

Sabira DAOUDI*, s.daoudi@univ-batna2.dz

Université Batna 2, Laboratoire SELNoM

Djamel BENDIHA, d.bendiha@univ-batna2.dz

Université Batna 2, Laboratoire LDIEFLE

Construire une attitude réflexive chez les futurs enseignants de FLE en Algérie : réalité et perspectives

Article reçu le : 20.10.2024 / Accepté le : 07.09.2025 / Publié le : 14.02.2026

Résumé

Cet article examine le rôle du stage préprofessionnel, des formateurs du centre de formation et des formateurs d'application en milieu scolaire dans le développement d'une posture réflexive chez les futurs enseignants de français langue étrangère (FLE). Une enquête par questionnaire menée auprès des stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Sétif révèle que cette expérience de stage répond partiellement aux besoins des apprenants. Une collaboration étroite entre les formateurs des deux lieux d'apprentissage est nécessaire pour soutenir la construction des compétences professionnelles. L'étude souligne également la nécessité de réviser les plans de formation des écoles supérieures en Algérie et recommande d'orienter la formation pratique vers une approche réflexive via une alternance intégrative.

Mots-clés : futurs enseignants du FLE, posture réflexive, stage, formation initiale, alternance intégrative.

Building a reflective attitude among future teachers of French as a foreign language in Algeria : reality and perspectives.

Abstract

This article examines the role of pre-professional internships and the contribution of trainers in teacher-training centers and school-based mentors in developing a reflective stance among future teachers of French as a Foreign Language (FLE). A questionnaire survey conducted with trainees at the Higher Normal School (ENS) of Setif reveals that this experience only partially meets their needs. Close collaboration between trainers in both learning environments is essential to support the development of professional competences. The study also highlights the need to revise Algerian higher education curricula and recommends orienting practical training toward a reflective approach through an integrated alternation model.

Key words : future FLE teachers , reflective stance, internship, initial teacher education, integrated alternation

Pour citer cet article :

DAOUDI Sabira et BENDIHA Djamel (2025). Construire une attitude réflexive chez les futurs enseignants de FLE en Algérie : réalité et perspectives. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (2), 225-247. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

AIT MOULA Zakia et AMMOUDEN M'hand (dir.). (2025). Les langues d'enseignement au supérieur algérien : perceptions, pratiques et besoins. *Action Didactique*, 8 (2) [En ligne], URL. <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

Dans un contexte éducatif en mutation, la formation des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) en Algérie constitue un levier stratégique pour améliorer la qualité de l'enseignement. L'École Normale Supérieure (ENS), en tant qu'institution chargée de cette formation initiale, a la responsabilité de préparer les futurs enseignants à relever les défis pédagogiques auxquels ils seront confrontés. Cette préparation implique une articulation équilibrée entre les savoirs théoriques transmis à l'école supérieure et les compétences pratiques à acquérir sur le terrain.

Or, plusieurs travaux de recherche soulignent les limites du dispositif actuel. Haddad (2024) dénonce un déséquilibre en faveur des contenus théoriques, au détriment de l'acquisition de compétences professionnelles contextualisées. De leur côté, Chérif Hosni et Guendouz-Benammar (2021) insistent sur la nécessité de concevoir le stage non pas comme un simple complément, mais comme un véritable espace d'apprentissage professionnalisant. Aouali (2021) met en lumière le fossé persistant entre les réalités du terrain et la formation académique. Par ailleurs, Krystalli et Touloupi (2023) montrent que le stage peut jouer un rôle déterminant dans la motivation et l'engagement pédagogique des futurs enseignants.

Dans cette perspective, le stage préprofessionnel apparaît comme un moment clé dans le parcours de formation, permettant aux étudiants de mettre en pratique les savoirs acquis, d'expérimenter différentes approches pédagogiques, et surtout de développer une posture réflexive face aux situations vécues. Ce processus de réflexion critique leur offrirait les moyens d'adapter leur pratique à la diversité des contextes scolaires. Si le stage était suffisamment structuré, encadré et intégré à une logique d'alternance, il pourrait contribuer de manière significative au développement des compétences professionnelles et réflexives des futurs enseignants. À condition qu'une collaboration effective soit établie entre les formateurs de l'ENS et ceux du milieu scolaire, cet espace de formation pourrait véritablement favoriser la professionnalisation.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la présente étude, qui cherche à explorer deux questions principales : dans quelle mesure la formation pratique permet-elle d'instaurer chez les futurs enseignants de FLE une posture réflexive indispensable à leur professionnalisation ? Et quel rôle jouent les formateurs, tant ceux de l'ENS que ceux du milieu scolaire, dans l'accompagnement de ce processus ? Il s'agira également de mieux comprendre les attentes des étudiants quant à l'utilité du stage et à son impact sur leur parcours de formation.

Cette recherche vise à mettre en lumière la réalité de l'expérience de terrain vécue par les futurs enseignants de FLE. Elle s'intéresse à son déroulement, à son apport dans le développement des compétences professionnelles, ainsi qu'au rôle des différents acteurs impliqués durant le stage. L'analyse permet également d'identifier les forces et les limites du dispositif actuel, afin de proposer des pistes d'amélioration pour une formation initiale plus adaptée aux exigences du métier.

Dans cette optique, une enquête quantitative par questionnaire a été menée auprès d'un échantillon d'étudiants en fin de formation. Cette démarche nous a permis de recueillir des données directement issues de leurs perceptions, expériences et attentes, constituant ainsi une base empirique pour notre analyse. Il s'agit donc d'une démarche empirique quantitative.

Avant d'exposer les résultats préliminaires de notre recherche, nous nous attelons d'abord à définir le stage ainsi que les différents modèles d'alternance, dans un souci de rigueur et de professionnalisme.

1. Modèles d'alternance pour un stage professionnalisant

Le stage est une période obligatoire de la formation initiale des futurs enseignants du FLE, réalisé au sein des établissements scolaires qui leur permet d'acquérir des compétences professionnelles en mettant en pratique les connaissances théoriques acquises.

Cette expérience fait partie d'une approche d'alternance. Philippe Perrenoud l'a conçue comme le va-et-vient des formés entre l'école normale supérieure et l'établissement scolaire (école, collège, lycée). Trois formes principales d'alternance sont généralement identifiées dans la littérature pédagogique : l'alternance juxtapositive, l'alternance associative et l'alternance intégrative (Maubant, 2007 ; Perrenoud, 2001).

1.1. L'alternance juxtapositive

L'acquisition des connaissances disciplinaires au sein de l'institut de formation et leur mise en application en contexte professionnel demeurent nettement distinctes (Bourgeon, 1979, cité par Qribi, 2008).

1.2. L'alternance associative

Les deux lieux d'apprentissage sont associés pour assurer une complémentarité entre la théorie et la pratique. Toutefois, il s'agit d'une alliance d'ordre institutionnel parce qu'il manque la collaboration entre les deux milieux d'apprentissage : il n'y a pas d'articulation entre les contenus et la réalité du terrain. (Bourgeon, 1979, cité dans Gay, 1999 et Qribi, 2008).

1.3. L'alternance intégrative

C'est la combinaison simultanée des connaissances acquises et des expériences vécues des deux milieux. Elle permet donc de lier les apprentissages théoriques et les compétences professionnelles en favorisant le développement des savoirs déclaratifs et des pratiques professionnelles de façon cohérente et intégrée. Pour tirer profit de son stage, il est essentiel d'adopter un regard critique sur ses pratiques durant cette période dans une démarche réflexive. Le stagiaire est amené à confronter ses expériences vécues à des cadres théoriques, à interroger ses gestes professionnels et à ajuster ses interventions en fonction des retours d'analyse (Jorro, 2007).

2. Qu'est-ce que la réflexivité ?

La réflexivité est aujourd'hui considérée comme une compétence centrale dans le développement professionnel des enseignants. Selon Altet (2012), elle consiste en une « posture de distanciation critique de l'enseignant vis-à-vis de ses pratiques, de ses choix pédagogiques et de ses interactions en classe » (p. 35). Elle renvoie alors à une posture qui engage le sujet dans une réflexion approfondie sur ses actions, ses pensées et ses expériences afin d'examiner la situation dans une démarche de prise de distance. Ce regard réflexif a pour objectif une meilleure compréhension de soi en analysant des pratiques professionnelles complexes. A cet égard, elle consiste en une analyse critique des situations d'enseignement-apprentissage visant à examiner les influences et les implications de ses propres actions et décisions dans le but de s'adapter et de réajuster ses pratiques dans des situations similaires ou en fonction des contextes rencontrés (Perrenoud, 2001).

3. Présentation de l'enquête

Dans le cadre de notre recherche, une enquête a été menée afin de mieux comprendre la manière dont les futurs enseignants perçoivent et mobilisent la réflexivité dans leur parcours de formation. Le questionnaire a été élaboré et diffusé via l'outil Google Forms à la fin du mois de septembre 2022. Il a été administré auprès de deux populations ciblées : les étudiants se préparant à enseigner le français langue étrangère (FLE) ainsi que les enseignants stagiaires novices issus de l'École Normale Supérieure (ENS). Cette démarche vise à recueillir des données empiriques sur les représentations et les pratiques réflexives chez ces acteurs en formation, dans le but d'identifier les leviers et les obstacles à l'appropriation de cette posture professionnelle essentielle.

Notre questionnaire comprend 12 questions, réparties en plusieurs sections : le profil des sujets enquêtés, le déroulement du stage pratique (objectifs et compétences visés), le rôle des formateurs, l'efficacité du stage pour le développement des compétences professionnelles, ainsi que les perspectives et propositions pour améliorer la formation pratique des futurs enseignants.

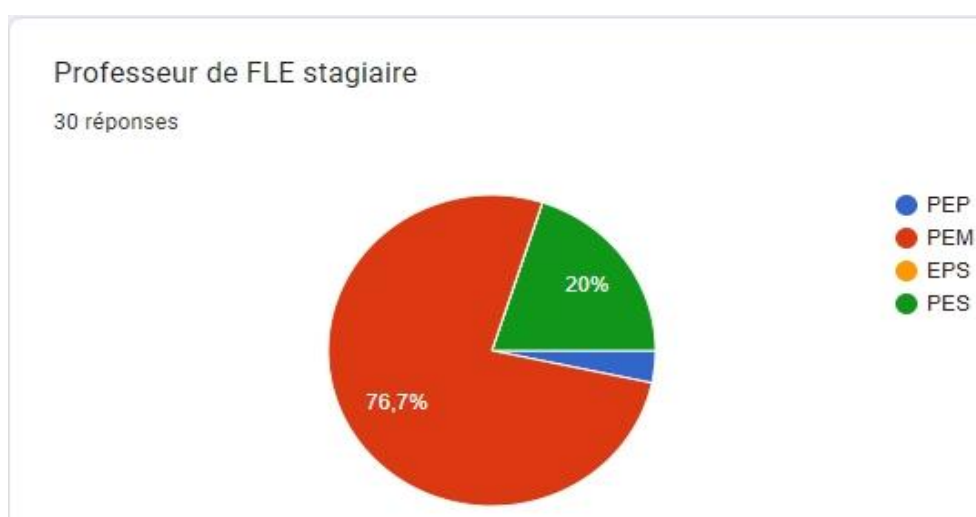
4. Résultats

L'analyse des résultats obtenus sera effectuée en tenant compte des différentes variables de chaque section, qui seront détaillées ci-dessous.

4.1. Section A: profil des sujets enquêtés

Pour identifier le profil des participants de notre enquête, nous avons posé, tout d'abord, une question à choix unique en tenant compte de deux variables : l'école supérieure de leur formation et le niveau de formation professionnelle, identifié selon trois profils distincts : professeur d'enseignement primaire, professeur d'enseignement moyen et professeur d'enseignement secondaire (désormais PEP, PEM, PES).

Graphique 1 : Profil de formation des enquêtés



Le graphique ci-dessus illustre la répartition des participants selon leur parcours de formation au sein de l'École Normale Supérieure de Sétif.

L'analyse des résultats révèle que l'échantillon est composé de 30 étudiants en filière français langue étrangère (FLE), se préparant à enseigner dans les trois cycles éducatifs : primaire (PEP), moyen (PEM) et secondaire (PES). La majorité des participants, soit 76,7 %, se destinent à l'enseignement moyen (PEM), tandis que 20 % visent le cycle secondaire (PES). Les futurs enseignants

du primaire (PEP) représentent la proportion restante, soit 3,3 % de l'échantillon.

4.2. Section B: Le déroulement du stage pratique

Cette deuxième section de notre questionnaire porte sur le déroulement du stage, dans le but de s'informer sur le volume horaire réel consacré sur le terrain, ainsi que sur les objectifs et les compétences du stage.

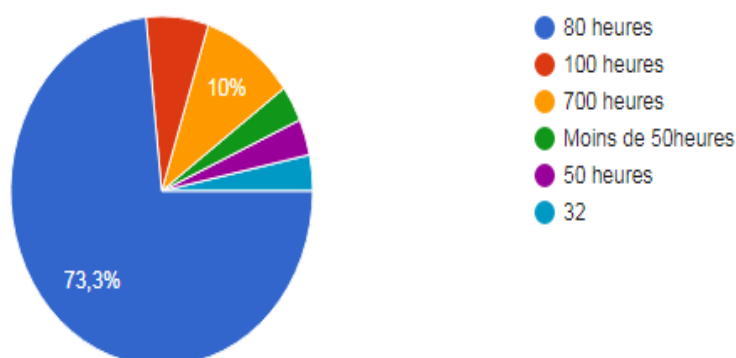
B1- Le volume horaire

La figure ci-dessous représente le nombre d'heures consacrées à la réalisation du stage dans les établissements scolaires.

Graphique 2 : Heures consacrées au stage

2- Quel est le nombre d'heures consacré au stage pratique ?

30 réponses



La lecture du graphique permet de constater que 23 étudiants sur 30 s'accordent à dire que le nombre d'heures consacré au stage pratique est d'environ 80 heures, soit un pourcentage de 73,3 %. Trois étudiants (10 %) déclarent avoir effectué 700 heures de stage, ce qui constitue un écart très important par rapport à la majorité. Par ailleurs, deux étudiants (6,7 %) mentionnent avoir consacré 100 heures au stage, tandis que les autres indiquent un volume horaire inférieur à 50 heures.

Cette diversité dans les réponses soulève des questions importantes sur l'organisation et l'uniformité de la formation pratique. Pourquoi une telle disparité entre les volumes horaires, allant de moins de 50 heures à 700 heures ? Cette variation pourrait s'expliquer par des différences entre établissements, ou encore par un manque d'encadrement clair concernant la

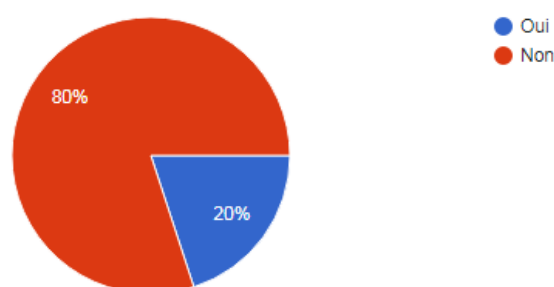
durée du stage pratique. L'absence d'harmonisation du volume horaire alloué au stage apparaît ainsi comme un facteur susceptible de compromettre l'égalité des chances entre les étudiants et d'interroger la pertinence du stage en tant que dispositif de préparation à l'insertion professionnelle.

La figure ci-dessous illustre les perceptions des futurs enseignants concernant le volume horaire alloué à la formation pratique.

Graphique 3 : Perception des étudiants quant au volume horaire

3- Les heures consacrées au stage sont-elles suffisantes ?

30 réponses



Les résultats obtenus montrent que la majorité des étudiants estiment que les heures consacrées à cette formation pratique sont insuffisantes, soit un taux de 80 %. Seuls 20 % des enquêtés déclarent que le volume horaire alloué au stage pratique est suffisant. Ces résultats révèlent que la formation initiale des futurs enseignants privilégie davantage le volet théorique au détriment du volet pratique. Ainsi, le volume horaire annuel global du stage pratique est trop faible pour garantir une formation professionnalisante solide.

Le stage pratique, effectué en fin de formation, se déroule généralement en trois phases distinctes, permettant une immersion progressive dans la réalité du métier d'enseignant de FLE.

A - La phase d'observation

Cette première étape consiste à observer le fonctionnement réel d'une classe de FLE, ainsi que les différentes situations d'enseignement-apprentissage. Elle s'effectue à raison d'une demi-journée par semaine pendant deux semaines, généralement au mois de novembre. Les observations sont guidées par une grille fournie par l'École Normale Supérieure, visant à structurer l'analyse des pratiques observées. L'étudiant est amené à rapporter le déroulement des leçons assurées par un enseignant expérimenté. Il convient toutefois de souligner que la durée de cette phase est jugée insuffisante par

la majorité des participants à notre enquête. En effet, certains stagiaires déclarent n'avoir assisté qu'à une seule séance d'une durée de deux heures, en raison de la disponibilité limitée du tuteur sur le terrain. Cette contrainte organisationnelle est perçue comme un obstacle à l'atteinte des objectifs pédagogiques de la phase d'observation.

B - La phase de stage intégré

Dans cette phase intermédiaire, le stagiaire commence à s'impliquer plus activement dans les activités pédagogiques, tout en restant accompagné. Il se rend en établissement quatre fois par semaine pendant deux semaines, généralement au cours du deuxième trimestre. Cette immersion partielle permet au futur enseignant de participer à la préparation des cours, à la gestion de la classe, ainsi qu'aux interactions avec les élèves, sous la supervision du tuteur.

C - La phase du stage bloqué

Considérée comme une étape décisive, cette phase permet au stagiaire de prendre en charge l'ensemble des responsabilités pédagogiques. Pendant deux semaines, il assure l'animation des cours de manière autonome, tout en étant observé et encadré par un tuteur ou un formateur référent. D'après les données recueillies dans notre enquête, la majorité des stagiaires estiment que cette phase est essentielle pour se confronter pleinement aux réalités du métier. Toutefois, plusieurs participants jugent sa durée trop courte pour développer une véritable autonomie professionnelle

B2- Objectifs et compétences de stage

B2.1. Compétences attendues

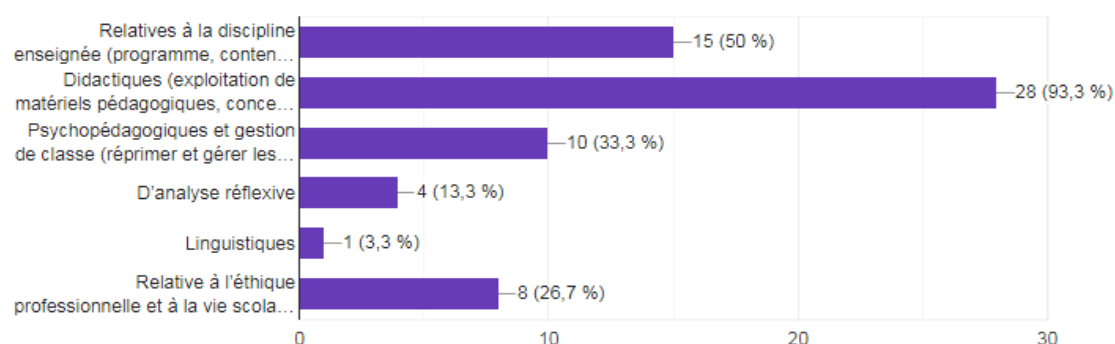
La figure ci-dessous présente la répartition des participants en fonction des compétences qu'ils estiment avoir développées durant leur stage pratique.

Graphique 4 : Compétences visées par le stage

4- Le stage vous permet de développer les compétences :

 Copier

30 réponses



L'analyse des réponses à cette question révèle une hétérogénéité dans les perceptions des compétences acquises. Une large majorité des participants (93,3 %) identifient le développement de compétences didactiques comme l'objectif principal du stage. Celles-ci incluent l'exploitation des supports pédagogiques, la conception de fiches de préparation, ainsi que la mise en œuvre de stratégies d'enseignement adaptées. Les compétences en lien direct avec la discipline enseignée (contenus et programme de FLE) sont également mentionnées par 50 % des étudiants. Cela montre que le stage permet, pour une part importante des répondants, une meilleure appropriation des savoirs disciplinaires. En revanche, d'autres compétences apparaissent moins travaillées. Ainsi, 33,3 % des stagiaires estiment avoir développé des compétences relevant de la psychopédagogie et de la gestion de classe, telles que la prévention et la gestion des situations conflictuelles ou encore la réponse aux besoins hétérogènes des élèves. Les domaines liés à l'éthique professionnelle et à la vie scolaire ne sont mentionnés que par 26,7 % des participants, tandis que les compétences réflexives, essentielles dans une démarche de professionnalisation, ne sont reconnues que par 13,3 % des répondants. Enfin, les compétences linguistiques sont très peu évoquées (3,3 %), ce qui suggère qu'elles ne sont pas perçues comme prioritaires ou suffisamment travaillées durant cette période de formation sur le terrain. Le développement du savoir analyser s'avère essentiel dans le métier d'enseignant, car il permet au futur professionnel de s'interroger sur ses pratiques pédagogiques, ses actions en classe, les stratégies et méthodes employées, ainsi que sur leurs effets sur les apprentissages des élèves. Cette compétence favorise l'émergence d'une posture réflexive, en aidant l'enseignant à problématiser ses interventions, à prendre du recul et à ajuster ses choix pédagogiques.

Ce constat met en lumière un déséquilibre dans les axes de formation valorisés durant le stage, avec une forte concentration sur la dimension didactique au détriment d'autres composantes pourtant essentielles à la professionnalisation complète de l'enseignant. Il nous semble qu'il est important de les initier à l'analyse réflexive.

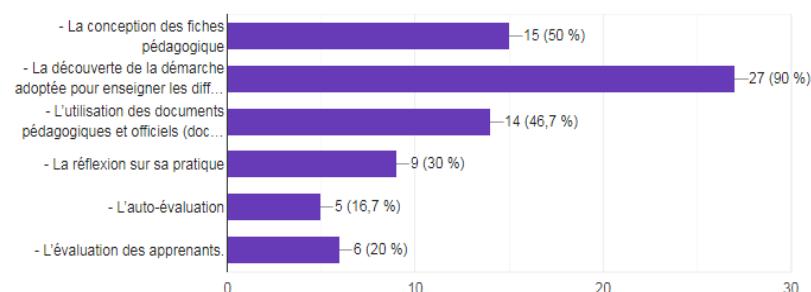
B2.2. Objectifs de stage

La figure suivante représente la perception des enquêtés quant aux objectifs de cette expérience vécue sur le terrain.

Graphique 5 : Objectifs du stage préprofessionnel

5- Le stage préprofessionnel initie les stagiaires à :

30 réponses



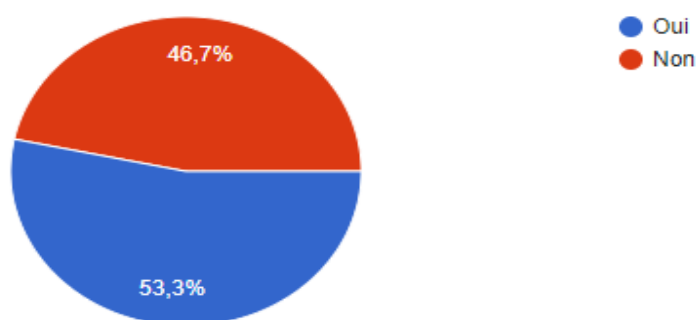
Cette question s'intéresse aux représentations portées par les stagiaires sur les objectifs du stage préprofessionnel. La majeure partie des étudiants accorde plus d'importance aux fonctions relatives au côté pédagogique : la découverte de la démarche adoptée pour enseigner les différentes activités (90 %), la conception des fiches pédagogiques (50 %) et l'utilisation des documents pédagogiques et officiels (document d'accompagnement, guide de l'enseignant, curriculum, progression,...) avec un taux de 46,7 %, au détriment du développement des autres compétences, à savoir la réflexion sur sa pratique (30 %), l'évaluation des apprenants (20 %) et l'auto-évaluation (16,7 %). La formation offerte à l'ENS et en milieu scolaire devrait préparer ces futurs enseignants à réfléchir à leurs actions pour favoriser la prise de conscience de leur façon d'agir ou de réagir face aux différentes situations professionnelles.

B.3. Accompagnement du stagiaire

Graphique 6 : Accompagnement de l'enseignant encadrant de l'ENS

10- L'enseignant encadrant vous accompagne-t-il sur le terrain ?

30 réponses



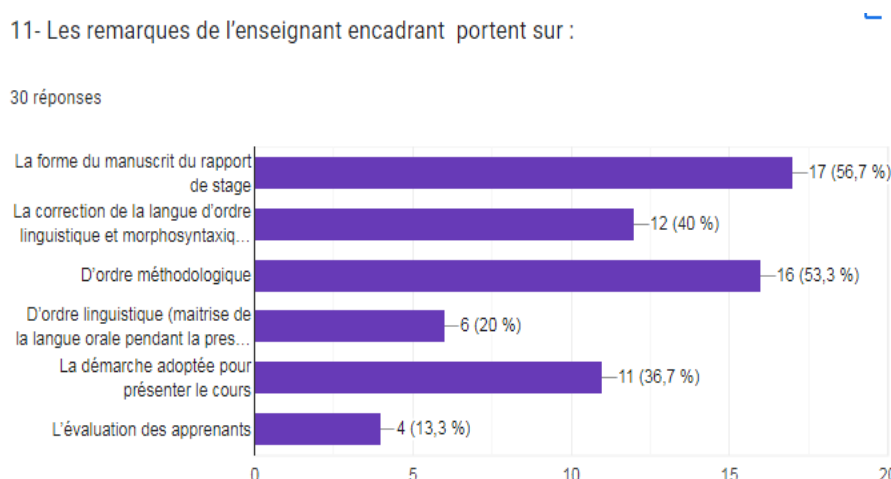
À la lumière des données chiffrées du graphique ci-dessus, nous remarquons que plus de la moitié des répondants, soit 53,3 %, confirment que l'enseignant encadrant les accompagne sur le terrain. Cependant, cet accompagnement est très réduit par rapport à la durée du stage et aux besoins des étudiants. Certains stagiaires avouent qu'ils n'ont été accompagnés qu'une ou deux fois seulement, durant toute cette période. En revanche, 14 étudiants, soit un taux de 46,7 %, déclarent qu'ils n'ont pas bénéficié de cet accompagnement indispensable pour leur formation. Face à ce constat, il nous semble que l'accompagnement des stagiaires tout au long de cette période est absolument indispensable afin de soutenir leur réflexion en les aidant à décrire leur pratique, à prendre du recul et à proposer des solutions devant des situations de travail complexes.

4.3. Section C: Rôle des enseignants

Dans cette section, nous nous interrogeons sur le rôle des formateurs dans le cadre du stage.

C.1. Rôle de l'enseignant formateur

Graphique 7 : Rôle du superviseur de l'ENS



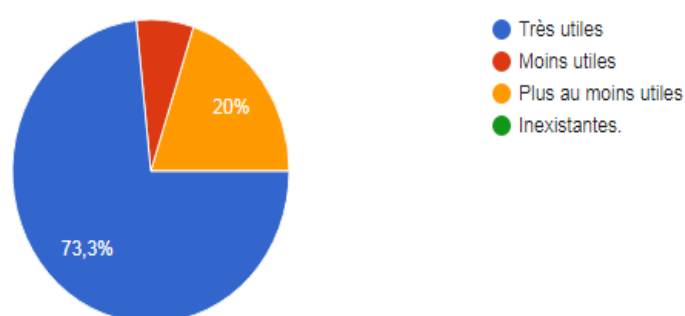
Les données statistiques issues des réponses de notre échantillon nous permettent de constater que les remarques de l'encadrant se concentrent majoritairement sur la forme du manuscrit du rapport de stage, observée chez 56,7 % des répondants, sur la correction linguistique et morphosyntaxique (40 %), ainsi que sur les aspects méthodologiques (53,3 %). Les remarques d'ordre linguistique (20 %) et les orientations portant sur l'évaluation des apprenants (13,3 %) sont plus ou moins ignorées. Le superviseur de l'ENS devrait observer et évaluer le stagiaire de manière objective tout au long de sa formation sur le terrain, afin de l'amener à identifier ses lacunes et les difficultés rencontrées, à analyser ses pratiques

et à réajuster ses actions en vue de professionnaliser l'expérience de stage.

Graphique 8 : Perception des étudiants quant aux orientations du formateur de l'ENS

12- Les orientations et les remarques de formateur de l'ENS pour développer le savoir-enseigner sont-ils :

30 réponses



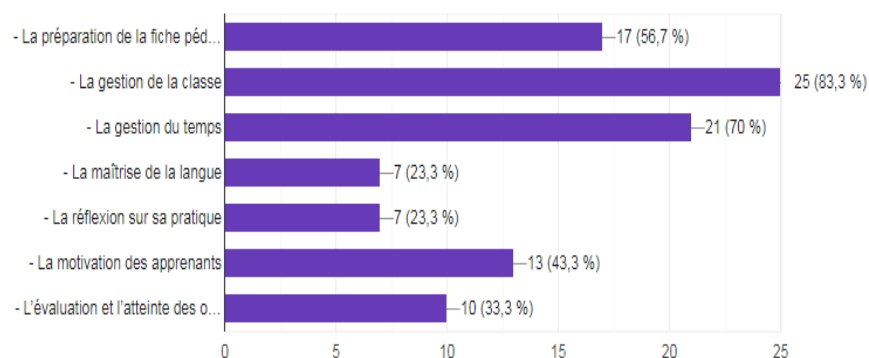
Les résultats relatifs à cette question montrent que 73,7 % des étudiants interrogés dans notre échantillon se déclarent satisfaits des conseils et remarques formulés par les formateurs de l'ENS, estimant qu'ils sont nécessaires au développement du savoir-enseigner, tandis que 26,7 % des étudiants ne sont pas satisfaits de ces propositions. Les étudiants ont une perception positive des remarques du superviseur de l'université.

C.2. Rôle de l'enseignant d'application

Graphique 9 : Supervision de l'enseignant d'application

13- Les remarques de l'enseignant d'application portent sur :

30 réponses

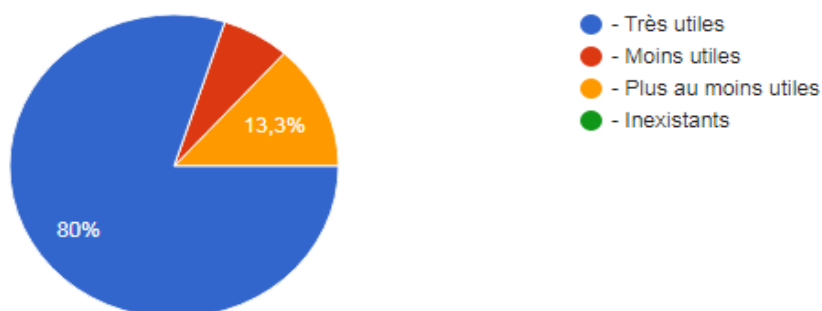


Les résultats obtenus montrent que les remarques de l'enseignant d'application sont jugées fructueuses, car elles permettent aux stagiaires de développer les pratiques de classe. Elles portent essentiellement sur la gestion de la classe (83,3 %), la gestion du temps (70 %), la préparation de la fiche pédagogique (56,7 %), la motivation des apprenants (43,3 %), l'évaluation et l'atteinte des objectifs (33,3 %), et la maîtrise de la langue (23,3 %). Quant aux remarques portant sur la réflexivité, elles sont presque négligées (soit un taux de 33,3 %).

Graphique 10 : Perception des formés quant aux remarques de l'enseignant d'application

14- Les conseils et les remarques de l'enseignant d'application pour développer le savoir-enseigner sont-ils :

30 réponses



80 % des enquêtés ont jugé que les conseils et les remarques de l'enseignant d'application visant à développer le savoir-enseigner sont très utiles, tandis que 20 % des répondants étaient insatisfaits des orientations de l'enseignant d'application.

Cependant, l'analyse des données recueillies à partir des réponses fournies aux questions précédentes dans cette section met en évidence que les formateurs accordent une importance limitée au développement de la posture réflexive. Pour inscrire cette formation dans une approche réflexive, il serait important de remettre en cause la démarche adoptée sur le terrain à travers la formation des formateurs, la maîtrise des outils nécessaires pour la construction de cette attitude, et la collaboration entre les enseignants d'application et les enseignants de l'ENS.

4.4. Section D: Efficacité du stage

Dans cette section, il s'agit de s'interroger sur la contribution du stage au développement des compétences professionnelles, ainsi que sur l'écart existant entre la formation académique (théorique) et la formation pratique.

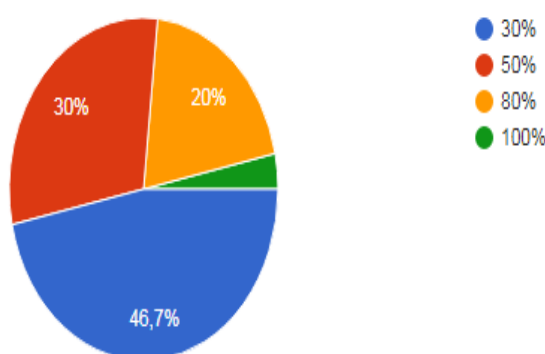
D1. Développement des compétences professionnelles

Cette figure représente le taux de contribution du stage à l'appropriation des compétences professionnelles.

Graphique 11 : L'apport du stage au développement des compétences professionnelles

15- Le pourcentage de contribution de cette formation pratique au développement des compétences professionnelles est de :

30 réponses



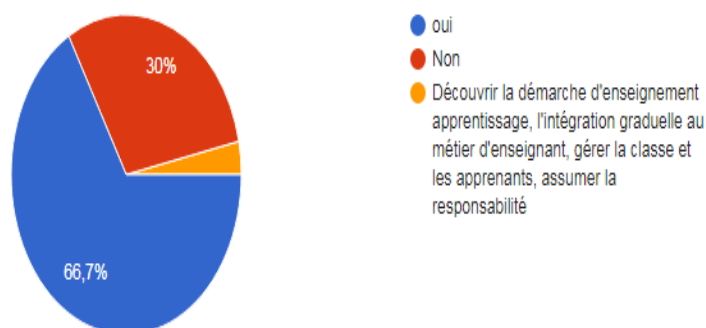
L'analyse des résultats indique que 46,7 % des étudiants considèrent que la formation pratique a contribué au développement de leurs compétences professionnelles à un niveau relativement faible, estimé à 30 %. Par ailleurs, 30 % des répondants attribuent à cette formation une contribution moyenne de 50 %, tandis que 20 % estiment que son impact est élevé, atteignant un niveau de 80 %. Les données statistiques de cette question montrent que la contribution du stage à la construction des compétences professionnelles est plus ou moins efficace. Cela pourrait être dû au déséquilibre important entre la théorie et la pratique de la formation initiale. Ainsi, l'aspect théorique domine.

D2. Existe-t-il un écart entre la façon dont vous avez été formé et la manière dont vous êtes amené à exercer votre profession ?

Graphique 12 : Perception des stagiaires quant à l'écart de la formation entre théorie et pratique

Existe-t-il un écart entre la façon dont vous avez été formés et la manière dont vous êtes amenés à exercer votre profession?

30 réponses



En se basant sur les données chiffrées du graphique ci-dessus, nous constatons que plus de la moitié des étudiants, soit un taux de 66,7 %, déclarent qu'il existe un écart entre la formation initiale reçue et la réalité du terrain, contre 30 % qui disent le contraire. Ces résultats prouvent clairement que le modèle d'alternance juxtaposée adopté durant la formation initiale influe négativement sur le développement professionnel des étudiants. En effet, ce modèle sépare nettement la théorie de la pratique, puisque les formés ne bénéficient d'un stage qu'à la fin de leur cursus universitaire.

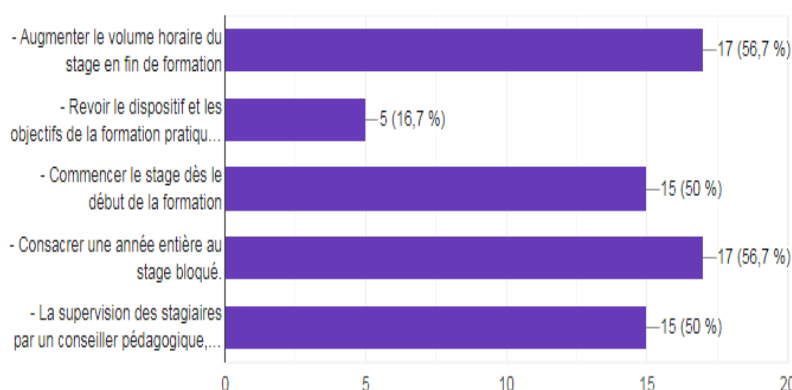
4.5. Section E: Propositions et attentes

E1. Que proposez-vous pour le rendre plus efficace ?

Graphique 13 : Propositions pour professionnaliser le stage

17- Que proposez-vous pour rendre le stage plus efficace ?

30 réponses



En parcourant les données de cette question portant sur les propositions afin d'améliorer la formation pratique des futurs enseignants, nous remarquons une nette divergence entre les avis des enquêtés. Les résultats montrent que les taux les plus élevés sont attribués à la proposition d'augmenter le volume horaire du stage en fin de formation, ainsi qu'à celle de consacrer une année entière à un stage bloqué, avec un pourcentage de 56,7 %. Par ailleurs, 50 % des participants suggèrent d'entamer le stage dès le début de la formation, en l'inscrivant dans une logique d'alternance intégrative, tout en préconisant un encadrement assuré par des experts, tels que des inspecteurs de FLE ou des enseignants expérimentés. Une minorité, soit un taux de 16.7 %, suggère de revoir le dispositif et les objectifs de cette formation.

5. Discussion

À la lumière des résultats obtenus et des données recueillies, nous avons identifié plusieurs constats se rapportant au stage préprofessionnel en formation initiale des futurs enseignants du FLE au sein de l'école normale supérieure. Il convient de noter que les participants de notre enquête sont majoritairement des étudiants de français langue étrangère – futurs enseignants des trois cycles : primaire, moyen et secondaire (PEP, PEM, PES) de l'ENS de Sétif.

A l'issue de notre enquête, le premier constat qui peut se dégager porte sur l'apport du stage dans la construction des compétences professionnelles, notamment de l'attitude réflexive. Notre enquête montre que les futurs enseignants ont généralement des perceptions négatives concernant cette expérience au cours de leur formation initiale. Pour preuve, la quasi-totalité des étudiants estime que le volume horaire consacré au stage sur le terrain est insuffisant, dans la mesure où la confrontation au milieu professionnel n'intervient qu'à la fin de leur parcours universitaire. En effet, le stage se réalise uniquement en dernière année, à raison d'une demi-journée par semaine, avec un stage intensif de deux semaines en fin de second trimestre (Senouci et Benghabrit Remaoun, 2014). La formation des futurs enseignants du FLE repose ainsi sur une alternance classique, marquée par une séparation nette entre théorie et pratique, et accordant la priorité aux savoirs disciplinaires dans le but de former des enseignants instruits. Cette organisation crée un écart évident entre les contenus théoriques et leur mise en œuvre sur le terrain. Le stagiaire adopte alors un rôle largement passif : il se contente d'imiter les modèles fournis par l'enseignant expert et exécute des tâches sans réelle implication. Dans ce cadre, l'étudiant ne prend ni initiative pour explorer ses propres idées, ni recul pour analyser les difficultés rencontrées. Il n'est ni autonome ni créatif; son apprentissage reste mécanique et peu stimulant. Un tel modèle limite nécessairement le

développement de l'attitude réflexive, pourtant essentielle au métier d'enseignant. Il apparaît donc indispensable d'adopter un modèle de formation plus pertinent, fondé sur une véritable articulation « *pratique-théorie-pratique* », conformément aux principes de l'alternance copulative.

Quant au développement des compétences professionnelles, les personnes interrogées considèrent qu'il s'agit principalement d'acquérir des compétences relatives à la didactique, à la discipline à enseigner et à la gestion de la classe en occultant la réflexivité. Pourtant, cette période de formation devrait constituer à la fois un espace de mise en pratique des acquis antérieurs et un moment privilégié pour réfléchir sur l'action. Une telle démarche de remise en question de ses propres pratiques et interventions favoriserait la construction d'une posture réflexive, indispensable à l'exercice de la profession enseignante.

Le deuxième constat porte sur l'accompagnement réflexif assuré durant le stage. Plus de la moitié des étudiants indique que l'enseignant formateur intervient de manière insuffisante dans l'analyse de leurs actions, ce qui limite leur capacité à s'approprier le « savoir-analyser » et, par conséquent, le « savoir-enseigner ». Pourtant, le formateur devrait jouer un rôle essentiel d'accompagnement, en aidant les stagiaires à s'impliquer davantage et à développer leur sens des responsabilités. Un tel soutien contribuerait à la formation de praticiens réflexifs, capables d'élaborer en permanence des réponses adaptées à des situations-problèmes singulières.

En ce qui concerne les attentes et les propositions des formés, la première constatation qui s'impose, c'est qu'une insistance prononcée porte sur l'augmentation de la durée du stage, en alternant pratique, théorie et retour à la pratique tout au long de la formation, dans le but de développer une véritable posture réflexive. Ils estiment aussi qu'il est plus qu'indispensable d'accompagner les stagiaires par des experts : un inspecteur du FLE, ou des enseignants retraités. Plus de la moitié des répondants suggèrent de consacrer une année entière à un stage bloqué pour renforcer leurs compétences professionnelles. Bref, il est recommandé de repenser le dispositif de formation pratique en s'appuyant sur les principes de l'alternance intégrative. Dans cette optique, la première année de formation serait consacrée à des visites hebdomadaires en milieu scolaire tout au long de l'année universitaire, permettant aux étudiants de se familiariser progressivement avec l'environnement professionnel en observant et décrivant les situations d'enseignement-apprentissage. En deuxième année, il s'agirait de confier au stagiaire la présentation ou l'animation d'une leçon issue d'une séquence pédagogique, à une fréquence hebdomadaire ou mensuelle. Cette étape permettrait d'évaluer la qualité des tâches réalisées

dans une perspective d'amélioration continue. La troisième année serait dédiée à un stage bloqué de six semaines réparties sur l'ensemble de l'année, organisé en trois périodes successives d'une, deux et trois semaines. Cette progression graduelle favoriserait l'intégration des futurs enseignants au métier. Le stagiaire bénéficierait de contacts variés avec les apprenants et les enseignants, ce qui lui permettrait de participer à la préparation du matériel (par exemple, l'élaboration d'une fiche pédagogique), à la planification et à la gestion des activités, ainsi qu'à l'évaluation des apprentissages. En ce qui concerne la quatrième année, elle comporterait un stage bloqué couvrant les deux semestres. Le stagiaire serait alors responsable de la préparation complète des leçons d'une séquence apprentissage, voire d'un projet entier. Il deviendrait l'acteur principal de la classe, prenant en charge l'animation des activités, interagissant de manière autonome avec les apprenants et adoptant progressivement une posture réflexive grâce au recul porté sur sa propre pratique.

Conclusion et perspectives

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique professionnelle et propose une réflexion didactique visant à rendre la formation pratique davantage professionnalisante. Il s'agit de comprendre les réalités de cette formation afin de développer une véritable attitude réflexive chez les futurs enseignants de FLE au sein de l'ENS.

Les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants de l'école normale supérieure de Sétif montrent que 66 % d'entre eux constatent un écart entre la théorie et la pratique. Ainsi, le stage préprofessionnel, tel qu'il est actuellement mis en œuvre dans la formation initiale, ne répond pas pleinement aux attentes ni aux besoins des futurs enseignants de FLE en Algérie. La dimension théorique prédomine nettement au détriment de la mise en pratique. Il apparaît donc essentiel d'articuler de manière cohérente les enseignements théoriques et les expériences de terrain, en accordant une place plus importante au stage pratique pour favoriser l'autonomie et l'insertion professionnelle progressive des formés.

L'accompagnement des stagiaires s'avère, de ce fait, indispensable dans le processus de construction de leur identité professionnelle. Certes, l'enseignant formateur de l'ENS et l'enseignant d'application jouent un rôle notable dans la formation pratique des futurs enseignants. La majorité des étudiants apprécie les orientations pédagogiques fournies (73,7 %). Cependant, les remarques favorisant la remise en question de leurs propres actions restent peu développées (33,3 %). Or, l'accompagnement devrait permettre aux stagiaires d'analyser leurs pratiques et d'établir des liens

solides entre les apports théoriques et les situations complexes rencontrées sur le terrain, ce qui exige de la part des formateurs une expérience avérée.

Pour rendre cette formation plus performante, il serait opportun de revoir les programmes de formation initiale et de proposer des dispositifs plus ancrés dans la pratique, en renforçant la complémentarité entre théorie et pratique, en augmentant la durée du stage, et en orientant la formation vers des approches réflexives.

Le dispositif de stage pratique est une réponse pertinente que l'ENS a opérationnalisée pour permettre aux futurs enseignants de se réapproprier leur expérience dans une visée de professionnalisation. Toutefois, il ressort de l'enquête que la formation est plutôt théorique et le volume horaire dédié au stage reste insuffisant comme l'indiquent 80 % des participants. Pour répondre aux attentes des étudiants, ce dispositif devrait occuper une place plus centrale dans le cursus, en s'inscrivant dans une véritable logique d'alternance intégrative. Alors, il est essentiel que les formateurs de l'ENS et les enseignants d'application conjuguent leurs efforts dans le but de rendre la formation initiale plus professionnalisante.

En définitive, bien que cette étude gagnerait à être menée sur un échantillon plus large, elle met en lumière les perceptions et les besoins réels des futurs enseignants de FLE à l'Ecole normale supérieure de Sétif, et permet d'identifier les critères d'une formation pratique authentiquement professionnalisante. Les résultats obtenus paraissent judicieux et pourraient apporter une contribution représentative à l'avancement des recherches dans le domaine de la didactique professionnelle notamment en ce qui concerne la construction de l'attitude réflexive chez les futurs enseignants. Il serait, par ailleurs, pertinent d'analyser plus en profondeur les pratiques effectives des étudiants (*maîtres-élèves*) durant le stage pratique, afin de mieux comprendre les contraintes qui caractérisent ce domaine.

Références bibliographiques

- Altet, M et al. (2012). (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?* De Boeck (4e éd), Bruxelles ;
- Aouali, N. (2021). Formation des enseignants de FLE en Algérie: entre apport universitaire et réalité du terrain. *The Cradle of Languages* اللغات مهد (3)4,(46-56.
- Cherif Hosni, F., & Guendouz-Benammar, N. (2021). Quelle démarches pour une formation professionnalisante des enseignants du FLE? Le cas des ENS en Algérie. *الممارسات اللغوية*

- Fatna, C. H. (2021). Quelles démarches pour une formation professionnalisante des enseignants du FLE? Le cas des ENS en Algérie. *Adirassat Aloghaouia* 12 (01), 16-29.
- Geay, A. (1999). *L'alternance comme processus de professionnalisation: le cas des instituteurs*. Presses Universitaires de France.
- Haddad, M. (2024). La formation initiale des enseignants de FLE en Algérie : entre savoir-faire professionnel et disciplinaire, *Action didactique*, 6 (3), 167-187. URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>
- Jorro, A. (2007). « L'alternance recherche — formation — terrain professionnel », *Recherche et formation* [En ligne], 54 | , mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/938> ;DOI :10.4000/rechercheformation.938
- Krystalli, P., & Touloupi, K. (2023). L'impact du stage pratique d'enseignement sur la motivation à devenir enseignant de FLE : Perceptions des étudiants. *Langues & Cultures*, 4(1), 179-192.
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. In *Alternances en formation* (pp. 67-82). De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF éditeur.
- Qribi, A. (2008). Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation: Aspects d'un paradigme pédagogique. *Empan*, 70(2), 123-128. <http://doi.org/10.3917/empa.070.0123>
- Rabahi Senouci, Z., et Benghabrit Remaoun, N, (2014). « Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain », *Insaniyat*, Algérie 1962, p. 259-288, 65-66, URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/14900> ; DOI : <https://doi.org/>

Annexe 1

Le stage préprofessionnel des futurs enseignants de FLE

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur le stage préprofessionnel des futurs enseignants de FLE formés à l'ENS. Les réponses, anonymes et libres, serviront exclusivement à des fins scientifiques.

Merci pour votre participation.

A- Profil des sujets enquêtés

Professeur de FLE stagiaire

☐ PEP

☐ PEM

☐ PES

Formé dans :

☐ ENS de Sétif

☐ ENS de Constantine

Autre :

B- Le déroulement du stage pratique

B1- Le volume horaire

Quel est le nombre d'heures consacrées au stage pratique ?

☐ 80 heures

☐ 100 heures

☐ 700 heures

Autres

Les heures consacrées au stage sont-elles suffisantes ?

Oui ☐

Non ☐

B2- Objectifs et compétences de stage

B2.1. Compétences attendues

Le stage permet de développer des compétences :

☐ Relatif à la discipline enseignée (programme, contenu, etc.)

☐ Didactique (utilisation de matériels pédagogiques, conception de fiches, stratégies pédagogiques, etc.)

☐ Gestion psychopédagogique et de classe (répression et gestion des conflits émergents,

☐ Analyse réflexive

☐ Linguistique

☐ Relatif à l'éthique professionnelle et à la vie scolaire.

Autre :

B2.2. Objectifs de stage

Le stage préprofessionnel initie les stagiaires à:

☐- Conception de fiches pédagogiques

☐- Découverte de la démarche adoptée pour enseigner les différentes activités

☐- L'utilisation de documents pédagogiques et officiels (documentation d'accompagnement, guide de l'enseignant, curriculum, progression, etc.)

☐- Réflexion sur sa pratique

☐- Auto-évaluation

☐- Évaluation de l'apprenant.

Autre :

B.4. Accompagnement du stagiaire

L'enseignant encadrant vous accompagne-t-il sur le terrain ?

Oui ☐

Non ☐

C- Rôle des enseignants

C.1. Rôle de l'enseignant formateur

☐- Les remarques de l'enseignant encadrant portent sur :

☐ La forme du manuscrit du rapport de stage

☐ Correction linguistique et morphosyntaxique du langage, ...

☐ Méthodologique

- ☐ Linguistique (maîtrise de la langue orale lors de la dispense des cours)
- ☐ L'approche adoptée pour présenter le cours
- ☐ Évaluation de l'apprenant

Autre :

-Les orientations et les remarques du formateur de l'ENS pour développer le savoir enseigner sont-ils :

- Très utile ☐
- Plus ou moins utile ☐
- Moins utile ☐
- Inexistant. ☐

C.2. Rôle de l'enseignant d'application

Les remarques de l'enseignant d'application portent sur :

- ☐ - Préparation de la fiche pédagogique
- ☐ - Gestion de classe
- ☐ - Gestion du temps
- ☐ - Maîtrise de la langue
- ☐ - Réflexion sur sa pratique
- ☐ - Motivation des apprenants
- ☐ - Évaluation et réalisation des objectifs

Autre :

Les conseils et remarques de l'enseignant pratique pour développer les compétences pédagogiques sont-ils :

- Très utile ☐
- Plus ou moins utile ☐
- Moins utile ☐
- Inexistant ☐

D- Efficacité de stage

D1. Développement des compétences professionnelles

- Le pourcentage de contribution de cette formation pratique au développement des compétences professionnelles est de :

- ☐ 30%
- ☐ 50%
- ☐ 80%
- ☐ 100%

D2. Existe-t-il un écart entre la façon dont vous avez été formés et la manière dont vous êtes amenés à exercer votre profession ?

Oui ☐

Non ☐

E- Propositions et attentes

Que proposez-vous pour rendre le stage plus efficace ?

- ☐ - Augmenter le volume horaire du stage en fin de formation
- ☐ - Revoir le système et les objectifs de la formation pratique par rapport aux besoins des étudiants
- ☐ - Commencer le stage dès le début de la formation
- ☐ - Consacrer une année entière au stage bloqué.
- ☐ - Encadrement des stagiaires par un conseiller pédagogique, un inspecteur FLE, ou des enseignants retraités expérimentés...

Autre :

AUTEURS

Sabira DAOUDI est doctorante en Didactique du français langue étrangère à l'université de Batna-2- Mustapha BEN BOULAID (Algérie), membre au laboratoire SELNoM. Enseignante de FLE au collège depuis treize ans, ses travaux portent sur les problématiques liés à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et aux enjeux de la formation des enseignants dans ce domaine.

BENDIHA Djamel, est professeur en didactique des langues étrangères (FLE) à l'université Batna2 : Ses travaux de recherche portent principalement sur la notion de l'interculturel et du vivre ensemble dans l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, destiné à un jeune public non francophone. Actuellement, il est directeur d'un laboratoire de recherche : "LDIEFLE" et chef d'équipe dont l'axe de recherche est " Littérature et Interculturalité", Convaincu que la didactique est par essence interculturelle, elle doit offrir aux apprenants des espaces réservés à l'action et à l'analyse pour une prise de conscience du rôle de la culture dans l'échange. Ses travaux ont donné lieu à des publications dans des revues scientifiques ainsi que des interventions dans des colloques et séminaires académiques.