professeurs sur leur formation en s'intéressant en particulier, au comment de la construction de l'identité professionnelle de ces praticiens.

Mots-clés: formation, didactique, identité professionnelle, compétence, curriculum.

Abstract: Improving the training of trainers has become a major issue in meeting the educational needs of society. In addition, teacher training depends on an articulation between the academicization and professionalization of teaching practices, which implies that it is undeniable that the work of reflection carried out in the field of science is used in the training course of teachers. On the basis of this our work is based on a qualitative approach which is part of the research-action model and through a questionnaire, we try to obtain an overview on the conceptions of the professors on their training by focusing in particular on the how to the construction of the professional identity of this practitioner.

Keywords: training, didactics, professional identity, competence, curriculum.



¹ Auteur correspondant : Abdelkader Rabhi ; malik.whab@gmail.com

La société évolue et impose à l'école d'adapter ses contenus, ses méthodes et ses stratégies d'enseignement à cette évolution. Dans cette perspective, notre étude porte sur la formation des nouveaux professeurs dans un nouveau contexte engendré par la refonte du système scolaire en Algérie. À l'heure actuelle, l'enseignement est révolutionné par les recherches scientifiques en matière d'éducation et l'explosion des nouvelles technologies d'informations et de communication. Ainsi, il est nécessaire de porter une nouvelle réflexion sur la qualité de la formation destinée aux enseignants. Ce qui contribuera à faciliter le développement de leurs compétences professionnelles. En d'autres termes, la professionnalisation de la formation constitue la source où puiserait l'enseignant ses ressources : culturelles, pédagogiques et méthodologiques.

Par ailleurs, les représentations ont un impact sur les pratiques enseignantes. À cet effet, nous allons tenter de dégager un aperçu sur les conceptions des stagiaires vis-à-vis de leur cursus de formation.

Ces constats nous interpellent et nous mènent à poser les questions suivantes : est-ce que la formation répond aux besoins et attentes des nouveaux enseignants ? Quels sont les moyens didactiques que nous préconisons afin d'améliorer la formation de ces stagiaires ?

Pour trouver des réponses à ces interrogations, nous avons procédé à une enquête. Dans cette perspective, nous avons destiné un questionnaire aux professeurs stagiaires qui étaient en formation durant l'année 2016. Avant l'exposition de notre protocole d'investigation, nous avons jugé utile de préciser que notre travail s'articule autour de la question principale suivante : pourquoi les nouveaux professeurs trouvent-ils, des difficultés à gérer leurs classes ?

La méthodologie

Par un souci méthodologique et organisationnel, nous avons structuré notre travail en deux parties : la première prend en charge le cadre contextuel et conceptuel et la seconde est consacrée à l'aspect pratique.

1. Le contexte de la formation en Algérie

1.1. Bref historique

Dès son indépendance, l'Algérie avait connu un manque en encadrement éducatif dû au départ massif des éducateurs français. Face à cette situation, et le souci de garantir l'enseignement à tous les enfants algériens, les autorités algériennes ont fait appel à un recrutement massif d'enseignants. Ces facteurs et tant d'autres ont fait que le côté quantitatif de l'encadrement éducatif avait prévalu sur l'aspect qualitatif du cadre pédagogique.

Les années soixante-dix furent marquées, par l'ouverture des instituts de technologie de l'éducation en vue de former : des instructeurs, des instituteurs et des professeurs du moyen. Cette formation s'étalait sur deux ans et était assurée par d'anciens enseignants. Or, ces derniers n'avaient bénéficié d'aucune formation leur permettant d'exercer convenablement cette mission. De là, leur enseignement se limitait à prodiguer des orientations sur les pratiques de classe, les matières et les disciplines à enseigner. Ce

déficit en matière de qualification des formateurs conjugué à niveau culturel des stagiaires affectait la qualité de la formation dispensée.

1.2. L'évolution des effectifs enseignants

Pour illustrer nos propos sur le recrutement massif des enseignants, nous nous sommes référés aux statistiques fournies par la tutelle lors du conseil ministériel en octobre 2015

Années	Primaire	Moyen	Secondaire	Total
1962/1963	19 908	2 488	1 216	23 612
2014/2015	182 921	153 052	101 190	396 266
Évolution	9,19 fois	61,52 fois	83,22 fois	18,51 fois
accroissement moyen annuel	4.54%	8.59%	9.25%	6,01%

Source : Direction de la Planification Communication de la ministre de l'Éducation nationale au conseil du Gouvernement du 13/10/2015

1.3. La refonte scolaire

Les autorités algériennes ont procédé en 2003, à une refonte du système éducatif. Un changement qui consiste à porter une nouvelle vision sur les pratiques enseignantes. Ce qui a donné naissance à un nouveau programme. Ce dernier prend comme source d'inspiration le socioconstructivisme et s'appuie sur l'approche par compétences.

L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur des actions et réactions face à des situations problèmes. (La Constitution, la loi d'orientation du 23 janvier 2008)

De son côté, le ministre de l'Éducation de l'époque Benbouzid. B (2006 : 11) souligne :

L'Algérie ayant résolu d'opérer sur son système éducatif la réforme profonde qu'il requerrait a opté pour l'approche dite par les compétences. Outre de mettre en œuvre un programme rénové, actualisé, alliant savoir, savoir-faire et savoir-être, il était impératif d'inscrire les modifications. Ces changements qui allaient être opérés sur un registre attrayant pour l'apprenant rationnel et efficace pour le formateur.

Le champ éducatif algérien va ensuite connaître l'approche du curriculum qui succèdera à celle du programme.

La conception curriculaire, destinée à décloisonner les programmes disciplinaires et à les mettre au service d'un projet d'éducation. Ce qui invite à trouver des « transversalités » entre programme de différentes disciplines, pour le moins au niveau de champs disciplinaires à constituer. (Commission Nationale des Programmes, Mars 2009.)

1.4. Le recrutement des enseignants

En Algérie, des concours sont programmés chaque année en vue de recruter de nouveaux enseignants. Les licenciés sont orientés vers les cycles: moyen ou primaire tandis que ceux qui postulent pour le secondaire, doivent remplir les conditions que stipule, l'article 22 du décret 12/240 : « Le concours de recrutement est ouvert à titre exceptionnel aux candidats détenteurs d'un Master ou un diplôme d'ingénieur d'État dans la spécialité ou un diplôme équivalent et aux candidats détenteurs d'une licence d'enseignement supérieur ou d'un diplôme équivalent ».

2. La formation

L'ouverture des centres de formation en Algérie, s'inscrit dans la logique de répondre aux exigences de la mondialisation. Cette dernière caractérisée par les technologies nouvelles, les bouleversements dans les pensées éducatives et les recherches en matière d'enseignement. Pour faciliter le changement et s'adapter aux nouvelles cultures pédagogiques et technologiques, l'école algérienne a opté pour un paradigme (le socioconstructivisme). Ce courant cible principalement l'insertion socioprofessionnelle de l'apprenant. À cet effet, une nouvelle approche est portée sur les statuts des trois pôles du triangle didactique :

a) **professeur** qui se voit accorder le statut de guide, d'accompagnateur et de facilitateur des apprentissages,

b) **savoir** qui sera remplacé par la compétence.

c) **élève** qui deviendra le centre d'intérêt vers lequel converge tout le processus enseignement /apprentissage.

Une formation a été préconisée pour les nouvelles recrues afin de faciliter leur intégration dans le système scolaire. De ce fait, des centres préparatoires /pédagogiques (collèges et lycées) ont été ouverts. À noter, que pour des raisons relatives à la gestion la tutelle a opté pour la désignation des mêmes directeurs de ces établissements afin de mieux superviser cette formation. Un cursus qui se fonde, principalement sur les deux axes suivants: la refonte pédagogique et la professionnalisation.

2.1. Les modalités de formation

2.2. La formation des nouveaux professeurs

Cette formation initiale cible l'initiation au métier d'enseignant et s'articule autour : des séances de théories et d'autres sur la gestion de la classe.

2.3. L'encadrement pédagogique

Pour l'encadrement pédagogique, les responsables de la formation ont sollicité les inspecteurs pédagogiques et les anciens formateurs des I.T.E. Par ailleurs, la formation se déroule durant les vacances et les samedis avec un volume horaire global de 180 heures.

2.4. Les objectifs de la formation

La formation des nouveaux enseignants se fonde sur les principes et objectifs suivants :

- Approche de la formation par les compétences. L'accent est mis sur les critères de la pratique de classe.

- Simulation à partir de situations de pratique en classe. Ce qui permet l'intégration d'acquis au cours de la formation pour un bon développement des compétences.
 - Utiliser une pédagogie de formation basée sur la participation et l'interaction. Ce qui aide à améliorer leurs compétences professionnelles et la maîtrise de la classe.
 - Mettre les stagiaires dans des situations pédagogiques réelles.
 - Développement de l'esprit d'innovation : inciter les stagiaires à s'investir dans l'autoformation et les encourager à avoir le sens de l'initiative et de la créativité.
 - fournir les conditions d'évaluation de leur formation.
- Le tableau ci-dessous indique les modules, volumes horaires et coefficients inhérents à la formation.

2.5. Tableau des unités de formation

N°	Module	Volume horaire	Coefficient
1	Sciences de l'éducation et Psychologie	40	2
2	Techniques de gestion de la classe	10	1
3	Didactique de la matière de spécialité et des méthodes d'enseignement	40	2
4	Evaluation pédagogique	10	1
5	Système éducatif algérien et curricula d'enseignement	20	1
6	Ingénierie de la formation et de la pédagogie	10	1
7	Législation scolaire	20	1
8	Informatique et la technologie d'information et de la communication	30	1
Volume horaire global		180 h	-

2.6. L'évaluation de la formation

À la fin de leurs cursus de formation, les stagiaires sont soumis à un test. Ce dernier porte sur des épreuves de l'oral et de l'écrit. En outre, il leur est demandé de réaliser un rapport de stage final.

À souligner que les épreuves sont évaluées comme suit :

- La moyenne du contrôle pédagogique continu (coefficient 2)
- La note du rapport de fin de formation (coefficient 1)
- La note d'examen final (coefficient 3).

À la fin, tous ceux qui obtiennent une moyenne (10/20) sont définitivement, admis.

2.7. L'examen de titularisation

Les stagiaires sont appelés à se préparer en vue d'être titularisés. Ainsi, dès leur première année d'exercice, ils recevront en ce sens une commission présidée par l'inspecteur de la circonscription comme le stipule le règlement :

Sont titularisés dans leurs grades, les professeurs stagiaires admis à l'examen de titularisation ayant obtenu une moyenne égale ou supérieure à 30/60 conformément aux dispositions de

l'article 8 de l'arrêté du 17 Dhou El Kaada 1431 correspondant au 25 octobre 2010. Ministère de l'Education Nationale.

II. Le cadre théorique

De nos jours, plusieurs concepts sont introduits dans les discours relatifs à la formation. Ainsi, on parle de : la médiation, la pédagogie réflexive, la transposition didactique, les compétences professionnelles, l'identité professionnelle, le feed-back...Mais la première question qui s'impose d'elle-même, c'est : *quels sont les moyens et procédés à mettre en œuvre pour répondre à ces besoins de formation ?*

Question à laquelle la formation dispensée à nos collègues- professeurs devrait impérativement répondre.

Dans cette vision, nous allons tenter d'apporter un aperçu sur certains concepts fondamentaux autour desquels s'articule notre thème.

1. La formation et l'identité professionnelle

Nous pensons que la formation a un impact direct sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. C'est grâce à ce cursus, qu'il va développer ses compétences professionnelles et son savoir agir. En plus, la formation lui permet d'enrichir son bagage en matière de découvertes et théories des sciences de l'éducation. Cependant, ceci demeure insuffisant, si la formation n'accorde pas une importance aux représentations. Dans ce sens, Pajares souligne qu'en plus des contenus et l'articulation entre théorie et pratique, la formation doit tenir compte, des croyances, attitudes, attentes et représentations des enseignants stagiaires. Ces conceptions sont souvent liées aux croyances sociales et culturelles ce qui fait qu'elles peuvent être très difficiles à changer (KAGAN, 1988).

Tenter de changer les pensées des nouveaux enseignants sur l'école et les méthodes de travail passe, par le questionnement de leurs représentations. Il est donc, primordial de connaître leurs conceptions pour que l'on puisse les convaincre, à adopter une attitude positive.

Le formé acquiert des moyens linguistiques et méthodologiques qui lui permettraient d'apprendre à argumenter en vue de convaincre les apprenants. En outre, la formation contribue à développer ses stratégies d'enseignement. Tout ceci, lui facilitera la résolution des problèmes qu'il rencontre durant l'exercice de sa mission. « Toute formation initiale contribue, par sa seule existence, à la construction d'une identité professionnelle, une culture commune quant aux valeurs, mais aussi, et surtout aux façons de parler, raisonner, poser et résoudre les problèmes » (PERRENOUD, 1994b : 211).

De son côté, Fabre affirme que cette dernière s'articule autour de trois logiques :

-**Une logique sociale:** celle de la situation socioprofessionnelle qui confère, à la formation une fonction d'adaptation au contexte. Le stagiaire est formé, pour une profession. Chaque profession a ses caractéristiques. On ne forme pas un médecin de la même manière, qu'un ingénieur. En plus, ce stagiaire devait saisir tout ce qui touche à sa profession. Ce qui lui permet de mieux s'intégrer et développer ses compétences professionnelles nécessaires, à l'exercice de ladite profession.

- **Une logique didactique:** celle des contenus et des méthodes. Logique qui développe la perspective d'acquisition de savoirs. Le stagiaire est formé, à une discipline. Les documents officiels fournissent des orientations didactiques et pédagogiques. Cependant,

ils n'expliquent pas, le comment de la réalisation des tâches. Par ailleurs, ces documents ne montrent pas assez, la manière d'agir selon les approches et méthodes d'enseignement nouvelles. À titre, indicatif, les concepteurs du nouveau programme ont omis d'expliquer la façon de concevoir les activités selon l'approche par compétences.

- **Une logique psychologique:** celle du fonctionnement personnel qui engage dans une perspective de développement du sujet. Le stagiaire est formé, par une ou des pratiques. FABRE (1994). Dans ce sens, nous préférons parler de l'épanouissement personnel de l'enseignant : tant social que professionnel.

1.1. La didactique professionnelle

Par ailleurs, nous tenons à souligner que les premiers travaux portant la formation professionnelle remontent aux années quatre-vingt-dix. Une période caractérisée, par l'avènement des sciences de l'éducation l'ergonomie (science du travail) et la psychologie de développement prônées par le courant constructiviste. Pour Pastré, la formation professionnelle se donne pour projet "d'analyser le travail pour la formation" et d'étudier les processus à l'œuvre, dans l'activité de travail et son apprentissage. Elle se base, sur les apports de la psychologie du travail (ergonomie) et du développement. Par ailleurs, la didactique professionnelle s'est développée à partir d'un cadre théorique très structurant, celui de la conceptualisation dans l'action. Une démarche dont nous évoquons les quelques notions clés: l'activité / les situations / les schèmes / les concepts pragmatiques.

De là, nous pourrions déduire que la formation professionnelle se trouverait à la croisée de plusieurs disciplines. Ces dernières ont trait au développement socioprofessionnel du formé et à la mise en évidence de tout ce qui caractérise, la formation et son évolution. Ce qui facilitera à notre avis, la tâche de l'école à s'intégrer dans la société et l'imprégner.

Cependant, le champ d'étude et d'analyse de la formation professionnelle demeure, le travail. La formation professionnelle ainsi envisagée suppose que les apprentissages soient construits dans l'action par l'action et pour l'action.

Il nous semble, que les savoirs à construire ne peuvent acquérir de légitimité, que par rapport aux problèmes qu'ils sont censés résoudre et non par rapport à des références théoriques ou conceptuelles, quelle qu'en soit la pertinence (Tochon, 1993).

L'analyse du travail, permettrait d'identifier les caractéristiques des situations les agissements du formateur lors des différentes situations d'enseignement. Elle fournirait des renseignements sur les spécificités du métier. Ainsi, on pourrait dégager un aperçu sur le comment et le pourquoi de la formation. Ensuite, comprendre les raisons et les aboutissements, de chaque comportement professionnel et à quoi il a mené. En d'autres termes, saisir l'écart entre ce qui a été prévu et ce qui a été réalisé, effectivement. En plus, du fait de saisir également, ce qui a favorisé l'atteinte des objectifs fixés ou ce qui a entravé le bon déroulement des activités.

Pastré (2004 : 28) souligne l'importance de l'analyse du travail en vue d'une formation :

Le point de départ de la didactique professionnelle est le suivant: il faut faire une analyse du travail comme préalable à toute construction de dispositif de formation. Les analyses du travail se font selon diverses modalités. Ce qui caractérise la didactique professionnelle sur ce sujet tient, en deux points: son cadre théorique de référence est la conceptualisation dans l'action; sa méthodologie s'inspire principalement, de la psychologie ergonomique. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation.

Néanmoins, nous affirmons que la didactique professionnelle vise l'exploitation des recherches et des découvertes en matière d'éducation. Puis, les réinvestir, dans les pratiques de classe. Elle s'inspire, des travaux en ergonomie, science du travail pour optimiser le rendement professionnel. Partant de là, grâce aux recherches scientifiques et à l'analyse de la profession, l'enseignant développe, ces compétences professionnelles. Ainsi, il lui est plus facile de passer vers une nouvelle dynamique qui se repose sur une culture des nouvelles approches et méthodes d'enseignement.

En revanche, Valérie Huard (2010 :73 -94) quant à elle, pointe du doigt l'absence de la didactique professionnelle à l'ère de l'approche des compétences, dans les systèmes éducatifs. Ce qui pousse, à s'interroger sur l'efficacité de la formation préconisée. Un cursus susceptible de préparer et d'aider les enseignants à intégrer l'approche par compétences, dans leurs pratiques de classe. De là, nous pensons que la didactique professionnelle est le levier qui favorise l'efficacité de l'agir enseignant. Ce qui nous semble étonnant, c'est le fait qu'elle n'ait pas été saisie comme alternative de formation lors de la mise en œuvre de l'approche par compétences.

À noter que la didactique professionnelle, diffère de la didactique des matières. Elle porte sur l'agir professionnel avec tout ce que ce terme comporte, comme : gestes, attitudes, compétences, savoirs lors d'une situation de travail. En outre, le public ciblé par la formation professionnelle est différent de celui de la didactique des matières. C'est un public adulte averti ayant déjà une expérience.

1.2. L'agir professionnel

1.2.1. Définition

Pour Nadjoua Mohib (2010), « l'agir professionnel peut être défini comme un « faire ordonné » qui renvoie à un ensemble d'actions potentielles conduites à la fois en fonction des intentions ou des valeurs du praticien, des exigences de la pratique et des contraintes relevant du contexte »

De son côté Jorro (2002), les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière. En outre, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation. Pour le chercheur, il n'y a pas un modèle opératoire à privilégier, mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte. De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Rouen.

Ainsi, un enseignant professionnel est un praticien qui fait preuve d'une expertise dans l'organisation et la gestion de situations d'apprentissage. En plus, il pourra construire seul ou collectivement, des projets en référence à des objectifs et à une éthique, d'analyser ses pratiques et de s'auto-former, tout au long de sa vie professionnelle. (Paquay, Altet, Carlier, Perrenoud, 1998).

La formation devrait cibler le développement de l'identité professionnelle et des compétences du stagiaire. Ainsi, le formé sera apte à puiser dans les recherches et son savoir expérientiel pour pouvoir construire son enseignement en fonction de la réalité de sa classe.

À titre indicatif, chaque apprenant est différent par ses connaissances antérieures, ses rythmes et ses caractéristiques psychologiques. Partant de là, l'enseignant est appelé, à procéder à un enseignement différentiel. À notre avis, cette différenciation pédagogique répondrait mieux aux besoins de cette hétérogénéité culturelle des apprenants.

Ainsi, les caractéristiques de l'intervention professionnelle selon Calderhead (1989) se retrouvent toutes dans l'action enseignante :

- a) - elle s'appuie sur un bagage de connaissances spécialisées dont certaines ne peuvent se construire que dans la pratique.
- b) - elle vise à la satisfaction des besoins de clients (les élèves et leurs parents)
- c) - elle fait face à des problèmes complexes et ambigus.
- d) - elle doit imposer des gestes d'expert adaptés à un contexte particulier.

Un enseignant professionnel serait habilité à identifier, tout ce qui entrave le bon déroulement de son apprentissage et les difficultés qui freinent, la progression de ses apprenants. Pour cela, la professionnalisation du métier d'enseignant devrait être un projet pour sa formation.

La réforme de 2003 s'inspire des résultats de recherches mettant en avant le paradigme socioconstructiviste. Ce paradigme induit la nécessité de passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage. Une logique qui vise, essentiellement le développement des compétences transférables dans différents contextes, chez l'élève. Des travaux de recherche les plus récents, la réforme a retenu les concepts : de contexte, de curriculum et de compétences.

1.2. La transposition didactique

À notre avis, l'une des causes principales qui entravent la progression des apprenants et influe négativement, sur le processus enseignement /apprentissage est cette inadéquation, entre les supports pédagogiques et le niveau réel des apprenants. Le manuel scolaire lui-même a une dimension nationale. Il ne tient pas en compte de la diversité culturelle des régions, des milieux socioculturels, des connaissances antérieures. Certains textes proposés dans cet outil pédagogique sont carrément inaccessibles du point de vue de la compréhension. Par ailleurs, le niveau des apprenants jugé au-dessous de la moyenne, ne leur facilite pas à ces derniers, la lecture et la compréhension de ces supports.

D'où la nécessité, pour le professeur, d'adapter ces contenus au niveau réel de sa classe. Ce qui permettrait à ses apprenants de suivre correctement l'enseignement qui leur est dispensé. En outre, pour comprendre un texte, il faut au préalable savoir le lire. Ceci nous pousse à évoquer la transposition didactique.

La transposition didactique est le processus qui permettrait de rendre un savoir savant qui n'est pas destiné, auparavant à l'enseignement, en un savoir enseigné en classe.

Le savoir passerait par un remaniement et un aménagement didactique pour devenir un objet à enseigner pour les apprenants. Cependant, on constate que la didactisation des supports, est absente durant le cursus de la formation ce qui diminue à notre avis, la capacité des enseignants à adapter les supports pédagogiques à la réalité de la classe. En d'autres termes le mettre en adéquation avec le niveau des élèves et leur hétérogénéité culturelle. Ainsi, les apprenants ne se retrouvent pas dans les textes qu'ils trouvent inadéquats avec leurs niveaux et leurs besoins.

Par ailleurs, il serait souhaitable que lors de l'activité lecture, le texte choisi puisse répondre à des critères tels que : le choix syntaxique, la visée du projet pédagogique, l'aspect interculturel, la relation avec les objectifs d'apprentissage. En plus, le nouveau programme préconise l'approche communicative dans l'apprentissage des langues, ce qui signifierait que les supports seraient des supports authentiques, puisés du quotidien de

l'apprenant. Or, la vocation de ces supports au préalable, n'est pas didactique d'où l'obligation de les didactiser afin que l'on puisse les exploiter, en classe.

1.3. La didactisation des supports

Dans la même optique et pour mieux éclairer le lecteur, nous avons jugé utile de donner un aperçu sur la didactisation des supports. Le concept didactisation est venu de la didactique qui signifie l'enseignement, elle est définie selon Jean-Pierre Cuq, comme suit : « le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire ».

Partant de là, nous pourrions avancer que la didactique peut englober, tout objet qui viserait des fins d'enseignement permettant de donner des informations ou de construire un savoir. En outre, la didactique ne s'intéresse pas uniquement, à l'enseignement de la langue. Elle porte aussi, sur la culture et tente de trouver des réponses aux questions introduites dans l'enseignement pour l'acquisition des compétences, dans les différents courants scolaires.

Par ailleurs, en évoquant la didactisation, Jean. Pierre CUQ (2003) déclare : « La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement ».

La didactisation du texte littéraire était depuis toujours, le centre de critiques. C'est à travers, les nouvelles méthodologies que son authenticité est reconnue dans l'enseignement des langues. En effet, l'approche communicative apporte de nouveaux principes méthodologiques à l'enseignement des langues. Elle s'appuie, sur l'intégration des divers documents authentiques dans le but d'aboutir à des fins de communication.

Dans cette optique, Jean. Pierre Cuq ajoute que : « ...les documents authentiques sont des documents bruts, élaborés par des francophones, pour des francophones à des fins de communications » de ce fait, le texte littéraire est reconnu comme un document authentique privilégié.

2. Le curriculum

Les connaissances tout comme les compétences se développent en contexte, plus précisément, dans celui de situations éducatives. En outre, c'est à l'intérieur de ces situations d'apprentissage que l'apprenant construit son savoir. Ce qui implique que l'enseignement ne porte plus sur des contenus disciplinaires décontextualisés, mais cible le développement des compétences. Le concept curriculum majoritairement, adopté dans la recherche en éducation au niveau international va, dans ce sens.

En effet, le curriculum va au -delà de seuls contenus normés dans les textes officiels pour embrasser l'ensemble des éléments qui concourent au parcours de l'élève : les supports pédagogiques, les pratiques des enseignants, les cadres organisationnels et sociaux du déroulement de l'apprentissage ainsi que les procédures d'évaluation.

La définition

En abordant le curriculum, RAYNAL et RIEUNIER (2010 : 163-164) le définissent, comme un énoncé d'intention de formation comprenant : le public visé, les finalités, les objectifs, les contenus, la description du système d'évaluation, la planification des activités, les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation. Ils distinguent d'ailleurs quatre orientations possibles dans la rédaction du

curriculum : priorité aux disciplines, aux savoirs, à l'élève (ses intérêts et son développement), à la société et à l'efficience de la formation.

2.1. L'approche du programme

La définition

Le concept programme est tiré du terme latin "Currere" et qui signifie courir. Il désigne dans le contexte scolaire l'ensemble des activités et leur contenu à faire acquérir aux apprenants. De leur côté, Raynal et Rieunier (2010 : 542) qualifient, de liste de savoirs à enseigner qui souvent est suivie d'un guide qui oriente, les professeurs sur la méthodologie à adopter et les manières de traiter les contenus.

Raynal, F., Rieunier, A. 2014. Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Un autre concept s'est imposé dans le champ éducatif avec l'avènement de l'approche par compétence : la compétence.

2.2. La compétence

Pour LE BOTERF (1997) le concept renvoie à des « savoir agir » et « savoir-faire » qui autrement sont synonymes. Le savoir agir, peut se définir, comme la compétence exercée en situation professionnelle alors que le savoir-faire (ou habileté), est l'action exercée en contexte contrôlé ou plus ou moins artificiel.

L'approche curriculaire s'appuie sur des thèmes transversaux et des compétences transversales étudiées par différentes disciplines. Et ce sont ces compétences transversales acquises, qui vont être exploitées par l'apprenant pour la construction de son projet éducatif. Un projet, qui jalonnait tout son cursus scolaire et personnel. Ainsi, le centre d'intérêt et point de convergence de toutes les opérations éducatives est l'apprenant. On peut avancer donc que le curriculum vise essentiellement, l'épanouissement personnel et socioprofessionnel de l'apprenant.

De là, être compétent c'est posséder des connaissances et des pratiques. Ce qui signifie, être capable de maîtriser des habiletés qui aident à faire face, à toutes les situations.

III. La partie pratique

En 2016, nous avons réalisé une enquête portant sur la formation des nouveaux enseignants. Par le biais d'un questionnaire, nous avons tenté de dégager un aperçu sur ce que pensent les professeurs stagiaires de leur formation et de leur nouveau métier.

Nous avons soumis notre outil d'investigation à trente nouveaux professeurs.

1. Les circonstances de leur rencontre

Pour étayer l'objectif de notre travail portant sur la formation, nous avons profité de la présence des nouvelles recrues en formation dans le lycée Hirèche Mohamed à Tiaret. Ces stagiaires ciblés par notre enquête se trouvaient en formation initiale ce qui constituait à notre avis, un échantillon propice pour notre recherche.

1.2. Le terrain d'enquête

Le lycée Hireche Mohamed est l'un des anciens lycées de la ville de Tiaret. Outre son emplacement stratégique, cet établissement grâce à son équipement en audiovisuel et ces

capacités d'accueil, offre toutes les conditions nécessaires au bon déroulement de la formation des enseignants.

1.3. Les critères de la sélection

Les éléments qui constituent notre échantillon sont de nouveaux professeurs qui viennent de réussir au concours d'entrée à l'enseignement organisé par la tutelle. En outre, nous tenons à préciser que c'est leur première année d'exercice en tant que professeur de langue française au cycle moyen.

1.4. Le plan thématique de l'analyse des données

Nous avons jugé logique de commencer notre expérimentation par l'énonciation des objectifs ciblés par notre enquête. Ces objectifs sont bien définis et s'articulent autour de la formation tels que : les représentations des nouveaux professeurs sur leur formation, le nouveau programme algérien, de l'incidence de ce cursus de formation sur les pratiques de classe. En outre, nous avons voulu savoir aussi, si les professeurs arrivent à adapter leur enseignement à la réalité de la classe.

Enfin, nous avons informé nos interrogés qu'ils seront soumis à l'anonymat. Ce qui a généré une confiance et une collaboration satisfaisante de leur part.

Le tableau qui suit mentionne les objectifs inhérents à notre expérience.

Items	Objectifs
Items 1- 2	Dégager un aperçu sur les représentations des nouveaux professeurs sur la formation
Item3	Savoir si la formation fait appel aux travaux de recherches scientifiques
Item4	Connaître l'opinion des nouveaux professeurs sur le nouveau programme
Items5-6	Connaître l'incidence de la formation sur la gestion de la classe par les nouveaux professeurs
Item7	Savoir si les nouveaux professeurs adaptent leur apprentissage au niveau de leurs apprenants (didactisation des supports)

Nous pensons que ces représentations ont un impact pertinent sur les pratiques enseignantes, sur le processus enseignement/apprentissage et la manière de penser des individus. Partant de là, nous avons débuté notre questionnaire par l'identification des conceptions des stagiaires sur leur formation.

Denise Jodolet (1984 : 357-378) définit les représentations comme suit :

Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale.

Des années après, la même sociologue (2003) tente d'expliquer d'une manière simple le concept comme étant : une sorte de connaissances socialement élaborée et partagée d'un groupe social qui vise à construire une réalité commune à cette société.

Ce qui signifie que les représentations sociales sont des connaissances conçues par la société. À travers ces savoirs, ce groupe social tend à construire une vision commune sur le

monde. En d'autres termes, ces connaissances renvoient à la pensée commune d'une société.

2. La récolte des données

Pour le traitement des réponses du questionnaire, nous avons opté pour une procédure qui consiste à poser la question et la faire suivre, automatiquement par les statistiques et les commentaires. Notre but est que le lecteur puisse suivre cette progression logique lors de l'analyse des résultats de l'enquête.

2.1. Le questionnaire

1. Comment estimez-vous la qualité de votre formation ?

	Oui (bonne)	Non (mauvaise)	Autre
30 professeurs	06	15	09

Cette question a révélé que 20% des professeurs jugent que cette formation est bonne, étant donné qu'elle leur a permis d'améliorer les pratiques de classe. Par contre, 50% de ces stagiaires trouvent qu'elle s'articule, seulement sur la didactique disciplinaire et le comment du déroulement des disciplines. À cet effet, ils se plaignent du fait que leur formation ne leur fournit pas des explications sur la manière de résoudre les problèmes liés aux attitudes et comportements des apprenants. Enfin, 30 % des questionnés soulignent qu'elle ne reflète pas la vérité du terrain et ne tient nullement, compte de la visée socialisante du nouveau programme.

2. Comment qualifiez-vous la relation formateur-stagiaire ?

	Excellente	Mitigée	Autre
30 professeurs	20	04	06

Il ressort des réponses des stagiaires que 66,66% d'entre eux se plaignent des attitudes des formateurs et du manque de démocratie dans les débats. Voici quelques propos que nous avons recueillis: « La majorité nous prend pour des apprenants, ils n'acceptent pas les critiques ou les observations. Ils doivent une autre posture avec nous, nous sommes des adultes, nous avons besoin d'être convaincus et non contraints à accepter tout ».

En outre, 20% des formés soulignent un déficit en matière de connaissances théoriques chez leurs formateurs. Ils apportent que ces derniers, évitent d'aborder avec eux, certains thèmes comme : la pédagogie différenciée, l'approche interculturelle et même l'approche par compétences. En revanche, 13,33% des enseignants avancent que les formateurs ont une posture négative vis-à-vis, des recherches et découvertes dans le domaine de l'éducation. Leur argument principal est que la majorité des chercheurs sont tous des étrangers et de ce fait, ils ignorent la réalité algérienne.

3. La formation cible-t-elle l'exploitation des travaux de recherche afin d'améliorer les pratiques de classe ?

	Oui	Non	Autre
30 professeurs	05	22	03

Nous relevons dans cet item que 73,33% des stagiaires souhaitent que les formateurs s'impliquent davantage avec eux et les aident à adapter leur enseignement en fonction de la diversité de la classe. Par ailleurs, 16,66% affirment que le passage du paradigme de la pédagogie des objectifs vers celui de l'approche par compétences demeure difficile à installer. En outre, ils souhaitent que leur formation leur apprenne à instaurer les situations- problèmes et à évaluer les compétences de leurs apprenants. Enfin, nous avons recueilli les discours des 10% des interrogés qui déclarent : « Il nous faut aussi, un vrai suivi par des professeurs formateurs issus de l'université ayant une culture sur les approches nouvelles et un bagage théorique et pratique. »

4. Que pensez -vous du nouveau programme et de l'intégration de l'approche par compétences dans l'enseignement ?

	Favorables	Défavorables	Réticents
30 professeurs	07	20	03

Il ressort de cette question que 66,66% des questionnés estiment qu'il est impossible d'installer, un tel apprentissage. Ils rétorquent à cet effet que le niveau des apprenants ne leur permet pas de dépasser le stade du savoir et de la connaissance. Par contre, 10% des stagiaires affirment quant à eux que pour passer à ce genre d'apprentissage il faut des moyens humains et des infrastructures. Ainsi, ils mettent en relief, le nombre très élevé des apprenants et qui avoisine des fois, la cinquantaine dans certaines classes. En revanche, les 23,33% des stagiaires estiment que ce nouveau programme est efficace. Ils ajoutent dans ce sens que les connaissances sont disponibles grâce à cette richesse culturelle que leur offrent les technologies nouvelles (TIC).

5. Comment s'est déroulé votre premier contact avec la classe ?

	Satisfaisant	Difficile	Assez satisfaisant
30 professeurs	04	24	02

Cette question nous a permis de sentir le désarroi des nouveaux collègues. Ainsi, 80% d'eux se plaignent des problèmes liés à la maîtrise de la classe. Ils évoquent en ce sens, la mauvaise conduite des apprenants. Cependant, 13,33% quant à eux, affirment que leurs apprenants sont dans l'ensemble, gentils. Néanmoins, ils éprouvent des difficultés à faire passer tous leurs messages à la classe. Par contre, 6,66% des interrogés semblent être satisfaits et jugent que leur début s'est bien déroulé. Ils ajoutent aussi qu'une certaine complicité commence à s'installer entre eux et leurs apprenants.

6. Quel est le grand obstacle que vous rencontrez dans l'exercice de vos fonctions?

	L'hétérogénéité culturelle des apprenants	La motivation	Le milieu professionnel
30 professeurs	22	05	03

Les réponses à cette question furent, comme suit : 73,33% estiment que leur premier défi reste la gestion de l'hétérogénéité culturelle des apprenants. Par contre, 16, 66%

Des questionnés plaignent de l'absence de toute motivation chez les apprenants ce qui constitue pour eux un grand handicap. Par ailleurs, 10 % des stagiaires estiment que leur premier obstacle demeure, l'attitude de l'administration et les collègues les plus expérimentés. Ils soulignent en ce sens, le manque en matière de: coopération, entraide, orientations.

7. Adaptez-vous votre enseignement au niveau de la classe ?

	Oui	Non	Autre
30 professeurs	04	25	01

À ce sujet, les enseignants furent unanimes quant à l'absence de toute formation portant sur la manière de gérer l'hétérogénéité culturelle de la classe. Ces stagiaires mettent en exergue l'absence de cours portant sur l'adaptation des activités selon les besoins spécifiques des apprenants. Dans cette optique, 83,33% des interrogés soutiennent qu'ils n'ont eu aucune préparation portant sur la manière d'adapter ou de didactiser les supports. Ce qui les pousse à tenter à chaque fois de trouver des astuces et des méthodes pour pallier à ce déficit. À cet effet, ils déclarent : « lorsqu'un texte est long, nous procédons à son allègement, en supprimant carrément une partie. »

Cependant, 3,33% des stagiaires interrogés reconnaissent qu'ils évitent les questions pour ne pas perturber, le déroulement de l'activité. Enfin, 13,33% quant à eux, déclarent qu'ils confectionnent des fiches communes avec leurs collègues.

3. L'analyse des données du questionnaire

Le questionnaire montre que la majorité des stagiaires juge la formation inadéquate. Ils estiment qu'elle est incompatible avec le temps et la mentalité des apprenants d'aujourd'hui. En outre, ce cursus ne leur offre pas assez de moyens culturels, pédagogiques et méthodologiques pour faire face à la classe. Cette dernière qui se caractérise par cette hétérogénéité culturelle et cette rébellion des apprenants est difficile à maîtriser.

Par ailleurs, nombreux sont les formés qui jugent le nouveau programme, trop ambitieux. Ils soulignent aussi qu'il n'accorde pas assez d'importance aux différences chez les apprenants qui demeurent leur plus grand souci. Dans cette optique, Perrenoud déclare : « tous les enfants n'apprennent pas au même rythme, de la même façon, avec les mêmes ressources. Il est donc absurde de les placer constamment devant des tâches et des exigences identiques, sous prétexte qu'ils appartiennent au même groupe-classe »

En évoquant ces particularités et singularités Suchaut (2007) affirme de son côté, que l'hétérogénéité scolaire englobe tout ce qui est : niveau d'acquisition, capacités cognitives, comportement scolaire, milieu social... chez les apprenants.

En outre, la majorité des stagiaires se plaignent du fait que les travaux de recherche réalisés dans le domaine de l'éducation ne sont pas assez, présents dans la formation. À ce titre, ils affirment que ces théories peuvent les orienter et les aider à gérer cette hétérogénéité culturelle des apprenants.

Nous tenons à enrichir les définitions portant sur ce concept fondamental et dans ce sens, nous nous référons aux fameux postulats de Robert BURNS (1997), cité par ROBBES (2009 : 4-5)

- il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse

- il n'y a pas deux apprenants qui sont prêts à apprendre en même temps
- il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude
- il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements
- il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt
- il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Partant de là, nous pouvons avancer que chaque apprenant est une vérité, à part, et que l'apprentissage ne peut être que singulier et personnel.

À la lumière de ce que nous avons développé ci-dessus, nous pouvons affirmer que notre enquête confirme notre hypothèse principale: « La formation devrait allier les théories à la pratique afin de construire, cette identité professionnelle du formateur. »

Ce que les professeurs interrogés n'ont pas manqué de souligner. À cet effet, ils ajoutent que le déficit en matière de connaissance, des nouvelles pensées éducatives, des nouvelles approches et des travaux de réflexion, accentue leur incapacité à comprendre les besoins spécifiques des apprenants. En d'autres termes, adapter leurs pratiques enseignantes en fonction de l'hétérogénéité culturelle des apprenants. Ce qui signifie, faire appel à la pédagogie différenciée. En ce sens, la didacticienne P. Halina (1991) définit cette science de l'éducation comme étant, une pédagogie qui ne reconnaît pas cette vision uniformisée de la classe, elle affirme en ce sens:

Une pédagogie variée qui s'oppose au mythe identitaire d'un modèle culturel unique et d'un enseignement uniformisé. Elle tient compte des différents rythmes d'apprentissage, de multiples processus cognitifs mobilisés dans l'acquisition de connaissances, ainsi que des différences psychologiques et socioculturelles des élèves.

Tous ces constats, ces réflexions de pédagogues et observations des stagiaires démontrent l'urgence, à insérer comme module dans la formation :la didactisation des supports. Cette démarche va permettre, au professeur d'harmoniser son enseignement avec le niveau de sa classe et d'agir en professionnel. Un enseignant expert, qui sait comment développer les compétences des apprenants. Un professionnel qui se sert, de l'évaluation comme moyen d'apprentissage et non, comme un simple contrôle sanctionné, par une note.

Enfin, il nous semble que la rupture avec l'enseignement traditionnel et l'adoption des nouvelles approches est nécessaire. En outre, nous pensons que ces récentes méthodes d'enseignement constituent, le levier du décollage de l'école algérienne vers le progrès et la modernité.

3.1. Les perspectives de la recherche

Nous souhaitons que notre travail puisse être, un déclencheur qui poussera les responsables à revoir leur stratégie de formation. Ainsi, il nous semble primordial d'intégrer les travaux de recherches en sciences de l'éducation, dans ce cursus.

Enfin, nous espérons que notre présente contribution sera une piste à exploiter pour d'éventuels travaux de réflexion, qui viendront enrichir la formation des professeurs.

Conclusion

En guise de conclusion, nous reprenons notre questionnement de départ portant sur l'efficacité de la formation destinée aux nouveaux professeurs en contexte algérien. Et quelles sont ses retombées, sur les stagiaires et leurs pratiques enseignantes.

À cet effet, l'analyse des données récoltées montre, le désarroi et l'inquiétude des nouveaux professeurs quant à la gestion de la classe. Ce qui met en relief, l'intérêt du formateur à se repositionner dans un contexte professionnel nouveau. Un repositionnement qui s'appuie sur l'intégration des nouvelles approches et méthodes de formation.

Dans cette perspective, les stratégies d'enseignement du formateur doivent porter sur une dynamique de praticien et d'expert. Ce qui l'aidera, à développer les compétences professionnelles de ses stagiaires. En d'autres termes, un professionnel qui peut faire face aux exigences d'un métier complexe et qui change, perpétuellement.

Par ailleurs, le formateur est appelé, à être ce médiateur qui sait lancer un débat et instaurer un climat de démocratie et de tolérance. Un climat propice, à l'implication de ses stagiaires dans la résolution des problèmes qu'ils rencontrent sur le terrain.

Enfin, nous tenons à souligner aussi que notre recherche soulève des problématiques liées, aux représentations défavorables des formateurs sur les nouvelles approches préconisées par le nouveau programme. À titre indicatif, nous avons relevé leur réticence vis-à-vis, de la mise en œuvre de l'approche par compétences dans leurs pratiques enseignantes. Ce qui met en relief, l'important travail de sensibilisation, qui attend les responsables de la formation.

Références bibliographiques

- BENBOUZID B. 2006. *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. éd : O.N.P.S, Alger.
- BOUTIN G. B. 2000. *Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes*. Québec français n° 119, p.37-49.
- CHOPIN M.-P. (s.d.). *Récupéré sur La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur*, Éducation et didactique [En ligne], 2-2 | septembre 2008, mis en ligne le 01 septembre 2010, consulté le 10 mars 2021. URL :<http://journals.openedition.org/educ>.
- CUQ J.- P. 2003. *le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international, 2003.P. 23. 13 J.P. Cuq, Ibid. P.29. 14M.
- FABRE M. 1994. *Penser la formation*. Paris. PUF.
- HUARD V. 2010. *L'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation, Savoirs*, 23, 73-94. *Récupérer de* <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-73.htm>.
- JODELET D. 1984. *Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie*. In : S. Moscovici, Psychologie sociale, Paris, PUF, p. 357-378.
- JODELET D. 2003. *Représentations sociales : un domaine en expansion*. dans Les représentations sociales, Presses Universitaires de France.
- JORRO A. 2002. *De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Rouen.
- JORRO A. 2002. *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- LE BOTERF G. 2002. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris. Les Éditions d'organisation.
- MALGLAIVE G. 2001. *Alternance et compétences*. Cahiers pédagogiques. No 320.
- MEKHACHE M. 2018) *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire* », Université de Biskra, Synergies Algérie n° : 09. P.126, disponible Sur : <https://gerfelint.fr/Base/Algerie9/mekhnache.pdf>, consulté le [17/03/2018].
- MOHIB N. 2010. *TIC et développement des compétences : quelles réciprocitys ?* Questions Vives, volume 7, numéro 14, Aix en Provence, Editions En Question.
- PERRENOUD Ph. 1994b. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. Éditions L'Harmattan.
- PERRENOUD Ph. 1995 a. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris. ESF.
- PERRENOUD Ph. 1993. *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1993.
- PASTRÉ P. 1966. *Les inégalités devant l'école et devant la culture*. Revue française de sociologie. 7(3). p. 325-347.
- PASTRÉ P. 2002. *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie année 2002/138/p.p.9-17.
- PASTRÉ P. 2004. *Didactique professionnelle et didactique des discipline en débat*. Toulouse: Octares, p.1-28.
- PRZESMYCKI H. P. 1991. *La Pédagogie différenciée*. Hachette.
- RAYNAL F. 2014. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

- REY B. 1998. *Les compétences transversales en question* . 2e éd. Paris, ESF
- REY O. 2010. *Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ?*. Dossier d'actualité de la VST n° 53, avril 2010.
- ROEGIER X. 2006. *L'approche par compétences dans l'école algérienne* . Alger. UNICEF/ONPS.
- SCHÖN A. 1983. *Le praticien réflexif. Comment les professionnels pensent en action* . New York. Jossey Bass/Vonk.
- SPRINGER V. 1999. *La professionnalisation des enseignants*. Paris. Presses universitaires de France.
- SUCHAUT B. 2007. *Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique* . Conférence de l'ISP décembre Paris.
- TOCHON F. 1993. *L'enseignant expert*. Paris. Nathan. pp. 178-203.
- TROUSSON A. 1992. *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question* . Paris. INRP & Hachette.