

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
CENTRE UNIVERSITAIRE DE NAAMA – SALHI AHMED -



INSTITUT DE LETTRES ET DE LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE LANGUE FRANÇAISE

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat (LMD) de langue française

Option : DIDACTIQUE DES LANGUES

Intitulé

Conception et mise en place d'un portfolio destiné aux élèves-professeurs de FLE en formation dans les ENS en Algérie. Démarche ingénierique.

Réalisée par : HATTAB MOHAMED

Sous la direction de : DR ELMESTARI HABIB

Soutenue publiquement devant le jury composé de :

BRAIK Sâadane, Professeur, Centre Universitaire Salhi Ahmed – Nâama –Président
ELMESTARI Habib, MC.A, Centre Universitaire Salhi Ahmed – Nâama –Rapporteur
BELLATRECHE Houari, Professeur, Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem – Examineur
BOUKHAL Miloud, MC.A, Centre Universitaire Salhi Ahmed – Nâama –Examineur
MEKKAOUI Mohamed, MC.A, Université Mustapha Stambouli – Mascara –Examineur
MERAZGA Ghazala, MC.A, Université Ferhat Abbess – Sétif 1 – Examinatrice

Année universitaire : 2022/2023

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
CENTRE UNIVERSITAIRE DE NAAMA – SALHI AHMED -



INSTITUT DE LETTRES ET DE LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE LANGUE FRANÇAISE

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat (LMD) de langue française

Option : DIDACTIQUE DES LANGUES

Intitulé

Conception et mise en place d'un portfolio destiné aux élèves-professeurs de FLE en formation dans les ENS en Algérie. Démarche ingénierique.

Réalisée par : HATTAB MOHAMED

Sous la direction de : DR ELMESTARI HABIB

Soutenue publiquement devant le jury composé de :

BRAIK Sâadane, Professeur, Centre Universitaire Salhi Ahmed – Nâama –Président
ELMESTARI Habib, MC.A, Centre Universitaire Salhi Ahmed – Nâama –Rapporteur
BELLATRECHE Houari, Professeur, Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem – Examineur
BOUKHAL Miloud, MC.A, Centre Universitaire Salhi Ahmed – Nâama –Examineur
MEKKAOUI Mohamed, MC.A, Université Mustapha Stambouli – Mascara –Examineur
MERAZGA Ghazala, MC.A, Université Ferhat Abbess – Sétif 1 – Examinatrice

Année universitaire : 2022/2023

À feu professeur Fari Bouanani Gamal EL Hak, mon ex-directeur de recherche, à qui je dois une bonne partie de ce travail.

Quelle chance de croiser le chemin d'un grand homme qui a pris soin de toute une génération de jeunes chercheurs avec tant de patience, d'intégrité et d'amabilité notamment ! Une vie de recherche ne l'a pas empêché de consacrer son temps à l'une des causes les plus nobles, celle de servir les démunis et d'apaiser les douleurs des enfants souffrants, ne serait-ce qu'avec un petit cadeau. Sa joie était de voir sourire des âmes limpides qui n'avaient pas les moyens pour affronter la misère et la tristesse de ce monde d'ici-bas. Qu'Allah l'accueille en son vaste Paradis !

Repose en paix cher professeur !

Remerciements

- Une thèse, quel que soit son auteur, porte toujours l’empreinte d’un bon nombre de personnes. La nôtre ne déroge pas à cette règle. Sa réalisation a été rendue possible grâce au concours d’un groupe d’accompagnateurs et de collaborateurs à qui je voudrais témoigner ma gratitude.
- Je tiens tout d’abord à remercier mon directeur de recherche, docteur ELMESTARI Habib, d’avoir accepté de me prendre en charge après le décès de mon ex-directeur de recherche feu professeur FARI BOUANANI Gamal El Hak. Malgré ces circonstances particulières, il n’a jamais manqué de me prodiguer des conseils avisés, faisant montre de compréhension, de disponibilité et de rigueur.
- Je remercie chaleureusement les membres du comité de formation doctorale avec à leur chef le professeur BRAIK Sâadane en sa qualité de promoteur du projet et de président du conseil scientifique de l’institut de lettres et de langues. Qu’il trouve ici l’expression de mon dévouement et de ma gratitude ;
- Par la même occasion, je voudrais exprimer ma reconnaissance aux membres du jury d’avoir accepté d’examiner et d’évaluer mon travail.
- Mes vifs remerciements vont au personnel administratif et pédagogique de l’ENS d’Oran et notamment Mme. ACHAB Djamila et Mme. BENAMMAR Naima ainsi que les élèves-professeurs ayant participé à la réalisation des différents travaux de la présente recherche.
- Pour terminer, je tiens à remercier les membres de la Coordination nationale des enseignants de français en Algérie (CNEFA) avec à leur chef la secrétaire, Mme. BOUSMAHA qui a assuré la diffusion et la validation du référentiel des compétences d’un enseignant de FLE.

Résumé : cette recherche se veut une démarche ingénierique qui met en perspective l'élaboration d'un instrument de formation à savoir le portfolio, et ce, en réponse à la problématique d'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants et la question de formation d'un praticien réflexif capable de décentration. À cet effet, la mise en œuvre de cet instrument vise à amener les élèves-professeurs de FLE à développer une posture réflexive métacognitive ou herméneutique à l'aide d'une posture d'écriture dialogique ou critique. Quant à l'évaluation des compétences professionnelles, nous l'envisageons sous l'angle d'une approche formative en confrontant deux modalités d'évaluation en l'occurrence l'évaluation formative et l'auto-évaluation.

Nous sommes partis des principes qui associent le portfolio aux pratiques réflexives et évaluatives tout en nous appliquant à mettre en place un dispositif de formation qui tient compte du contexte algérien des langues et des cultures, des attentes du secteur employeur et des besoins en formation des élèves-professeurs.

Après avoir réalisé les tâches relatives à l'analyse des besoins, la conception et la réalisation des outils ingénieriques ainsi que le portfolio, nous l'avons expérimenté auprès d'un échantillon de 16 PES de FLE en formation à l'ENS d'Oran tout au long de l'année universitaire 2021/2022. Les résultats obtenus confirment les hypothèses que nous avons énoncées au début de notre recherche quant aux potentiels réflexifs, formatifs et évaluatifs de notre instrument. Ainsi, l'implémentation du portfolio s'est avérée utile au niveau des domaines éthiques, réflexifs et partenariaux à travers l'établissement d'un lien entre l'identité discursive et l'identité sociale du sujet scripteur, l'élaboration des savoirs professionnels, le déploiement des procédés de régulation et la conceptualisation d'un ensemble de rapport à. Sur le plan évaluatif, il nous était difficile de prospecter le lien entre la mise en place du portfolio et le développement des compétences disciplinaires des élèves-professeurs étant donné les limites méthodologiques et pédagogiques de la présente recherche. Néanmoins, nous avons mis de la lumière sur le problème sous-tendant le développement de certaines compétences et les difficultés qui y font obstacle pour certaines d'autres. La triangulation des données qualitatives (écrits réflexifs, éléments probants) et quantitatives (grille d'auto-évaluation) nous a permis de mettre le point sur la nécessité d'une réflexion pratique qui met en perspective le passage d'une formation classique à une formation maîtrisante et d'une alternance juxtapositive à une alternance intégrative ou projective secondée par la mise en place d'un dispositif d'accompagnement métacognitif et méthodologique qui fait appel à la démarche portfolio.

Sommaire

Dédicace	3
Remerciements	4
Résumé	5
Introduction générale	7
Chapitre I : Matrice conceptuelle pour une formation professionnalisante	19
1. La formation comme transformation du sujet formé	20
2. Le tournant réflexif en formation des enseignants	42
3. La place de la réflexivité dans la formation des enseignants de langues ?	51
Chapitre II : L'ingénierie de la formation au service de la formation au métier d'enseignant de FLE	57
1. La formation au métier d'enseignant de FLE en Algérie	58
2. Quelle ingénierie pour quel enseignement ?	74
Chapitre III : Le portfolio en DDL, de la théorie à la pratique	91
1. Qu'est ce qu'un portfolio ?	92
2. Les fondements théoriques des pratiques du portfolio	94
3. Types et fonctions du portfolio	100
4. Le portfolio en classe de langues : quelle instrumentation ?	103
Chapitre IV : Description du dispositif de formation	126
1. Fiche technique de l'établissement de la formation	127
2. Fiche technique du projet-portfolio	132
3. Une ingénierie des micro-dispositifs	134
Chapitre V : De l'expérimentation à l'analyse des données statistiques et qualitatives de notre démarche	162
1. Méthodologie de collecte et d'analyse des données	163
2. Présentation des portfolios	190
3. Analyse des portfolios	192
4. En guise de synthèse	232
Chapitre VI : Discussion des résultats et perspectives de la recherche	240
1. Les limites de notre démarche	241
2. Perspectives pédagogiques et didactiques	250
Conclusion générale	259
Bibliographie	267
Annexes	279
Annexe 1 : Liste des siglaisons	280
Annexe 2 : Liste des figures	281
Annexe 3 : Liste des tableaux	282
Annexe 4 : Autorisation du service de formation	284
Annexe 5 : Questionnaire n°1	285
Annexe 6 : Questionnaire n°2	287
Annexe 7 : Canevas des programmes officiels pour la formation des PES de FLE	289
Annexe 8 : Quelques exemples des sujets d'examen au niveau de l'ENS	291
Annexe 9 : Portfolio de l'EP 7	297
Table des matières	328

Introduction générale

Je ne crois pas avoir fait de progrès substantiel en quoi que ce soit cette année-là mais, pour la première fois de ma scolarité, un professeur me donnait un statut ; j'existais scolairement aux yeux de quelqu'un, comme un individu qui avait une ligne à suivre, et qui tenait le coup dans la durée.

Reconnaissance éperdue pour mon bienfaiteur, évidemment, et quoiqu'il fût assez distant, le vieux monsieur devint le confident de mes lectures secrètes.

Daniel Pennac. Chagrin d'école. (2014, p. 69)

Être enseignant de langues à l'ère de la génération net et des brassages culturelles, c'est, avant tout, prendre conscience de son identité, de son statut et des expériences langagières, culturelles et professionnelles qui en ont fait l'enseignant qu'il est. L'expérience montre que le parcours de formation d'un enseignant de langues ne se limite pas aux cours dispensés dans les établissements de formation ni aux stages effectués au sein des établissements d'application. Au contraire, c'est un parcours qui commence bien avant, dès le premier contact avec sa langue maternelle et les langues parlées dans son entourage. Il s'enrichit en cours de route par les contacts, les réussites, les échecs et les tensions du travail qui permettent à l'enseignant de se projeter dans l'avenir.

Cela étant, notre travail de recherche tente de faire le point sur la formation initiale des enseignants de FLE à travers la conception et la mise en place d'un portfolio destiné aux élèves-professeurs en formation dans les ENS en Algérie. Cette démarche vise à mettre l'accent sur l'évaluation des compétences professionnelles et le développement des compétences réflexives des élèves-professeurs. Selon Altet, Desjardins, Etienne, Paquay, & Perrenoud (2013), ces compétences nécessitent une prise en charge toute particulière au regard de leur importance dans le processus de la formation d'un « *enseignant qui est en voie de passer d'un statut d'exécutant à un statut de "professionnel."* » (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2012, p. 30)

C'est dans le cadre de cette mouvance de professionnalisation du métier d'enseignant en général et celui d'enseignant de langues en particulier que nous essayons de tourner le regard vers l'un des acteurs du système didactique à savoir l'enseignant. Et du coup, nous avons posé comme principe de départ que la didactique des langues, de par sa nature de discipline d'intervention (Castellotti & Moore, 2008), n'a pas à escamoter les problématiques liées à la professionnalisation du métier d'enseignant et son rapport avec la formation des enseignants de FLE. Si c'est le cas, de quelle formation s'agit-il et de quel enseignant est-il question ? Quelles compétences doit-on construire et évaluer ? Par quels instruments ? Pour quelle école et pour quelle société ?

Il n'y a pas aussi difficile que de répondre à ces questions du moment que toute réponse risque d'être obsolète au vu des grandes transformations qui secouent le monde¹ à la suite de la mondialisation, sans occulter bien évidemment, les caractéristiques du métier

¹Des notions telles que : le village planétaire, le citoyen cosmopolite, le monde interconnecté et la société globalisée en disent long.

lui-même². Ce que l'on peut affirmer à ce sujet, c'est que les enseignants sont de plus en plus appelés à composer avec la complexité, l'indicibilité et la singularité des situations d'enseignement-apprentissage sans négliger l'impact des contextes d'apprentissage et des politiques linguistiques et éducatives³ en ce sens.

Une telle configuration, nous amène à annoncer l'un des présupposés auquel nous adhérons et qui consiste à dire que toute formation, quelle que soit sa nature, reste un processus inachevé au terme duquel on espère réaliser, par le biais d'une transformation externe (l'objet de la formation), une transformation interne (le sujet en formation).

Dans le cas des enseignants de langues, il s'agit, à la base, d'ingénieries sociales, didactiques et pédagogiques orientées vers le développement et/ou la transformation du sujet-formé sur le plan cognitif, moral, intellectuel, méthodologique, communicatif, relationnel, langagier, pour ne citer que ces aspects, afin qu'il puisse exercer son métier, voire sa profession d'une manière autonome et responsable. Sachant que les objectifs d'un tel processus s'énoncent prioritairement en termes des compétences à construire ou à développer et non pas en termes des savoirs à enseigner ni des comportements à inculquer non plus.

Cette conception tire sa légitimité du couple enseignant professionnel /enseignant réflexif qui occupe, depuis une trentaine d'années, le devant de la scène de la formation des enseignants après la remise en cause du taylorisme⁴ d'une part et du modèle de la technologie rationnelle⁵ d'autre part. Ce réaménagement consiste à former des enseignants professionnels capables d'apprendre tout au long de la vie et de tirer des leçons de leurs expériences à travers une démarche réflexive.

²Le métier d'enseignant de langues se distingue des autres métiers d'enseignement par le caractère transversal de la discipline à enseigner où il est question d'un objet et d'un moyen à la fois et la difficulté de passer du linguistique au langagier ainsi que les problématiques liées à l'évaluation, aux stéréotypes et aux tensions altéritaires.

³Les enseignants de FLE se trouvent dans l'embarras face à une politique linguistique ambiguë comme en témoignent plusieurs sociologues et sociolinguistes (Grandguillaume, 1983 ; Benrabah, 1999 ; Sebaa, 2002). Le statut de la langue française en Algérie donne une image approximative de cette réalité : langue étrangère officiellement/langue d'officialité dans plusieurs secteurs (économie, industrie, etc.), langue d'enseignement (université)/langue enseignée (du primaire au secondaire) dans un pays (non francophone !) où le nombre de locuteurs, qui maîtrisent plus ou moins le français, dépasse de loin certains pays francophones. Cette indicibilité va parallèlement avec une politique éducative qui favorise une approche générale de l'enseignement, en l'occurrence l'approche par les compétences, sans doter la classe de langues d'une approche qui lui est propre. S'ajoute à cela une certaine anarchie quant à la mise en œuvre de la réforme entamée en 2003, traduite par l'expression « réforme de la réforme ». Nous évoquons à titre d'exemple le manuel scolaire de 5^e AP qui a fait l'objet d'une réécriture en 2018 avant d'être remplacé une année après.

⁴C'est par rapport au modèle de « poste de travail » de Taylor.

⁵Le modèle de la technologie rationnelle s'inscrit dans ce paradigme positiviste qui est à l'origine de ce qu'on appelle l'applicationnisme.

Sur le terrain, cela se traduit par l'adoption du modèle schönien⁶ du « *praticien réflexif* » qui tient compte des aspects expérientiels et réflexifs du métier. Mais ce changement ne va pas de soi. Il requiert des outils d'accompagnement qui contribuent à une véritable transformation des pratiques de formation de manière à passer d'une formation normative favorisant la transmission des connaissances disciplinaires et professionnelles à une formation à et par la réflexivité. Pareille conception vise à autonomiser les enseignants et les faire passer du statut d'un enseignant qui s'applique à cultiver des recettes et des catalogues à un enseignant qui s'implique dans sa propre formation en adoptant une posture réflexive pour aspirer à une quelconque professionnalité.

Le portfolio étant l'un de ces instruments qui accompagnent ce tournant réflexif selon l'expression schönienne se présente comme une nouvelle démarche permettant la centration de l'action formative sur le formé en tant qu'acteur de sa formation. Si l'on reprend les propos des théoriciens de ce domaine, on peut dire qu'il s'agit d'un instrument « *polymorphe et polyfonctionnel* » (Weiss, 2000, p. 12) qui permet l'émergence d'un « *je professionnel* » (Vanhulle, 2005, p. 157) chez les élèves-professeurs. On parle dès lors d'une formation à la première personne, visant à inciter les élèves-professeurs à faire un retour réflexif sur leurs expériences et leurs pratiques d'apprentissage du métier à travers une approche (auto)biographique et réflexive.

Certes, l'Algérie n'a pas encore décidé officiellement⁷ d'exploiter un tel instrument. Mais cela ne nous empêche pas de le faire du moment qu'il s'agit d'un instrument de formation qui pourrait atténuer ce phénomène de « *résistance à la réflexivité* » (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay, & Perrenoud, 2013, p. 10) au niveau de la formation initiale

⁶Donald, A. Schön (1930-1997) fut un penseur et pédagogue américain. Il est l'auteur d'un best-seller « *The reflective practitioner* » marquant ainsi le passage d'un modèle applicationniste à un modèle réflexif, et ce, toujours dans la continuité des travaux menés par Jean Dewey.

⁷ Les guides d'accompagnement 2016 qui ont été élaborés par le Ministère de l'Éducation Nationale pour l'accompagnement des professeurs des cycles moyen et primaire, n'ont pas mentionné le recours à la démarche portfolio en classe des langues. La première apparition du terme coïncide avec l'élaboration en 2019 d'un dispositif de remédiation à base de portfolio destiné au cycle primaire sachant qu'il s'agit en vérité d'un document de trois fiches pour pallier les problèmes de correspondance phonie-graphie : voir (Medjahed, 2019). Pour ce qui est de la formation universitaire, les élèves-professeurs et les étudiants sont appelés à réaliser un écrit scientifique (mémoire professionnel, mémoire de licence ou de master) et non pas un portfolio pour l'obtention des diplômes en question. S'ajoute à cela une certaine pénurie en matière de recherche sur l'adoption d'une telle démarche en Algérie. Si l'on introduit le terme « *portfolio* » dans le Portail National de Signalement des Thèses (PNST), on obtient un nombre très limité de thèses (5 thèses au total en didactique des langues) qui traitent du sujet sachant qu'ils s'inscrivent majoritairement en didactique de l'anglais (aucune mention du sujet en didactique du FLE).

des enseignants en Algérie⁸ comme ailleurs. Voilà pourquoi, nous tentons de faire le point sur cet instrument à travers la conception et la mise en place d'un portfolio destiné aux élèves-professeurs de FLE en formation dans les ENS en Algérie. Nous partons du principe qui l'associe aux pratiques réflexives en formation (Vanhulle, 2009; Martin, Doudin, Pons, & Lafortune, 2004; Zeichner & Wray, 2001) et l'inscrit parmi les instruments de formation, d'évaluation certificative et formative des compétences, de subjectivation et de validation des acquis, etc. (Deum, Gruslin, Peters, Philippe, & Sadzot, 2010; Mottier Lopez & Vanhulle, 2008; Weiss, 2000).

Comme l'illustrent bien les propos tenus supra, nous envisageons la formation des enseignants selon un paradigme de complexité (Castellotti & Moore, 2008), qui prend en considération la complexité des situations didactiques en classe de langues tout en se basant sur les principes de la sociodidactique, l'ergo-didactique⁹ et la didactique du plurilinguisme.

Ces nouvelles orientations de la recherche en didactique des langues nous seront donc d'une grande utilité. La formation à la pluralité langagière et culturelle, l'orientation des recherches vers les sujets humains du système didactique (l'enseignant dans notre cas), la prise en compte des contextes d'apprentissage, des biographies langagières et de l'importance des écrits réflexifs en formation initiale des enseignants de langues constituent la toile de fond de notre réflexion sur la modalité d'implémentation d'un tel instrument dans la formation des futurs professeurs de FLE.

Mais avant de clarifier les soubassements d'une telle entreprise, il nous a semblé nécessaire de faire un bref tour d'horizon sur le contexte international qui régit la formation des enseignants de langues en Algérie et ailleurs. Trois instances attirent notre attention dans la mesure où elles façonnent non seulement la formation des enseignants de langues, mais aussi les politiques linguistiques et éducatives à travers le monde : le processus de Bologne (1999) en matière d'enseignement supérieur, les standards de l'OCDE quant à la compétitivité et la qualité des systèmes éducatifs et les orientations du

⁸ Dans une étude menée par Senouci-Rabahi & Benghabrit-Ramaoun (2014, p. 278) auprès des élèves-professeurs (dont une centaine d'élèves-professeurs de langues), des formateurs et d'enseignants universitaires au niveau des ENS en Algérie, les deux chercheurs n'ont pas manqué de souligner ce phénomène : «*Ils (les stagiaires) ont tendance, dans leur grande majorité, à réclamer des solutions toutes prêtes en valorisant un modèle traditionnel de formation comme étant la norme.* »

⁹L'ergo-didactique est une sous discipline de la didactique qui consiste à transposer les théories ergonomiques de l'analyse de l'activité et du travail dans le domaine de la didactique pour optimiser l'analyse des pratiques d'enseignement. En didactique des langues, les travaux de Bucheton, Chaabane et Soulé vont dans cette direction.

Conseil de l'Europe qui ont donné naissance à un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL).

En ce qui concerne les recommandations du processus de Bologne, nous retenons cette orientation vers la professionnalisation des parcours de formation et l'universitarisation des formations professionnelles. Cette réforme n'était pas sans conséquences sur l'organisation du système de l'enseignement supérieur en Algérie qui s'est trouvée contrainte de réaménager son système en fonction des nouvelles orientations. De ce fait, l'adoption du système LMD¹⁰ et le réaménagement des établissements de la formation au métier d'enseignement s'inscrivent de plein droit dans cette perspective. La question qui se pose à ce stade-là : comment ce changement se matérialise-il en réalité ?

Quant à l'OCDE, les standards fixés par cette instance internationale représentent un baromètre de la compétitivité des systèmes éducatifs à travers le monde. Il s'agit d'un cadre de référence pour l'évaluation non seulement des compétences des apprenants (test PISA) mais aussi des compétences des enseignants (programme TALIS). Sachant que la réforme en cours du système éducatif algérien, traduite par l'adoption d'une nouvelle approche curriculaire depuis la rentrée scolaire 2016/2017, a pour objectif la mise en conformité du système avec les standards de ce cadre de référence¹¹. Il ne serait pas vain donc de se demander s'il y a une complémentarité, en ce sens, entre le curriculum de la formation et l'approche curriculaire en place dans le cas de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Du côté du CECR, l'urgence d'une réforme de la formation au métier d'enseignant de langues s'est imposée à partir d'une redéfinition du rôle de l'enseignant et de son positionnement dans le processus d'une éducation plurilingue et interculturelle. Ce positionnement a remis en question certains présupposés concernant la pluralité langagière, la diversité culturelle, les langues premières et celles de la scolarisation, la compétence partielle, l'interlangue, l'interlecte, etc. En bref, il n'est plus question de former une personne qui communique bien, mais un bon « *communic-acteur*. »¹²

Ce changement de paradigme tire sa légitimité d'une nouvelle société de référence. Il s'agit d'une société « *glocalisée* » selon l'expression de Daniel Coste, dans la mesure où les contacts linguistiques, les brassages culturels et les échanges économiques et

¹⁰Il s'agit d'un nouveau système de certification qui comporte trois cycles : Licence (Bachlor), Master et Doctorat avec un nouveau dispositif d'évaluation à base de crédits.

¹¹ Voir (Puren, 2018)

¹² Nous avons segmenté le mot pour souligner l'aspect actionnel de la communication.

scientifiques sont d'une richesse sans précédent dans l'histoire de l'humanité. La nécessité qui se fait jour, à cet égard, est de chercher des moyens et des instruments susceptibles d'accompagner cette nouvelle vision à partir de la formation initiale des enseignants de langues de par leur statut d'acteurs sociaux censés eux-mêmes former des acteurs sociaux sur le plan langagier et culturel. Il y a lieu donc d'interroger les mécanismes en actes pour la mise en valeur de ces aspects dans la formation des enseignants des langues au niveau des ENS.

Le choix d'un portfolio comme instrument de formation et d'évaluation répond donc à cette intention de doter les élèves-professeurs d'un instrument qui leur permettrait de vivre leur formation et d'appréhender leurs pratiques dans une optique qui déborde la formation elle-même. Ils seront appelés à faire des allers-retours entre l'ici-maintenant, le passé et le futur pour se forger une identité professionnelle et apprendre par là-même à problématiser leurs pratiques d'enseignement en déployant des stratégies métacognitives.

Il est à préciser que nous n'avons pas l'ambition d'expérimenter, ni le portfolio européen des langues (PEL), ni le portfolio des enseignants des langues en formation (PEPELF) non plus, mais une version contextualisée qui tient compte des caractéristiques de notre public (les élèves-professeurs de FLE en formation dans les ENS en Algérie) et les particularités du paysage linguistique, culturel et éducatif algérien. Il s'agira, dans ce sens, d'une démarche ingénierique alimentée par l'intention de concevoir et de mettre en place un portfolio qui prend la forme d'un dossier de développement professionnel. Et du coup la dimension formative (évaluation formative) prime la dimension certificative (évaluation certificative).

Cela étant admis, nous rappelons que les premiers germes de la présente recherche ont vu le jour lors d'un travail de recherche que nous avons mené auprès des enseignants de FLE au cycle primaire durant l'année solaire 2018/2019¹³. Ce travail nous a permis de mettre l'accent sur les modèles de conceptualisation de l'activité enseignante chez ces derniers et leurs impacts sur la conception et la mise en place d'une situation-problème en classe de 5^e AP.

¹³Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'un mémoire de master au niveau de l'université Ibn-Khaldoun de Tiaret. L'étude en question a été réalisée auprès des PEP qui exercent au niveau de la circonscription de l'enseignement primaire Frenda 06 affiliée à la Direction de l'éducation nationale de la wilaya de Tiaret. L'intitulé du travail est : « Les modèles de conceptualisation chez les enseignants de FLE et leur(s) impact(s) sur la mise en place d'une situation-problème en classe de 5^e AP. »

Nous avons constaté que sur les 18 enseignants que nous avons sollicités, il n'y en avait que trois qui ont proposé de véritables situations-problèmes. Après avoir prospecté le rapport de causalité entre l'étendue du modèle de la conceptualisation de l'activité enseignante et la qualité de la situation-problème, nous avons remarqué que les enseignants ayant cette capacité à réfléchir à leurs actions, à prendre de la distance par rapport à leurs pratiques sont plutôt les enseignants qui possèdent des schèmes d'action ¹⁴plus élaborés par rapport à leurs collègues. L'un des grands problèmes qu'on a relevé chez les enseignants ayant proposé des pseudo-situations renvoie à cette incapacité à expliciter et à justifier le comment et le pourquoi de leurs actions aussi bien sur le plan langagier que sur le plan méthodologique. Il n'est pas sans intérêt de signaler qu'il n'y avait pas d'écart significatif entre les enseignants sortant des ENS et ceux sortant des universités.

À cet effet, nous avons effectué une étude exploratoire auprès de 91 élèves-professeurs (tous grades confondus) qui suivent leur formation au niveau des ENS d'Oran, Mostaganem et Laghouat. Trois constats se dégagent de cette étude :

- il y a un consensus sur le caractère normatif de la formation chez 87 % des élèves-professeurs (désormais EP). Cela confirme les constatations de Senouci-Rabahi & Benghabrit-Ramoun (2014), Senouci-Rabahi (2012) sur la prégnance du modèle normatif et théorique en formation des enseignants en Algérie ;
- la plupart des élèves-professeurs n'associent pas le rapport de stage et le mémoire professionnel aux instruments de réflexivité ;
- la compétence réflexive qui est le pivot du modèle du praticien réflexif figure en dernier rang des préoccupations des élèves-professeurs ce qui confirme les propos d'Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud (2013) sur la résistance à la réflexivité.

Compte tenu de ces résultats, nous nous sommes interrogés sur le moyen de développer cette pratique réflexive à partir de la formation initiale de manière que les élèves-professeurs en phase de formation au métier d'enseignant de FLE puissent apprendre à prendre de la distance par rapport à leurs pratiques d'apprentissage et à leurs expériences tout en appréhendant leur formation comme un projet qui ne se réduit pas à leur expérience d'élève-professeur uniquement.

¹⁴ Définissant les schèmes d'action, Piaget précise qu'ils ne sont pas « les actions ni les opérations en elles-mêmes, mais ce qu'il y a de transposable, de généralisable ou de différenciable d'une situation à la suivante. » in (Astolfi, 1997, p. 45). Un schème d'action est la somme de quatre éléments : des buts ou sous-buts, des indices et des règles d'action, des conceptualisations et des inférences. (Vergnaud, 2007)

Animé par ces questions, nous nous sommes orientés vers la littérature du domaine. Chose qui nous a permis de déceler des écarts en matière de formation entre un modèle européen caractérisé par une certaine rigidité (à dominante scientifique) et un modèle américain plus souple (plus pragmatique et personnel)¹⁵. Dans ce modèle, le portfolio est appréhendé non pas comme un outil d'évaluation certificative seulement, mais comme un instrument d'évaluation formative qui permet à l'étudiant de se transformer en réfléchissant à son parcours de formation.

D'ailleurs, c'est dans cette perspective que les experts¹⁶ rattachés au Conseil de l'Europe ont commencé depuis 2001, date de publication du CECR et du Portfolio européen des langues (PEL), à réfléchir sur les modalités d'usage de la démarche portfolio dans la classe de langues avant sa généralisation dans le domaine de formation des enseignants de langues en Europe avec l'élaboration du Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF).

Au niveau international, plusieurs recherches ont été réalisées dans ce cadre pour ne citer que les travaux portant sur l'écriture réflexive, la démarche portfolio et l'approche (auto) biographique en formation des enseignants de langues (Molinié, 2011 ; Goi, 2009 ; Rosen & Barbot, 2007 ; Cadet, 2006 ; Jorro, 2006 ; Vanhulle, 2005 et Chaabane & Bucheton, 2002). Au niveau national, la littérature relative à l'exploitation du portfolio en classe de langues prend la forme d'une réflexion théorique (Hebbar & Mokadam, 2021; Ferhani, 2013), une recherche-action à propos des procédés de remédiation graphie/phonie (Medjahed, 2019), une recherche empirique concernant l'évaluation et le développement des compétences littéraciques (Boumediene, Kaid-Berrahal, & Bava-Harji, 2016; Chelli, 2013). C'est l'idée d'un portfolio de présentation qui prime les autres aspects du portfolio. Aucun travail, pour les recherches que nous avons consultées au moins, ne propose un modèle d'un portfolio qui aborde la formation des enseignants de langues sous l'angle d'une approche sociodidactique de la formation.

Pour toutes ces raisons, il nous a paru utile d'expérimenter cet instrument dans la formation des élèves-professeurs de FLE en Algérie. L'objectif est double : d'une part, nous comptons évaluer les apports de la mise en œuvre de cette démarche, et d'autre part, nous tâchons d'initier les élèves-professeurs de FLE à l'usage de cet instrument tout au

¹⁵ Pour plus d'informations, voir (Ricard-fersing, Dubant-Birglin, & Crinon, 2002).

¹⁶ Nous citons à titre d'exemple : David Little, Redka Perclovà, Barbara Simpson, Günther Schneider et Peter Lenz.

long de leur parcours professionnel sinon comme instrument d'auto-formation et d'auto-évaluation, du moins comme instrument d'évaluation formative auprès de leurs apprenants.

Cela étant admis, nous essayons, tout au long de cette recherche, de répondre à la question suivante : **comment et en quoi la conception et la mise en place d'un portfolio contextualisé pourraient être utiles dans l'évaluation des compétences professionnelles et le développement des pratiques réflexives des élèves-professeurs de FLE en formation dans les ENS en Algérie ?**

Les réponses que nous allons tenter d'apporter reposent en grande partie sur un cadre théorique pluridisciplinaire qui regroupe les travaux de Vygotski (1934-1986), Schneuwly et Bronckart (1985), Martin, Doudin, Pons et Lafortune (2004) à propos de la prise de conscience et les composantes de la pensée réflexive. Ceux de Chaabane et Bucheton (2002), Cadet (2006), Vanhulle (2004; 2016) sur l'écriture réflexive et les recherches de Weiss (2000), Mottier-Lopez et Vanhulle (2008) en ce qui concerne la démarche portfolio et le développement professionnel des jeunes enseignants en didactique des langues.

Imprégnés de ces logiques, nous proposons les hypothèses suivantes :

- H1 : en tant qu'instrument de réflexion, le portfolio permet aux élèves-professeurs de développer une posture réflexive métacognitive ou herméneutique par l'intermédiaire de l'écriture réflexive et d'un jeu croisé entre identité discursive et identité sociale.
- H2 : en tant qu'instrument d'évaluation formative : le portfolio permet de confronter les données quantitatives de la grille d'auto-évaluation, les écrits réflexifs et les éléments probants produits par les élèves-professeurs dans une perspective de développement professionnel.

Arrivant à ce stade de réflexion, un plan d'action s'impose pour la vérification des hypothèses émises en haut. Il s'inscrit dans une démarche ingénierique à quatre phases : analyser, concevoir, réaliser et évaluer¹⁷ et s'organise autour d'une multitude d'outils d'investigation et d'analyse des données.

Ainsi, l'étude exploratoire a été réalisée par le biais d'un questionnaire destiné aux élèves-professeurs de FLE en formation dans les ENS en Algérie. Nous nous sommes

¹⁷ Par référence au modèle ingénierique d'Ardouin (2003)

appliqués en même temps à élaborer un référentiel de compétences du métier d'enseignant de FLE¹⁸ à l'aide d'un questionnaire destiné aux praticiens de FLE en Algérie.

Après le dépouillement des questionnaires et l'analyse des besoins du public de notre recherche, nous avons procédé à la conception et la réalisation conjointe de notre portfolio et du dispositif de la formation qui structure les interventions didactiques et pédagogiques et facilite l'expérimentation du portfolio.

Une fois les portfolios récupérés, nous y avons appliqué les techniques de l'analyse de contenu et les avons examinés à l'aide des grilles d'évaluation élaborées à partir des modèles de (Michaud, 2012; Deum, Gruslin, Peters, Philippe, & Sadzot, 2010; Buysse & Vanhulle, 2009). Nous nous sommes appuyés également sur les apports de l'analyse énonciative (Kerbrat-Orecchioni, 1980) et la démarche herméneutique (Vanhulle, 2016; Paillé & Mucchielli, 2016). Cela veut dire que notre recherche est à dominante qualitative.

Une recherche étant la somme de la conjonction d'un cadre théorique et d'un cadre pratique, nous ne pouvons pas déroger à la règle qui stipule que le chercheur doit faire part de son plan de travail. En conséquence, la présente recherche, qui se veut une recherche-action, se situe au confluent de la didactique du FLE et la didactique professionnelle. Raison pour laquelle, il serait hasardeux de se contenter d'un seul cadre théorique et se priver de l'apport des disciplines contributives telles que l'ingénierie de formation, la psychologie développementale, la psychologie du travail, la sociodidactique, l'ergodidactique, et l'analyse de discours.

Ces cadres et d'autres¹⁹ constituent la ligne de conduite du plan de notre travail. Et comme suite logique de ce qui a été dit supra, la présente thèse se compose de six chapitres qui s'articulent de la manière suivante :

Nous commençons, tout d'abord, par une mise au point théorique et conceptuelle à travers le premier et le deuxième chapitre de notre travail pour délimiter notre champ d'action, nos repères théoriques et conceptuels sans oublier d'opérer un positionnement épistémologique aussi nécessaire qu'important pour la particularisation de ce cadre théorique en fonction du domaine de notre recherche à savoir la formation des enseignants en didactique du FLE. Il s'agit, en principe, d'une tentative de réponse aux questions ayant jalonné la phase de problématisation de notre sujet de recherche. Ces réflexions prennent

¹⁸ Nous avons décidé d'intégrer le référentiel de formation et le référentiel du métier dans un seul référentiel.

¹⁹ Nous faisons allusion à la didactique du plurilinguisme et de l'interculturel.

corps au troisième chapitre avec la conception et la réalisation de notre portfolio pour éviter des dissociations du genre théorie/pratique.

Nous passons ensuite au quatrième chapitre où nous présentons notre dispositif de formation avant de procéder à la vérification de nos hypothèses tout au long du cinquième chapitre. Enfin, nous nous employons à discuter les résultats de notre recherche à travers le sixième chapitre.

En guise de conclusion, nous retraçons le cheminement problématique de notre recherche de la question de départ à la validation de nos hypothèses avant de nous donner de nouveaux objectifs et de nouvelles perspectives de recherche.

Chapitre I :

Matrice conceptuelle pour une formation professionnalisante

*«On ne professionnalise pas les personnes ; seules celles-ci
peuvent se professionnaliser.» Le Boterf (2011, p. 153)*

Introduction

Nous essayons, dans ce chapitre, de situer notre recherche dans un cadre théorique et conceptuel qui délimite le champ de la formation en tant que domaine de recherche en didactique des disciplines (Dabène, 1990). Il s'agit, à vrai dire, d'un exposé qui consiste à porter un regard épistémologique sur l'évolution des pratiques de formation, ses concepts et les changements qu'induit la professionnalisation du métier d'enseignant. Nous soulevons également certaines questions concernant l'alternance, l'universitarisation des formations professionnelles, la réflexivité et l'apprenance.

Il convient de rappeler que le volet didactique de ce chapitre tient compte de la particularité de la discipline en question (français langue étrangère) et de l'articulation entre recherche en didactique des langues et pratiques de formation des enseignants de FLE.

1. La formation comme transformation du sujet formé

L'usage fréquent du vocable « formation » dans le discours politique, médiatique et académique lui confère une certaine familiarité de telle façon qu'on oublie parfois qu'il s'agit d'un concept à définir et à redéfinir à chaque fois pour se garder de certaines idées reçues qui en font tantôt un fourre-tout « *tout est formation !* », tantôt un substantif réduit à « *son aspect strictement professionnel.* » (Fabre, 1992, p. 119)

À cet égard, nous tentons de mettre en place des critères définitoires à partir des définitions des pionniers du domaine afin de mieux appréhender ce concept et dire en quoi une formation pourrait être considérée comme professionnalisante.

1.1. La formation : un signifiant, des signifiés

Le concept « formation » a subi un glissement sémantique important depuis son apparition dans le vocabulaire de la langue française vers le XI^e siècle où il désignait « *le processus naturel et culturel par lequel les choses prennent forme et le résultat de ce processus.* » (Fabre, 1992, p. 120) Cela sous-tend une idée pédagogique largement répandue qui consiste à dire que la formation est un processus de conditionnement qui donne à l'individu la forme qu'on souhaite sans qu'il soit en mesure de négocier cette forme. C'est le cas par exemple des formations classiques où l'on demande aux apprentis de suivre mot à mot les directives de leur maître. Cette idée de dressage et de modelage provenant du lexème latin « *forma* » ayant pour signification « *forme, confection* » selon Dubasque (2013, p. 10) a marqué, pour longtemps, sa transposition dans le domaine

pédagogique. Cette transposition a eu lieu au début du XX^e siècle pour donner naissance à un concept polysémique qui se réfère à plusieurs domaines à la fois, allant parfois d'un bref moment d'entraînement au grand projet de l'éducation. Mais loin de se fier au sens commun, la question qui se fait jour est de comprendre en quoi ce concept de « formation » est différent par rapport à d'autres concepts qui lui ressemblent, ne serait-ce que d'une manière approximative, à l'exemple de : « éducation, instruction et enseignement. »

Deux constantes se dégagent. Premièrement, les quatre concepts renvoient à la fois à un processus et son résultat. Deuxièmement, ils ont pour mission le développement des facultés, des connaissances et des compétences de l'individu, chacun selon une logique particulière d'où la différence de leurs acceptions.

Si l'on veut situer chaque concept selon la logique pédagogique prédominante, on peut dire à la suite de Fabre (1992, p. 121) qu'au moment où l'éducation favorise une logique sociale (les valeurs), l'instruction opte pour une logique psychologique (le savoir-être) alors que l'enseignement a trait plutôt à une logique didactique (les savoirs)²⁰. Peut-on donc prétendre que la formation implique une logique praxique (savoir-faire) et la réduire ainsi à son aspect professionnel ? La réponse nous vient de Cuq (2003, p. 104) et (Fabre, 1992, pp. 121,122) qui l'ont placée en position intermédiaire entre les trois logiques. Si l'on se positionne sur l'axe : logique sociale, logique psychologique, on se retrouve dans une formation psycho-sociologique ; si l'on choisit l'axe didactique/social, on aura affaire à une formation professionnelle ; et au cas où l'on se retrouve sur l'axe didactique/psychologique, on se rend compte qu'il s'agit d'une formation disciplinaire. Cela revient à dire que la formation comme concept englobant est la somme de l'articulation de ces trois logiques.

À cet égard, le triangle didactique de Housse (1988) ne peut pas servir de modèle de formation pour deux raisons. D'un côté, il serait impossible de penser la formation en dehors d'un milieu social (société, institution, structures économiques) qui en définit les contours et les finalités ; de l'autre, l'acte « former » n'est pas réductible à la relation maître/élève ; d'autres modes de formation en montrent les limites à l'image de l'auto-formation et l'hétéro-formation.

²⁰ Nous faisons allusion à l'approche anthropologique d'Yves Chevallard (1985) et sa théorie de la transposition didactique. Ce qui fait que le pôle saillant dans la logique didactique est le savoir sans qu'il soit le seul bien évidemment.

D'aucuns peuvent se demander : « Mais que veut dire exactement ce concept ? Comment peut-on parler du tout (la formation) et de la partie (formation professionnelle, linguistique, artistique, auroformation, etc.) dans une seule définition ? »

Nous avons évité jusque-là de citer des définitions ou de donner la nôtre pour dire qu'il n'est pas du tout aisé de définir un concept à géométrie variable, un concept susceptible de représentations antagonistes qui vont dans le sens d'un processus plus large (l'éducation chez les uns) et d'une restriction (la formation professionnelle chez les autres.) C'est pourquoi nous préférons partir plutôt d'un ensemble de critères qui nous semblent utiles pour la définition d'un tel concept. Ces critères se construisent autour des questions suivantes :

- De quoi s'agit-il ? D'un processus, d'un produit, d'une situation ou d'une institution ?
- À qui s'adresse-t-on ? À un public scolaire, universitaire ou professionnel ?
- Selon quelle logique ? Sociale, psychologique, didactique ou les trois à la fois ?
- Dans quel registre ? Applicatif, constructif, socio-constructif ?
- Dans quel contexte ? Formel, informel ?

Compte tenu de ces questions, nous proposons d'analyser quelques définitions à la lumière des critères ci-dessus. Nous commençons tout d'abord par la définition de Galisson & Puren (1999, p. 120) qui appréhendent la formation comme : « *Un processus de transformation conjointe des idées (croyances, convictions, représentations, valeurs, savoirs), savoir-faire (procédés, méthodes, techniques, démarches, approches) et savoir-être (attitudes, comportement) mis en œuvre dans l'enseignement (formation à l'enseignement) et dans l'apprentissage (formation à l'apprentissage).* »

Les deux auteurs se sont mis d'accord sur la nature de la formation (un processus), le public (les enseignants), les logiques (axe psycho-sociologique), le registre de formation (socio-constructif) sans préciser son contexte. Nous supposons que cette acception est plus proche de ce que les anglo-saxons appellent « *teacher education.* » Il est important de rappeler qu'on est loin de l'idée du dressage et du registre applicatif véhiculé par l'expression « *teacher training* » qui n'est plus de mise aujourd'hui. Reste que cette définition nécessite, nous semble-t-il, plus d'éclaircissement, car elle nous ne renseigne pas sur la manière d'opérationnaliser ce processus ni de son contexte.

Cuq (2003, p. 103) propose, de son côté, la définition suivante : « *La formation désigne l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités, les facultés d'une*

Chapitre I : Matrice conceptuelle pour une formation professionnalisante

personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel, mais aussi le résultat de ce processus.»

Tout comme Galisson et Puren, Cuq parle d'un processus, mais aussi de son résultat sans faire allusion ni à la nature du public, ni au contexte de la formation. Il évoque trois logiques (sociale, psychologique, didactique). Il insiste également sur le registre constructif de la formation comparée à l'enseignement : « *Si l'on enseigne quelque chose à quelqu'un, on forme quelqu'un à quelque chose[...] ; le quelqu'un, objet direct, en formation devient sujet, c'est-à-dire acteur.* » (p. 104). De cette façon, il inscrit la formation dans une logique des compétences, allant ainsi au-delà de la logique des connaissances.

Quant à Ardouin (2015, pp. 67-68), il apporte une réponse englobante considérant la formation comme un produit, un processus, une situation et une institution. Il parle d' « *un sous-ensemble de l'éducation avec ses spécificités liées à l'adulte-apprenant (Bourgeois 2001).* » Ce système s'inscrit « *dans une volonté de progression individuelle et d'apprentissage.* » permettant au sujet formé d'acquérir « *des savoirs spécifiques, le plus souvent à exploiter dans des situations professionnelles.* » Ce qui nécessite l'implication du sujet formé à travers une démarche de « *contractualisation.* »

Ardouin, de par sa qualité de spécialiste en ingénierie de la formation, évite de réduire la formation à une seule dimension et parle plutôt d'un système quadrimensionnel destiné à un public adulte (universitaire et/ou professionnel), relevant d'un contexte formel (institutionnel), selon une logique socio-didactique tout en invitant le sujet formé à participer activement non seulement à la construction des savoirs, mais aussi au choix des objectifs et des contenus. N'y a-t-il pas là une vision utopique de la formation au regard des contraintes institutionnelles et socio-économiques qui en font obstacle?

À considérer les propos tenus précédemment, et comme nous nous intéressons à la formation des enseignants de FLE dans le cadre d'une démarche ingénierique, nous pensons que la formation renvoie à un processus de transformation complexe et permanente, destiné à un public universitaire ou professionnel dans le cadre d'une démarche ingénierique de plusieurs niveaux (social, didactique, pédagogique, professionnel) visant à doter le sujet formé d'un « *savoir agir en compétence* » (Le Boterf, 2008, p. 22) lui permettant de s'acquitter de son rôle d'acteur social et d'agir

convenablement dans différentes situations professionnelles (souvent, mais pas toujours²¹) sans perdre de vue l'importance de l'articulation des logiques didactique, psychologique et sociale dans un registre socio-constructif donnant au sujet formé, voire le « *se formant* » (Fabre, 1992, p. 123; Jorro, 2014, p. 141) toute sa place. Cette définition inverse le processus de formation en allant de l'activité productive vers l'activité constructive pour éviter le piège d'une formation-dressage.

1.2. La formation en DDL, quelle particularité ?

S'agissant de la particularité de la formation en didactique des langues en général et celle du FLE en particulier, on assiste, depuis quelque temps, à une sorte de « *balkanisation* » (Springer, 2015, p. 256) du champ avec la création des formations sur mesure : FOS, FOU, FLP..., en réponse certainement, à une demande de plus en plus accrue des formations linguistiques spécifiques. Ces formations viennent se greffer sur les deux types de formation qui existaient jusque-là : une formation académique (orientée vers la recherche surtout) et une formation supposée professionnalisante préparant les étudiants au métier d'enseignant de FLE. (Cuq & Gruca, 2002, p. 148)

Les problématiques liées à la formation en didactique des langues connaissent quant à elles une certaine évolution notamment dans le champ de formation des enseignants de FLE passant de la conceptualisation à la recherche action et la recherche collaboration (chercheur/praticien). Gagnon & Balslev (2012, p. 150) leur assignent deux grands objectifs : « *Produire des savoirs , des cadres théoriques sur et pour la formation[...] servir à améliorer la formation et les pratiques éducatives.* »

Toutefois, il est remarquable qu'entre objectifs de recherche et objectifs de formation²² il y a, quand même, un écart de taille. Ce qui repose le problème épineux de l'articulation entre recherche et formation en didactique des langues (Dabène, 1990; Puren, 2001). Cet écart est à imputer à la recherche elle-même qui en fait « *l'enfant pauvre de la recherche en didactique des disciplines.* » (Dabène, 1990, p. 7) d'autant plus qu'à la nature et le statut de la langue elle-même : le français en formation des enseignants de FLE se caractérise souvent par l'écart entre le français comme « objet de savoir » et le français comme « moyen de communication ». À ce sujet, Fari Bouanani (2008, p. 228) souligne à

²¹ Dans le cas des enseignants des langues, la formation va au-delà de l'apprentissage du métier, on essaie de former aussi un intellectuel et un citoyen avant tout. En outre, les formations linguistiques spécifiques dépendent des attentes des formés et de leurs besoins : travail, voyage, études, etc.

²² La recherche tend plutôt vers la rationalisation de la formation alors que la formation se permet un certain bricolage au sens positif du terme.

juste titre que l'évaluation en langue étrangère ne consiste pas à faire «*restituer des savoirs, mais plutôt de mobiliser des savoir-faire.*» d'où la question de l'évaluation des compétences en formation des enseignants de FLE non-seulement d'un point de vue langagier, mais aussi professionnel.

En outre, l'enseignant de FLE comme le dit (Cuq, 2003, p. 105) «*est avant tout un professeur de telle nationalité et de telle culture éducative qui enseigne le français.* » Cette dichotomie d'enseignant natif/enseignant non-natif ne s'invite pas par exemple en formation des enseignants de mathématiques ou de sciences.

Cela étant dit, les recherches en didactique de la formation creusent, depuis quelques années, des terrains peu explorés auparavant. Parmi celles-ci, on peut citer l'orientation vers les biographies langagières (Perregaux, 2002), l'écriture réflexive (Chaabane & Bucheton, 2002; Cadet, 2006; Bibauw & Dufays, 2010) et les portfolios (Bucheton, 2003; Mottier Lopez & Vanhulle, 2008; Molinié, 2011), concrétisant ainsi la prégnance des questions relatives à la pluralité, la diversité et l'altérité. Sur ce, Castellotti note très particulièrement : «*La formation des enseignants de langues ne peut ignorer la question de la pluralité linguistique et culturelle qui occupe le devant de la scène de la DDL.*» (2014, p. 138)

1.3. Vers une formation professionnalisante

En paraphrasant Wittorski (2008, p. 105), nous constatons que l'enjeu de professionnalisation des métiers envahit le champ de formation au point d'en faire une qualité intrinsèque de toute offre de formation passant ainsi d'une logique de l'offre à une logique de la demande et d'une logique des connaissances à une logique des compétences. En ce sens, la formation n'est plus à considérer comme une «*dépense sociale*», mais comme un «*investissement.*» (Le Boterf, 2016, p. 13).

Sans nous attarder sur les circonstances ayant présidé à l'émergence du concept en sociologie²³, nous soulignons que la professionnalisation dont il est question dans notre cas est une professionnalisation de premier niveau : «*professionnalisation-formation*» qui traduit cette «*volonté de "fabriquer des professionnels" via des dispositifs de formation développant des compétences.* » (Wittorski in Jorro, 2014, p. 235).

Même si nous reprochons l'usage du verbe « fabriquer » dans l'énoncé de Wittorski, nous pouvons admettre, non sans raison, que la formation professionnalisante

²³ Pour mieux s'informer, consulter (Wittorski, 2008; Jorro, 2014)

renvoie à un dispositif de deux composantes : un processus (professionnalisation) et son produit (professionnalité).

Pour le cas qui nous intéresse, il s'agit non pas d'une professionnalité acquise de manière définitive, mais plutôt d'une professionnalité en construction ou « *une professionnalité émergente* » dans les mots de (Jorro, 2014, p. 241). Il y a lieu donc de se demander sur la manière de favoriser l'émergence de cette professionnalité dans le cadre de la formation initiale des enseignants de FLE.

1.3.1. La professionnalisation en quatre mots

Pour répondre à la question susmentionnée, nous supposons que la professionnalisation du métier d'enseignant de FLE se situe au confluent de quatre principes permettant de former « *un enseignant capable de s'adapter, aux réalités évolutives du système éducatif en construisant, durant toute sa carrière, de nouvelles compétences professionnelles par la pratique et l'adoption d'une posture réflexive.* » (Wentzel, 2010, p. 16). La place sera donnée, donc, à ceux qui s'ingénient à inventer et à créer leurs propres moyens et méthodes, à mener un travail de réflexion et à se remettre en question en transformant les moments difficiles de la classe et du métier en une occasion d'apprentissage. C'est précisément ce à quoi nous pensons lorsqu'on aligne universitarisation, alternance, réflexivité et apprenance dans un seul dispositif de formation.

1.3.1.1. L'universitarisation

Quand on parle d'universitarisation de la formation des enseignants, les deux questions qui nous viennent à l'esprit sont : « l'université peut-elle vraiment former des enseignants? »²⁴ Parlons plutôt d'universitarisation de la formation ou de professionnalisation de l'université ?

Sans trancher là-dessus, il apparaît que l'actualité de la formation va dans les deux sens. Lessard & Bourdoncle (2002) montrent comment l'université est passée d'un modèle libéral (Newman) au service de la vérité, et d'une communauté de recherche (Humboldt et Jaspers) au service de la science à une structure de service (Whitehead) à l'écoute d'une société exigeante.

²⁴Pour reprendre le titre de l'ouvrage de (Etienne, Altet, Lessard, Paquay, & Perrenoud(dir), 2009)

En Europe, le processus de Bologne (1999) confirme cette nouvelle orientation avec la mastérisation des formations professionnelles (y compris celle des enseignants) tout en valorisant «*les compétences de problématisation qui s'opposent à celle de mise en œuvre des solutions préétablies.*» (Lebeaume, 2009, p. 41) Cela implique le remplacement de la pédagogie imitative applicative par une pédagogie scientifique problématisante.

En Algérie, la mission de formation des enseignants a été confiée aux Écoles Normales Supérieures (ENS) en tant que structures universitaires de formation après la suppression des Instituts de Technologie de l'Éducation (ITE) étiquetés d'applicationnisme. Ces Écoles ont fait, pourtant, l'objet de critiques de la part de l'ancien ministre de l'Éducation Nationale, co-auteur d'un article sous forme d'enquête (Rabahi-Senouci & Benghabrit-Ramoun, 2014) contestant le caractère rigide de la formation normalienne des enseignants en Algérie, jugée insuffisante pour assurer l'entrée au métier d'enseignant.

Dans la même perspective, Benziane²⁵ (2008) propose de pousser l'universitarisation de la formation des enseignants jusqu'à sa limite extrême par la mastérisation de cette formation selon le modèle français des IUFM limitant l'accès à ce genre de formations aux étudiants titulaires d'une licence dans la spécialité en question. Cela soulève deux problèmes : l'un en relation avec l'homogénéisation des formations (que fait-on des étudiants ayant des licences en littérature et en sciences du langage ?), l'autre a trait à la nature de l'alternance qui fera l'objet du point suivant.

1.3.1.2. L'alternance

Si le processus d'universitarisation semble marcher sur des sables mouvants²⁶, il n'en est pas moins pour le processus d'alternance²⁷. Ce concept renvoie à un processus d'immersion professionnelle permettant de tisser des liens entre « lieu de formation » et « lieu de travail » par le biais d'un « stage en responsabilité ou stage d'imprégnation. » Jorro (2007, pp. 102-105) recense trois dispositifs d'alternance :

²⁵Ex-Recteur de l'Université d'Oran2, ex-directeur de L'ENSET (ENPO actuellement), ministre actuel de l'enseignement supérieur.

²⁶Quitte à ce qu'elle ne soit pas «*une aventure incertaine* » (Bourdoncle, 2007, p. 147), les écueils sont nombreux allant parfois du statut du savoir au statut des ENS et de l'université elle-même. Miliiani (2006, p. 97) l'a bien exprimé d'ailleurs : «*L'université algérienne se cherche encore. Prise en otage par certains de ses animateurs, ou frappée d'ostracisme par les politiques, elle attend son heure : une nouvelle vie ou un effondrement total.*»

²⁷ Voir (Vanhule, Mehran Ri Allan, & Ronveaux, 2007)

- *un dispositif d'alternance juxtapositive* : en considérant l'établissement d'accueil comme un lieu d'application. Cette forme d'alternance est très présente en formation des enseignants en Algérie. Les élèves-professeurs bénéficient d'un «stage d'imprégnation» après avoir suivi une formation théorique de 03 à 05 ans selon le cas²⁸. Les critiques à son égard ne manquent pas²⁹ au vu du faible investissement personnel chez les stagiaires du moment que «*la logique théorie-application est toujours menacée de perte de sens pour l'apprenant.*» (Geay & Sallaberry, 1999, p. 13) ;
- *un dispositif d'alternance intégrative* : cette forme d'alternance nécessite un véritable partenariat entre les intervenants en formation en partant plutôt d'une pratique à théoriser et non pas d'une théorie à pratiquer : «*une didactique inversée*» (Geay & Sallaberry, p.13). Ce genre de dispositif implique un aménagement temporel autre que celui d'une formation cumulative. On se penche plutôt pour une formation en zigzag favorisant un travail réflexif à *posteriori* et non pas à *priori* de l'action à travers la multiplication des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles et des ateliers de réflexion pour garantir ce retour réflexif sur l'action.
- *un dispositif d'alternance projective* : Jorro propose d'aller au-delà des deux dispositifs ci-dessus en mettant en place une alternance projective en vue d'une meilleure insertion professionnelle du stagiaire par l'aménagement «*des temps de réflexion autour du projet professionnel.*» (Jorro, p. 104) L'élève-professeur appréhende ainsi la formation en alternance comme un lieu de construction d'une identité professionnelle et d'une professionnalité émergente. Il se comporte donc comme un professionnel à part entière et non pas comme un simple observateur ou applicateur. Le portfolio, de par sa qualité d'instrument de réflexion, semble convenir à cette vision dans la mesure où il établit un lien entre l'expérience, le vécu de formation et le projet professionnel d'un enseignant en devenir. Pareille conception nous renvoie au troisième élément de cette chaîne de professionnalisation à savoir la réflexivité.

1.3.1.3. La réflexivité

Comme nous venons de le voir, l'universitarisation et l'alternance n'auraient pas de sens si l'on reste au stade de théorisation et d'application parce que comme le souligne Le Boterf (2011, p. 153) : «*On ne professionnalise pas les personnes ; seules celles-ci peuvent*

²⁸ La formation par alternance intervient après 03 ans de formation théorique pour les PEP, 04 ans pour les PEM et 05 ans pour les PES.

²⁹ Nous y reviendrons en détails dans le deuxième chapitre.

se professionnaliser.» Le poids du pronom réfléchi « se » dans cette citation n'est pas négligeable, car il évoque un moi ricœuriste³⁰ qui se regarde dans le miroir du soi et se dit voilà ce que « je suis » et voilà ce que « je devrais être », voilà ce que « j'ai fait » et voilà ce que « je devrais faire. » Cela consiste, à vrai dire, à penser l'impensé de ses actions, ses idées et ses réflexions de manière à passer de la réflexion à la métaréflexion.

À ce stade, le sujet « se formant » est invité à faire preuve de réflexivité alliant ainsi réflexion et métacognition. Pour reprendre les propos de Pallascio, Daniel, & Lafortune (2004) la pensée réflexive s'apparente à un immeuble de trois étages : la réflexion comme étant une activité de rationalisation du monde extérieure ; la métacognition en tant qu'activité de conceptualisation du monde intérieur et la réflexivité comme une activité d'objectivation des deux mondes pour aboutir à une pratique réfléchie et autorégulée.

Que l'on ne se trompe pas donc, le retour réflexif du sujet « se formant » sur soi et sur son action « *ne peut se limiter à la prise de conscience de certains processus qu'on a effectués : il doit intégrer également une évaluation, et une décision relative à la modification ou non du processus.* » (Bibauw & Dufays, 2010, p. 14) Ceci dit, il ne serait pas question d'une analyse introspective uniquement, mais d'un discours intersubjectif à objectiver pour une meilleure projection dans l'avenir.

Une question s'impose, pourquoi l'entraînement à la réflexivité est-il si important dans la formation initiale de enseignants des langues et comment se matérialise-t-elle pratiquement ?

Il est de notoriété que le processus réflexif ne soit pas perceptible directement. Ce n'est qu'à travers le langage qu'on peut accéder à la forme verbalisable de ce processus. En effet, la formation des enseignants de langues à ces formes de « *verbalisation* » (Cicurel, 2015, p. 42) leur permettraient à notre sens de :

- prendre de la distance par rapport à leur parcours de formation et leurs trajectoires personnelles dans une optique de décentration et de « *formation à l'altérité* » (Goi, 2009);
- favoriser une approche centrée sur l'apprentissage et non pas sur l'enseignement ;
- faire l'expérience de l'écriture réflexive et comprendre les mécanismes à mettre en jeu en classe de langues pour la formation d'un sujet scripteur ;

³⁰ Dans son ouvrage «*Soi-même comme un autre*» Paul Ricœur (1990) délimite trois pôles de l'identité : la mêmété, l'ipséité et l'altérité tout en soulignant le caractère immuable du pôle mêmété source d'égoïsme et le caractère flexible de l'ipséité source de décentration.

- développer un esprit d'équipe et de coopération à travers les entretiens d'explicitation ;
- apprendre à tirer bénéfice de leurs expériences de locuteur bi-plurilingue parce qu'on peut affirmer à la suite de Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud (2012, p. 277) que «*dans un métier de l'humain, de la communication et de la relation [...] toute l'histoire sociale et psychologique du sujet est formatrice.*» ;
- favoriser l'émergence d'une posture réflexive amenant le futur enseignant à s'adapter au caractère singulier et évolutif des situations d'enseignement/apprentissage en classe de langues.

À ce titre, plusieurs projets de recherche ont été montés par l'équipe DYNADIV³¹ afin d'analyser l'effet des journaux d'apprentissage, des carnets de bord et des portfolios sur le développement des pratiques réflexives en formation initiale des enseignants de langues en France. À son tour, le Conseil de l'Europe préconise, depuis 2007, l'usage du «*Portfolio Européen pour les enseignants en langues en formation initiale.*»³²

Reste à noter, quand même, que l'efficacité des démarches réflexives en question dépend en grande partie du niveau de réflexivité que l'on cherche à atteindre. Ces niveaux de réflexivité sont en nombre de quatre selon Hatton et Smith, 1995 (in Jorro, 2014, pp. 269,270) :

- *descriptive writing* : description sans justification : une simple narration ;
- *descriptive reflection* : description avec justifications personnelles et émotionnelles le plus souvent ;
- *dialogic reflection* : faire des jugements argumentés et des comparaisons avec ou sans ajustement.
- *critical reflection* : analyse critique appuyée par des connaissances théoriques aboutissant à une autorégulation.

Pour terminer, nous estimons que la réflexivité acquiert ses lettres de noblesse en formation des enseignants tant qu'elle est associée à une démarche d'évaluation formative et non certificative. Dans le cas contraire, la posture réflexive tant souhaitée risque de se transformer en une imposture réflexive étant donné l'effet de la notation.

³¹ Laboratoire « dynamique et enjeu de la diversité. » de l'université François Rabelais de Tours.

³² Conçu et réalisé par Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, & Soghikyan (2007)

1.3.1.4. L'apprenance

Nous avons laissé le principe d'apprenance au dernier ressort de cette énumération afin de souligner l'aspect transversal de ce concept qui traverse les trois principes qu'on a traités jusqu'à présent.

Avec l'émergence de ce qu'on appelle «*la société apprenante*» et «*la révolution digitale*» (Carré, 2016, p. 9) le savoir se trouve actuellement à portée de main et la forme classique de l'apprentissage cède de plus en plus sa place à de nouvelles formes telles que le E-learning et les MOOCS³³. Ainsi, l'apprenance qui était une qualité élitiste devient aujourd'hui un élément incontournable pour pouvoir suivre le rythme d'évolution du monde.

L'apprenance était, de tout temps, un indice du professionnalisme, car on ne cesse de répéter que l'enseignant professionnel devrait être capable d'apprendre tout au long de la vie et d'établir par-là un nouveau rapport au savoir et à l'apprendre de manière générale. Carré nous explique qu'il s'agit d'un : «*Ensemble de dispositions durables favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.*» (2016, p. 14)

Une précision s'impose, selon le même auteur toujours, l'apprenance n'est pas l'apprentissage, mais ce qu'on possède comme dispositions «*cognitives, émotionnelles et biologiques*» (p. 15) pour établir un rapport permanent à l'apprendre, c'est aussi ce que l'on mobilise comme pratiques d'apprentissage et les facteurs situationnels et contextuels qui en favorisent l'émergence.

L'enseignant de FLE, dispose donc d'un large éventail de choix pour se former et former en même-temps. À cet égard, une formation qui se veut professionnalisante aura son mot à dire pour inculquer une culture d'apprenance tant il est vrai que l'on a affaire de plus en plus à ce que Prensky (2001) qualifie de «*Digital Natives*».

Il serait tentant donc de savoir quel type de rapport établissent les futurs enseignants de FLE au savoir, à l'apprendre, au monde, à la technologie ? Comment promouvoir une culture d'apprenance dès la formation initiale ? Les ENS intègrent-elles cette culture dans leur formation ? Dans quelle mesure peut-on réduire le présentiel et favoriser le distanciel pour augmenter le volume d'alternance ? C'est à ce genre de questions que nous répondrons dans les chapitres qui suivront.

³³ Massive Open Online Courses

1.3.2. La logique des compétences

À quoi sert une formation professionnalisante si ce n'est qu'à développer des compétences et par-dessus tout des compétences professionnelles ? Quel est ce dispositif de formation qui ne se réclame pas actuellement de cette logique malgré l'ambiguïté de la notion de compétence et la polémique, voire les distorsions qu'elle ne cesse de nourrir dans les milieux de la recherche et les résistances qu'elle provoque dans le milieu scolaire et universitaire ?³⁴

Le flottement conceptuel de cette notion et le « *brouillard sémantique* » (Jonnaert, 2017, p. 4) qui l'entoure n'empêchent pas sa consécration comme une pièce maîtresse de tout projet de professionnalisation. L'on peut dire même qu'elle est à la formation ce que le savoir est à la science. Le statut « *d'attracteur étrange* » (Le Boterf, 1994) qu'elle a acquis avec le temps explique son instauration comme le point de départ et d'arrivée des différentes offres de formation.

Il convient de rappeler que nous n'avons pas l'ambition de faire l'inventaire de ses définitions ni des controverses dont elle fait sujet du moment que la recherche actuelle ne nous permet pas de nous étaler là-dessus. Et par conséquent, nous nous contentons de la définition consensuelle de (Roegiers, 2019, p. 12) qui résume les propos des ténors de ce domaine (Paquay, De Ketele, Tardif, Rey, Le Boterf, Perrenoud, Beckers, Roegiers) tout en considérant la compétence comme : « *Un potentiel à mobiliser des ressources en vue de réaliser une tâche complexe.* »

Cette conception, nous paraît particulièrement intéressante en ce qu'elle récuse la conception biologique et innéiste de la compétence telle qu'énoncée dans les travaux de Chomsky et son « *Language Acquisition Device* » qui offre peu de place à l'apprentissage et à la formation³⁵. Le terme « potentiel » a ceci de particulier qu'il inclut cette « faculté » sans s'y restreindre, introduisant de cette façon les aspects cognitifs, conatifs et socioculturels susceptibles de différenciation et d'évolution.

En didactique des langues, Puren (2006) n'a pas manqué de souligner l'importance de ces éléments pour passer de l'agir communicationnel à l'agir actionnel. De cette façon,

³⁴ Les prises de positions s'annoncent dans l'intitulé-même des travaux de certains théoriciens, citant en passant (Dolz & Ollagnier, 2000) qui parlent d'une « *énigme* » ou (Crahay, 2006) qui n'épargne aucun effort pour montrer le *danger*, *l'incertitude* et *l'incomplétude* de cette nouvelle « *doxa*. »

³⁵ Perrenoud (2001) et (Bronckart & Dolz-Mestre, 1999) ont pointé du doigt la carence de cette notion de compétence en grammaire générative et en sciences du langage d'une manière générale avant de proposer l'usage de la notion de capacités langagières pour qualifier la compétence communicative.

la compétence à communiquer langagièrement devient une composante parmi d'autres du « savoir agir ». Il en va de même pour les compétences d'apprentissage, les documents d'apprentissage et la communication qui ne sont que des moyens au service de l'action et non pas l'inverse selon Puren toujours.

Dans ce cas, le découpage de la compétence de communication en composantes juxtaposées (Puren, 1994, p. 32) telles qu'elles sont décrites dans les modèles de Canale et Swain (1980), Moirand (1982)³⁶ ou celui du CECR (2001)³⁷ ne servira pas grand-chose si l'acteur n'arrive pas à les combiner avec d'autres ressources dans une situation à visée actionnelle. Sur ce, les concepteurs du CECR précisent que : « *La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.* » (2001, p. 15)

Compte tenu de cette configuration, nous tenons à rappeler que l'agir professoral en tant qu'agir social puise dans un potentiel d'agir multi-référentiel et multimodal. La compétence de communication est l'un des pôles saillants de ce potentiel sans qu'elle soit la seule ressource à mobiliser pour l'accomplissement des tâches d'enseignement.

Le deuxième élément qui nous semble aussi pertinent que le précédent est en relation avec ce mécanisme de mobilisation des ressources dans la mesure où il révoque l'idée d'un transfert mécanique et y substitue l'idée d'une orchestration des ressources et non pas des connaissances qui ne sont qu'une composante parmi d'autres de ces ressources. Cela induit l'implication du sujet « *porteur de compétence* » (Le Boterf, 2011, p. 24). Autrement dit, la compétence n'existe pas en dehors de son porteur. Au contraire, c'est le sujet porteur de compétence qui lui donne sens.

Reste à noter que le rapport savoir/compétence est à envisager sous l'angle de complémentarité, établissant ainsi un rapport corrélationnel de façon que le savoir nourrisse la compétence et s'y actualise.

Le dernier élément de cette définition ressuscite ce débat de capacités et de compétences en soulignant le caractère situationnel de la compétence (un savoir agir) contrairement à celui de capacité (un pouvoir agir) qui relève plutôt des ressources mobilisables ou des « *procédures automatisables* » pour reprendre (Rey, 2015, p. 19).

³⁶Pour un complément de lecture, nous vous renvoyons à l'ouvrage de l'approche communicative de Bérard (1991, pp. 17-22) et la thèse de Fari Bouanani (2008, pp. 35-36)

³⁷Les concepteurs du CECR ont modélisé une compétence de communication à trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Nous prenons l'exemple de ce qu'on appelle, faute de mieux, les quatre compétences³⁸ : parler/écouter/lire/écrire qui ne sont à vrai dire que des capacités mobilisables en situation, et ce, en combinaison avec d'autres ressources aussi internes qu'externes.

Il va de soi donc, la notion de compétence est étroitement liée à la notion de situation, car il n'y a de compétence que par rapport à une situation ou une famille de situations. Quelle que soit cette situation, elle devrait être complexe (le problème n'est pas donné, il est à construire), inédite (les connaissances dont dispose le praticien ne sont pas suffisantes, car il ne s'agit pas d'une situation routinière), signifiante (la situation devrait avoir un sens pour le praticien).

Cela étant admis, l'entrée par les compétences en formation des enseignants de langues implique :

- une « *gestion prévisionnelle des compétences* » (Le Boterf, 2011, pp. 240-241) de manière à entreprendre la formation en fonction de l'évolution du métier d'enseignant de langues et des problématiques relatives à la gestion de l'hétérogénéité, à la lutte contre la discrimination et la glottophobie, à l'éducation à la citoyenneté, à la création d'artefact de médiatisation, etc. ;
- une mise en valeur de l'évaluation formative comme levier du développement personnel et professionnel, et ce, par l'adoption de nouvelles démarches : la démarche biographique, la démarche portfolio, la démarche expérientielle, etc. ;
- un raisonnement en termes d'une approche curriculaire concourante et non pas modulaire pour souligner le caractère interdisciplinaire de la formation ;
- une mise en relation des situations d'apprentissage et des situations professionnelles pour atténuer l'aspect purement théorique des savoirs disciplinaires ;
- le développement d'un cadre d'accompagnement par la mise en relief de la pédagogie du projet tout en jetant des passerelles entre lieu de formation et lieu de travail ;
- l'élaboration d'un cahier des charges qui clarifie les liens à établir entre le référentiel des compétences, le référentiel des situations professionnelles et le référentiel d'évaluation.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous pensons que la formation d'un enseignant professionnel (un enseignant du XXI^e siècle) ne peut continuer de fonctionner selon le

³⁸ Rosen-Reinhardt (2005, p. 122) rappelle que la dénomination « quatre compétences » se justifie par l'absence en français d'un équivalent du terme « skills » utilisé par (Widdowson, 1978, p. 57) pour parler des « *four skills : speaking, understanding speech (or listening), reading and writing.* »

modèle d'une pédagogie transmissive et d'une approche-cours très favorable à la logique des connaissances sans se soucier de leur utilité et leur transformation en compétences.

1.3.2.1. Professionnaliser, pour quelles compétences ?

Pour amorcer quelques pistes de réflexion à propos de cette question, il nous a paru utile de comprendre en premier lieu ce que « enseigner » veut dire. S'agit-il d'un art ou d'une science ? Ni l'un ni l'autre répond Meirieu (cité par Develay, 1992, p. 143), c'est plutôt une « *aventure imprévisible !* ».

Si l'assertion de Meirieu a quelque crédit, c'est parce qu'on est en présence d'une « *action conjointe* » (Sensevy, 2006, p. 205)³⁹ où l'on n'a pas à jouer seul et par voie de conséquence l'acte d'« enseigner » ne serait pas envisageable sur un axe vertical, mais sur un axe horizontal. Il n'est pas question de transmettre un savoir, mais de mettre en place les conditions nécessaires à sa construction par l'apprenant. C'est en d'autres termes cultiver l'apprendre à apprendre d'où la notion d'apprenance que nous avons développée plus haut.

A cet égard, les enseignants sont appelés à « *enseigner à chacun comment se mettre en projet, appréhender des problèmes et se connaître comme apprenant afin de s'approprier de nouveaux savoirs.* » (Famose & Margnes, 2016, p. 10). Cette conception de l'acte d'apprendre n'est pas nouvelle : la maïeutique de Socrate, l'Émile de Rousseau, le Maître ignorant de Joseph Jacotot, la méthode naturelle de Francis Gouin, le courant de l'éducabilité avec à leur chef Paulo Freire ont érigé en norme la nature endogène de l'apprentissage. Actuellement, avec l'essor des neurosciences, cette machine d'apprentissage qui est l'homme se révèle de plus en plus complexe (Trocmé-Fabre, 1994; 1999; Kandel, 2007). Nous savons que des activités telles que la lecture ou l'écriture qui nous paraissent des tâches simples activent plusieurs aires cérébrales, que notre capacité d'apprendre dépend de notre profil d'apprentissage (Thiry & Lellouche, 2018, pp. 26-34)⁴⁰ et que notre intelligence n'est pas réductible à sa dimension logico-mathématique (Gardner, 2011-1983)⁴¹.

³⁹ Sensevy parle d'un « jeu didactique » qui réunit deux joueurs : l'élève (joueur A) et le professeur (joueur B) : « *le professeur (B) gagne au jeu d'enseignement si et seulement si l'élève (A) gagne au jeu d'apprentissage.* » (2006, p. 208)

⁴⁰ Les deux auteurs se réfèrent au modèle VAKOG (Visuel, Auditif, Kinesthésique, Olfactif, Gustatif).

⁴¹ Dans sa théorie des intelligences multiples, Gardner recense 06 modes d'intelligence (linguistique, musicale, logico-mathématique, spatiale, corporelle-kinesthésique, inter/intra-personnelle).

L'expression « apprendre à apprendre » révèle donc la complexité de la vie cognitive et affective de l'apprenant et incite les enseignants à adopter une posture d'accompagnement qui fait fleurir ce goût de savoir et ce plaisir d'apprendre permettant ainsi à l'apprenant de s'engager dans cette quête du sens et du soi. L'expérience montre comment des enseignants méconnus ont pu alimenter ce goût et ce plaisir chez de grands écrivains à l'image de Helen Keller et Daniel Pennac parce qu'ils sont partis du principe que tout être humain est doté d'un potentiel d'apprentissage à débusquer. La question que tout enseignant devrait se poser dorénavant n'est pas « comment enseigne-t-on ? », mais « comment apprend-on ? »

Ce changement de posture n'est pas aussi simple que l'on pense. Il faudrait faire appel à des compétences professionnelles peu sollicitées dans le modèle traditionnel de l'enseignement. Le « savoir enseigner » comme étant un savoir agir en situation du travail d'une manière générale et en situation d'enseignement/apprentissage plus particulièrement correspond à quatre domaines de compétence selon Baillat, De Ketele, & Paquay (2008, pp. 205-206) :

- a- conception et planification de l'enseignement* : les ressources à mobiliser dans ce cas sont d'ordre disciplinaire (connaissances disciplinaires en relation avec le fonctionnement de la langue en question, connaissances didactiques relevant de l'approche à adopter), mais aussi d'ordre général (connaissances générales au regard de l'aspect transversal de la discipline, ce qui fait que l'enseignant de français peut aborder un sujet de mathématiques, de sciences ou d'histoire dans sa classe). Sachant que ce genre de ressources nourrit « le pourquoi de l'action. » S'ajoute à cela des connaissances procédurales qui répondent à la question « comment procéder » pour pouvoir mettre en place un plan d'action (préparer un cours, élaborer une progression des apprentissages, prévoir des moments d'évaluation, anticiper sur les problèmes à confronter, etc.) Ces ressources font appel à un troisième type de ressources qui permettent de faire le lien entre les ressources évoquées ci-dessus, et qu'on peut qualifier de ressources cognitives (savoir analyser, savoir synthétiser, savoir raisonner, savoir interpréter les informations, etc.) L'enseignant peut s'appuyer éventuellement sur des ressources externes (outil informatique, ressources multimédia, manuels, grille d'évaluation, guide d'accompagnement, conseils pédagogiques, etc.) ;
- b- gestion de classe et régulation des apprentissages*: dans ce domaine de compétence, l'enseignant mobilise des ressources relationnelles (savoir écouter, savoir

communiquer, savoir attirer l'attention des apprenants, savoir coopérer) ; émotionnelles (savoir gérer les tensions, savoir gérer ses émotions) ; expérientielles (savoir établir une relation entre l'ici maintenant et ses expériences) ; opérationnelles (savoir s'adapter, savoir adapter son enseignement en fonction des besoins des apprenants, savoir gérer les interactions, savoir évaluer la progression de chacun...) ; intellectuelles (rigueur, décentration, convictions, curiosité, persévérance...). La mobilisation de ce genre de ressources consiste à répondre à la question « comment s'y faire ? » L'enseignant est invité à faire preuve d'ingéniosité et de créativité, car il est censé prendre des décisions dans l'urgence de la situation ;

c- *auto-évaluation et analyse réflexive* : comme son nom l'indique, ce domaine implique la mobilisation de ressources cognitives et métacognitives pour pouvoir prendre ses pratiques professionnelles comme objet d'analyse et d'évaluation. L'enseignant est appelé à mobiliser des ressources cognitives (savoir analyser, savoir comparer, savoir interpréter l'information, savoir formuler des hypothèses) ; des ressources métacognitives (s'auto-questionner, s'auto-analyser, s'autocritiquer, s'auto-évaluer) et éventuellement des ressources relationnelles et communicationnelles (savoir expliciter ses pratiques, savoir coopérer...) La combinaison de ces ressources aboutit à un ajustement des pratiques professionnelles ou à leur maintien. Elle fournit un cadre pratique pour le développement professionnel de l'enseignant à travers l'analyse de ses besoins en formation. Pour donner un exemple concret, nous reproduisons Daniel Coste (1973) qui a mis en scène « Monsieur Tubont ». Cet enseignant jeta un regard critique sur le champ de l'enseignement des langues au moment de son départ à la retraite vers les années 2000 tout en soulignant « *l'urgence grandissante d'un apprentissage plurilingue et la nécessité d'une "réponse plurielle et souple à des besoins multiples et composites* » in (Véronique, 2005, p. 49). La posture adoptée par « Monsieur Tubont » est le fruit d'un travail de réflexivité, telle que nous l'avons définie préalablement, qui l'amenait à prédire la transformation du champ et le changement *ipso facto* des pratiques d'enseignement ;

d- *responsabilité et éthique professionnelle* : ce domaine correspond à une vision déontologique du métier d'enseignant et son engagement dans le projet de l'école en tant qu'acteur éducatif et le projet de la société en tant qu'acteur social chargé de promouvoir les valeurs de la société en question. Ces missions exigent la mobilisation des ressources intellectuelles citées préalablement et auxquelles on peut ajouter (l'engagement, le travail en équipe, la capacité à piloter des projets de coopération

culturelle et linguistique, le volontariat, la responsabilité, l'autonomie, etc.) Nous pouvons considérer ce domaine comme étant le lieu de construction de l'éthos professionnel de l'enseignant.

1.3.2.2. Problématique d'évaluation des compétences en formation des enseignants de langues

L'évaluation comme pratique sociale a toujours évolué à l'intérieur d'une nébuleuse d'attributs (mesure, test, épreuve, contrôle, jugement, valeur, notation, grilles, appréciation, certification...) dont elle était victime le plus souvent parce qu'à force de focaliser l'acte évaluatif sur la performance (le produit), on courait le risque de dévaluer ou surévaluer son producteur. Raison pour laquelle Vial (2000, p. 179) met en garde contre cette conception de l'évaluation : « *L'évaluation n'est pas la logique de contrôle, elle ne se restreint pas à des moments identifiables, spécifiques appelés bilans, tests, épreuves avec des objectifs à atteindre, des notions à intégrer et des comportements à obtenir.* » Ceci dit, nous n'avons pas besoin d'inventorier les dégâts collatéraux de l'évaluation-contrôle sur l'image de l'évalué, le professeur, l'établissement et la société⁴² pour nous apercevoir du risque d'une évaluation fondée sur la notation comme seul critère de réussite. Nous verrons plus loin comment les élèves-professeurs perçoivent ces pratiques.

Une deuxième illusion qui mérite d'être clarifiée concerne la formation à l'évaluation parce qu'il n'est pas rare de rencontrer des formateurs qui pensent que l'évaluation va de soi et qu'ils n'ont pas besoin de se former dans ce domaine : « *Trop de formateurs croient qu'il suffit d'être expert dans le savoir à transmettre pour pouvoir fonctionner et soupçonnent même qu'il faille se former à l'évaluation.* » (Vial, 2001, p. 20) D'ailleurs, c'est ce type de formateurs qui croient évaluer des compétences alors qu'ils n'évaluent que des savoirs recyclables ou des comportements souhaitables.

Cela étant, nous essayons, dans ce qui suit, d'analyser certaines modalités d'évaluation des élèves-professeurs de FLE dans le contexte algérien. Mais avant d'en arriver là, nous nous posons les questions suivantes : Qu'est-ce évaluer au juste ? Qu'évalue-t-on lorsqu'on évalue une compétence ? Comment procéder ? Par rapport à quel référent ? Par quel moyen ?

⁴² À consulter l'article de (Fari Bouanani, 2016, pp. 163-164).

Beaucoup de théoriciens⁴³ s'accordent à dire que l'évaluation se rapporte à un processus de trois opérations enchevêtrées : la prise d'information à l'aide d'instruments de mesure et de recueil d'information, l'analyse et l'interprétation de ces informations en fonction des critères établis préalablement pour porter un jugement argumenté avant de communiquer les résultats aux personnes et aux instances concernées (apprenants, parents, administration) et enfin, la prise de décision concernant la régulation du processus d'enseignement/apprentissage. Trois types d'évaluation sont à déployer dans ce cadre commençant par une évaluation diagnostique en amont suivie d'une évaluation formative dans le feu de l'action d'apprentissage et une évaluation sommative en aval.

Pour ce qui est de l'évaluation des compétences, le processus atteint son point culminant parce qu'on n'a pas à mesurer l'acquisition d'une connaissance ou d'un comportement, mais plutôt une entité inobservable qui sous-tend la performance du sujet (apprenant, étudiant, enseignant). Il n'est pas question de mettre en place des exercices mais des situations-problèmes⁴⁴ inédites, complexes et signifiantes qui font appel à des situations professionnelles ou quotidiennes.

Pour chasser toute confusion, Rey et al. (2003) in (Dierendonck & Fagnant, 2014, pp. 49-50) proposent un modèle d'évaluation des compétences de trois degrés :

- *les compétences de 1^{er} degré* : on les appelle aussi « *procédures automatisables* », elles consistent à répondre à un stimulus en produisant le comportement requis (exécuter un ordre, restituer des savoirs, etc.) L'évaluateur peut utiliser « *une question, une consigne ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté.* » Ce genre de procédés n'évalue pas la compétence, mais l'acquisition des ressources et des comportements dont elle se sert ;
- *les compétences de 2^e degré* : dans ce cas, la personne évaluée mobilise des ressources pour procéder à la résolution d'une situation inédite en choisissant la procédure adéquate. L'évaluateur ne dévoile pas le problème, c'est à l'évalué de le construire et de sélectionner les ressources à mobiliser. Reste que la situation est donnée sous forme de petites tâches ;
- *les compétences de 3^e degré* : cette catégorie correspond au degré le plus élevé de la compétence. L'évaluateur ne propose pas une situation découpée en petites tâches,

⁴³ Nous citons à titre d'exemple (Scallon, 1988; Reuter, 2011; Jorro, 2014; Laveault & Allal, 2016).

⁴⁴ À consulter la distinction faite par (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002, p. 24) entre exercice et problème.

mais plutôt une tâche complexe qui exige la mobilisation et la combinaison des compétences élémentaires pour procéder à sa résolution. On peut demander à l'élève-professeur à titre d'exemple d'élaborer un projet pédagogique, un portfolio, une séquence d'apprentissage⁴⁵, etc.

Dans la lignée des travaux de Rey et al. (2003), Roegiers (2016, p. 36) discute les démarches d'évaluation des compétences à la lumière de quatre critères :

- *la pertinence* : la démarche d'évaluation gagne en pertinence lorsqu'elle se sert d'une situation authentique au lieu de proposer des exercices décontextualisés. En formation des enseignants de langues, l'évaluateur peut se servir d'une situation authentique (un problème rencontré par un enseignant) et la transposer en classe pour savoir si les élèves-professeurs arrivent à faire la mobilisation de leurs acquis lors de la résolution de ce problème ;
- *la validité* : la validité d'une épreuve d'évaluation dépend de la nature des ressources à mobiliser et leur adéquation avec les attentes de l'évaluateur : « *Les ressources à mobiliser constituent des aspects centraux de la compétence à vérifier ou non ?* » Exige-t-il un traitement approfondi ou juste une juxtaposition des ressources ? S'agit-il d'une situation inédite ou d'une situation routinière ?
- *la faisabilité* : le temps alloué à la résolution du problème est-il suffisant ? L'évaluation n'excède pas les capacités des apprenants ?
- *la fiabilité* : ce critère soulève deux problèmes, l'un en relation avec la possibilité de fraude, du plagiat, des réponses aléatoires, etc. ; l'autre pose la question d'équité et d'écart en termes de correction. L'évaluateur est appelé donc à mettre en place une évaluation qui donne peu de place à l'aléatoire et à la fraude pour régler le premier problème et de proposer une grille de critères et de descripteurs de la compétence afin de diminuer les conflits d'interprétation pour le second.

Pour revenir à l'évaluation des compétences professionnelles des élèves-professeurs, nous paraphrasons Campanale (2009, pp. 72-73) qui parle d'une « *évaluation tripolaire* ». La première et la deuxième formes relèvent des missions du secteur formateur selon les modalités d'évaluation préconisées par la tutelle (examen semestriel, des contrôles, des travaux dirigés pour la première modalité et un mémoire de fin d'étude, un rapport de stage ou autre document attestant de la capacité à réfléchir sur les pratiques

⁴⁵ À consulter le 4^e et le 5^e chapitre.

d'enseignement pour la deuxième). La troisième modalité est à la responsabilité du service employeur représenté par le professeur formateur ou les inspecteurs de l'éducation nationale qui évaluent les prestations de l'élève-professeur en phase de stage.

Or, ces modalités souffrent quelques lacunes que nous traitons ici. Nous commençons tout d'abord par la première modalité en citant l'exemple d'une épreuve d'évaluation dans le cadre d'un examen de psychopédagogie⁴⁶. L'enseignant chargé de ce module a donné les consignes suivantes :

- 1- *Expliquez la motivation scolaire de l'apprenant en milieu scolaire selon la théorie des besoins.*
- 2- *Comparez entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.*

Si nous nous référons au modèle de Rey et al. (2003), nous pouvons affirmer que l'épreuve en question relève plutôt des compétences du 1^{er} degré. L'enseignant en question cherche, semble-t-il, à vérifier l'acquisition des savoirs plutôt que l'acquisition des compétences en proposant des consignes sans contexte (le contexte scolaire est vague dans cette épreuve). En outre, l'épreuve ne répond pas aux critères établis par Roegiers (2016, p. 36). Sur le plan de la pertinence, cette épreuve ne s'appuie pas sur une situation authentique ou du moins une simulation, il n'y a pas de problème à résoudre ni à reconstruire même. D'un point de vue de la validité, les ressources à mobiliser relèvent de l'ordre du « savoir » ce qui nuit à la signification de la situation. Pour ce qui est de la fiabilité, l'enseignant ne propose ni critères de réalisation, ni critères de réussite ce qui donne lieu à plusieurs interprétations.

Ce n'est, en réalité, qu'un exemple parmi d'autres dans la mesure où ce genre d'épreuves est -toutes proportions gardées- monnaie courante dans les ENS d'après les sujets d'examens que nous avons consultés⁴⁷. Ce phénomène nécessite, à notre avis une attention toute particulière et une étude à grande échelle de la récurrence de ces pratiques dans un établissement de formation des enseignants.

En ce qui concerne la deuxième modalité, le mémoire de fin d'étude en tant qu'outil de professionnalisation et de formation à la recherche devrait montrer l'aptitude de

⁴⁶ Il s'agit d'un sujet d'examen de 2^e EMD destiné aux élèves-professeurs de 3^e année (tous grades confondus) au niveau du département de Français à l'ENS de Bouzeréah à Alger. Cet examen a eu lieu le 4/10/2018.

⁴⁷ Ce corpus contient 20 sujets d'examen ayant eu lieu entre 2012 et 2020. Ils sont répartis comme suit : psychopédagogie : 05, sociolinguistique : 04, grammaire correctrice et/ou contrastive : 04, psychologie de l'enfant : 02, évaluation du FLE : 02, didactique : 01, sciences de l'éducation : 01, phonétique : 01.

Chapitre I : Matrice conceptuelle pour une formation professionnalisante

l'élève-professeur à mener un travail de réflexion sur les phénomènes didactiques et pédagogiques en général et les pratiques d'enseignement en particulier. En effet, les sujets portant sur la littérature, l'analyse de discours ou les sciences du langage seront envisagés sous cet angle, ce qui n'est pas toujours le cas.

Il en va de même pour l'évaluation de ces travaux du moment que l'intérêt académique fait écran à la réalité professionnelle de la formation. C'est le cas par exemple d'une grille d'évaluation des projets de fin d'étude au niveau de l'ENS d'Oran.

Tableau 1 : Grille d'évaluation du PFE des PEM français (Benammar, 2011, p. 81)

Noms des candidats	Choix et formulation du thème	Plan et progression de l'analyse	Méthodologie et intérêt des investigations	Langue/ écrit	Prestation orale	total	Obs
	2	2	4	6	6		

Il est clair que l'aspect académique et disciplinaire prend la part du lion dans cette grille du moment que les descripteurs de la compétence professionnelle de l'élève-professeur ne sont pas mis en relief. Mis à part la prestation orale et la correction de la langue, il est difficile de faire le lien entre le mémoire professionnel et les compétences professionnelles dans ce cas.

La troisième modalité à savoir l'évaluation de l'élève-professeur en phase de stage a aussi son lot de problèmes. Les professeurs-formateurs ne sont pas formés en ce sens et ont un modèle d'évaluation qui ressemble beaucoup plus à un contrôle qu'à une évaluation formative. Le professeur stagiaire est évalué la plupart du temps en fonction de l'écart de ses pratiques à la norme fixée par l'évaluateur même lorsque cette norme est foncièrement fautive (Benziane & Senouci, 2007; Rabahi-Senouci & Benghabrit-Ramoun, 2014). Qui plus est, c'est que les élèves-professeurs sont évalués dans un contexte favorable à l'apprentissage au regard du public en face et des moyens mis à leur disposition parce qu'on sait que les établissements d'application n'ont pas toujours les mêmes caractéristiques que ceux d'affectation après la soutenance, ce qui fait que les élèves-professeurs risquent d'être heurtés par la réalité du terrain lorsqu'on les affecte dans des régions défavorisées.

Au terme de cet exposé, nous soulignons l'importance d'une réflexion poussée sur les pratiques d'évaluation en formation des enseignants de langues et les alternatives qui peuvent améliorer le dispositif d'évaluation des compétences professionnelles de ces derniers. L'entrée par des situations-problèmes (Pastré, 2011), l'utilisation d'un portfolio

des compétences à la place du mémoire professionnel (Ricard-fersing, Dubant-Birglin, & Crinon, 2002), l'adoption d'une approche inversée de l'évaluation par l'encouragement de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (*EEE*) (Romainville & Coggi, 2009), le recours à l'auto-évaluation et à ce que Amade-Ecoste (2005) appelle l'analyse des « *Incidents Didactiques Critiques (IDC)* » constituent des dispositifs prometteurs dans ce cadre.

2. Le tournant réflexif en formation des enseignants

S'il est un modèle qui façonne la formation des enseignants depuis une trentaine d'années, c'est sans doute le modèle du praticien réflexif de Schön (1983; 1987). Ce modèle est à l'origine d'un changement paradigmatique important au niveau de la formation des enseignants parce qu'il prône une pensée réflexive qui nourrit l'action et en fait un objet de réflexion pour (re)conceptualiser les pratiques des acteurs du champ de l'enseignement. Ce nouveau paradigme provoque effectivement des changements palpables en termes des pratiques de formation des enseignants de langues. Chose que nous essayons d'explicitier dans ce qui suit.

2.1. Un changement paradigmatique, pourquoi ?

En vérité, Schön n'est ni le premier, ni le seul à avoir appréhendé la réflexivité comme étant la condition *sine qua non* pour le développement personnel, social, professionnel et culturel de l'être humain. Ses travaux s'inscrivent dans la continuité d'un changement paradigmatique initié par (Dewey, 1933) dans son « *How we think* » où il prospecte le lien entre « *reflective thinking* » et « *education process* » en posant la question suivante : « *Why the reflective thinking must be an educational aim ?* »⁴⁸ (p. 17).

À une question complexe, une réponse complexe, car l'éducation n'est qu'une partie d'une réalité sociale plus large. À cet effet, nous essayons d'élargir notre horizon à l'appui des travaux de Giddens (1984) qui formalise ce rapport entre la réflexivité et les pratiques sociales dans sa théorie de structuration : « *Continuity of practices presumes reflexivity, but reflexivity in turn is possible only because of the continuity of practices.* »⁴⁹ (p. 3) Ce que nous pouvons considérer comme une remise en question de la théorie de l'*habitus* de Bourdieu qui ne tient pas compte des phénomènes de mobilité des individus

⁴⁸Ce que nous traduisons comme suit : « *Pourquoi la pensée réflexive doit être un objectif éducatif ?* »

⁴⁹Ce qui peut être traduit par : « *La continuité des pratiques suppose la réflexivité, mais en contrepartie la réflexivité est possible grâce à la continuité des pratiques seulement.* »

et/ou des compétences et du caractère changeant des pratiques sociales dans les sociétés contemporaines.

Nous citons à titre indicatif Charles Taylor (1989) qui affirme, dans une perspective existentialiste, que la réflexivité est l'un des impératifs du changement social actuel : « *Dans une société où les cadres de socialisation sont moins rigides, la réflexion permanente sur nos propres conduites, nos objectifs de vie et les moyens pour les réaliser devient un impératif.* » in (Dortier, 2013, p. 300). Ce positionnement introduit l'idée de l'intentionnalité de nos actes et conduites, et l'intérêt grandissant de la motivation intrinsèque dans l'accomplissement du soi.

En bref, cette rupture épistémologique avec le prêt-à-penser n'est pas l'invention des théoriciens de la formation, mais une révolution scientifique contre le taylorisme, l'applicationnisme et le comportementisme qui étaient les chevaux de bataille de l'ancien paradigme à savoir le positivisme⁵⁰. Pour le dire autrement, on assiste depuis un demi-siècle à l'émergence d'un paradigme de la complexité (Morin, 1990,2005) qui replace le sujet au centre du phénomène social et réduit l'opposition sujet/objet.

Afin de mettre l'accent sur ce tournant réflexif qui résulte d'un traitement complexe du phénomène social, éducatif, culturel, psychologique, neurobiologique..., nous nous attelons tout d'abord à montrer les limites des modèles réductionnistes ayant préexisté dans le champ qui nous concerne en l'occurrence la formation des enseignants de langues.

2.1.1. Les limites de la technologie rationnelle

La technologie rationnelle a été l'un des mythes fondateurs de l'applicationnisme en formation vers les années 30. Ce mouvement postule que l'acquisition des connaissances professionnelles suit un cheminement linéaire monodirectionnel : théorie-application-pratique. Par ailleurs, le triomphe de l'empirisme et du scientisme⁵¹ dans sa version comportementiste au début du XXe siècle vient consolider cette pédagogie du « prêt-à-porter » tout en réduisant la part du sens dans l'activité enseignante et apprenante à titre égal. C'est le cas des méthodologies d'inspiration comportementistes et distributionnalistes⁵² en enseignement des langues étrangères qui reposaient sur la linguistique appliquée comme

⁵⁰Le positivisme est un courant de pensée qui estime que le progrès de la science conduit à une amélioration de la condition humaine d'où la prédominance du « comment » sur « le pourquoi » dans la théorie sociale d'Auguste Comte. (Dortier, 2013)

⁵¹Le scientisme reflète une vision réductionniste de la science (Sciences dures vs sciences molles).

⁵²Nous faisons allusion à la méthode de l'armée, la MAO et la SGAV qui s'inspirent des travaux des pionniers du comportementisme (Skinner surtout) et du distributionnalisme (Bloomfield en particulier).

modèle de référence et le béhaviorisme comme modèle de pratique. Ce contre quoi, la didactique des langues s'est instituée comme une discipline scientifique qui abonde dans le sens d'une « *décolonisation* », selon l'expression de Galisson, du champ de l'enseignement/apprentissage des langues du joug de l'applicationnisme et de cette technologie rationnelle (Springer, 2015; Cuq & Gruca, 2002; Germain, 1991) qui pèsent lourdement sur la capacité d'adaptation des praticiens et freinent le développement professionnel des enseignants de langues.

En Algérie, la suppression des ITE (Instituts de la Technologie et de l'Éducation), symbole de cette pédagogie du modèle, s'inscrit de plein droit dans cette intention d'assurer une formation de qualité pour favoriser l'émergence d'un enseignant professionnel selon le Ministère de l'Éducation Nationale qui voit dans la professionnalisation un « *gage d'efficacité d'une école résolument tournée vers l'avenir.* » (Senouci, 2012, p. 98) Or, ce changement dans les faits n'a pas été suivi d'un changement dans les esprits dans la mesure où la pédagogie du modèle et l'applicationnisme sont toujours d'actualité en formation des enseignants de langues (Rabahi-Senouci & Benghabrit-Remaoun, 2014; Senouci, 2012). Preuve en est, l'évaluation des performances, l'alternance juxtapositive et la pseudo-universitarisation auxquelles nous reviendrons dans l'analyse du dispositif de la formation normalienne dans le deuxième chapitre de ce travail.

En somme, nous pensons, à la suite de Schön (1983) que les insuffisances du modèle technologique de la formation des enseignants de langues proviennent essentiellement de :

- la mise en quarantaine de la notion du contexte : les enseignants exercent dans des contextes différents (plurilingue, bilingue, monolingue, endolingue, exolingue, etc.) et du coup cette « bonne méthode » qui vaille partout ne serait qu'une chimère théorique ;
- le modèle technologique favorise le « *problem solving* » au détriment du « *problem setting* » tout en oubliant que les situations professionnelles sont, la plupart du temps, singulières, complexes, instables, ce qui veut dire que le problème n'est jamais donné, il est à construire. Les conséquences de cette conception se manifestent souvent dans les cours de remédiation et avec les élèves en difficulté. Bachelard l'avait bien expliqué : « *J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs des sciences, plus encore que les autres professeurs si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas.* » (1934-1947, p. 18) ;

- le choix de la méthode à appliquer dépend de l'objectif à atteindre, mais lorsque cet objectif ne se rapporte pas clairement à une méthode connue préalablement, l'enseignant se trouve dans une situation critique à laquelle il n'était pas préparé suffisamment. L'échec de l'approche par compétences en classe de langues, par exemple, vient du fait que les enseignants n'ont pas une bonne maîtrise du cadre théorique et conceptuel sur lequel elle repose, ce qui crée un décalage entre les objectifs et la méthode déployée ;
- l'échec de l'agir rationnel est imputé le plus souvent à une mauvaise connaissance de la théorie de référence ce qui brouille l'action (confusion des buts, non adéquation des moyens). Cependant, il est bien connu que la théorie de référence peut provoquer des effets pervers. L'adoption de la perspective actionnelle en contexte exolingue par exemple risque de se transformer en une simple réalisation des tâches sans que l'apprenant puisse acquérir la compétence à communiquer en langue cible.

2.1.2. Au-delà du taylorisme

Si l'on part du fait que le modèle technologique constitue le versant théorique de la formation, le taylorisme en serait le versant pratique. Il faudrait rappeler que ce courant est par essence un modèle d'organisation du travail avant d'être un modèle de formation. Conçu pour la première fois par F.W. Taylor, ce modèle repose sur trois principes : « *une organisation de la production fondée sur la séparation radicale entre la conception et l'exécution ; le découpage des activités en tâches élémentaires et non qualifiées ; et le salaire au rendement.* » (Dortier, 2013, p. 345) Ce qui a conduit à un émiettement du travail et une formation sur mesure selon le principe du poste de travail.

Dans le domaine de l'enseignement, cela nous rappelle la fameuse PPO (pédagogie par objectifs) qui a marqué la formation des enseignants jusqu'à l'aube du troisième millénaire. L'entrée par les objectifs, la parcellarisation des tâches selon une logique linéaire et non-circulaire, le primat du comportemental sur le cognitif en sont les effets les plus notables. Il va sans dire donc que ce modèle tend vers une spécialisation, voire une automatisation au plus haut degré. Cependant, quoique utile pour des tâches bien précises (micro-tâches surtout), cette conception de la formation n'inclut pas le traitement des tâches complexes (macro-tâches) et reste une source de résistance au changement et d'inadaptabilité (Le Boterf, 2016, p. 21).

Dans le contexte algérien, la résistance au changement au début de la réforme éducative entamée en 2003 (Guidoume, 2010; Ait Amar Meziane, 2014; Berkaine, 2015) montre que le modèle tayloriste dans sa version éducative (la PPO) s'oppose diamétralement à la créativité et à l'interdisciplinarité. Ce n'est plus question d'enseigner la grammaire, la phonétique ou l'orthographe, mais d'installer une compétence de communication qui dépasse le cadre formel de la langue.

Didactiquement parlant, les enseignants de langues se sont vus attribuer un nouveau rôle (enseignant médiateur, facilitateur, accompagnateur, etc.) alors qu'ils étaient formés uniquement pour enseigner une discipline au sens strict du mot⁵³ et appliquer une technologie éducative (la PPO). Cette expérience témoigne de la dialectique du changement des pratiques chez les enseignants en général et ceux de langues en particulier. À cet effet, nous pensons qu'il y a de fortes raisons pour procéder à la formation d'un enseignant capable de s'adapter au changement perpétuel des parcours éducatifs.

Conscients de ce pari, nous proposons une approche réflexive introduite par la démarche portfolio pour personnaliser voire individualiser le parcours de formation et inverser le processus en partant des expériences des élèves-professeurs et non pas d'un modèle rationnel d'une réalité qui reste en grande partie subjective, ni d'un effritement de la discipline (français) en petites disciplines à enseigner séparément sans qu'il y ait un lien qui laisse entrevoir la complexité de l'agir professoral en classe de FLE.

Néanmoins, il ne suffit pas de faire l'éloge de la réflexion et brandir cet étendard du praticien réflexif à tout bout de champ si l'on n'est pas imprégné par cette logique de pratique réflexive qui implique une relecture du modèle schönien.

2.2. Le modèle du praticien réflexif de Donald Schön

Nombreux sont les travaux qui se sont inspirés du modèle du praticien réflexif de Schön⁵⁴. Ce modèle a ceci d'important qu'il dépasse le paradigme rationnel d'une réflexion proactive qui consiste à penser l'action d'un point de vue applicationniste et

⁵³ Avant la réforme, les enseignants avaient l'habitude d'enseigner le français comme un objet et non pas comme un moyen de communication. Par conséquent, les élèves étaient appelés à réciter des règles et des tableaux de conjugaison sans aucune référence à leur usage dans des situations authentiques. L'enseignant se considérait comme le centre de gravité de la classe au regard de son savoir et son autorité. Il monopolisait la parole, et les quelques interventions des élèves étaient plutôt des reprises des énoncés du maître (répétition intensive) ou d'un exemple à enrichir par substitution (répétition extensive).

⁵⁴D'après les statistiques de Google Scholar, l'ouvrage du praticien réflexif de Schön a été cité près de 70000 fois. Dans l'espace francophone les travaux les plus cités en ce sens reviennent à Perrenoud (2001), Paquay et Sirota (2001), Saint-Arnaud (2001).

instrumentaliste. Schön nous le signifie dès le départ: «*We put aside the model of Technical Rationality, which leads us to think of intelligent practice as an application of knowledge to instrumental decisions.*»⁵⁵ (Schön, 1983, p. 50) Sans nier l'existence d'une réflexion *à priori* de l'action, il nous propose une épistémologie de la pratique qui pose l'hypothèse d'une réflexion dans l'action et d'une réflexion *à posteriori* pour se démarquer du modèle de la technologie rationnelle.

2.2.1. La réflexion dans l'action

« Il faut bien réfléchir avant d'agir ! », voici un adage que nous avons appris et répété dès notre enfance. Comme s'il y avait toujours un temps pour la réflexion et un temps pour l'agir. Cette dissociation réflexion/action ne nous renseigne pas sur la complexité d'un rapport corrélé entre l'action et la réflexion de manière que l'action qui nous semble spontanée et dépourvue de réflexion contienne en elle-même des connaissances tacites qui racontent l'histoire de son producteur. Cette idée résume des siècles d'évolution à commencer par les sociétés primitives jusqu'à la société cognitive que l'on peut qualifier d'entassement d'expériences humaines.

Soyons clairs, nous savons qu'en dehors des connexions neuronales qui nous permettent d'agir intelligemment et en temps opportun, il y a tout un discours inter et intra-subjectif qui sous-tend l'action et s'en sert également pour produire de nouvelles connaissances. Cette communication ininterrompue entre réflexion et action a été codifiée par Maturana et Varela (1987, p. 26) qui soulignent à juste titre que “*All doing is knowing, and all knowing is doing*”, ce qui consolide l'assertion schonienne : “*Our Knowing is in our actions.*” (Schön, 1983, p. 49)

Qu'est-ce donc la réflexion dans l'action ? Schön nous dit, dans (Wentzel, 2010, p. 18) qu'il s'agit « *d'une pensée qui accompagne et guide l'action.* », elle s'apparente à ce que les spécialistes en didactique professionnelle à l'image de Pastré, Mayen et Vergnaud appellent « *la conceptualisation dans l'action.*» Sur ce, Pastré (2002, p. 15), a démontré que dans toute action, il y a deux types de concepts à identifier « *des concepts épistémiques*» qui dominent les pratiques des professionnels débutants et/ou des « *concepts pragmatiques* », caractéristique essentielle de l'action des professionnels experts.

⁵⁵« *Nous mettons de côté le modèle de la technologie rationnelle qui nous amène à penser la pratique intelligente comme étant l'application d'une connaissance à une décision instrumentale.*», notre traduction.

Ainsi, un enseignant qui répète le même geste professionnel d'une manière presque automatique finit par oublier que ce geste est le creuset d'une multitude de connaissances tacites qu'il a acquises d'une manière consciente ou inconsciente. Voilà pourquoi, Schön insiste sur la (re)conscientisation de l'action pour contourner les problèmes d'indésirabilité et d'incompréhension qui caractérisent les pratiques des professionnels : *"Further, as a practice becomes more repetitive and routine, and as knowing-in-practice becomes increasingly tacit and spontaneous, the practitioner may miss important opportunities to think about what he is doing."*⁵⁶ (1983, p. 61)

Pour illustrer ces propos, nous prenons l'exemple de l'approche éclectique dans l'enseignement des langues. Nous pouvons distinguer deux cas de figures : d'une part, un éclectisme réfléchi qui provient d'une certaine « *conversation with situation* » (*conversation avec la situation*) (Schön, 1983, p. 76) amenant l'enseignant, de cette façon, à réussir son action et à l'explicitier d'une manière intelligible. Sachant que ce genre d'approche résulte le plus souvent d'un apprentissage par problématisation ; d'autre part, un éclectisme non réfléchi, anarchique même, qui se fait d'une manière spontanée (apprentissage sur le tas) mais qui reste insuffisant, quand même, parce que l'enseignant ne communique pas suffisamment avec la situation et procède plutôt par un tâtonnement, qui réduit l'action à une somme de principes ambigus appartenant à des approches différentes sans pouvoir répondre aux questions qui surgissent en cours d'action. Que faire donc pour surmonter cet obstacle ?

Au risque de transformer l'activité enseignante en un terrain de bricolage non réfléchi ou d'applicationnisme aveugle, Schön semble chercher un certain équilibre en invitant les enseignants à se remettre en cause aussi bien en cours d'action qu'à son terme : « *An artful teacher sees a child's difficulty in learning to read not as a defect in the child but as a defect "of his own instruction."* »⁵⁷ (Schön, 1983, p. 66). Les enseignants ignorent-ils ce principe ? Sont-ils formés aux pratiques réflexives ? Si ce n'est pas le cas, comment mettre en place un dispositif de formation à la pratique réflexive ?

Nous estimons, non sans raison, qu'il serait difficile de mettre en place un dispositif réflexif dans une optique de formation initiale des enseignants en l'absence d'un projet à

⁵⁶ Nous le traduisons par : « *Le praticien peut rater d'importantes occasions pour penser à ce qu'il est en train de faire à mesure que la pratique devient répétitive et routinière, et que les connaissances en pratique deviennent de plus en plus tacites et spontanées.* »

⁵⁷ Ce que nous traduisons par : « *Un enseignant astucieux n'aperçoit pas la difficulté de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant comme un défaut propre à ce dernier mais comme un défaut de sa propre instruction.* »

long terme qui prépare les élèves-professeurs à penser leurs décisions dans le feu de l'action. Ce projet prend tout son sens dans des activités d'analyse post-active telles que l'analyse des pratiques professionnelles, des démarches biographiques : « *biographie éducative, biographie langagière, biographie quotidienne, biographie professionnelle.* » (Cadet, 2006, p. 166), et des instruments réflexifs tels que le portfolio ou le journal d'apprentissage.

Cela montre que la réflexion dans l'action est intimement liée à la réflexion sur l'action qui fera l'objet du point suivant.

2.2.2. La réflexion sur l'action

C'est à travers la réflexion sur l'action (reflection on action) que la réflexion dans l'action prend forme et c'est grâce au langage, ou mieux encore, au discours produit par le praticien à propos de son action qu'on peut accéder à la « *fabrique de l'action enseignante.* » (Muller & Carlo, 2015). Cela étant admis, la question qui s'impose est de savoir sur quoi porte cette réflexion. En guise de réponse, Schön précise:

He (the practitioner) may reflect on the tacit norms and appreciations, which underlie a judgment, or on the strategies and theories implicit in a pattern of behavior. He may reflect on the feeling for a situation, which has led him to adopt a particular course of action, on the way in which he has framed the problem he is trying to solve, or on the role, he has constructed for himself within a larger institutional context. (1983, p. 62)⁵⁸

Admettons que le praticien et notamment l'enseignant doive prendre toutes ces variables comme objet de réflexion, comment accède-t-on à ce flux de pensées ? Tout comme (Vygotsky, 1934-1986; Goody, 1987; Chomsky, 2006), Schön nous rappelle que le langage n'est pas uniquement un outil de la pensée, mais aussi un instrument qui médiatise et reconfigure cette pensée. Les exemples qu'il cite dans son ouvrage illustrent cette réalité et montrent à maintes reprises l'aptitude du praticien à faire un retour sur soi et sur ses pratiques.

Dans le domaine qui nous concerne, l'importance du langage dans l'analyse de l'activité enseignante et la reconceptualisation des pratiques n'est pas à démontrer. Il suffit d'inventorier les méthodes de verbalisation des conceptualisations dans l'après coup de l'action pour s'apercevoir de l'intérêt de ces procédés dans l'exploration de la réflexion dans et sur l'action. Des procédés à l'image de l'auto-confrontation, l'entretien

⁵⁸ « Il peut réfléchir sur les normes tacites et les appréciations qui sous-tendent un jugement, ou sur les stratégies et les théories implicites dans son modèle de comportement. Il peut réfléchir sur son sentiment par rapport à une situation qui l'a amené à adopter une conduite particulière, sur la façon de cadrer le problème qu'il essaye de résoudre, ou sur le rôle qu'il s'est attribué dans un large contexte institutionnel. » Notre traduction

d'explicitation ou l'écriture réflexive (Goigoux, 2007; Bucheton & Soulé, 2009; Cicurel, 2015) consolident l'idée que nous défendons à savoir la formation d'un enseignant réflexif.

D'un point de vue pratique, l'opérationnalisation de ce modèle en formation des élèves-professeurs s'effectue généralement par le biais du module intitulé « Analyse des pratiques professionnelles »⁵⁹, le rapport du stage ou le mémoire professionnel. Reste à savoir s'ils sont vraiment conçus pour réaliser ce retour sur soi ou juste pour jeter un regard critique- s'il y a lieu- sur les pratiques d'autrui ou sur les objets et les outils de cette pratique. Nous allons voir plus loin que les trois outils sont plutôt consacrés à l'analyse des objets et des outils de la pratique qu'à la pratique elle-même.

En guise de synthèse de ces deux idées (la réflexion dans et sur l'action), nous citons au passage un troisième élément que Schön appelle « *reflection on our reflection on action* » (*la réflexion sur notre réflexion sur l'action*). (1983, p. 277) Cet élément occupe le sommet de ce paradigme réflexif de par sa complexité et le coût cognitif qu'il exige de la part du praticien. De là, nous nous focalisons uniquement sur les deux premières composantes dans la présente recherche parce qu'il serait difficile de demander à un public peu initié de pousser la réflexion jusqu'à ce stade.

3. La place de la réflexivité dans la formation des enseignants de langues ?

La réception du paradigme réflexif en didactique des langues se traduit par l'adoption des démarches biographiques, l'élaboration des portfolios européens des langues et du portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (2007), la diversification des méthodes d'analyse des pratiques et la promotion des ateliers d'écriture réflexive.

Cela étant, nous portons un regard analytique sur la modélisation de ces pratiques réflexives en formation des enseignants de langues tout en essayant de faire un rapprochement entre notre projet de recherche et l'essor des pratiques réflexives en formation des enseignants.

3.1. Le modèle de Schneuwly : un modèle triplement réflexif

La posture qu'adopte Schneuwly (2015) vis-à-vis du modèle du praticien réflexif de Schön reflète un recul épistémologique non pas dans le sens d'un rejet catégorique du

⁵⁹ Le module figure dans le canevas officiel des programmes à raison de 1h30 min par semaine pour les PES en 4^{ème} et 5^{ème} année, soit 90h de formation, 1h30 pour les PEM en 3^{ème} et 4^{ème} année, soit 90h de formation, et 1h30 par semaine pour les PEP, soit 45h de formation (Voir notre annexe) mais contre toute attente le département de français de l'ENS Bouzeréah l'avait supprimé des programmes !

modèle comme l'avait fait Schön avec la technologie rationnelle, mais dans l'espoir de trouver un compromis entre les deux. Il reproche à Schön le fait d'avoir occulté l'apport de la technologie rationnelle dans la réflexion dans et sur l'action : « *En s'attaquant de front à la technologie rationnelle, D.A. Schön jette l'enfant avec l'eau de bain.* » (p. 32)

Faisant allusion à Comenius (1648) Schneuwly propose un modèle triplement réflexif qui envisage l'action enseignante sous l'angle d'« *un triptyque comprenant docere, discere, scire [enseigner, apprendre, savoir]* » tout en dénonçant l'illusion d'une relation pédagogique qui néglige la problématique du savoir et s'intéresse prioritairement aux problématiques du rapport enseignant/élève telles qu'exposées dans les travaux de Faingold (2001) et Perrenoud (2004).

La pertinence du modèle de Schneuwly réside dans la réhabilitation de l'idée même de réflexivité qui n'est plus : « *Une réflexivité abstraite- la capacité en général de prendre de la distance, quel que soit le problème- mais d'une réflexivité concrètement déterminée ; une réflexivité profondément ancrée dans les technologies de la profession élaborées historiquement.* » (2015, p. 36) Cela cadre avec l'idée que nous avons évoquée au début de ce chapitre concernant l'histoire du vivant. À vrai dire, la réflexion ne peut pas faire *tabula rasa* à tout ce que l'homme a produit d'une manière rationnelle et se contenter uniquement d'un modèle pragmatique qui minimise le rôle des objets et des outils des technologies de la profession (méthodologies, approches, modèles théoriques, matériel didactique, etc.) dans la particularisation de la réflexion. Cela nous rappelle le conflit cognitif qu'a produit la refonte pédagogique à partir de la rentrée scolaire 2003 en classe de FLE en Algérie entre l'approche communicative comme technologie spécifique à l'enseignement des langues et l'approche par les compétences comme technologie d'enseignement général.

En effet, nous rejoignons Schneuwly sur bon nombre de points parce qu'il redonne au volet didactique la place qu'il mérite dans une optique de formation à la pratique réflexive, et ce, pour éviter l'illusion réflexive comme nous l'avons montré dans l'exemple de l'approche éclectique en enseignement des langues. D'un mot, il ne suffit pas de réfléchir, il faut en avoir les moyens- y compris ceux de la technologie rationnelle- pour que la réflexion devienne une source de créativité et de développement professionnel.

Pareille conception de la réflexion, nous renvoie au modèle de Goigoux (2007) qui schématise d'une manière pratique la conceptualisation de l'activité enseignante en classe de langues.

3.2. Le modèle de Goigoux : vers une double analyse des pratiques

Si le modèle de Schneuwly (2015) a l'avantage d'avoir mis en exergue la question « à quoi réfléchit le praticien réflexif ? », le modèle de Goigoux (2007) semble apporter des éclaircissements sur le « comment analyser et favoriser cette réflexion ? »

Il convient de rappeler que l'exploitation de ce modèle d'analyse de l'activité enseignante dans notre recherche a un double objectif :

- d'une part, elle nous permet d'avoir un cadre théorique interdisciplinaire qui appréhende le métier d'enseignant et ses pratiques à l'intérieur d'un continuum de deux compartiments. Le premier correspond à « *l'analyse extrinsèque de l'activité.* » (Goigoux, 2007, p. 52) sachant qu'elle est fortement liée à l'analyse didactique classique : porter un regard extérieur sur les pratiques d'autrui, les objets et les outils d'enseignement ; le second traite de la question de « *l'analyse intrinsèque de l'activité.* » (p. 54) qui fait appel à l'ergonomie du travail (Durant et al, 2007) et à la clinique de l'activité (Clot, Prot et Werthe, 2001) pour verbaliser les conceptualisations ;
- d'autre part, nous disposons d'un cadre pratique qui nous aide à orienter la réflexion des élèves-professeurs sur des objets choisis pertinemment (pratiques, objets, outils) et comprendre les déterminants de leurs actions (institutionnel, personnel, social). Les réflexions des élèves-professeurs seront envisagées selon le modèle de multifinalités de l'activité des enseignants (Goigoux, 2007, p. 50) telle qu'elle est illustrée par le schéma ci-annexé.

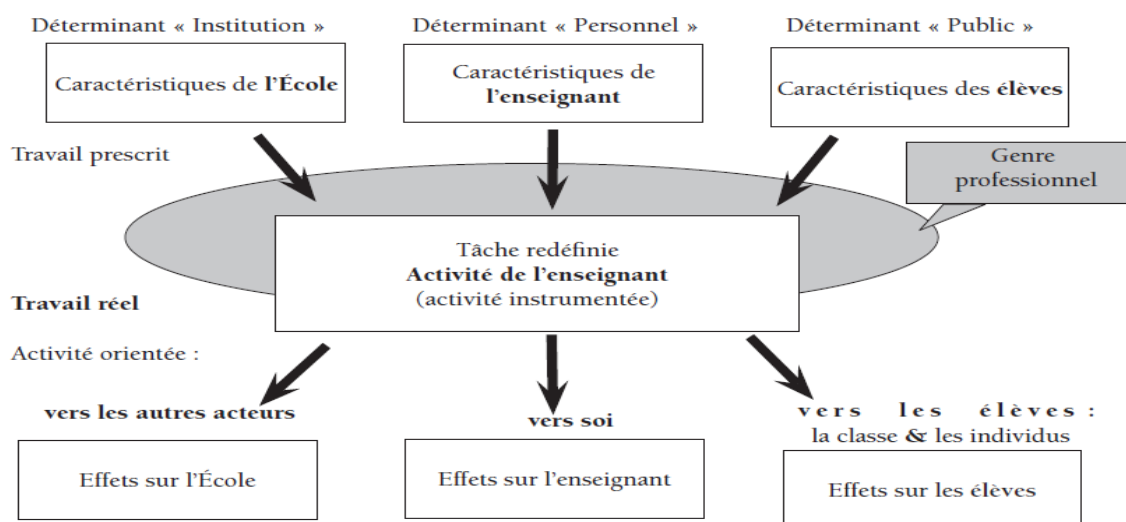


Figure 1 : Modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant (Goigoux, 2007, p. 59)

Ce schéma indique que l'activité de l'enseignant puise en premier chef dans un genre professionnel propre au métier qu'il exerce, c'est-à-dire un « *répertoire des actes convenus que l'histoire de son métier a retenus.* » (Goigoux, 2007, p. 58). À ce titre, le genre professionnel représente un répertoire de pratiques qui sert à combler l'écart entre la tâche prescrite et la tâche réalisée. Compte tenu de ce qui précède, nous supposons que les représentations professionnelles des élèves-professeurs tirent leur origine d'une certaine « *culture éducative* » (Cuq, 2003, p. 105) que nous cherchons à déceler à travers la partie consacrée à la biographie langagière de notre portfolio.

Au demeurant, le genre comme « *intercalaire entre prescrit et réalisé* » (Goigoux, 2007, p. 57) dépend à son tour de trois déterminants : institutionnel, personnel et social. Cependant, nous nous autorisons à faire une remarque par rapport au déterminant institutionnel : l'école est-elle le seul déterminant dans le pôle institution ? Sans minimiser le rôle de l'école, nous pensons que le pouvoir politique représenté par le ministère, les autorités locales (les directions de l'éducation dans le cas de l'Algérie) et les différents corps (inspection, administration) ont leur mot à dire dans une optique prescriptive.

Le troisième niveau du schéma définit l'orientation de l'activité qui puise dans le genre professionnel certes, mais il faudrait souligner l'implication de la réflexivité dans l'orientation de l'activité et la posture à adopter. L'enseignant se cantonne dans une « *posture scolaire* » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 39) qui consiste à faire satisfaire l'autre lorsqu'il cherche à se conformer à la tâche prescrite pour la simple raison : obtenir une reconnaissance auprès des acteurs de la scène éducative (la hiérarchie, les parents ou

les collègues). Par contre, à mesure que l'activité s'oriente vers l'accomplissement du soi ou vers les élèves, l'enseignant s'efforce de réguler et d'ajuster ses actions en adoptant une posture d'étayage, et ce, en fonction de la lecture qu'il fait de la situation.

Cette conception, nous aide à identifier la posture adoptée par les élèves-professeurs lors du stage par exemple ou durant l'expérimentation du portfolio et voir s'ils cherchent à se conformer à ce qui est prescrit ou à s'ajuster en fonction de la situation et des déterminants personnels et sociaux de l'activité enseignante.

Cela étant, nous poursuivons une approche plutôt personnelle pour initier les élèves-professeurs à la pratique réflexive à travers la verbalisation de leurs pratiques par le biais d'un portfolio contextualisé. Cela nécessite donc de faire le point sur l'écriture réflexive qui sous-tend la démarche portfolio.

3.3. L'écriture réflexive

L'écriture réflexive est à entendre ici comme un processus de « *co-construction de soi et des objets de savoir* » (Vanhulle, 2005 a, p. 46) à l'aide du langage écrit qui a cette double fonction de médium et d'outil de subjectivation des savoirs et d'objectivation de l'expérience (Chaabane & Bucheton, 2002; Vanhulle, 2004; 2005 a). Toujours est-il que le qualifiant « réflexive » dans le syntagme « écriture réflexive » dépend plutôt de la posture qu'adopte le sujet scripteur (Bucheton & Soulé, 2009) qu'à l'écriture elle-même.

Dans un contexte de formation professionnelle, cette écriture peut prendre plusieurs formes selon l'usage que l'on en fait : des écrits auto-adressés comme le journal d'apprentissage, des écrits alter-adressés tels que le portfolio, le rapport de stage, le mémoire professionnel (Bibauw & Dufays, 2010) et des écrits intermédiaires : des brouillons, des manuscrits, des annotations, etc. (Chaabane & Bucheton, 2002)

À cet égard, nous rappelons que le choix du langage écrit dans la présente recherche repose sur quelques présupposés :

Primo, nous nous référons à Vygotski (1934) qui présume que « *L'utilisation du langage écrit suppose un rapport avec la situation fondamentalement différent de celui qui existe dans le langage oral, elle requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire et plus libre.* », (Shneuwly, 2008, p. 106) Ce sont d'ailleurs les traits les plus recherchés dans une démarche personnalisante et professionnalisante à savoir la démarche portfolio ;

Chapitre I : Matrice conceptuelle pour une formation professionnalisante

Secundo, l'écrit offre à l'élève-professeur cette aisance dans l'organisation de ses idées, chose que l'oral ne permet pas de par sa spontanéité et d'une temporalité contraignante ;

Tertio, nous pouvons poursuivre les traces de réflexion à travers les indices génétiques métalinguistiques et/ou méta-discursifs tels que les ratures, les reformulations, les ajouts, etc.

Quarto, les écrits réflexifs des élèves-professeurs peuvent faire l'objet d'entretiens d'explicitation, de présentations orales, de séminaires, d'ateliers de réflexion, etc.

In fine, l'écriture réflexive n'est pas une finalité en soi, ce n'est qu'un moyen parmi d'autres pour faire ressurgir les soubassements cognitifs de la pensée enseignante. Une pensée qui s'organise sous forme d'un langage intérieur de subjectivation/objectivation à extérioriser par ce procédé de verbalisation.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous tenons à rappeler que le tissage de ce chapitre suit la logique d'entonnoir en passant du général (la formation comme concept général) au particulier (la formation des enseignants de langues, les concepts qui gravitent autour et les modèles qui formalisent cette formation) de manière à former une matrice conceptuelle aussi nécessaire qu'importante pour la compréhension de l'évolution des pratiques de formation des enseignants de langues.

Nous avons essayé, dans la mesure du possible, d'éviter de tomber dans le piège d'une théorisation abstraite sans aucune référence à notre terrain de recherche, et ce, pour faciliter la transition au deuxième chapitre qui porte sur l'ingénierie de la formation et son apport dans la formation initiale des élèves-professeurs de langues en Algérie. Cette démarche nous permet d'élaborer les outils ingénieriques qui représentent le noyau dur de ce chapitre.

Chapitre II :

L'ingénierie de la formation au service de la formation au métier d'enseignant de FLE

« Le diagnostic du médecin n'est pas une simple application de connaissance sur la physiologie ou l'anatomie. L'ingénierie d'une action de formation n'est pas la simple application des théories sur l'apprentissage ou sur la psychologie cognitive. » Le Boterf, Professionnaliser, construire des parcours personnalisés de professionnalisation ,2016 , p.52

Introduction

Le sous-titre « démarche ingénierique » dans l'intitulé de notre thèse indique à bien des égards qu'il s'agit d'une recherche-action qui s'inspire des principes de l'ingénierie de la formation. Cette démarche garantit la cohérence de notre projet de recherche à partir du moment où elle répond à une multitude de questions qui nous animent : Quelle ingénierie ? Dans quel contexte ? Pour quel public ? Dans quelles conditions ? À quel niveau d'intervention ingénierique ? Pour quels objectifs ? Avec quels moyens ? Selon quelle logique ? Avec quel plan et quelles contraintes ?

Il convient de dire donc que ce chapitre n'est pas une compilation de connaissances à propos de l'ingénierie de la formation comme discipline contributoire au service de la didactique des langues, mais plutôt une présentation détaillée d'une démarche ingénierique contextualisée en fonction des objectifs de la présente recherche.

À cet effet, nous commençons tout d'abord par une remise en question du dispositif de formation des élèves-professeurs de FLE en Algérie pour passer ensuite à la contextualisation de notre démarche ingénierique et nous terminons ce chapitre par l'élaboration des outils ingénieriques de notre recherche.

1. La formation au métier d'enseignant de FLE en Algérie

Dans cette rubrique, nous analysons les dispositifs de formation des élèves-professeurs de FLE en Algérie d'un point de vue diachronique dans un premier temps, puis d'un point de vue synchronique pour circonscrire notre champ d'action et reconnaître les forces en actes, les intervenants, les missions des ENS et les attentes des différents acteurs.

1.1. États des lieux

Faut-il réformer la formation normalienne des enseignants de FLE en Algérie ? Sans parti pris, nous tentons de répondre à cette question à travers l'analyse du dispositif de formation des enseignants de FLE et sa compatibilité avec les quatre logiques de professionnalisation (universitarisation, alternance, réflexivité et apprenance) que nous avons évoquées dans le chapitre précédent.

1.1.1. Les ENS comme vivier de formation au métier d'enseignant

La prolifération qu'a connue le réseau des ENS en Algérie durant les vingt dernières années constitue aussi bien une réponse aux besoins intenses de scolarisation et de démocratisation de l'école pour faire face aux problèmes de massification et de

dépense qu'une mise en conformité aux standards de professionnalisation du métier d'enseignant. Cette politique a été mise en exergue avec la publication conjointe d'une sorte de plateforme de réforme de la formation des formateurs⁶⁰ à partir de 1997. Une réforme qui stipule l'universitarisation de la formation des enseignants en vue de renverser le taux faible des enseignants titulaires d'un baccalauréat.⁶¹ Le document élaboré à cet égard précise que : « *La formation initiale de personnels enseignants dans notre pays s'alignera sur la tendance mondiale qui veut que les enseignants de tous les cycles soient dotés de connaissances et de compétences de niveau universitaire.* » (Senouci, 2012, p. 98)

Toutefois, cette universitarisation soulève beaucoup de questions sur le plan des compétences langagières des nouvelles recrues : avoir un baccalauréat avec mention est-il un critère de compétences- en langue cible au moins- et de prédisposition à une formation de qualité et un métier à plus haut risque sur le plan cognitif et psychologique ? Si l'on considère la note comme critère de sélection, même si ce choix n'est pas tout à fait pertinent, nous remarquons qu'il y a une certaine régression à ce stade à partir du moment où la note du BAC prime la note de la langue cible !⁶²

D'un point de vue professionnel, l'université offre-t-elle une meilleure formation que celle dispensée par les ITE ? Les enseignants-chercheurs bénéficient-ils d'une formation spécialisée en ce sens pour favoriser l'émergence de l'identité professionnelle de l'élève-professeur ? Pour reprendre l'exemple des sujets d'évaluation que nous avons analysés dans le premier chapitre, nous estimons qu'il y a un écart entre le discours théorique de certains enseignants-chercheurs et leurs pratiques pédagogiques.

Il est à signaler que, jusqu'à l'aube du troisième millénaire, l'Algérie ne disposait que de quatre ENS, deux au centre du pays (Kouba et Bouzeréah), une à l'est (Constantine) et une à l'ouest (l'ENSET d'Oran) qui formaient les enseignants du secondaire uniquement. En parallèle, la formation des instituteurs et des enseignants du collège a été confiée aux ITE (Instituts de Technologie et de l'Éducation) dès 1970 sans exiger l'obtention du diplôme du Baccalauréat pour y accéder.

⁶⁰Les experts du MEN et ceux du Conseil Supérieur de l'Éducation ont élaboré à partir de 1997 un document de réforme intitulé : « *La formation des formateurs, perspectives d'avenir* ».

⁶¹À ce propos, Benziane & Senouci (2007, pp. 61-62) rapportent que jusqu'en 1998 les enseignants bacheliers ne dépassent pas 15% au primaire, 36% au collège et 90.5 % pour le secondaire.

⁶² Voir la thèse de doctorat de (Fari Bouanani, 2008) sur les problèmes de rédaction chez les élèves-professeurs de l'ENS d'Oran. Nous signalons que les formations normaliennes ont été exclues de la règle de la moyenne équilibrée appliquée à partir de l'année universitaire 2021/2022.

Cependant, les deux instances n'ont pas pu répondre à la demande de plus en plus accrue d'enseignants du secondaire dans le cas des ENS, ni de l'exigence d'une formation de qualité pour les ITE. Voilà pourquoi, on a réfléchi à partir de 1997 à la création de nouvelles ENS pour remplacer les ITE et répondre aux besoins du Ministère de l'Éducation Nationale en la matière.

Cela étant, les (11) ENS en service actuellement⁶³ ont été réparties selon une logique territoriale afin de mettre les quatre régions du pays sur le même piédestal. Elles ont pour mission la formation des enseignants des trois cycles en fonction de la discipline à assurer une fois sur le terrain (mathématiques, physique, sciences naturelles, informatique, les sciences exactes, les langues, la philosophie et l'histoire).⁶⁴ Elles contribuent au même titre à la problématisation du champ de l'enseignement/apprentissage et à l'élaboration d'un matériel didactique au profit du Ministère de l'Éducation Nationale.

Pour le cas qui nous intéresse, mis à part les ENS de Kouba et de Skikda, les autres ENS assurent la formation des futurs enseignants de FLE en appliquant, à quelques exceptions près, le même programme et en exigeant les mêmes conditions d'accès : l'obtention d'un Baccalauréat avec une moyenne supérieure ou égale à 14.50/20 selon le guide d'orientation 2019, avoir la moyenne en français, passer un entretien d'admission.

Loin de sous-estimer ou surestimer le rôle des ENS dans ce cadre, nous reformulons une question souvent émise, mais peu analysée à cause de l'impertinence de la méthode utilisée (comparer le dispositif de formation des ENS à celui de l'université) ce qui conduit à une sorte d'exaltation du modèle normalien. Pour contourner ce problème, nous substituons à la question fermée « la formation des enseignants de FLE par les ENS est-elle professionnalisante ? » la question ouverte « jusqu'à quel point la formation des enseignants de FLE par les ENS est professionnalisante ? » Cela nous incite à poursuivre le parcours de professionnalisation des ENS au lieu de compter sur une comparaison prédéterminée entre formation normalienne et formation universitaire.

⁶³De surcroît les ENS précitées, il y a 07 ENS qui ont été mises en service durant les vingt dernières années à Skikda, Sétif, Ouargla, Boussaâda, Laghouat, Mostaganem, Béchar. À préciser que l'ENSET d'Oran (ENPO actuellement) n'a plus le statut d'ENS et c'est l'ENS d'Oran qui se charge de la formation des enseignants depuis 2014.

⁶⁴D'après les statistiques du MESRS pour l'année universitaire 2019/2020, les ENS comptent 19200 élèves-professeurs toutes spécialités confondues.

1.1.2. Quel parcours de professionnalisation ?

Pour répondre à la question ci-dessus, nous devons revenir à notre introduction et plus exactement au changement amorcé par la déclaration de Bologne 1999 qui promulgue la mastérisation des formations professionnelles y compris celles des métiers de l'enseignement et l'augmentation du volet pratique dans ces formations pour une meilleure insertion professionnelle.

À vrai dire, mis à part quelques réformes au niveau des programmes avec l'introduction de nouveaux modules (didactique, sciences de l'éducation et analyse des pratiques professionnelles) considérés comme « *des unités d'enseignement professionnalisant* » selon (Guendouz-Benammar, 2015, p. 97), il semble que le volet professionnalisant dans la formation des enseignants en général et ceux de FLE en particulier est loin de remplir les conditions de la déclaration de Bologne pour maintes raisons :

- pour la mastérisation des formations professionnelles, les ENS continuent de fonctionner selon un modèle classique (3ans pour les PEP, 4ans pour les PEM et 5ans pour les PES) contrairement aux INSPE⁶⁵ qui assurent la formation au métier d'enseignement et de l'éducation en France à travers la création des mentions de Master professionnel de premier et de deuxième degré. Le constat alarmant de Hazi (2006)⁶⁶ qui rappelle que l'ENS pourrait former une sorte de Ghetto en l'absence d'une passerelle entre l'Université et l'ENS, révèle l'enfermement de l'ENS dans un cadre pédagogique et administratif rigide. Pour cette raison, il milite tout comme Benziane et al. (2008) pour l'ouverture des ENS sur l'espace universitaire par la mastérisation de la formation au métier d'enseignant, et ce, afin d'améliorer l'offre de formation à travers le changement des conditions d'admissibilité (remplacer le bac par la licence et prévoir l'organisation d'un concours d'accès à l'ENS tout en gardant l'entretien d'admission) ;
- sur le plan de l'alternance, comparée au volet pratique dans les INSPE (des stages pratiques avec un volume horaire de 04 semaines en première année master et 08 semaines en binôme en deuxième année), la part de la pratique dans la formation normalienne nous paraît insuffisante (une demi-journée de stage chaque semaine au

⁶⁵En France, les INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) assurent la formation du personnel de l'éducation nationale. Il s'agit d'établissements de formation rattachés aux académies et à l'université. Ces établissements proposent quatre cursus de formation : professorat des écoles, professorat du collège et du lycée, encadrement éducatif, et pratiques et ingénierie de la formation.

⁶⁶Mohammed Hazi est professeur de mathématiques à l'ENS de Kouba, Alger.

premier trimestre et deux semaines au deuxième trimestre avec des effectifs qui peuvent aller jusqu'à 6 stagiaires dans la même classe) ;

- la part de réflexivité dans les ENS est loin d'égaliser celle des INSPE qui favorisent l'implication des élèves-professeurs tout en se basant sur leurs propres expériences et pratiques à travers la réalisation d'un projet personnel entamé en première année Master et finalisé en deuxième année. Ils bénéficient d'une coordination optimale entre service formateur (l'Université) et service employeur (le Ministère de l'Éducation Nationale) ;
- d'un point de vue de l'apprenance, l'expérience du confinement suite au Covid-19 montre que les ENS sont très en retard sur le plan de l'exploitation des technologies de l'information et de la communication (TIC)⁶⁷. Il suffit de consulter le site de n'importe quelle ENS en Algérie pour réaliser à quel point il est difficile d'accéder aux contenus pédagogiques, aux programmes, à la documentation de référence et à d'autres services en ligne contrairement aux INSPE qui proposent un accompagnement à distance sur le plan administratif, pédagogique et culturel en formation initiale tout comme en formation continue avec un système de certification à l'appui (CAPEFE, CLES2...) ⁶⁸

Pour résumer ce qui a été dit en haut, nous proposons un tableau comparatif entre les ENS et les INSPE, et ce, en fonction des quatre logiques de professionnalisation : universitarisation, alternance, réflexivité, apprenance.

Tableau 2 : Tableau comparatif entre les parcours de professionnalisation de deux établissements de formation des futurs enseignants : ENS vs INSPE

Volet professionnalisant	ENS	INSPE
Universitarisation	-L'ENS est un établissement universitaire à part entière. -Formation classique. -Formation au métier d'enseignant (PEP, PEM, PES)	-L'INSPE est un institut rattaché à l'université-mère. -Mastérisation. -Formation aux métiers d'enseignement et de l'éducation (professorat, encadrement éducatif, pratiques et ingénierie de la formation) avec un système de formation à court terme
Alternance	-Juxtapositive.	-Intégrative et/ou projective.

⁶⁷ À consulter notre article sur la formation hybride (Hattab & Fari-Bouanani, 2021).

⁶⁸ CAPEFE : est le Certificat d'aptitude à l'enseignement de français à l'étranger ; le CLES est le certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur. Ces deux certificats sont proposés par l'INSPE de Paris et il y en a d'autres dans les différents INSPE.

Réflexivité	-L'applicationnisme et la pédagogie du modèle occupent une place de choix dans la formation des élèves-professeurs.	-La compétence réflexive est une partie prenante du projet de professionnalisation du métier d'enseignant.
Apprenance	-Les TICE sont utilisées occasionnellement. -La formation continue et les formations hors spécialité ne sont pas prises en charge par les ENS.	-Les TICE sont utilisées à grande échelle ce qui réduit les cours en présentiel. -Outre ses missions de formation des enseignants, les INSPE s'occupent de la formation continue et des formations à court terme au profit des enseignants en exercice et des étudiants.

À considérer le tableau, nous nous permettons de dire que les ENS ont un long chemin à parcourir pour songer à une véritable professionnalisation, car il s'agit d'un enjeu qui nécessite la conjugaison des efforts des acteurs du champ de formation (enseignants, gestionnaires, chercheurs, élèves-professeurs) et surtout une volonté politique qui abonde dans le sens d'une formation de qualité.

En ce qui nous concerne, nous pensons qu'il serait absurde de proposer des remèdes sans une analyse préalable des maillons qui font défaut dans cette formation. Chose que nous tentons de faire à travers l'analyse du dispositif de la formation normalienne des enseignants de FLE en Algérie. Nous nous focalisons plus particulièrement sur le volet pratique de cette formation tout en posant les questions suivantes : « quelle approche adopte-on pour l'optimisation du volet professionnalisant de la formation ? Le temps alloué au stage pratique suffit-il pour former des enseignants professionnels ? De quelle alternance s'agit-il ? Y a-t-il une complémentarité entre enseignant-chercheur et enseignant-formateur, lieu de formation et lieu d'application, aspect théorique et aspect pratique ?

1.2. Analyse du dispositif de la formation normalienne des enseignants de FLE

Ce point traite de la question des programmes de formation, du dispositif de l'alternance et celui de l'évaluation au niveau des ENS chargées de la formation des enseignants de FLE.

1.2.1. Analyse du canevas des programmes

Tableau 3 : Tableau synoptique des programmes de formation au métier d'enseignant de FLE en Algérie⁶⁹

Diplôme	Contenu ⁷⁰	Volume horaire					total	pourcentage
		1 ^{ère} A	2 ^{ème} A	3 ^{ème} A	4 ^{ème} A	5 ^{ème} A		
PEP	disciplinaire	450h	495h	270h			1215h	61.36%
	Transversal	180h	180h	90h			450h	22.73%
	didactique/pédagogique	/	45h	/			45h	2.27%
	professionnel	/	/	270h			270h	13.64%
total		630h	720h	630h			1980h	100%
PEM	disciplinaire	450h	450h	360h	90h		1350h	53.57%
	transversal	180h	180h	135h	180h		675h	26.79%
	didactique/pédagogique	/	45h	45h	45h		135h	5.35%
	professionnel	/	/	90h	270h		360h	14.29%
total		630h	675h	630h	585h		2520h	100%
PES	disciplinaire	450h	450h	315h	180h	225h	1620h	51.43%
	transversal	180h	180h	270h	270h	/	900h	28.57%
	didactique/pédagogique	/	45h	45h	90h	90h	270h	8.57%
	professionnel	/	/	/	90h	270h	360h	11.43%
total		630h	675h	630h	630h	585h	3150h	100%

Le tableau ci-dessus indique que l'aspect disciplinaire représente entre 51.43% et 61.36% des programmes officiels de la formation des élèves-professeurs au niveau des ENS sans compter le taux des modules transversaux à trait épistémologique tels que la linguistique, la sémiologie et la sociolinguistique, ce qui augmente la part des modules disciplinaires(en relation directe avec le français) et celles qui portent sur cette discipline jusqu'à 80% du temps imparti à la formation théorique. La haute fréquence des modules disciplinaires et transversaux dans ce qu'on appelle le tronc commun (les deux premières années de formation) s'explique par une intention de mise à niveau pour remédier aux difficultés des bacheliers fraîchement recrutés (Abbes-Kara, 2010, p. 83). La multiplication des cours et des travaux dirigés concernant les techniques d'expression écrite et orale, les

⁶⁹Élaboré à partir du programme officiel du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (voir nos annexes).

⁷⁰ Pour la catégorisation des contenus pédagogiques, nous nous sommes inspirés du modèle de Dabène (1990) auquel nous avons apporté quelques modifications pour mettre en exergue les changements actuels en matière de formation des enseignants de FLE.

pratiques systématiques de la langue, la syntaxe, la lexico-sémantique, la littérature et la phonétique a pour objectif la maîtrise de la langue cible à savoir le français.

Toutefois, il est tout à fait légitime de se demander sur la raison de récurrence des modules disciplinaires avec un volume horaire de 270h pour les PEP et 225h pour les PES pendant la dernière année de formation. Ne prive-t-on pas les élèves-professeurs d'un temps assez important pour penser des problématiques liées aux pratiques de la classe et à la conception de leur enseignement ? Dans le même ordre d'idées, nous nous interrogeons : « À quoi sert un cours de didactique, d'analyse des pratiques professionnelles, d'outils et techniques de gestion de la classe sans une séance de travaux dirigés ? Les modules transversaux tels que les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) n'ont-ils pas de place en troisième, quatrième et cinquième année ? N'est-il pas plus convenable d'apprendre aux élèves-professeurs à concevoir des podcasts, des didacticiels ou tout autre dispositif utile à l'aide des moyens multimédias à partir de la 3^e année au lieu de les baigner dans un discours théorisant ? Toujours en relation avec les modules transversaux, quelle place pour l'interculturel en l'absence d'un module qui porte sur la culture et la civilisation française ? Quel genre de sujets traite-on dans le module de la sociolinguistique et/ou la psycholinguistique ? »⁷¹

En guise de réponse, nous pensons que les modules professionnalisants pourraient apporter une plus-value en termes de compétences professionnelles si l'on s'intéresse plutôt à leur implémentation en formation sous forme d'une abstraction déterminée qui traite des problèmes concrets selon une démarche collaborative (atelier de réflexion, cours simulés). Cela favorise l'émergence d'un conflit (socio)cognitif qui incite les élèves-professeurs à se remettre en question et à penser leurs pratiques et expériences à la lumière des connaissances acquises durant les cours et des réactions du public en face.

Quant à la question de l'interculturel, l'enseignant de langues de notre époque devrait faire preuve de compétence à gérer des répertoires langagiers hétérogènes et des cultures en tension pour faire valoir les principes de la citoyenneté et du vivre-ensemble. Dans cette perspective, les ENS n'ont pas à escamoter cette réalité. Bien au contraire, il faudrait intégrer des modules de formation à l'éducation plurilingue et interculturelle pour

⁷¹Lors d'une enquête que nous avons menée à l'ENS d'Oran en janvier 2020 pour les besoins d'une recherche (colloque), une étudiante (PES) a posé la question suivante à l'enseignante de la didactique (Mme. Ait Yala) : « à quoi sert la didactique madame ? » Cette question nous a interpellés du moment qu'elle remet en question non pas la didactique comme module de formation, mais plutôt l'approche de son enseignement. De ce fait, notre question n'est pas une remise en cause des modules en question, mais de l'approche de leur enseignement à l'ENS qui provoque un tel rejet vis-à-vis de ces modules.

pouvoir concrétiser les finalités de l'enseignement des langues étrangères en général et du français en particulier telles qu'elles sont énoncées dans le référentiel général des programmes 2009 : « *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle, en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.* » (Ministère de l'Education Nationale, 2016, p. 3)

Concernant l'enseignement de la linguistique, la sociolinguistique, la linguistique appliquée, la psycholinguistique et la sémiologie la question que tout élève-professeur se doit de poser et de savoir ce que ces modules peuvent apporter comme valeur ajoutée à son enseignement.

Il faut le dire, rien ne sert de cumuler des connaissances théoriques, si l'on n'a pas développé une compétence à enseigner. Nous le savons, nous ne sommes pas les premiers à réitérer cet énoncé pour mettre le doigt sur l'incertitude et l'indécidabilité de l'action enseignante, mais cela ne veut dire en aucun cas que l'aspect disciplinaire est à mettre dans les tiroirs. Au contraire, nous sommes plutôt partisans d'une approche intégrative de son enseignement pendant les deux dernières années de formation.

Une autre remarque qui nous semble aussi intéressante que les remarques que nous venons d'émettre a trait au volume horaire des modules professionnalisants et celui des TD. Nous avons remarqué que le volume horaire des TD est bien moins important que celui des cours. Il oscille entre 3h et 7h30 pour les TD et va de 13h30 à 16h30 pour les cours. La question qui se pose : peut-on assurer une formation de qualité sans une prise en charge des besoins réels des élèves-professeurs à travers la fructification des moments d'individualisation et des ateliers de réflexion ? Si l'on soustrait les 90h qu'on consacre au stage pratique, les 180h allouées aux modules professionnels suffisent-elles pour le développement d'une pratique réflexive ? Pourquoi ces modules d'initiation aux pratiques de la classe n'ont pas de séances de travaux pratiques et pourquoi n'interviennent-ils qu'à la fin du cursus alors qu'il y a maintes façons pour les exploiter à partir d'une analyse des expériences des élèves-professeurs et de leurs biographies langagières, quotidiennes, éducatives ?

Par ailleurs, une petite comparaison avec les programmes des INSPE nous permet de dégager quelques inconvenances au niveau de la formation classique des enseignants. Nous avons montré en quoi la mastérisation de la formation au métier d'enseignant peut être utile dans le contexte algérien à partir du moment où elle permet aux ENS de se libérer

de cette question de mise à niveau et de se consacrer uniquement au développement de la compétence professionnelle des recrues à travers l'augmentation du volet pratique de la formation.

En Algérie, l'élaboration des programmes officiels a été confiée aux enseignants de l'ENS de Constantine avant de procéder à leur application dans toutes les ENS avec une marge de liberté pour l'adaptation des contenus. L'obligation de dispenser les mêmes modules est régie par deux facteurs : les ENS délivrent un diplôme national et les élèves-professeurs ont déjà un contrat d'emploi avec le Ministère de l'Éducation Nationale.

En France, les élèves-professeurs peuvent passer le concours d'admission au poste de professeur de 1^{er} ou 2^e degré avec un Master1 sachant que la formation ne leur permet pas d'accéder au métier d'enseignant que par le biais d'un concours justifiant la maîtrise des compétences professionnelles relatives au poste à occuper. Et par voie de conséquence, la tutelle ne propose que les grandes lignes des programmes ou mieux encore un référentiel des compétences professionnelles et c'est aux INSPE de concevoir le programme qui répond le mieux aux attentes des futurs enseignants.

Pour prendre l'exemple de l'INSPE de Bretagne, la formation des élèves-professeurs s'articule autour de 05 axes : l'enseignant concepteur de son enseignement et des apprentissages (60h), l'enseignant pilote de son enseignement et des apprentissages (40h), l'enseignant acteur de la communauté éducative (12h), mise en situation professionnelle (20h) et recherche (08h) soit 232h de formation pratique en Master II⁷² contre 270 h en cinquième année chez les PES. Ainsi, on peut dire que le critère temps (T) n'est pas un facteur de démarcation en comparaison aux facteurs pédagogique et didactique qui définissent la qualité de la formation.

En bref, au moment où les programmes des INSPE tendent vers une véritable émancipation des élèves-professeurs et une expérialisation au plus haut degré de la formation pour tisser des liens entre l'université et l'école d'une part et entre la théorie et la pratique d'autre part ; les programmes algériens ont tendance à favoriser le disciplinaire au détriment du professionnel. Sachant qu'il s'agit le plus souvent d'un discours théorisant qui réduit les élèves-professeurs à des apprentis et occulte leurs expériences. Si cela est le

⁷²Disponible sur le site de l'INSPE de Bretagne : <https://www.inspe-bretagne.fr/l-offre-de-formation/le-master-meef>. Consulté le 02/07/2020.

cas des programmes et en arrière-plan de l'universitarisation de la formation des enseignants en Algérie, qu'en est-il de l'alternance ?

1.2.2. Analyse du dispositif d'alternance

L'alternance est le pivot de tout projet de formation professionnalisante parce qu'elle permet de mesurer l'intérêt du volet pratique comme un lieu de construction de l'identité professionnelle des élèves-professeurs et une source d'apprentissage des gestes professionnels nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant de FLE. Or, il y a alternance et alternance comme nous l'avons montré dans le premier chapitre : une alternance classique juxtapositive et une alternance intégrative ou projective plus ou moins moderne.

Pour une meilleure compréhension de la nature de l'alternance pratiquée par les ENS en Algérie, nous optons pour une comparaison entre le dispositif d'alternance des ENS et celui des INSPE pour pouvoir proposer une alternative du dispositif actuel.

Tableau 4 : Tableau comparatif entre le dispositif d'alternance des ENS et des INSPE

Éléments comparatifs	ENS	INSPE
De quelle alternance s'agit-il ?	Il s'agit d'une alternance juxtapositive : le stage pratique n'intervient qu'à la dernière année de formation pour exploiter ce qu'on a appris en formation théorique. Principe pédagogique : l'activité constructive sert l'activité productive.	Il s'agit d'une alternance intégrative et/ou projective destinée à l'élève-professeur dès la première année Master pour l'insérer dès le départ dans un projet éducatif professionnel. Principe pédagogique : l'activité productive sert l'activité constructive.
Pour quels objectifs ?	-Faciliter l'intégration active des savoirs acquis en formation théorique dans une pratique pédagogique ; -Favoriser l'insertion professionnelle de l'élève-professeur et l'acquisition des aptitudes d'adaptation, d'ajustement et de renouvellement ; -Apprendre à transposer les principes de la pédagogie actuelle. ⁷³	-Confronter les étudiants aux situations professionnelles rencontrées par les professeurs ; -Permettre aux étudiants de prendre en charge par eux-mêmes, sous la responsabilité de l'enseignant titulaire, quelques séquences d'enseignement ou d'activités. ⁷⁴
Quelles sont les modalités de son implémentation ?	-Un stage pratique d'une demi-journée au premier semestre (14 demi-journées d'après l'ENS de Constantine) et de 02 à 03 semaines au deuxième semestre sans rémunération, sachant que les élèves-professeurs touchent au même titre que les étudiants universitaires une bourse d'étude tout au long de leur cursus	-Un stage pratique de 4 semaines en M1. -Un stage en responsabilité pour les lauréats en M2 (les étudiants ayant réussi le concours d'accès au poste de professeur dès le M1) -Un stage pratique de 08 semaines pour les étudiants du M2 avec une rémunération.
Qui sont les	L'élève-professeur, l'enseignant-	L'élève-professeur, l'enseignant-

⁷³ D'après l'ENS de Constantine.

⁷⁴ D'après l'INSPE de Paris.

Intervenants ?	tuteur, le professeur-formateur, les inspecteurs de l'Éducation Nationale, les directeurs des établissements d'application.	tuteur, le professeur-formateur, les inspecteurs de l'Éducation Nationale, les conseillers pédagogiques, les directeurs des établissements d'application.
Outils d'évaluation	Le rapport de stage, Le mémoire de fin d'études.	Les séminaires de pratique, Le mémoire de master.

L'analyse du tableau ci-dessus nous renseigne sur l'insuffisance du temps consacré au volet pratique dans le modèle algérien d'alternance par rapport au modèle français. En Algérie, les élèves-professeurs ne bénéficient que de 17 jours (ouvrables) de stage pratique dans les meilleurs des cas contre 60 jours pour leurs homologues français sans compter les lauréats qui ont le statut d'enseignant-stagiaire et qui représentent 48.90% des étudiants de Master 2 (parcours 1^{er} degré) et 73.64% des étudiants du parcours du 2^e degré d'après une enquête qui a été menée par l'INSPE de Bretagne pour l'année universitaire 2017/2018.

Le temps que les élèves-professeurs passent sur le terrain est considéré comme étant le facteur le plus important dans leur parcours de formation dans la mesure où la variable « *terrain de stage* » enregistre le taux le plus élevé des variables ayant contribué à l'acquisition des compétences correspondant à la focale : « *l'enseignant, concepteur de son enseignement et des apprentissages* » avec un taux de 96% pour les étudiants du 1^{er} degré et 95% pour ceux du 2^{ème} degré. La même enquête montre que le taux de satisfaction par rapport au stage pratique atteint le pourcentage de 93% pour la focale : « *l'enseignant, pilote de son enseignement et des apprentissages* », 84% pour la focale « *l'enseignant, acteur de la communauté éducative* » et 80% concernant la focale : « *fondements éthiques et identité professionnelle* ».

Les élèves-professeurs algériens estiment de leur côté que le stage pratique est un passage obligé pour l'acquisition des compétences professionnelles et se disent : « *satisfaits de découvrir le terrain.* » (Rabahi-Senouci & Benghabrit-Remaoun, 2014, p. 278). Nous verrons dans le 5^e chapitre qu'ils revendiquent l'augmentation du volume horaire du stage pratique pour une meilleure insertion professionnelle.

Au regard du taux de satisfaction enregistré chez les étudiants du 1^{er} et du 2^e degré en France et des élèves-professeurs en Algérie, nous estimons qu'il serait temps d'augmenter le volume du volet pratique dans la formation initiale des enseignants en Algérie tout en inversant le principe pédagogique qui régit cette formation de manière que l'activité productive devienne une source de construction et d'acquisition des compétences et non pas un terrain d'application qui clôt le parcours de la formation.

Concernant les objectifs de la formation pratique, nous constatons que les deux instances ont presque les mêmes objectifs : insertion professionnelle et acquisition des compétences, des aptitudes et des gestes professionnels. Mais les modalités de réalisation de ces objectifs sont différentes au regard de la nature de l'alternance appliquée par les deux systèmes. Les ENS proposent une alternance juxtapositive (l'activité constructive au service de l'activité productive) pour l'intégration des connaissances acquises en formation théorique alors que les INSPE optent plutôt pour une alternance intégrative (l'activité productive au service de l'activité constructive).

La question qui se fait jour pour le modèle algérien est de savoir si l'on peut intégrer des connaissances au bout de quelques mois, voire quelques années. Nous savons que les théoriciens les plus optimistes à l'instar de Roegiers (2001) exigent l'intégration des acquis au bout de quelques semaines (09 semaines au maximum). Cette période est à réduire à 02 ou 03 semaines au maximum en didactique des langues d'après Puren (2018).

Pour tenter de donner réponse à ce questionnement, nous reprenons les propos de Boulkour⁷⁵ sur la mauvaise articulation entre la formation théorique et la formation pratique en Algérie :

Il a été constaté que, non seulement le jeune enseignant ne sait pas se servir de ce qu'il a appris en formation, mais qu'une condition nécessaire à son adaptation, aux conditions d'exercice du premier poste, semble être d'oublier ce qu'il a appris en formation. (2013, p. 10)

Les propos avancés par Boulkour résultent le plus souvent d'une mauvaise image de soi (l'élève-professeur se considère comme apprenti et non pas comme enseignant à part entière) ou d'un regard scrupuleux vis-à-vis du savoir académique et des compétences des élèves-professeurs par l'enseignant-formateur à défaut de formation sur l'accompagnement des stagiaires. Et par conséquent, l'élève-professeur se trouve dans l'obligation d'exécuter les consignes de l'enseignant-formateur sans se soucier de leur rapport avec ce qu'il a appris en formation théorique. Ce genre de problèmes se pose avec beaucoup d'acuité dans le cas algérien au vu de l'absence d'un encadrement pédagogique formé en ce sens : « *Les différents acteurs intervenants dans cette formation ne semblent pas s'inscrire dans un processus de professionnalisation s'ils ne sont pas eux-mêmes formés dans cette perspective.* » (Rabahi-Senouci & Benghabrit-Remaoun, 2014, p. 278).

⁷⁵Enseignante à l'Université de Constantine II

En outre, la territorialisation du domaine de la formation et le manque de collaboration entre l'enseignant-formateur et l'enseignant-tuteur constituent également des causes plausibles de la déficience du dispositif d'alternance.

S'agissant de l'évaluation du stage pratique, l'élève-professeur est invité à élaborer un rapport de stage justifiant sa capacité à prendre de la distance par rapport à ses pratiques et celles d'autrui à la lumière de ce qu'il a appris en formation théorique. Mais en réalité, la majorité des élèves-professeurs déclarent qu'ils ne sont pas bien outillés⁷⁶ pour réaliser une telle tâche selon Rabahi-Senouci & Benghabrit-Remaoun (2014). Et comme suite logique, la plupart des rapports de stage s'apparentent à une description anecdotique⁷⁷ qui rate l'essentiel et se focalise sur les incidents périphériques des séances observées et/ou conduites par le stagiaire.

Ce qui a été dit concernant le rapport de stage est valable aussi pour le mémoire de fin d'étude. Le disciplinaire l'emporte le plus souvent sur le professionnel et les sujets à traiter tournent autour des questions en relation avec la didactique certes, mais cela n'empêche pas les élèves-professeurs de choisir des sujets de recherche en littérature, sociolinguistique, analyse de discours, etc. À vrai dire, le mémoire de fin d'études soulève un double enjeu : il s'agit à la fois d'une initiation à la recherche et d'un outil de professionnalisation. Cependant, le deuxième volet n'est pas toujours mis en relief dans certains travaux.

1.2.3. Analyse du dispositif d'évaluation

Si l'on veut mesurer la qualité d'une formation, on doit de prime abord consulter son cahier des charges et plus particulièrement son référentiel des compétences et celui de l'évaluation parce qu'ils nous renseignent sur les objectifs de cette formation, les modalités de leur réalisation et celles de leur évaluation. L'on peut dire même : « Dites-moi comment vous évaluez les acquis de vos apprenants et je vous dis comment vous enseignez et quel type d'apprenants vous formez ? »

Il y a lieu donc de se demander si un processus d'évaluation, très complexe par ailleurs, peut se réaliser sans des grilles d'évaluation des compétences. En fait, nous pensons que l'absence d'un référentiel des compétences du métier d'enseignant en

⁷⁶ Nous l'avons remarqué dans les rapports du stage de deux élèves-professeurs (EP 10 et 11) qui éprouvaient des difficultés sur le plan rédactionnel et méthodologique.

⁷⁷ Voir le modèle des niveaux de réflexion de Hatton et Smith (1995) dans le premier chapitre.

Algérie⁷⁸ est à l'origine de l'hétérogénéité des pratiques évaluatives chez bon nombre d'enseignants. Ainsi, toute évaluation sera assimilée à du tâtonnement et par la même faussée. D'ailleurs, nous avons soulevé dans le premier chapitre le problème de l'impertinence des épreuves sommatives en dénotant une certaine focalisation sur la restitution des savoirs et non pas sur leur mobilisation dans des situations-problèmes.

Pour illustrer cette idée, nous avons recueilli les propos d'une enseignante de la didactique générale au niveau de l'ENS de Bouzaréah qui donne la conclusion suivante : « *En fait, l'évaluation sommative est souvent normative ponctuelle et teste le savoir.* »⁷⁹ Pareille conception risque d'inculquer un modèle d'évaluation qui va à l'encontre des réformes du système éducatif algérien. Cette réforme préconise le recours à l'approche par les compétences comme modèle de référence pour la réalisation des finalités de l'enseignement des langues étrangères (y compris le français) en Algérie en tant que : « *Ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.* » (Loi d'orientation n° 08-04, Chap. II, Art. 04).⁸⁰

Quant à l'évaluation formative, mis à part quelques disciplines à l'image de l'analyse des pratiques professionnelles et les techniques de gestion de la classe où l'on a pu relever des situations pertinentes et signifiantes qui nécessitent la mobilisation de plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être), les tâches proposées en ligne par les enseignants des ENS de Mostaganem et Bouzaréah⁸¹ pour les séances des autres disciplines soulignent plutôt les aspects disciplinaires des modules en question. Elles ont trait à des exercices d'application ou des contrôles de connaissances sans relation avec les pratiques professionnelles. Il y a même des enseignants qui proposent des cours sous forme d'une brochure sans se donner la peine de proposer des activités d'évaluation pour s'assurer de l'atteinte des objectifs assignés au cours en question.⁸²

Pareil constat nous incite à dire que le renouvellement des pratiques d'évaluation au supérieur en général et en formation des enseignants en particulier implique l'élaboration

⁷⁸ Après une longue attente, le référentiel vient de paraître. Il est inclus dans le cahier des charges transmis aux ENS au début de l'année universitaire 2021/2022.

⁷⁹ Propos recueillis à partir des cours en ligne de l'ENS de Bouzaréah via le lien suivant : <http://www.ensb.dz/spip.php?article544>, consulté le 01/08/2020.

⁸⁰ Disponible sur : http://www.joradp.dz/JO2000/2008/004/F_Pag.htm, consulté le 02/08/2020.

⁸¹ Nous n'avons retenus que les cours des promotions sortantes (3^e PEP, 4^e PEM et 5^e PES) pour l'année universitaire 2019/2020.

⁸² Pour ne citer que les cours de psychanalyse (5^e PES), didactique générale et évaluation de l'oral (4^e PEM) et celui des systèmes grammaticaux (5^e PES). Ces cours sont disponibles sur le site de l'ENSB : <http://www.ensb.dz/spip.php?article535>, consulté le 17/08/2020.

d'un cahier des charges qui fixent les modalités d'évaluation des compétences à installer et les situations professionnelles qui leur correspondent. Les enseignants quant à eux sont appelés à s'auto-former et à porter un regard critique sur leurs propres pratiques. Quant à la tutelle, cette dernière est invitée à son tour à réaliser des enquêtes scientifiques sur le sujet de l'évaluation des compétences au supérieur comme c'est le cas en Belgique par exemple où l'on a élaboré un rapport détaillé sur les pratiques d'évaluation au supérieur et les solutions à apporter pour optimiser le dispositif d'évaluation à l'université et les hautes écoles.⁸³

Il est à noter que les enseignants universitaires ne sont pas les seuls acteurs du domaine de l'évaluation des compétences des élèves-professeurs, les enseignants-formateurs et les inspecteurs de l'Éducation Nationale ont aussi un rôle à jouer dans le cadre de l'évaluation des compétences des stagiaires. Mais, sur le terrain rien n'incite à l'optimisme ! À cet égard, Senouci-Rabahi et Benghabrit-Ramaoun (2014) déplorent la rareté des textes réglementaires concernant les missions de l'enseignant-formateur, l'impertinence des critères de leur choix et la basse fréquence des visites des inspecteurs durant la période du stage.

Les faits en tant que tels, les aspects didactiques tels que la réflexivité, l'auto-évaluation, l'évaluation des élèves et l'autonomie ne figurent pas parmi les préoccupations majeures de plus de deux tiers des enseignants-formateurs ayant participé à l'enquête susmentionnée. Ils ont plutôt une conception quasi-pédagogique de l'évaluation qui met l'accent sur la préparation des cours, la gestion de la classe et l'usage des documents pédagogiques.

En résumé, nous dirons que l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants n'a pas fait l'objet de nombreuses recherches. Qui plus est, nous ne disposons pas jusqu'à aujourd'hui d'un cahier des charges qui définit les compétences à installer, les modalités de leur évaluation et les situations professionnelles auxquelles elles sont attachées⁸⁴. Cet état des faits légitime en quelque sorte le recours incessant à des pratiques évaluatives datant de l'époque de la pédagogie traditionnelle et/ou celle de la PPO dans la formation initiale des enseignants.

⁸³Nous faisons allusion à une recherche financée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles et réalisée par une équipe de recherche de quatre chercheurs sous la direction de Pascal Detroz et Marc Romainville.

⁸⁴ Le cahier des charges du MEN 2021 semble faire abstraction de cette question.

Que faire donc ? Aujourd'hui, l'évaluation formative et l'auto-évaluation constituent le fer de lance de tout projet de professionnalisation (Scallon, 1988; Romainville & Coggi, 2009; Laveault & Allal, 2016). En effet, l'implication du formé dans l'évaluation de ses compétences et des pratiques enseignantes de ses formateurs n'est plus un choix, c'est plutôt un passage obligé pour la formation d'un praticien réflexif.

Par conséquent, l'enseignant de français devrait cultiver plus que jamais cette logique de compétences pour former des acteurs sociaux capables de communiquer et co-agir en tant que citoyens cosmopolites. Cela passerait à l'évidence par la mise en place d'un dispositif d'évaluation personnalisé à partir de la formation initiale avec l'intégration de nouveaux outils d'évaluation à l'image des portfolios des compétences et des biographies langagières pour impliquer le futur enseignant dans l'évaluation de ses propres pratiques et compétences.

2. Quelle ingénierie pour quel enseignement ?

Après avoir mis le point sur les insuffisances de la formation initiale des enseignants de FLE au niveau des ENS, nous avons jugé utile de proposer des alternatives, et ce, dans le but d'améliorer l'offre de formation en général et le dispositif d'évaluation des compétences professionnelles des élèves-professeurs en particulier (y compris la compétence langagière) tout en se basant sur les apports de l'ingénierie de la formation dans ce cadre.

2.1. L'ingénierie de la formation : le concept et le domaine

Avant de s'attarder sur le concept d'ingénierie de la formation, il convient tout d'abord de mettre en garde contre une conception idéaliste du couple ingénierie/formation sous l'effet de la charge sémantique du terme ingénierie. Il faudrait souligner par la même occasion les effets pervers d'une ingénierie envisagée sous l'angle de l'applicationnisme et qui consiste à appliquer des programmes ou à apporter des solutions toutes prêtes. En effet, s'il y a lieu de parler d'ingénierie de la formation dans une recherche en didactique des langues, c'est que l'on est dans une logique qui recentre la formation sur le projet et non pas sur le programme, sur les compétences et non pas sur les contenus, sur le formé et non sur le formateur.

Dans cette optique, l'ingénierie de la formation sera entendue comme : « *Une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs et/ou*

Chapitre II : L'ingénierie de la formation au service de la formation ...

systèmes de formation en tenant compte de l'environnement professionnel. » (Ardouin, 2003, p. 20) Cette définition laisse apparaître trois variables à prendre en considération dans toute démarche ingénierique : les besoins et les attentes, le contexte et la rationalisation des actions de formation.

Pour ce qui est des objectifs de cette démarche, l'auteur est de rajouter : « *Ces actions, dispositifs, systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes.* » Ainsi, toute démarche ingénierique part d'une situation (A) jugée problématique vers une situation (B) jugée en adéquation avec les attentes et les besoins des organismes et des personnes concernées.

Quant à l'aspect domanial, l'ingénierie de la formation ne se plie que d'une manière relative à ce principe du « champ » tel qu'il est défini par Bourdieu (1975)⁸⁵, car elle ne cesse d'envahir tous les domaines : l'industriel, le managérial, le social, l'éducatif, le linguistique, etc.

Ardouin (2003, pp. 17-18) distingue, à cet effet, quatre sous-domaines de l'ingénierie de la formation, et ce, en fonction des objectifs que l'on se fixe :

- *ingénierie des compétences individuelles ;*
- *ingénierie des compétences collectives ;*
- *ingénierie des parcours et de la professionnalisation ;*
- *ingénierie du plan de formation.*

Eu égard à cela, nous tenons à préciser que nous nous situons au carrefour de l'ingénierie des compétences individuelles et celle des parcours et de la professionnalisation dans la mesure où la démarche portfolio vise à évaluer et à accompagner le parcours de professionnalisation des élèves-professeurs en articulant production et apprentissage, avec une centration sur le formé qui représente la locomotive du projet. Il est question donc d'une démarche ascendante qui tient compte des besoins réels en formation avec « *une gestion prévisionnelle des compétences.*» (Le Boterf, 2011, pp. 240-241)

⁸⁵ Le champ comme lieu de luttes se constitue au carrefour des enjeux domaniaux et des compétences qui confèrent aux acteurs du champ un pouvoir symbolique garantissant la délimitation des contours d'un espace abstrait qu'on désigne le plus souvent par ce concept de champ.

2.2. Les niveaux d'intervention ingénierique

Afin de délimiter le champ d'intervention ingénierique et faciliter la tâche de l'ingénieur-formation, Leclercq (2003) a conçu un schéma qui englobe les trois sphères d'intervention ingénierique que nous reproduisons ici avant d'y apporter quelques modifications en fonction des objectifs et des variables de la présente recherche.

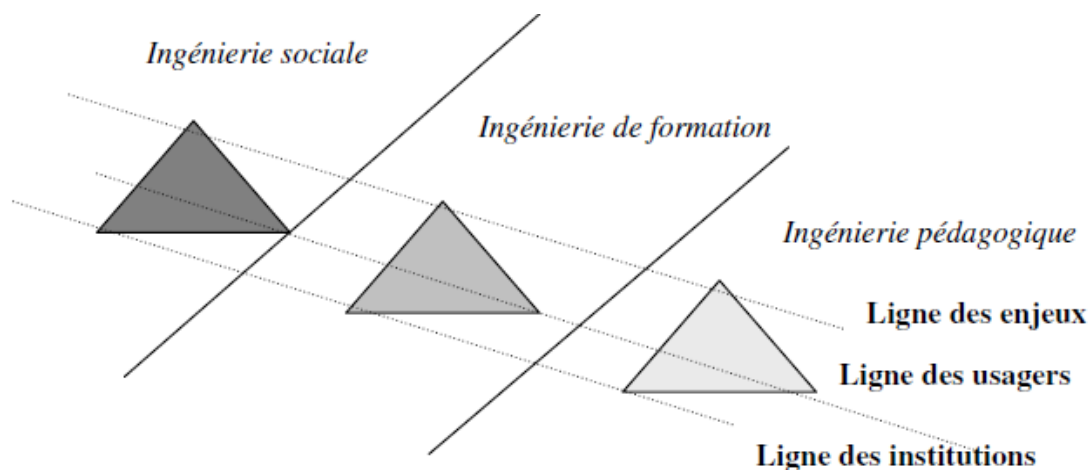


Figure 2 : Les niveaux d'intervention ingénierique selon Leclercq (2003, p. 80)

2.2.1. Le niveau macro :

À ce niveau d'intervention ingénierique, ce sont les finalités et les grandes lignes de la politique éducative, linguistique, sociale, culturelle, économique qui fixent les règles du jeu pour l'ingénieur-formation. Ce dernier devrait tenir compte des enjeux politiques et socio-économiques qui sous-tendent son projet et préciser en quoi il peut apporter une valeur ajoutée au projet global.

Reconnaissant les limites de notre pouvoir à ce niveau, nous nous contentons de quelques propositions dans l'espoir d'optimiser la formation des élèves-professeurs en Algérie :

- la mastérisation de la formation initiale des enseignants à travers la création d'une mention de Master (PEP, PEM, PES) ce qui induit la modification des conditions d'admission ;
- la mise en place d'un dispositif d'alternance intégrative et l'augmentation du volume horaire du stage pratique ;

- la formation des enseignants-formateurs⁸⁶ et des enseignants-tuteurs pour une meilleure prise en charge des élèves-professeurs, notamment sur le plan de l'évaluation des compétences ;
- l'élaboration d'un cahier des charges qui définit : le référentiel des compétences du métier d'enseignant, le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation tout en précisant le profil d'entrée et le profil de sortie de chaque spécialité.

Les trois lignes de conduite de ce projet s'articulent comme suit :

- **enjeux** : l'amélioration du système de la formation initiale des enseignants et du rendement du système éducatif du pays ;
- **usagers** : les décideurs de la sphère politique et les concepteurs des politiques de la formation ;
- **institutions** : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Ministère de l'Éducation Nationale.

2.2.2. Le niveau méso :

Ce niveau correspond à ce que Leclercq appelle le niveau d'ingénierie de formation. Or, cette appellation nous semble plus englobante, car elle fait allusion au didactique et au pédagogique à la fois même si l'auteur consacre le troisième niveau à l'ingénierie pédagogique. Voilà pourquoi, nous préférons l'appellation ingénierie didactique à partir du moment où l'on a affaire à des sujets à trait didactique : conception des curricula, élaboration d'un matériel didactique, mise en place d'un plan de formation, etc.

Ceci dit, la présente recherche s'inscrit en partie dans le champ de l'ingénierie didactique parce qu'il s'agit d'une démarche ingénierique qui consiste à concevoir et à élaborer un matériel didactique (un portfolio) au profit des élèves-professeurs de FLE.

Les trois pôles du triangle ingénierique de cette démarche sont :

- **enjeux** : améliorer le dispositif d'évaluation et d'accompagnement des élèves-professeurs de FLE pour la formation d'un praticien réflexif ;
- **usagers** : élèves-professeurs, enseignants-tuteurs, enseignants-formateurs ;

⁸⁶ Nous tenons à rappeler que le critère de sélection de ces enseignants dépend plutôt de l'expérience ou du grade de l'enseignant (Benziane & Senouci, 2007). Une question s'impose : quand on sait que la plupart de ces enseignants sont le produit de la pédagogie traditionnelle, il y a lieu de se demander sur les effets pervers d'un tel choix.

- **institutions** : les départements de français au niveau des ENS.

2.2.3. Le niveau micro

Le niveau micro est la mise en pratique de l'activité d'ingénierie didactique, c'est la concrétisation des orientations et des recommandations de l'ingénieur-formation par les acteurs de la classe. Ces derniers sont à considérer comme des partenaires et non pas comme des exécutants pour éviter le piège de « *l'hyper-rationalisation* » de la formation. Il importe cependant d'explicitier les clauses du « *contrat de management* » (Ardouin, 2003, p. 31) en termes de compétences à installer au terme de cette formation, les moyens de leur acquisition et les modalités de leur évaluation pour s'assurer de la bonne conduite du projet. Le formé et le formateur sont liés, à leur tour, par un contrat pédagogique qui constitue « *une mise à plat des règles du jeu de l'apprentissage et des rôles de chacun.* » (Ardouin, 2003, p. 31).

Pour poser les jalons du volet pédagogique, nous avons proposé un « contrat de management » qui comprend les points suivants :

- **enjeux** : évaluer et développer les compétences professionnelles et notamment la compétence réflexive des élèves-professeurs tout en se basant sur les principes de l'écriture réflexive et celles de la démarche portfolio en particulier en tenant compte des traits distinctifs de la discipline « FLE » ;
- **usagers** : élèves-professeurs, enseignants-tuteurs, enseignants-formateurs ;
- **institutions** : les départements de français au niveau des ENS.

En guise de synthèse, nous tenons à préciser que notre démarche ingénierique se situe au confluent de l'ingénierie didactique et l'ingénierie pédagogique. Cela confirme ce que nous avons évoqué jusqu'ici sur le rapport corrélié entre le didactique et le pédagogique dans une activité d'ingénierie de la formation.

2.3. Outils et documents ingénieriques

Étant donné l'absence d'un référentiel de compétences propre au métier d'enseignant de FLE faisant office d'une boussole qui oriente l'action ingénierique et pédagogique en formation des élèves-professeurs, nous nous sommes convenus de réaliser un référentiel de compétences d'un enseignant de FLE, et ce, toujours à la lumière du cahier des charges de la formation des stagiaires de l'ENS (2021). Ce procédé permet une meilleure articulation entre les besoins de formation, les attentes des praticiens et les

exigences du métier d'enseignant de FLE de manière à surmonter les obstacles liés à la généralité des compétences clés dudit cahier des charges.

2.3.1. Le cahier des charges de la formation des stagiaires de l'ENS

Pour la rentrée universitaire 2021/2022, le Ministère de l'Éducation Nationale a élaboré, de par sa qualité de maître d'ouvrage, un cahier des charges destiné aux ENS afin d'assurer une meilleure prise en charge des stagiaires. Ainsi, nous pouvons lire au préambule de ce document : « *Ce cahier des charges s'évertue à bien illustrer la finalité de la formation délivrée et de la préciser pour mieux prendre en compte les caractéristiques du XXIème siècle.* » (2021, p. 2)

Le document en question est composé de quatre leviers. Le premier apporte des éclaircissements concernant le cadre juridique régissant la formation des élèves-professeurs au niveau des ENS. Il s'agit d'un ensemble de textes réglementaires émanant des ministères concernés par cette formation. Le deuxième levier, le plus important à notre avis, définit les compétences clés des enseignants. Il dénombre les compétences à installer, leurs indicateurs ainsi que les ressources à acquérir pour réaliser le profil d'un enseignant capable de dispenser des enseignements selon les programmes de la deuxième génération. Il est clair donc, ce référentiel se veut un guide d'accompagnement des réformes entamées en 2016 ; il a pour objectif de mettre en conformité les programmes de l'ENS et les programmes de la deuxième génération. D'ailleurs, les concepteurs n'ont pas manqué de critiquer le recours à une approche basée sur les contenus dans la formation normalienne du personnel enseignant de l'éducation nationale. Le troisième levier met de la lumière sur les besoins réels du secteur employeur et le problème d'employabilité des alumni des ENS. Le document exprime l'intention d'une meilleure coordination entre les deux ministères pour réduire l'écart entre l'offre de formation et l'offre d'emploi. Quant au dernier levier, il abonde dans le sens d'une réorganisation des stages pratiques.

En réalité, les concepteurs ne s'empêchent pas d'exprimer l'orientation néolibérale de l'école à travers le passage suivant :

Les défis étant qu'à l'époque actuelle l'enseignement/apprentissage repose sur des compétences et des savoir-être dont le premier impératif est de donner satisfaction à l'employeur en matière de compétence dans les domaines de la connaissance, la pratique et l'engagement professionnels. (2021, p. 4)

Ce passage nous renvoie à la transformation des rapports entre l'école et le marché d'emploi. À l'époque du fordisme et du taylorisme, l'école proposait des

formations à la carte pour se conformer aux exigences du poste de travail. Mais aujourd'hui, ce modèle s'avère obsolète au regard de la complexification des situations du travail qui implique l'orchestration d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir. L'école ne propose plus des formations modélisantes, mais des formations problématisantes où l'on apprend à résoudre des problèmes complexes qui nécessitent la plupart du temps l'acquisition de ce qu'on les Anglo-Saxons appellent les « soft skills ».

Loin de prendre part dans ce débat⁸⁷, nous nous attardons sur le deuxième et le troisième levier avant de réaliser le référentiel des compétences professionnelles d'un enseignant de FLE.

2.3.1.1. Le référentiel des compétences clés des enseignants

Après une longue gestation, le référentiel des compétences clés des enseignants vient de paraître, même si sa diffusion reste timide auprès des praticiens⁸⁸. Ce référentiel tient compte d'un ensemble de facteurs intervenant dans la réalisation des finalités du système éducatif algérien que nous résumons comme suit :

- la prégnance de la notion de compétence ;
- l'adoption d'une approche curriculaire souple au lieu de se contenter d'une approche linéaire ;
- l'éclectisme comme réponse à l'indicibilité, l'instabilité et la complexité des situations pédagogiques,
- la mise en relation des différents projets : projet pédagogique, projet d'établissement et projet de société ;
- la professionnalisation comme une gageure du développement professionnel.

Peut-on parler d'un référentiel algérien ? Nous en doutons du fait que le document reprend, parfois mot à mot, certaines compétences du référentiel genevois (compétences 3, 4, 5, 8, 10,11) et du référentiel français (compétences 1, 2 et 7). Les concepteurs auraient pu mentionner leurs références pour éviter ce genre de problèmes. En réalité, ce problème n'empêche pas de souligner l'universalité de certaines compétences que l'on peut classer par domaine : éthique, développement professionnel, pratiques d'enseignement/

⁸⁷ Pour comprendre les enjeux d'une telle orientation, veuillez consulter la thèse de doctorat de Berkaine (2015).

⁸⁸ La cellule de conception et d'élaboration a été installée en 2019. Cela étant, nous avons contacté des inspecteurs y appartenant pour nous renseigner sur l'avancement du projet, mais nous n'en avons reçu que des brouillons. Les travaux ont été achevés fin 2020 et le document final a été envoyé aux ENS dès la rentrée universitaire 2021/2022 dans le cadre de la refonte de la formation.

apprentissages, pratiques évaluatives et remédiationnelles, maîtrise de la discipline, etc. Cependant, il est remarquable que les référentiels internationaux n'entreprennent pas ces compétences de la même façon. À ce sujet, Longuet et Springer (2012) proposent une grille d'analyse conçue à partir des caractéristiques du référentiel canadien et que nous appliquons, ici, pour analyser le référentiel algérien.

Tableau 5 : Grille d'analyse du référentiel algérien des compétences clés des enseignants

Caractéristiques	Critères	Constats
Identité professionnelle	Posture professionnelle	Une orientation bureaucratique. C'est l'état qui se charge de la formation des enseignants et en contrepartie, ils doivent agir en « tant qu'agents du service public d'éducation. » La posture professionnelle de l'enseignant est plutôt une posture conformiste.
	Éthique	L'éthique professionnelle est dictée par l'état (les lois de la fonction publique) que l'enseignant se doit de respecter, et non pas par le corps enseignant, ce qui veut dire que l'on « ne reconnaît pas aux enseignants un vrai statut de professionnels. » Longuet et Springer (2012).
	Développement professionnel	Contrairement à ce qui est attendu, au regard de l'intitulé de la compétence, qui reprend intégralement la compétence du référentiel genevois concernant le développement professionnel, le référentiel algérien consacre peu de place aux notions de réflexivité et de conscience professionnelle considérées comme le chaînon du développement professionnel du référentiel genevois. Le référentiel algérien semble préférer une vision socioprofessionnelle qu'une vision socio-constructive de cette compétence.
L'acte d'enseigner	Les apprentissages	Cette fois-ci, les concepteurs insistent sur l'orientation de l'acte d'enseigner vers l'apprentissage, et ce, dans le cadre d'une approche curriculaire et pluridisciplinaire. Cependant, nous constatons, une fois de plus, que l'autonomie dont réjouit l'enseignant ne peut se réaliser en dehors des directives du Ministère de l'Éducation Nationale.
	L'évaluation	L'acception que l'on donne à l'évaluation correspond à une vision progressiste de l'évaluation. D'ailleurs, c'est le point le plus fort de ce référentiel à notre avis, parce qu'elle permet à l'enseignant de se franchir des contraintes institutionnelles qui instrumentalisent l'évaluation.
	La gestion de classe	Mis à part quelques indications qui abondent dans le sens de la gestion des conflits et l'instauration d'un cadre du travail permettant l'exercice serein des activités, les concepteurs sont peu bavards sur ce point alors qu'il s'agit de l'une des premières préoccupations des enseignants.
Le contexte social et scolaire	Difficultés scolaires et handicap	Ce sont surtout les compétences 3 et 7 qui font apparaître l'importance de la différenciation pédagogique qui s'institue comme une approche de remédiation, de soutien et d'aide face à l'hétérogénéité des publics. Toutefois, le référentiel semble mettre de côté les préoccupations des enseignants lorsqu'il est question d'un public qui nécessite une prise en charge particulière (enseignement spécialisé)
	Coopération et partenariat	Sur ce, les concepteurs réitèrent, à maintes reprises, l'importance d'une relation optimale entre l'enseignant et son environnement social et professionnel. On peut relever quatre cas de figures : enseignant/équipe pédagogique,

	enseignant/administration, enseignant/parents d'élèves, enseignant/associations éducatives et/ou culturelles
TIC	Le référentiel réserve à la compétence techno-pédagogique une place de prédilection dans la mise en place d'un dispositif innovant. Au-delà de l'usage pédagogique des TIC, les concepteurs insistent sur une éthique de l'usage des médias en contexte social, ce qui prépare le terrain à l'introduction d'une démarche d'éducation aux médias.

L'analyse du référentiel algérien fait apparaître quelques constantes. D'abord, le référentiel des compétences clés des enseignants est de caractère générique. Les compétences à développer concernent notamment le profil général du métier d'enseignant et non pas les profils spécifiques des disciplines. Par ailleurs, malgré l'orientation bureaucratique de certaines compétences, le référentiel pourrait mettre fin à l'improvisation au niveau de la formation et remplacer l'approche linéaire (contenus décloisonnés) par une approche curriculaire qui assure la jonction des différentes composantes de la formation. En outre, les points forts de ce référentiel sont bien évidemment l'évaluation, la coopération et le partenariat, la différenciation pédagogique et les TIC. Enfin, les compétences à revoir sont notamment celles qui relèvent de l'identité professionnelle de l'enseignant, la gestion de la classe et la marge d'autonomie de l'enseignant lors de la mise en œuvre des apprentissages.

Étant donné le statut particulier de l'enseignant de FLE, nous avons décliné les compétences de ce référentiel en sous-référentiel tout en nous référant à d'autres référentiels pour améliorer les aspects qui font défaut.

2.3.1.2. La réorganisation des stages pratiques

Le deuxième point qui mérite une attention particulière relève de la réorganisation du stage pratique. Il importe de rappeler que le MEN y voit « *Une occasion d'arrimer la pratique à la théorie et de développer une posture réflexive.* » (2021, p. 26). Les concepteurs parlent de normalisation et de coordination entre les deux ministères sur bon nombre de points : les modalités du stage pratique, le groupe de pilotage du projet, le volume horaire et les partenaires locaux et nationaux. La question qui se pose à ce niveau est celle de la nature de l'alternance et le rôle des différents intervenants. Le document n'apporte que peu de réponses sur le rôle de l'inspecteur, du professeur formateur et du directeur de l'éducation de la wilaya. En vérité, il s'agit d'une réflexion à caractère administratif qui se focalise sur l'organisation administrative au détriment de l'organisation

pédagogique⁸⁹. Il convient de mentionner également, la mise en quarantaine du rôle du professeur-tuteur par les concepteurs du document. Peut-on parler de coordination sans avoir impliqué les professeurs-tuteurs ?

Compte tenu de ces obstacles, nous estimons que la réorganisation des stages pratiques se trompe de cible. Il serait souhaitable de tourner le regard vers le dispositif d'alternance et d'évaluer sa portée au lieu de s'attarder sur des problèmes qui altèrent l'acte pédagogique, certes, sans pousser la réflexion vers une véritable rénovation des modalités de mise en œuvre du stage pratique.

2.3.2. Le référentiel des compétences d'un enseignant de FLE

Il est reconnu que tout enseignant est porteur d'une conception de l'enseignant qu'il est, et de l'enseignant qu'il souhaite être. Quelle que soit cette conception, elle se trouve au centre de l'un des paradigmes suggérés par Paquay (1994, p. 12): un maître instruit, un technicien, un praticien artisan, un praticien réflexif, un acteur social, une personne. Voilà pourquoi il est difficile de répondre à la question qu'est-ce qu'un bon enseignant ?

Pour sortir de l'impasse, il fallait reposer la question en termes de compétences et de professionnalité. Il n'est plus question du « bon » et du « mauvais », mais de ce à quoi renvoie le syntagme « enseignant compétent » et celui d' « enseignant professionnel » plus largement.

Suite à cette reconsidération du sujet enseignant, on assiste depuis une vingtaine d'années à une modélisation de ses compétences à travers les référentiels du métier d'enseignant, appelés aussi référentiels d'emploi ou référentiels d'activité professionnelle (Jorro, 2014). Plusieurs référentiels ont vu le jour dans ce contexte pour ne citer que le référentiel français, le référentiel canadien et le référentiel genevois (Longuet & Springer, 2012) auxquels nous nous référons dans le cadre de la présente recherche. À ces référentiels étatiques, s'ajoutent des référentiels de certains théoriciens de la formation à l'image de Paquay (1994) et Perrenoud (1999) qui renforcent notre démarche.

⁸⁹ Malgré cette intention d'assurer une coordination optimale entre l'établissement de formation et l'établissement d'application, les élèves-professeurs se heurtent, le plus souvent, de contraintes organisationnelles à l'image de ces élèves-professeurs de l'ENS d'Oran qui ont été révoqués par une professeure-formatrice sous prétexte de non-paiement des frais de formation par l'ENS. Toujours en relation avec la coordination et le rôle des différents partenaires, nous avons interrogé le chef de filière de la langue française sur l'implication des inspecteurs durant la période de stage. Elle nous a informés que les visites des inspecteurs se font rares.

Cependant, il faudrait se mettre en garde contre une conception uniformisante du référentiel du métier d'enseignant, car il ne s'agit pas d'un catalogue de tâches à effectuer ni d'actes souhaitables à réaliser. Le métier d'enseignant étant l'un des « métiers de la relation » (Cifali, 2014, p. 25), ce qui suppose la présence des rapports, voire des tensions altéritaires, repose plus particulièrement sur la communication et l'intercompréhension voilà pourquoi, il est impossible de dresser un tableau exhaustif des micro-compétences de l'enseignant au risque d'atomisation à l'infini des actes et des tâches à effectuer sans pouvoir cerner le champ de l'action pédagogique.

Dans le contexte qui nous intéresse et pour les besoins du présent travail, nous nous sommes inspirés des référentiels susmentionnés pour l'élaboration d'un référentiel des compétences d'un enseignant de FLE avant de le soumettre à l'avis des enseignants et des inspecteurs de FLE en Algérie pour le valider.⁹⁰Ce référentiel définit les macro-schémas du métier d'enseignant de FLE sans préciser les gestes professionnels élémentaires de peur de réduire les enseignants à de simples exécutants.

Pour la confection de ce référentiel, nous avons proposé un modèle de deux volets : général (ce qui relève du métier d'enseignant) et disciplinaire (ce qui est propre au métier d'enseignant de FLE). Chaque volet contient trois domaines de compétences, soit six au total. Ces domaines se constituent de micro-compétences qui alimentent cette synergie de pratiques enseignantes.

Tableau 6 : Référentiel des compétences d'un enseignant de FLE.

Compétences professionnelles d'ordre :	Domaine de la compétence	N°	Compétences
Général	Éthique et déontologie	C1	Savoir agir en tant que professionnel qui donne l'exemple d'un citoyen actif et conscient de son rôle d'éducateur et de formateur d'acteurs sociaux.
		C2	Savoir promouvoir les valeurs de l'algérianité et les valeurs universelles de l'humanité.
	Réflexion et réflexivité	C3	Savoir agir en tant qu'enseignant -chercheur qui problématise son domaine pour pouvoir innover.
		C4	Savoir prendre de la distance par rapport à ses pratiques et se remettre en cause en permanence.
	Coopération et partenariat	C5	Savoir travailler en équipe et accepter les critiques.
		C6	Savoir construire des ponts avec les partenaires de la classe et de l'école (élèves, collègues, administration, parents, associations culturelles, etc.)
Disciplinaire	Enseignement /apprentissage du FLE	C7	Savoir se servir du curriculum et des moyens mis à sa disposition (y compris les TIC) pour mettre en place des situations d'apprentissage efficaces en classe de

⁹⁰ Voir notre annexe.

	Maîtrise de la discipline	FLE.
		C8 Savoir définir des objectifs d'apprentissage, les ressources à mobiliser et les compétences à installer pour la réalisation du profil de sortie de la discipline.
		C9 Savoir adapter son enseignement et son discours en fonction des besoins et des profils d'apprentissage des élèves.
		C10 Savoir maintenir des rapports interdisciplinaires et interculturels entre le français et les autres disciplines, langues et cultures.
		C11 Maîtriser le français à l'oral comme à l'écrit et savoir communiquer en français en classe comme ailleurs.
		Évaluation des acquis en FLE
		C12 Savoir mobiliser les différents types d'évaluation en classe de FLE.
		C13 Savoir repérer et palier les lacunes des apprenants en classe de FLE.

Comme nous l'avons souligné auparavant, ce référentiel a fait l'objet d'un test de validation auprès d'un échantillon non-probabiliste⁹¹ n = 213 réparti comme suit : 27 inspecteurs de français soit 12,7%, 50 PES de FLE, soit 23,5%, 61 PEM de FLE, soit 28.6% et 75 PEP de FLE avec un taux de 35,2% de la taille de l'échantillon. Ces collaborateurs ont été invités à exprimer leur avis sur le degré d'importance de chaque compétence en fonction de sa correspondance avec les attentes des praticiens de FLE. Les réponses des enseignants ont été codifiées sous forme de valeurs numériques allant de zéro (0), la valeur nulle (pas important) à quatre (4), la valeur optimale (très important). Le tableau ci-joint synthétise les résultats de cette opération.

Tableau 7 : Tableau récapitulatif des résultats du test de validation du référentiel de compétences d'un enseignant de FLE

Compétence	Degré d'importance					Total	Classement
	Très important	Important	Moyennement important	Peu important	Pas important		
C1	172(*4)	35(*3)	3(*2)	2(*1)	1(*0)	801	2
	80,2%	16,4%	1,4%	0,9%	0,5%	94,01%	
C2	152(*4)	52(*3)	5(*2)	3(*1)	1(*0)	777	6
	71,4%	24,4%	2,3%	(1,4%)	(0,5%)	91,19%	
C3⁹²	132(*4)	66(*3)	10(*2)	3(*1)	1(*0)	749	10
	62,3%	31,1%	4,7%	(1,4%)	(0,5%)	87,91%	
C4	98(*4)	87(*3)	21(*2)	4(*1)	3(*0)	663	13
	46%	40,8%	9,9%	1,9%	1,4%	77,81%	

⁹¹ Étant donné la taille de la population d'étude et les problèmes de disponibilité, il nous était difficile d'appliquer la méthode de l'échantillonnage probabiliste. Cela étant, nous avons opté pour un échantillonnage non-probabiliste composé de 213 membres de la CNEFA (Coordination Nationale des Enseignants de français en Algérie) qui compte près de 500 adhérents. Ce choix est justifié par l'implication des membres de la CNEFA dans le domaine de recherche et de formation sur le plan national et/ou international. Statiquement parlant l'échantillon devrait atteindre 218 enseignants avec une marge d'erreur de 5 % et un intervalle de confiance de 95%, mais il nous était difficile d'atteindre ce nombre.

⁹² Pour cet item, il manque une réponse, le répondant n'a sélectionné aucune case et du coup nous ne l'avons pas pris en comptage de réponses.

C5	152(*4)	50(*3)	8(*2)	1(*1)	2(*0)	775	7
	71,4%	23,5%	3,8%	0,5%	0,9%	90,96%	
C6	128(*4)	56(*3)	21(*2)	7(*1)	1(*0)	729	11
	60,1%	26,3%	9,9%	3,3%	0,5%	85,56%	
C7	141(*4)	53(*3)	15(*2)	3(*1)	1(*0)	756	9
	66,2%	29,4%	7%	1,4%	0,5%	88,73%	
C8	161(*4)	47(*3)	5(*2)	0	0	795	5
	75,6%	22,1%	2,3%	0	0	93,30%	
C9	164(*4)	44(*3)	2(*2)	3(*1)	0	796	4
	77%	20,7%	0,9%	(1,4%)	0	93,42%	
C10	98(*4)	80(*3)	23(*2)	8(*1)	4(*0)	686	12
	46%	37,6%	10,8%	3,8%	1,9%	80,51%	
C11	170(*4)	34(*3)	6(*2)	2(*1)	1(*0)	796	3
	79,8%	16%	2,8%	0,9%	0,5%	93,42%	
C12	142(*4)	63(*3)	7(*2)	1(*1)	0	772	8
	66,7%	29,6%	3,3%	0,5%	0	90,61%	
C13	177(*4)	34(*3)	0	1(*1)	1(*1)	811	1
	83%	16%	0	0,5%	0,5%	95,18%	

D'un point de vue statistique⁹³, les résultats obtenus convergent vers l'accréditation du référentiel. Preuve en est, l'écart-type moyen est de 35,125 points, ce qu'on peut considérer comme une valeur tolérable, et ce, en comparaison avec la moyenne qui avoisine les 758 points pour l'ensemble des compétences du référentiel et les 852 points qui représentent le seuil optimal des points de validation de chaque compétence.

À cet effet, nous pouvons affirmer, chiffres à l'appui, que toutes les compétences ont cumulé plus de trois-quarts d'avis favorables. Statistiquement parlant, ce taux permet la corroboration de notre conception du métier d'enseignant de FLE. Cela n'empêche pas de relever un léger écart entre les compétences dites éthiques, pédagogiques, communicationnelles ayant enregistré des taux légèrement supérieurs par rapport aux compétences dites réflexives, relationnelles, interculturelles. Cela s'expliquerait par la nature des préoccupations qui orientent l'activité enseignante en classe de FLE. À cet égard, Bru, Altet et Blanchard-Laville soulignent à juste titre que : « *L'enseignement est généralement motivé par l'intention de faire apprendre.* » (2004, p. 78) À l'exception de la compétence éthique qui est d'ordre supérieur, les compétences pédagogiques et communicationnelles viennent en tête de peloton parce qu'elles sont mobilisables d'une manière récurrente sur le qui-vive de l'action. En revanche, les compétences réflexives, relationnelles et interculturelles ne sont pas mobilisées en permanence en situation de faire-classe, voilà pourquoi elles ont été recalées en classement.

2.3.3. Démultiplication du référentiel de compétences d'un enseignant de FLE

Pour assurer la pertinence de l'évaluation des compétences citées plus haut, nous

⁹³C'est à titre illustratif uniquement. À consulter le 5^e chapitre pour plus d'informations.

avons élaboré une liste de descripteurs de chaque compétence.

Tableau 8 : les descripteurs des compétences du métier d'enseignant de FLE

N°	Compétences	Descripteurs ⁹⁴
C1	Savoir agir en tant que professionnel qui donne l'exemple d'un citoyen actif et conscient de son rôle d'éducateur et de formateur d'acteurs sociaux.	<p>D1 : savoir agir de manière responsable en situation de travail comme ailleurs.</p> <p>D2 : savoir éviter les pratiques de discrimination et diffuser les principes démocratiques de l'école.</p> <p>D3 : savoir agir en tant qu'acteur social qui inscrit son action dans le cadre du projet de société.</p> <p>D4 : savoir respecter les cadres réglementaires de son métier.</p> <p>D5 : savoir justifier ses choix auprès des instances compétentes et des publics concernés.</p>
C2	Savoir promouvoir les valeurs de l'algérianité et les valeurs universelles de l'humanité.	<p>D1 : savoir promouvoir les valeurs de l'algérianité : l'islamité, l'arabité et l'amazighité.</p> <p>D2 : savoir faire la promotion du capital culturel algérien auprès de ses élèves.</p> <p>D3 : savoir cultiver les valeurs du vivre ensemble.</p> <p>D4 : savoir relativiser les conflits culturels et valoriser la diversité et la pluralité.</p> <p>D5 : savoir inculquer des valeurs universelles : l'action caritative, les droits de l'homme, des enfants, de la femme, etc.</p>
C3	Savoir agir en tant qu'enseignant - chercheur qui problématise son domaine pour pouvoir innover.	<p>D1 : savoir accéder à la documentation scientifique de son domaine pour approfondir ses connaissances.</p> <p>D2 : savoir faire le lien entre la théorie et la pratique en classe de langues.</p> <p>D3 : savoir adopter une démarche scientifique rigoureuse pour problématiser sa classe.</p> <p>D4 : savoir utiliser les outils d'investigation, mener une recherche action et collaborer avec les chercheurs qui s'intéressent au domaine de son action.</p> <p>D5 : savoir analyser et interpréter les résultats auxquels il est parvenu.</p>
C4	Savoir prendre de la distance par rapport à ses pratiques et se remettre en cause en permanence.	<p>D1 : savoir prendre conscience des présupposés théoriques et pratiques de son action.</p> <p>D2 : savoir prendre de la distance par rapport à ses expériences.</p> <p>D3 : savoir réfléchir sur ses pratiques à priori, au feu de l'action et à postériori.</p> <p>D4 : savoir utiliser les différentes techniques de verbalisation et de conceptualisation des pratiques.</p> <p>D5 : savoir repérer ses besoins et ajuster ses pratiques en fonction des contraintes contextuelles et situationnelles.</p>
C5	Savoir travailler en équipe et accepter les critiques.	<p>D1 : savoir monter des projets pédagogiques et culturels en collaboration avec les enseignants des matières linguistiques.</p> <p>D2 : savoir coopérer avec les enseignants des matières non-linguistiques.</p> <p>D3 : savoir animer des séminaires de formation au profit de ses collègues.</p> <p>D4 : savoir promouvoir les valeurs de partage et d'entraide au niveau de son établissement.</p> <p>D5 : accepter les critiques et faire preuve de décentration.</p>
C6	Savoir construire des ponts avec les partenaires de la classe	<p>D1 : savoir installer et maintenir une bonne relation avec ses élèves.</p> <p>D2 : savoir créer des canaux de communication avec les parents d'élèves.</p> <p>D3 : savoir instaurer des relations amicales avec ses collègues.</p>

⁹⁴ Ces descripteurs ont été élaborés à l'aide des référentiels français, canadien et suisse des compétences professionnelles du métier d'enseignant. Nous nous sommes appliqués à mettre en relief deux paramètres : le contexte éducatif algérien et le statut particulier de l'enseignant de langues.

Chapitre II : L'ingénierie de la formation au service de la formation ...

	et de l'école (élèves, collègues, administration, parents, associations culturelles, etc.)	<p>D4 : savoir maintenir un bon rapport avec l'administration.</p> <p>D5 : savoir créer des liens avec les associations qui s'activent dans le champ éducatif et culturel au niveau local ou international.</p>
C7	Savoir se servir du curriculum et des moyens mis à sa disposition (y compris les TIC) pour mettre en place des situations d'apprentissage efficaces en classe de FLE.	<p>D1 : savoir interpréter et analyser le curriculum de FLE du cycle dans lequel il s'exerce.</p> <p>D2 : savoir établir des liens entre les curricula de français dans les différents cursus d'enseignement/apprentissage de français.</p> <p>D3 : savoir se servir des différents documents qui accompagnent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie.</p> <p>D4 : savoir adapter les méthodologies et les approches d'enseignement des langues pour la mise en place de situations d'enseignement/apprentissage efficaces</p> <p>D5 : savoir intégrer les TICE dans ses pratiques pédagogiques et prendre conscience de l'intérêt des dispositifs d'apprentissage médiatisés en classe de langues</p>
C8	Savoir définir des objectifs d'apprentissage, les ressources à mobiliser et les compétences à installer pour la réalisation du profil de sortie de la discipline.	<p>D1 : savoir définir le profil d'entrée et de sortie de chaque apprenant.</p> <p>D2 : savoir formuler des objectifs d'apprentissage en fonction des profils de ses apprenants.</p> <p>D3 : savoir installer des compétences disciplinaires et transversales sur le plan langagier et culturel.</p> <p>D4 : savoir définir les ressources à mobiliser en situation de communication.</p> <p>D5 : savoir élaborer et construire des situations authentiques ou simulées qui favorisent les pratiques d'interaction et de médiation.</p>
C9	Savoir adapter son enseignement et son discours en fonction des besoins et des profils d'apprentissage des élèves.	<p>D1 : savoir identifier les styles d'apprentissage de ses apprenants.</p> <p>D2 : savoir varier les activités d'apprentissage en fonction des besoins et des profils des apprenants.</p> <p>D3 : savoir guider les apprenants pour prendre conscience de leurs expériences langagières et culturelles, leurs stratégies et leurs démarches d'apprentissage des langues.</p> <p>D4 : savoir mettre en place des situations qui déclenchent des conflits cognitifs et sociocognitifs sur le plan langagier et culturel.</p> <p>D5 : savoir gérer les interactions de manière équitable et efficace.</p>
C10	Savoir maintenir des rapports interdisciplinaires et interculturels entre le français et les autres disciplines, langues et cultures.	<p>D1 : savoir promouvoir les principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans son environnement éducatif.</p> <p>D2 : savoir utiliser à bon escient les opportunités offertes par la pluralité et la diversité du paysage linguistique et culturel algérien.</p> <p>D3 : savoir maintenir des rapports entre la langue première de l'apprenant et le français.</p> <p>D4 : savoir maintenir des rapports entre le français et les langues enseignées à l'école algérienne : l'anglais, l'allemand, l'espagnol.</p> <p>D5 : savoir identifier les chocs culturels et valoriser un rapport amical à l'Autre.</p>
C11	Maîtriser le français à l'oral comme à l'écrit et savoir communiquer en français en classe comme ailleurs.	<p>D1 : savoir communiquer en français à l'oral comme à l'écrit.</p> <p>D2 : savoir adapter son discours en fonction du profil des apprenants.</p> <p>D3 : savoir faire le lien entre les points de langue et les quatre skills : écouter, parler, lire, écrire</p> <p>D4 : savoir transposer les savoirs sur la langue en savoirs enseignables.</p> <p>D5 : savoir repérer les similitudes et les nuances entre la L1 (langue(s) parlée(s) dans l'entourage familial de l'apprenant), la langue de scolarisation et la langue cible.</p>
C12	Savoir mobiliser les différents types d'évaluation en classe de FLE.	<p>D1 : savoir concevoir et piloter des activités d'évaluation diagnostique des compétences des apprenants en FLE.</p> <p>D2 : savoir concevoir et piloter des activités d'évaluation formative des compétences des apprenants en FLE.</p> <p>D3 : savoir concevoir et piloter des activités d'évaluation sommative des compétences des apprenants en FLE.</p>

		<p>D4 : savoir concevoir des grilles d'évaluation pertinentes qui respectent les critères de la validité, la pertinence, la fiabilité et la faisabilité.</p> <p>D5 : savoir interpréter et analyser les résultats des différentes activités d'évaluation pour repérer les progrès réalisés.</p>
C13	Savoir repérer et palier les lacunes des apprenants en classe de FLE.	<p>D1 : savoir faire de l'erreur un outil d'enseignement/apprentissage du FLE.</p> <p>D2 : savoir repérer les difficultés d'apprentissage d'ordre cognitif, langagier et communicationnel de chaque apprenant.</p> <p>D3 : savoir intégrer les élèves en difficulté dans le groupe-classe.</p> <p>D4 : savoir élaborer et piloter des activités de remédiation immédiate et en différé.</p> <p>D5 : savoir évaluer les répercussions des activités de remédiation sur les performances des apprenants en difficulté.</p>

Notre tâche aurait été plus facile s'il y avait un référentiel officiel qui aide à réaliser le référentiel de formation directement sans avoir besoin de faire ce détour. En dépit de ce problème, nous avons démultiplié le référentiel que nous avons élaboré en sous-compétences pour faciliter sa lecture et amener l'utilisateur à repérer les jalons qui balisent chaque compétence.

Les descripteurs ont une fonction évaluative. Ils orientent l'utilisateur et l'évaluateur vers les ressources à mobiliser en situation de travail. Nous les avons introduits par des verbes d'action précédés par le verbe savoir qui implique inévitablement les verbes vouloir et pouvoir. Des verbes tels que agir, respecter, éviter, justifier, installer, créer, instaurer, promouvoir, concevoir, évaluer, repérer, intégrer, interpréter, analyser, élaborer, transposer, maintenir relèvent du vocabulaire de l'agir professoral. Il est important de relever le vocabulaire de la didactique des langues qui reflète cette intention de caractériser le métier d'enseignant de FLE et l'inscrive dans le sillage de l'éducation plurilingue et interculturel. Des expressions comme les valeurs de l'algérianité, le capital culturel algérien, le vivre ensemble, les conflits culturels, les valeurs universelles font appel à une approche *glocalisante* qui réconcilie le local et le global. En somme, le tableau établit des points de jonction entre le disciplinaire (les approches propres à l'enseignement/apprentissage du FLE) et le transdisciplinaire (les approches plurielles de l'enseignement/apprentissage des langues).

Cependant, nous nous gardons du saucissonnage des compétences au point d'en faire une compilation des gestes professionnels parce qu'on sait qu'une simple situation peut faire appel à plusieurs compétences et par ricochet à une multitude de gestes professionnels. Qui plus est, le métier d'enseignant de langues est tributaire d'un jeu croisé entre l'enseignant et l'apprenant et par voie de conséquence, les règles d'action sont moins stables. Ceci dit, il serait absurde de faire l'inventaire des gestes professionnels relatifs à ce

métier. Ainsi, nous avons opté pour des descripteurs flexibles qui incitent l'enseignant à puiser ses pratiques dans un large éventail de méthodes, approches et concepts (un éclectisme réfléchi).

Conclusion

Ce chapitre synthétise les grandes étapes d'une démarche ingénierique contextualisante et concourante qui tient compte d'un certain nombre de variables. Il a été question d'une analyse prospective des différentes composantes du dispositif de la formation normalienne des futurs enseignants de FLE, des attentes des différents cercles de décisions et des praticiens de FLE et des documents émanant des instances impliquées dans la formation. Cela nous a amené à élaborer un référentiel de compétences des enseignants de FLE qui constitue un point de repère pour les différentes actions de la formation à commencer par la conception du portfolio qui fera l'objet du chapitre suivant.

Chapitre III :

Le portfolio en DDL, de la théorie à la pratique

« Toute nouveauté constitue une porte donnant, à qui ose la franchir, accès à des domaines encore inexplorés. » Maria Montessori. *La formation de l'homme (1949-1996, p. 34)*

Introduction

Nous allons consacrer ce chapitre à la didactisation du portfolio et ses différents usages en classe de langues. Mais avant de s'y prendre, nous nous attardons, tout d'abord, sur les aspects théoriques de cette approche de formation et d'évaluation des compétences avant de nous pencher sur la traduction des principes théoriques de cette approche en termes de pratiques dans le cadre des formations linguistiques et/ou professionnelles.

1. Qu'est-ce qu'un portfolio ?

Introduit dans le domaine éducatif vers les années 80 aux États-Unis d'Amérique, le portfolio occupe actuellement une place de choix dans la formation et l'évaluation des compétences des enseignants de langues. Il est considéré comme : «*un dossier d'apprentissage*» (Runtz-Christian & Rouiller, 2006, pp. 203-214) dans une optique d'auto-évaluation et/ou d'évaluation formative, «*un dossier de preuves*» (Danvers, 2003, p. 446) dans le cadre d'une évaluation certificative, «*un outil d'auto-questionnement et de développement d'une pratique réfléchie (praxis), d'intégration théorie-pratique ou encore de conscientisation.*» (Mottier Lopez & Vanhulle, 2008, p. 145), dans une perspective de formation professionnalisante.

Ce qui nous interpelle lorsque nous analysons ces différentes dénominations, c'est la taille du champ sémantique que le concept portfolio peut occuper dans une optique didactique. Voilà pourquoi, il est difficile de lui donner une définition précise et stable.

De là, il nous a paru utile de faire un bref aperçu historique sur le portfolio dans l'espoir de comprendre le glissement voire l'épaississement sémantique opéré depuis son apparition jusqu'à son implémentation dans le contexte de la formation des enseignants.

À l'origine, le terme « portfolio » est la traduction anglaise du terme italien « *portafogli* » (Jorro, 2014, p. 217) qui appartient au vocabulaire du domaine artistique où il désigne une collection ou un catalogue des travaux et des œuvres d'un artiste. À ce sujet, Bucheton (2003, p. 44) rappelle que ce dernier s'en sert le plus souvent pour montrer « *l'évolution de sa pensée créative.* » Ce qui signifie que la première approche du terme comprend les notions de présentation et progression.

Son introduction dans le domaine de formation coïncide avec la crise d'employabilité et la remise en question des modèles de formation et d'évaluation des compétences aux États-Unis d'Amérique durant la période de l'après-guerre (Weiss, 2000). On a assisté à cette époque à l'apparition du modèle du praticien réflexif (Schön, 1983) et

la remise en cause du modèle de la technologie rationnelle. C'est dans un contexte politique, économique et social régi par la logique des compétences et de la concurrence⁹⁵ que le portfolio s'est instauré dans le domaine de la formation professionnelle comme étant un instrument qui « *valorise les acquis professionnels nécessaires à l'obtention d'un emploi.* » (Runtz-Christian & Rouiller, 2006, p. 203). Cela revient à dire que le portfolio marque une grande transformation dans le domaine de la formation et de l'emploi dans la mesure où il donne une grande importance aux acquis de l'expérience, aux savoirs professionnels, aux compétences complexes et à la créativité.

Tout en gardant une partie de son premier sens le portfolio véhicule actuellement deux aspects complémentaires : d'une part l'instrument qui instruit, qui incite à réfléchir, à s'auto-former, à s'auto-évaluer et d'autre part, le produit ou le dossier qui témoigne du cheminement personnel et professionnel de l'acquisition ou non des connaissances professionnelles et/ou disciplinaires et du développement des compétences complexes. Il est clair donc que le produit n'est pas une finalité en soi ; il est plutôt un moyen qui favorise « *l'activité constructive* » par l'intermédiaire de « *l'activité productive* » d'après le modèle de Pastré (2007, p. 85) qui met en évidence cette relation entre la transformation du réel et la transformation de soi dans une perspective (socio)constructiviste.

De ce qui précède, nous dégagons trois caractéristiques du portfolio : sa polymorphie (il ne s'agit pas d'un objet homogène), sa poly-fonctionnalité (il se rapporte à plusieurs domaines et remplit une multitude de fonctions) et sa polysémie (il occupe un champ sémantique qui va de l'objet à l'instrument et de la collection au dossier de preuves ou d'apprentissage). Et du coup, nous sommes contraints de préciser, même si cela s'avère difficile, ce que nous entendons par le concept portfolio. À cet effet, nous reprenons la définition englobante de Jorro (2014, p. 218) qui paraphrase Bélair et Nieuwenhoven (2010) : « *Le portfolio se définit comme un outil de consignation de données sous forme de porte-documents électronique ou papier permettant de sélectionner et d'organiser des traces d'apprentissage au regard d'un ou plusieurs objectifs donnés.* » Ce sont donc les objectifs assignés à son usage qui délimitent les critères définitoires du portfolio. De ce fait, sa définition change selon que l'on s'en sert dans un cadre formatif ou certificatif, formel ou informel, professionnel ou scolaire...

⁹⁵ Nous faisons allusion à la Guerre froide qui provoquait une course acharnée sur tous les plans pour maintenir le monopole des uns et des autres sur le monde.

En didactique des langues, on parle le plus souvent du Portfolio Européen des Langues (désormais PEL), à qui Cuq (2003, p. 197) réserve la définition suivante : « *Un outil qui permet aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes de leur expérience langagière.* », avant d'enchaîner « *un tel document met en évidence de façon positive les acquis de nature diverse dont peut faire état l'apprenant à un point donné de son parcours.* »

Si nous nous permettons de jumeler les deux définitions susmentionnées, nous donnons à notre portfolio la définition suivante : il s'agit d'un instrument de consignation des acquis langagiers et professionnels des élèves-professeurs de FLE sous forme d'un dossier d'apprentissage annoté et commenté par ces derniers pour faire montre de leur compétence à prendre de la distance par rapport à leurs expériences langagières et professionnelles dans le cadre d'une démarche autobiographique et réflexive.

2. Les fondements théoriques des pratiques du portfolio

Le portfolio soulève tant de questions quant aux fondements théoriques de son implantation dans le domaine éducatif. La littérature traitant de ses pratiques semble délaisser les aspects psychologiques (à quelle théorie d'apprentissage se réfère-t-on ?), et les aspects littéraciques au profit des aspects réflexifs et évaluatifs. À cet effet, nous nous efforçons de traiter, de façon équilibrée, les quatre principes théoriques qui sous-tendent les pratiques du portfolio en éducation.

2.1. Une approche socioconstructiviste des apprentissages

Les partisans des pratiques du portfolio à l'image de (Yancey & Weiser, 1997; Zeichner & Wray, 2001; Desjardins, 2002) l'envisagent de manière à prendre le contresens des principes de la pédagogie traditionnelle, frontale notamment, qui réduit à néant toute velléité de l'apprenant en le considérant comme un simple réceptacle. L'émergence du portfolio dans le champ éducatif répond donc à une volonté de recentrer l'acte éducatif sur l'apprenant en tant que « personne » constituant « *le résultat d'une micro-histoire expérientielle* » (Bronckart, 2001, p. 143) et non pas comme un agent ou un individu.⁹⁶

⁹⁶ Pour mieux s'informer sur la distinction entre les trois entités, veuillez consulter le travail de Bronckart (2001, pp. 143-144)

Partant de ce postulat, nous avons pu dégager trois points de jonction entre ce que les anglo-saxons appellent « *the approach based portfolio* » et la théorie socioconstructiviste.

Tout d'abord, le portfolio véhicule un concept assez cher à Vygotski à savoir la médiation parce qu'il occupe une position médiane entre le sujet et le savoir d'une part et le sujet et sa pensée d'autre part. Il s'agit à vrai dire d'une médiation instrumentale (Folcher & Rabardel, 2004) qui s'exerce de deux manières différentes selon (Buysse & Vanhulle, 2010, pp. 90-91) : une « *médiation contrôlante* » qui se passe au niveau interpsychique et produit un conflit sociocognitif permettant au sujet d'intérioriser des concepts scientifiques et des savoirs professionnels provenant de son environnement social, et « *une médiation structurante* » dans la mesure où elle suscite un conflit cognitif sur le plan intrapsychique pour faciliter l'appropriation des savoirs intériorisés.

En outre, le portfolio met en exergue ce que Vygotski appelle « *la zone proximale de développement* » (Shneuwly, 2008, p. 36) qui ouvre la voie vers une pédagogie de réussite. En fait, l'autonomisation de l'apprenant à travers la prise en considération de ses expériences, ses progrès et ses attentes est l'un des enjeux de l'intégration du portfolio dans le domaine éducatif. En ce sens, les concepteurs du PEL par exemple y voient : « *Un instrument pour la promotion de l'autonomie de l'apprenant.* », dans la mesure où il « *favorise l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage et l'évaluation de ses progrès.* » (Conseil de l'Europe, 2011, p. 5)

Enfin, les pratiques du portfolio puisent dans les principes de cette pédagogie de la compréhension⁹⁷ à travers le recours à des procédés de conscientisation, et ce, afin de susciter des interactions socio-discursives au niveau interpsychique (entre *mêmeté* « le moi » et *altérité* « l'autre ») et intrapsychique (entre *mêmeté* et *ipséité* « le soi »).⁹⁸ Ce processus de subjectivation/objectivation est susceptible d'amener le sujet à prendre conscience de sa pensée et son action. Nous rejoignons, à ce sujet, l'acception sociale de la conscience chez Vygotski : « *Nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres.* » (Bronckart, 1999, p. 31). D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle le PEL se présente comme un outil pour la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle (Conseil de l'Europe, 2011).

⁹⁷ Avec une petite différence entre la conception piagétienne qui mise sur les aspects logico-formels (*la noèse*) et la conception vygotkienne qui souligne l'impact du langage (*la sémiose*) comme outil de médiation entre le sujet et sa pensée. (Bronckart, 2003)

⁹⁸ Nous avons déjà évoqué ce point dans le premier chapitre (voir la rubrique consacrée à la réflexivité).

Bref, le portfolio inscrit l'acte éducatif dans une approche holistique qui tient compte des aspects psychologiques et socioculturels sous-tendant le développement personnel et professionnel des formés tel qu'il est conçu par Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud (2012, p. 277) : « *Les compétences ne peuvent s'arrêter à ce qu'on acquiert en formation professionnelle. Toute l'histoire sociale et psychologique du sujet est formatrice.* »

Cela étant admis, un test standardisé ne peut pas rendre compte de la complexité de ce genre de compétences d'où la problématique d'évaluation des compétences.

2.2. Une nouvelle conception de l'évaluation des compétences

Dans le premier et le deuxième chapitre, nous avons abordé la question d'évaluation des compétences en formation initiale des enseignants de FLE et nous sommes arrivés à la conclusion que ce qu'on suppose être une évaluation des compétences n'est en réalité qu'une évaluation des savoirs ou des savoir-faire dans les meilleurs des cas. Cela tient, au fait, à une mauvaise conception de la compétence que l'on confond parfois à son résultat (le comportement, autrement dit la performance) ou à la somme de ses ressources (des savoirs et/ou des savoir-faire).

À ce problème s'ajoute un autre problème qui rend difficile toute entreprise d'évaluation formative ou d'auto-évaluation. Ce problème provient de l'absence d'un outil d'évaluation qui fait état du parcours personnel et professionnel de l'élève-professeur de manière authentique. Ce qui explique pourquoi l'évaluation des compétences complexes⁹⁹ est passée sous silence au profit d'une évaluation des connaissances disciplinaires ou d'un discours descriptif des gestes professionnels acquis pendant le stage.

Ces deux éléments sont en étroite relation avec l'un des présupposés théoriques de l'usage du portfolio en formation des enseignants à savoir la fonction évaluative du portfolio. Nous avons déjà évoqué les raisons ayant présidé à l'intégration du portfolio en formation professionnelle au début de ce chapitre. Dans le prolongement de cette idée, Weiss (2000, p. 12) affirme que le recours au portfolio comme outil d'évaluation relève de cette volonté de « *rénover les pratiques d'évaluation pour les mettre en concordance*

⁹⁹ Cela a trait à la conception des compétences dans l'approche actionnelle où l'on envisage la compétence à communiquer langagièrement au sein d'une nébuleuse de compétences méthodologiques, interpersonnelles, intellectuelles, épistémologiques, etc. Savoir-enseigner une langue ressort donc de cette capacité d'orchestrer ces compétences selon les contraintes et la complexité de la situation didactique.

avec les nouvelles visées d'un enseignement orienté vers le développement de compétences complexes, insaisissables par les tests habituels QCM largement répandus aux USA et au Canada. » Le chantier est de taille, car il n'est plus question d'une évaluation standardisée qui mesure les compétences d'une manière isolée tout en considérant les apprenants comme des individus ayant la même histoire et les mêmes capacités, mais d'un processus complexe qui interroge les mécanismes de construction des compétences dans le cadre d'une approche holistique des apprentissages.

A cet égard, nous pensons avec Jorro (2014, p. 218) , que le portfolio s'apparente plutôt à « un outil formatif facilitant la communication et le soutien aux apprentissages. » dans une perspective d'évaluation formative et d'auto-évaluation (*self-assessment*). Ainsi, les formateurs disposent d'un document authentique qui leur permet d'accompagner les formés tout au long de leur parcours et de superviser les régulations et les progressions de chacun dans une visée développementale qui tient compte des parcours de formation et des trajectoires personnelles de chaque formé. Du côté des formés, l'usage du portfolio correspond à ce que Allal (1999) appelle « l'exploitation d'un matériel régulateur » (Forget, 2001, p. 19), c'est-à-dire un matériel mis au service de l'auto-évaluation et l'autorégulation.

Dans cette optique, les pratiques du portfolio peuvent incorporer, de par leur flexibilité, des pratiques d'évaluation que nous avons évoqués précédemment, et qui sont très à la mode aujourd'hui : l'entrée par des situations-problèmes (Pastré, 2011), l'adoption d'une approche inversée de l'évaluation par l'encouragement de « l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) » (Romainville & Coggi, 2009), le recours à l'autoévaluation et à ce que Amade-Ecoste (1999) in (Campanale & Raïche, 2008, p. 44) appelle l'analyse des « incidents didactiques critiques (IDC) ». Le comble est d'aboutir à une « auto-évaluation socialisée. » (Campanale, Dejemeppe, Vanhule, & Saussez, 2010) à l'aide des procédés d'auto-confrontation, d'entretien d'explicitation, de co-évaluation (apprenant-apprenant/apprenant-formateur)...

Or, cette conception de l'évaluation implique une compétence réflexive qui dépasse le « tout va bien » et les postures égo-centriques sources d'immutabilité et de résistance au changement. C'est ce que nous discutons dans ce qui suit.

2.3. La compétence réflexive : catalyseur des pratiques réflexives

C'est la dimension réflexive du portfolio qui le caractérise et lui confère une certaine notoriété dans le domaine éducatif en tant qu'instrument de réflexion au service du développement de la compétence réflexive (Schön, 1987; Zeichner & Wray, 2001; Desjardins, 2002; Bucheton, 2003; Peters, Chevrier, Leblanc, Fortin, & Malette, 2005).

Toujours en relation avec notre conception de la réflexivité, nous désignons par compétence réflexive la capacité de mobiliser un ensemble de connaissances déclaratives (disciplinaires notamment) et procédurales (savoir communiquer, savoir analyser, savoir s'auto-questionner, s'auto-évaluer, s'autoréguler) dans le but de prendre ses pratiques et sa propre pensée comme objet de réflexion pour une meilleure conceptualisation de l'activité enseignante.

Nous l'avons dit, cette compétence a été de tous les temps une qualité de ce qu'on appelle « un enseignant professionnel » au regard des décisions que ce dernier est censé prendre en l'espace de quelques minutes et du caractère changeant des situations didactiques et des curricula. Le portfolio serait donc le lieu d'actualisation et de développement de cette compétence dans la mesure où il fonctionne comme catalyseur des pratiques réflexives. À en croire Jay & Johnson (2002), cela permet de comprendre le processus de réflexion du propriétaire du portfolio « comment réfléchit-on ? » et le contenu de cette réflexion « à quoi réfléchit-on ? » Cette conception correspond au modèle de Schneuwly (2015) qui insiste sur la reconfiguration de l'approche réflexive de manière à ce que les outils et les objets soient des éléments de réflexion au même titre que l'action.

Sur ce, Peters, Chevrier, Leblanc, Fortin, & Malette (2005) indiquent que peu d'élèves-professeurs arrivent à mener à bien une entreprise pareille pour deux raisons : ou bien, ils sont enclins à l'imitation et par voie de conséquence, ils montrent peu d'attachement à la réflexion, sinon ils ne savent pas sur quoi réfléchir exactement. Le rôle du portfolio, par rapport à un constat pareil, est d'amener l'élève-professeur, par le biais d'une démarche socio-discursive, à sortir de ce carcan d'imitation et d'orienter sa réflexion vers les empanns fossilisés de sa pensée pour déstabiliser ses croyances et ses représentations.¹⁰⁰ Ceci dit, une biographie langagière ou un dossier de compétences ne

¹⁰⁰ Cependant, le portfolio pourrait s'avérer inefficace sans l'implication des trois instances de la formation : le formateur, le formé et l'institution, car il ne s'agit pas d'une baguette magique à remuer à tout moment pour transformer la réalité.

pourraient se réduire à une simple description ou narration d'une expérience langagière ou professionnelle. Par contre, ces deux composantes du portfolio prennent toute leur ampleur lorsqu'elles sont accompagnées de questions d'inférence sur leur rapport avec les pratiques langagières et pédagogiques, les représentations professionnelles, les représentations langagières, etc.

Reste à savoir si l'on peut arriver à ce stade de réflexion sans être « *praticien discursif* » (Bronckart & Buléa Bronckart, 2009) qui use du langage et plus exactement de l'écriture pour formaliser ses propos et ses expériences. Il y a là une question pertinente, nous semble-t-il, sur le rapport unifiant écriture, portfolio et genres de discours dans une perspective de professionnalisation.

2.4. Portfolio, écriture réflexive et genres de discours

Tout en soulignant l'ancrage social des genres de discours, qui ne se restreignent pas aux aspects formels du langage (Schneuwly, 1998; Branca-Rosoff, 1999; Maingueneau, 2007), nous pensons que le recours au portfolio comme outil de formation implique la mise en relation de deux questions fondamentales de l'analyse des pratiques : les genres de discours et le genre professionnel. L'on peut dire même que le portfolio a ceci d'important qu'il permet la superposition d'un genre de discours particulier qui échappe, nous semble-il, aux catégorisations traditionnelles des genres de discours¹⁰¹ et un genre professionnel reconnu en tant que tel au sein de la communauté enseignante. Sachant que cette superposition révèle les traits caractéristiques du style personnel de l'enseignant comme étant « *une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques.* » (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000, p. 19) Autrement dit, les contraintes normatives du genre professionnel qui occasionnent des maladroites ou des dysfonctionnements en situation de travail.

Le portfolio en tant qu'écrit réflexif s'inscrit donc dans ce que nous convenons d'appeler « un genre réflexif professionnalisant »¹⁰², c'est-à-dire un genre qui regroupe les discours résultant des différents dispositifs de verbalisation des pratiques professionnelles

¹⁰¹ À cet égard, Vanhulle (2016, p. 222) rappelle que l'écriture réflexive n'est « *ni descriptive, ni expressive, ni narrative, ni argumentaire, mais tout cela à la fois.* » Dans la même perspective, Morisse (2014) met en exergue la fonction émancipatrice de ce travail sur la langue à l'égard des genres de discours attendus.

¹⁰² Nous pensons que l'appellation « *genre réflexif académique* » proposée par Vanhulle (2016) peut prêter à confusion à partir du moment où elle regroupe sous le même étendard des écrits de formation qui n'ont pas les mêmes caractéristiques. D'un côté, des écrits plutôt scientifiques tels que la dissertation, l'article scientifique, les mémoires et les thèses qu'on peut considérer comme un discours objectivant ; et de l'autre des écrits plutôt personnels tels que le portfolio, le journal de formation, le cahier de stage, etc. qui offrent une grande marge de subjectivité.

dans le cadre d'une démarche réflexive. Dans le domaine de l'enseignement des langues, Cicurel (2015) considère ce genre de verbalisations comme un « *discours inédit* » qui donne accès à la pensée enseignante. Il s'agit, à vrai dire, d'un discours à conceptualiser, un discours en « je » la plupart du temps, un discours qui suscite un double mouvement de subjectivation/objectivation des savoirs et des concepts relatifs à l'exercice du métier d'enseignant (Vanhulle, 2016), un discours qui puise ses mots dans une culture éducative partagée par la communauté enseignante sans qu'il en soit l'interprétation littérale.

Concrètement, confronté à ses pratiques et ses expériences dans le cadre d'une « *approach based portfolio* », le futur enseignant met en mots, et ce, par l'intermédiaire de l'activité scripturale, sa conception de l'enseignant qu'il est et de l'enseignant qu'il devrait être en étayant ses propos de productions authentiques qui témoignent de son parcours d'enfant, d'élève, d'élève-professeur et d'enseignant en devenir. L'écriture devient en ce sens un instrument pour se dire, se lire et se faire lire, mais aussi, et c'est le plus important à notre sens, un instrument pour se réinventer, car il ne s'agit pas d'écrire pour faire l'étalage de ses expériences, mais de voir en quoi la relecture de ses expériences pourrait être utile dans le réajustement de ses pratiques et la construction de son identité professionnelle.

3. Types et fonctions du portfolio

Nous avons souligné à maintes reprises le caractère polyfonctionnel du portfolio qui peut prendre plusieurs formes selon la fonction qu'on lui attribue. De manière générale, on distingue deux grandes fonctions du portfolio : une fonction attestative et une fonction formative (Weiss, 2000) auxquelles s'ajoutent des fonctions plus spécifiques : informative, pédagogique et éducative dans le cas du portfolio européen des langues (Castellotti & Moore, 2004).

Pour pouvoir situer notre portfolio dans ce continuum des fonctions et des types, nous nous sommes référé au tableau classificatoire de Bélanger (2009) à propos des types de portfolios au supérieur.

Tableau 9 : Types de portfolios (Bélanger, 2009)

Types	Portfolio d'apprentissage	Portfolio d'évaluation	Portfolio de présentation	Portfolio de développement professionnel
But	Soutien à l'apprentissage	Soutien à l'évaluation certificative	Soutien à la recherche d'emploi	Outil de gestion du développement professionnel
Contenu	Entrées nombreuses	Nombre restreint d'entrées	Nombre restreint d'entrées	Nombre restreint d'entrées
Permet de	Rendre compte de ses apprentissages et du chemin parcouru au regard des compétences visées	Attester du niveau de compétence atteint	Constituer une vitrine de ses compétences	Démontrer un développement continu de ses compétences en mettant en lumière son projet de formation
Accès	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Étudiant ✓ Formateur 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Étudiant ✓ Formateur 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Étudiant-diplômé ✓ Employeur potentiel 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Employé-apprenant ✓ Employeur

Comme nous pouvons le remarquer, Bélanger recense quatre types de portfolios selon le contexte de leur usage. Le portfolio d'apprentissage peut se déployer dans un contexte de formation initiale afin de mieux accompagner l'étudiant dans la construction et l'évaluation de ses apprentissages et ses compétences. Le portfolio d'évaluation sert quant à lui à attester et à certifier la concrétisation du profil de sortie de chaque formation. Il fait office d'un document de preuves et remplace le mémoire professionnel et le rapport de stage dans les universités américaines. Pour le portfolio de présentation, il est envisagé dans une perspective d'employabilité au sens d'un CV élargi, illustré et commenté qui fera l'objet d'une présentation orale dans le sillage d'un entretien d'embauche ou d'un audit. Le portfolio de développement professionnel, comme son nom l'indique, sert à accompagner le développement professionnel des employés dans le cadre de la formation continue tout en facilitant la mobilité des personnes et des compétences.

Étant donné cette configuration, nous tenons à préciser que notre portfolio prend la forme d'un portfolio d'apprentissage dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement et d'évaluation formative de manière à amener l'élève-professeur à porter un regard critique sur son statut d'enseignant en devenir, ses expériences langagières et professionnelles et ses compétences. Notre projet s'appuie sur les grandes lignes de la loi d'orientation (2008) précisant les finalités de l'enseignement des langues étrangères en Algérie. Ce cadre national relaye de manière éligible les recommandations du CECR quant à la mise en place d'un dispositif de formation à la citoyenneté démocratique tout en soulignant l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle.

4. Le portfolio en classe de langues : quelle instrumentation ?

S'il est un domaine qui s'est approprié le portfolio au point d'en faire un instrument au service d'une politique linguistique, culturelle et éducative unifiante, c'est sans doute le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues (Bucheton, 2003). Dans cette optique, nous tâcherons, dans ce qui suit, de clarifier les fondements politiques et didactiques de son instrumentation dans ce domaine.

4.1. La politique linguistique et éducative du Conseil de l'Europe

L'apparition du portfolio européen de langues au début du troisième millénaire puise ses références dans les commandements des experts de la section des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe avec à leur chef le renforcement de la citoyenneté européenne et la diffusion d'un modèle européen reconnaissant la pluralité linguistique et la diversité culturelle pour pouvoir faire face à la glottophobie, à l'ethnocentrisme et aux clivages culturels. Afin de comprendre ce changement, nous avons jugé utile de faire un survol historique des moments phares de ce processus.

4.1.1. Vers une éducation plurilingue et interculturelle

Théoriquement parlant, l'éducation plurilingue et interculturelle telle que nous la connaissons est née au carrefour des travaux de théoriciens appartenant à plusieurs champs de recherche : la didactique (Galisson, Coste, Zarate, Moore, Beacco, Candelier, Castellotti), la sociolinguistique (Calvet, Lüdi, Py), l'anthropologie (Lévi-Strauss), l'ethnométhodologie (Goffman, Gumperz, Garfinkel) et la philosophie (Ricœur, Derrida).

En didactique des langues et des cultures, Coste fut l'un des précurseurs de ce mouvement avec son personnage « Monsieur Tubant » (Véronique, 2005)¹⁰³ bien avant la publication de son article « vers le plurilinguisme » en 1991. Dans ces travaux fondateurs, le plurilinguisme n'est plus regardé comme une option élitiste, mais comme un besoin à assouvir. Ce besoin est nourri par la mobilité des compétences, la multiplicité des appartenances, les enjeux sociopolitiques du XXI^e siècle et la remise en question des mythes fondateurs des États-nations à savoir le nationalisme, la prégnance de la culture

¹⁰³ À travers son personnage, Coste a mis le doigt sur l'une des questions qui préoccupera les instances politiques, éducatives et scientifiques à l'aune des années 2000 en soulevant la problématique d'une école en situation de crise à cause de la tradition monolingue qui appréhende les langues en termes d'étagement. Dans ce sens, il appelle depuis 1973 à un décloisonnement pédagogique en matière d'enseignement/apprentissage des langues, ce qui va donner naissance par la suite à cette compétence plurilingue.

occidentale, l'unilinguisme aveuglisant et d'autres mythes ayant été à l'origine des calamités du siècle écoulé.

L'enseignant de langues s'est vu attribuer une nouvelle mission. Il n'est plus cet enseignant doublement monolingue (Castellotti, 2001), mais un « *enseignant-acteur social plurilingue* » (Matthey & Simon, 2009, p. 6) et un médiateur interculturel censé apprendre à ses apprenants à développer des compétences interpersonnelles en situation d'altérité. À propos de ce réaménagement, Zarate, Lévy, & Kramsch (2008, p. 445) écrivent :

Dans le cas de l'enseignement des langues secondes en milieu scolaire ou en formation d'adultes, la contextualisation requise demande à l'enseignant de capitaliser la diversité linguistique et culturelle des apprenants, de renoncer à l'emploi exclusif de la langue-cible et de faire de la variété linguistique de la classe un atout pédagogique.

Toutefois, plusieurs questions restent en suspens jusqu'à aujourd'hui. D'un point de vue didactique, comment peut-on mettre en pratique les principes de l'éducation plurilingue et interculturelle ? Les approches plurielles forment-elles un cadre solide pour la formation d'un apprenant plurilingue ? Les expériences valdôtaine, québécoise et suisse¹⁰⁴ sont-elles reproductibles sous d'autres cieux et dans d'autres contextes ? Admettons la partialité de la compétence plurilingue, comment l'évaluons-nous ? Et par-dessus tout, les enseignants sont-ils formés pour la mise en exergue d'une telle conception ?

Si nous nous permettons de paraphraser Springer (2015), nous pouvons dire que l'utopie d'une didactique des plurilinguismes sera contrariée par des contre-utopies socioculturelles, socio-didactiques et idéologiques surtout. À cet effet, nous pensons que la didactique du plurilinguisme gagnera en pertinence si elle arrive à sortir de cette logique de « *la bonne foi* » pour pouvoir mesurer les résistances et les enjeux d'une formation à et par la pluralité linguistique et culturelle. Sans quoi, il serait difficile de réfuter l'assertion de Springer la rupture entre l'idéal de la théorie et les contraintes du terrain (2015, p. 266) :

La DDL n'est pas la propriété des chercheurs, elle vit grâce aux enseignants et aux élèves sur le terrain pédagogique. L'évolution scientifique et politique est inévitable, mais il n'est pas certain que les enseignants la comprennent et se sentent concernés.

En vue de répondre à ce besoin de légitimité, le Conseil de l'Europe a mis en place un Cadre de référence (CECR) qui ne cesse de nourrir des réflexions didactiques controversées en matière d'enseignement/apprentissage des langues.

¹⁰⁴ Nous faisons allusion au projet de l'école bi-plurilingue du département autonome du Val d'Aoste en Italie, le projet ELODIL (Québec) et le projet suisse (EOLE).

4.1.2. Le CECR : repenser la classe des langues

À l'heure actuelle, il est difficile de traiter d'une question en didactique des langues sans se référer au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) à partir du moment où il met en application les recommandations politiques et éducatives que nous venons d'expliquer plus haut.

Les concepteurs du CECR l'ont mentionné dès le départ en précisant que ce Cadre de référence est loin d'être une méthodologie toute faite ou un mode d'emploi. Ils reconnaissent, en même temps, l'ambition unifiante de cet instrument qui se veut une réflexion didactique en vue de l'homogénéisation des curricula d'enseignement/apprentissage des langues vivantes et des critères d'une évaluation standardisée en faisant usage des principes de l'approche actionnelle. Dans cette perspective, l'apprenant en tant qu'acteur social est considéré comme un sujet plurilingue et pluriculturel, doté d'une prédisposition à agir d'une manière autonome ou en collaboration avec des partenaires (natifs ou allophones) en réponse à une situation-problème où l'on superpose communication et action.

Pour ce faire, le CECR invite les praticiens à prendre appui sur les principes de la pédagogie de projet de manière que la classe de langues se transforme en une microsociété. En d'autres mots, la société s'invite en classe de langues à travers ses mythes, ses rites, ses problèmes, ses enjeux, ses langues et ses cultures.¹⁰⁵ Par conséquent, l'organisation de la classe de langues, l'acceptation de certains concepts tels que la langue, l'apprenant, la communication, la gestion de l'espace classe, la relation de la classe de langues à d'autres classes, l'appréhension des contextes d'usage, d'action et de communication n'est plus la même avant et après la publication du CECR. Pareille conception émane de cette intention d'articuler apprentissage formel et informel ou dans les mots du CECR : « *curriculum scolaire et curriculum existentiel*. » (2001, p.133) Cet aménagement a amené les experts de la division des politiques linguistiques à monter le projet d'un outil qui leur permet de mettre en exergue cet aspect-là.

4.2. Le(s) Portfolio(s) Européen(s) des Langues (PEL)

Vingt ans après la création du premier PEL, l'outil portfolio est devenu l'une des pièces maîtresses des formations linguistiques et culturelles. À ce jour, le Conseil de

¹⁰⁵Il suffit de jeter un coup d'œil sur les manuels de deuxième génération en Algérie pour s'en rendre compte.

l'Europe recense plus de 130 modèles de portfolios validés et accrédités¹⁰⁶ par l'instance européenne. Ces portfolios se structurent en fonction de l'âge (enfants, adolescents, adultes), le domaine de formation (scolaire, universitaire, professionnel) et le pays d'appartenance. Nonobstant cette variation des choix, les lignes directrices de la confection de ces portfolios correspondent majoritairement aux principes fondamentaux du CECR : l'apprendre à apprendre, le plurilinguisme et l'éducation interculturelle. Dans ce sens, on peut lire sur le site du Conseil de l'Europe¹⁰⁷, rubrique dédiée au PEL : « *Le PEL contribue au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme et de la conscience interculturelle.* » À considérer ce passage, on peut distinguer sans grand effort l'impact des travaux des théoriciens de l'autonomie à l'image de Holec et Little ainsi que ceux du plurilinguisme et de l'interculturel à l'instar de Castellotti, Coste, Moore, Beacco, Byram et Zarate. Il est à noter que l'idée de l'élaboration du PEL allait de pair avec l'évolution de la société européenne et répondait, elle l'est encore, à un besoin intense de mobilité, d'intercompréhension et de reconnaissance.

Théoriquement parlant, l'objet-langue du PEL est envisagée sous l'angle de la pluralité de ses usages, ses variétés et ses contacts avec les autres langues et cultures à travers la mise en valeur du versant anthropologique, culturel notamment, qui réconcilie langue et culture loin d'une conception structuraliste de la langue et de son enseignement.

4.2.1. Les projets-pilotes

La rigueur scientifique exige la mise à essai de tout produit ou matériau avant son exploitation à grande échelle. Étant un matériau didactique, le PEL a fait l'objet d'une expérimentation massive entre 1998 et 2000 afin d'évaluer ses effets en matière d'enseignement /apprentissage des langues, sa compatibilité avec les objectifs nationaux et institutionnels des états membres de l'Union Européenne et sa réception chez les acteurs de la classe, les parents et les employeurs, etc.(Schärer, 2000)

Les projets-pilotes ont touché un échantillon de plus de 30000 apprenants et 1800 enseignants répartis sur 15 pays membres du Conseil de l'Europe. Ils couvraient tous les secteurs de l'éducation du primaire à la formation des adultes. Il est à préciser que le PEL suisse constituait « *une référence incontournable pour les autres projets-pilotes.* »(Little,

¹⁰⁶ D'après le site du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/european-language-portfolio>, consulté le 12/4/2021.

¹⁰⁷ Disponible à l'adresse : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/introduction>, consulté le 12/4/2021.

Goullier, & Hughes, 2011, p. 9), de par son adéquation aux principes du CECR et le nombre des apprenants et des enseignants ayant participé à ce projet.

Les résultats obtenus¹⁰⁸ montrent que le PEL a reçu une bonne audience auprès des apprenants et des enseignants concernant les focales : gestion du temps, utilité pédagogique et auto-évaluation (Little, Goullier, & Hughes, 2011; Schärer, 2000). En même temps, plusieurs questions ont été soulevées par les enseignants à propos de sa place dans le dispositif d'évaluation traditionnelle, sa légitimité dans le secteur professionnel et la nécessité d'une formation optimale aux différents usages du PEL.

4.2.2. Présentation du PEL

L'organisation des 130 PEL retenus jusqu'à aujourd'hui par le Conseil de l'Europe suit le modèle suisse dont nous avons parlé précédemment et qui a inspiré les premiers PEL. À ce titre, les trois compartiments : passeport, biographie langagière et dossier représentent la condition *sine qua non* pour l'accréditation des PEL produits sous l'égide du Conseil. Cela étant, nous les présenterons très brièvement dans les paragraphes qui suivent.

a- Le passeport de langues : il s'agit d'un « *bilan des savoir-faire, des certifications ou des diplômes ainsi que des expériences vécues dans différentes langues.* » (Conseil de l'Europe, 2010, p. 3) L'apprenant y mentionne les langues acquises et/ou apprises de manière formelle ou informelle, décrit son profil de compétences selon l'échelle des niveaux de compétences du CECR et relate brièvement les expériences langagières et interculturelles ayant participé à la formation de son identité linguistique et culturelle. Il peut éventuellement mentionner des certificats et des diplômes attestant de son niveau de compétences. L'image ci-jointe a été extraite d'un passeport de langues destiné aux apprenants jeunes ou adultes (+16) (Conseil de l'Europe, 2010, p. 5) Nous y repérons les fameux niveaux de compétences du CECR.

¹⁰⁸ À consulter les rapports de (Little, Goullier, & Hughes, 2011; Schärer, 2000).

Language	Language	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Listening Écouter		- / + / +	- / + / +	- / + / +	- / + / +	- / + / +	- / + / +
Reading Lire				✓			
Spoken Interaction Prendre part à une conversation				✓			
Spoken production S'exprimer oralement en continu	Exemple/Exemple		✓				
Writing Écrire			✓				

Figure 3 : Extrait du passeport de langues

b- La biographie langagière : c'est la deuxième partie du PEL, elle s'organise de manière à promouvoir l'un des principes fondateurs du CECR à savoir l'apprendre à apprendre. Dans cette partie du portfolio, l'apprenant prend conscience de son profil linguistique, ses rapports avec l'autre, ses pratiques et stratégies d'apprentissage de telle ou telle langue et les progrès réalisés ou à réaliser en ce sens par le biais d'une multitude de listes de repérage. Ci-annexé un extrait d'une maquette de la rubrique « apprendre à apprendre » du PEL (Conseil de l'Europe, 2011, p. 20).

Apprendre

J'apprends mieux lorsque: (1)

	Oui	Non	Ne sait pas ?
J'entends l'élément nouveau et que je le répète			
Je me le répète plusieurs fois à moi-même			
Je l'utilise rapidement dans une situation de la vie réelle			
Je l'écris et que je le mémorise grâce à mes notes			
Je l'enregistre et que je l'écoute chez moi			
Je l'inscris dans mes notes et que je relis ces notes de temps en temps			

Les activités d'apprentissage que je préfère: (2)

Figure 4 : Extrait de la biographie langagière

c- Le dossier : c'est la partie la plus importante du portfolio, nous semble-t-il, mais à la seule condition que l'apprenant y mette des documents authentiques qui font office d'une preuve de ses progrès et ses compétences. Dans le cas du PEL numérique, l'apprenant aura

l'opportunité d'y joindre des vidéos, des enregistrements, des podcasts, etc. En fait, le génie de l'apprenant apparaîtrait dans les choix qu'il fait et les commentaires qui les accompagnent.

4.2.3. Problèmes, limites et pistes d'évolution

Comme toute innovation, le PEL a ses problèmes et limites. Ceux-ci sont étroitement liés aux impasses du CECR, du plurilinguisme et de la pédagogie interculturelle. Cela va de soi donc, les critiques adressées aux politiques linguistiques et éducatives du Conseil de l'Europe ont été reconduites majoritairement pour montrer les insuffisances du PEL sur le plan épistémologique, méthodologique, pédagogique et éthique.

Sur le plan épistémologique, nous partageons les propos de Huver (2017) sur la présence, à un degré très élevé, des traces d'une certaine tendance de standardisation (les listes de repérage et les niveaux de compétences) et d'uniformisation (l'organisation immuable des PEL accrédités par les experts du conseil). Cette intention de standardisation et d'uniformisation va à l'encontre d'une autonomie tant proclamée par les partisans du PEL, car l'on court le risque de transformer le PEL en un instrument de tests psychométriques qui se transforment en un lourd exercice de lecture et de coche. Dans le prolongement de l'idée d'une autonomie restrictive, il paraît que les concepteurs du PEL minorent le rapport entre autonomie individuelle (constructivisme piagétien) et autonomie collective (socioconstructivisme vygotkien et brunérien) à cause d'une individualisation à l'excès du PEL (Gohard-Radenkovic, 2006).

Du côté méthodologique et pédagogique, le PEL tout comme son cadre d'inspiration (CECR) reproduit l'erreur de l'approche communicative en matière de segmentation des savoirs et des savoir-faire (Maingueneau, 2007; Banon-Schirman & Cartron-Makardidjian, 2006) en réduisant la compétence de communication à la somme de ses composantes. Dans ce cadre, l'évaluation des compétences plurilingue et interculturelle représente le maillon faible du PEL du moment que les échelles et les descripteurs des compétences recèlent beaucoup plus une logique de contrôle et d'homogénéisation qui enferment ces deux compétences à caractère anthropologique et social complexe dans une vision instrumentale et techniciste de la langue (Huver, 2017; Prieur & Volle, 2016). En outre, le recours incessant à un « je » imposé, rarement spontané, confine l'utilisateur du

PEL dans une posture scolaire¹⁰⁹ aux antipodes de ce chantier d'autonomisation. En effet, l'apprenant s'aperçoit au fil des pages qu'il est contraint de suivre le parcours qui lui a été tracé dès le départ de telle façon qu'il soit difficile de se l'approprier. (Anquetil, Derivry, & Grohard-radenkovic, 2017)

Pour ce qui est de la question éthique, le PEL et de manière générale le CECR reflètent une certaine vision du monde qui fait que l'éducation, la culture, la langue sont assimilées, incorporées même, au grand bastion des marchandises de cette économie de services : « *Les divers documents produits par le Conseil de l'Europe en matière d'éducation, de recherche d'enseignement des langues s'articulent explicitement à une rationalité économique, managériale, technocratique.* » (Prieur & Volle, 2016, pp. 76-77) Sur le plan sociologique, on peut se demander si l'éducation plurilingue et interculturelle qu'on défend, sur le gage de la bonne foi, dans les publications portant sur les politiques linguistiques et éducatives du Conseil n'émane pas d'un discours dogmatique dissimulé sous des formes laconiques à propos d'une citoyenneté européenne qui s'érige comme un modèle indiscutable et inéluctable tout en procédant d'une logique simplifiante d'une réalité complexe. À ce propos, nous tenons à préciser que de même qu'une société n'est pas la somme de la juxtaposition de ses langues et ses cultures, l'individu n'y est pas réductible lui aussi. Il existe en tant que sujet singulier grâce à cette symbiose qui aménage des lieux de rencontre, voire des espaces de dialogue entre ses langues et cultures et celles des autres. Nous appelons donc à la prudence vis-à-vis de la logique marchande qui sous-tend le PEL et le CECR. L'utilisateur, qu'il soit chercheur ou praticien, devrait prendre de la distance par rapport au caractère imposant de certaines idées qui ont l'air humaniste, mais qui ne sont en réalité que des instruments d'une « *nouvelle idéologie dominante* » (Maurer, 2011) où l'on traite des phénomènes sociaux, éducatifs et pédagogiques comme on traite des questions économiques et managériales.

Identifier et reconnaître ces impasses, problèmes et limites est un pas vers l'émancipation d'une attitude révérencielle vis-à-vis du CECR et ses instruments (Prieur & Volle, 2016; Berchoud, 2003), mais la grande question est de savoir comment surmonter ces obstacles.

Sur le plan épistémologique, le PEL gagne en pertinence, en clarté et en validité s'il remplace la logique uniformisante et standardisante par une logique créative et

¹⁰⁹Selon Bucheton et Soulé (2009), la posture scolaire consiste à se conformer ou à faire semblant de se conformer aux normes scolaires et aux attentes de l'enseignant ou de l'évaluateur de manière générale.

concourante. Est-ce possible pédagogiquement ? Sans répondre par l'affirmative, nous pensons que l'approche actionnelle préconisée par le CECR permet de mettre en place des projets-PEL personnels montés par les apprenants sous le tutorat de leurs enseignants. Un PEL qui marque l'aspect exolingue et endolingue des langues et des plurilinguismes internes (variations) ainsi que la transversalité de la compétence langagière de manière à permettre à l'apprenant de noter et commenter non seulement des productions langagières, mais aussi des productions artistiques, scientifiques, etc. pour une meilleure didactisation de l'outil.

Quant au problème éthique, nous estimons que la décentralisation du PEL telle que nous la prôtons pourrait participer à l'allègement des pressions exercées par les instances de contrôle et de validation qui se servent du scientifique (l'expertise didactique) pour faire valoir l'idéologique (la logique marchande et entrepreneuriale).

Enfin, et pour reprendre les quatre commandements de Puren (2006) qui a pointé du doigt la logique du CECR, nous envisageons le PEL sous l'angle d'une logique de processus et non pas de produit. Un processus qui résulte de l'articulation des cohérences partielles (celles des acteurs de terrain) et non pas des cohérences globales (celles des experts), des dynamiques situationnelles et non pas des généralisations abstraites.

Pour toutes ses raisons, nous nous convenons de dire que la transposition de l'idée du PEL en contexte algérien, nécessite un grand effort de contextualisation pour trois raisons. Premièrement, le plurilinguisme algérien est le carrefour de plusieurs langues et variétés : l'arabe et ses variétés ainsi que le berbère et ses variétés avec pour corollaire un français algérianisé sans occulter la présence de certaines langues pour des raisons historiques, économiques ou géographiques : l'espagnol, l'italien, le turc, l'allemand, le chinois, etc. Deuxièmement, avant d'arriver au stade d'un interculturel universel, nous devrions passer par l'interculturel algérien, car il serait difficile de faire abstraction des cultures nationales et le rôle qu'elles puissent jouer dans la compréhension du mécanisme sous-tendant certains stéréotypes et clichés. Troisièmement, les dimensions éthiques et pédagogiques du projet d'un Portfolio Algérien des Langues (PAL) devraient montrer d'une manière claire et réfléchie les retombés d'un tel outil en termes de compétences langagières, méthodologiques et interpersonnelles loin de toute idéologisation de la question linguistique et culturelle. L'école serait, à ce titre, un endroit de confirmation de soi et non pas de déni ni de mépris.

4.3.L'intégration du portfolio en formation des enseignants de langues

L'intégration du portfolio en formation des enseignants remonte aux années 80. Les recherches anglo-saxonnes l'associent le plus souvent aux pratiques de l'auto-évaluation et de la réflexivité. Zeichner et Wray (2001, p. 614) ont déjà synthétisé les résultats de ces recherches dans le cadre d'une étude portant sur son apport en formation des enseignants : *“Teaching portfolios encourage students teachers and teachers to think more deeply about their teaching and about the subject matter content, to become conscious of the theories and assumptions that guide their practices.”*¹¹⁰

Il a fallu attendre une vingtaine d'années pour que le Conseil de l'Europe adopte cette pratique en formation des enseignants de langues dans le cadre des travaux de structuration et d'organisation de la formation des enseignants. Cette opération a donné naissance au « Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères » qui a préparé le terrain pour l'élaboration du « Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale ».

4.3.1. Le Portfolio Européen Pour les Enseignants en Langues en Formation Initiale

Le Portfolio Européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) se présente comme un outil de réflexion et d'auto-évaluation au service des enseignants de langues. Il s'inscrit dans le cadre de la pensée CECR, mais à la différence du PEL, le PEPELF s'adresse aux futurs enseignants de langues plus particulièrement. Il aborde des questions relatives aux contextes d'apprentissage, aux méthodologies d'enseignement des langues, à la gestion des apprentissages et des ressources ainsi qu'à l'autonomie (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, & Soghikyan, 2007). Compte tenu de cette synergie, les concepteurs usent d'un discours pédagogique explicite articulé autour de trois axes : réflexion sur les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant, évaluation des compétences et des progrès personnels, gestion prévisionnelle des compétences et des parcours professionnels. Ces trois objectifs se trouvent en filigrane des trois sections qui composent le PEPELF.

a- Déclaration personnelle : dans cette section, l'élève-professeur est appelé à faire part de ses expériences. Les attentes exprimées par les concepteurs (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, & Soghikyan, 2007, pp. 10-11) prennent la forme d'une invitation

¹¹⁰Ce que nous traduisons par : « *Les portfolios d'enseignement encouragent les élèves-professeurs et les enseignants à réfléchir plus profondément à leur enseignement et au contenu de la matière, à prendre conscience des théories et des hypothèses qui guident leurs pratiques.* »

à la réflexion sur les expériences antérieures : « *Expériences en tant qu'apprenant* », les aspects d'enseignement : « *Quels sont les aspects de l'enseignement dont vous vous réjouissez le plus ?* » et les attentes de la formation : « *Qu'attendez-vous le plus de votre formation d'enseignant ?* »

- b- Auto-évaluation :** Il s'agit de la plus grande section du PEPELF, elle se matérialise sous forme d'un questionnaire conçu autour de 07 macro-variables : contexte, méthodologie, ressources, préparation des cours, faire cours, apprentissage autonome, évaluation. Ces axes se subdivisent en micro-variables touchant aux aspects pédagogiques, didactiques, psychologiques, curriculaires en formant ainsi une batterie d'items qui vont de 3 à 12 questions pour chaque micro-variable. Il est à signaler que cette section s'oriente beaucoup plus vers la compréhension des pratiques d'apprentissage que celles d'enseignement. Pour le dire autrement, le futur enseignant est appelé à faire part de sa capacité d'accompagner les apprenants dans la construction de leurs compétences sans inventorier les pratiques pédagogiques y menant. Chose que nous pouvons constater dans la figure ci-après.

PEPELF		AUTO-EVALUATION
F. Vocabulaire		
1.	Je peux évaluer et sélectionner différentes activités qui aident l'apprenant à apprendre le vocabulaire.	→
2.	Je sais évaluer et sélectionner des activités qui aident les apprenants à employer du vocabulaire nouveau à l'oral comme à l'écrit.	→
3.	Je sais évaluer et sélectionner des activités qui accroissent la conscience que l'apprenant a des différences de registre.	→

Figure 5 : Facette vocabulaire, rubrique auto-évaluation du PEPELF (2007, p. 29)

Comme indiqué dans l'illustration, le futur enseignant mesure le progrès de sa compétence à l'aide de la flèche qui accompagne chaque item. Il colorie le stade auquel il est arrivé selon une échelle de croissance. Plus la compétence est maîtrisée, plus le champ de coloriage est rempli et vice-versa.

- c- Dossier :** Pour reprendre les mots du PEPELF, le dossier représente « *un historique détaillé* » (2007, p. 61) témoignant du développement professionnel du futur

enseignant. Il contient des éléments probants : cours, observations, évaluations, rapport, commentaire détaillé, liste de contrôles, des analyses et des documents de recherche et de réflexion. Ces documents font l'objet d'un commentaire à travers le tableau ci-dessous.

Liste des documents				
N° du doc.	Date	Catégorie	Description	Commentaires

Figure 6 : Tableau des éléments probants, rubrique dossier (2007, p. 64)

En ce qui concerne la réflexivité, on trouve une grille de réflexion sur l'un des descripteurs de chaque section. Le futur enseignant consigne donc ses réflexions dans cette grille et y revient à chaque fois que cela lui semble nécessaire pour les enrichir, les modifier ou les réajuster. Du reste, le PEPELF propose des sections informatives : un glossaire, un index et un guide d'utilisation pour faciliter la lecture, la compréhension et l'exploitation des sections principales.

4.3.2. Problèmes, limites et pistes d'évolution

À vrai dire, le PEPELF n'a pas fait l'objet de beaucoup de critiques. La littérature francophone traitant de son sujet n'est pas abondante en comparaison avec la littérature anglophone. Cela se justifie par le fait que l'usage du portfolio comme outil de formation est plus répandu dans les pays anglophones à l'image de la Grande-Bretagne et les USA. En réalité, la plupart des études que nous avons consultées (Schauber, 2015; Cakir & Balcikanli, 2012; Orlova, 2011) s'appliquent à énumérer les potentiels formatifs du PEPELF sans se focaliser davantage sur les aspects qui font défaut.

Les quelques critiques adressées au PEPELF tournent autour des principes théoriques et didactiques qui l'organisent. Nous rejoignons, à ce titre, (Longuet & Springer, 2012; Causa, 2012; Burkert & Schwienhorst, 2008) sur bon nombre de points.

Le premier problème renvoie à ce que nous appelons la « monodisciplinarité » du PEPELF. Pour le dire autrement, le PEPELF enferme l'enseignant dans des cadres disciplinaires en étroite relation avec la discipline à enseigner sans se soucier des relations

transversales qu'entretiennent les disciplines linguistiques entre elles, d'un côté, et avec les disciplines non-linguistiques, de l'autre : « *Le professeur de langue, à travers le PEPELF, semble être considéré comme un enseignant particulier, détenteur de savoirs disciplinaires sur la langue et maîtrisant la didactique de sa discipline.* » (Longuet & Springer, 2012, p. 271). Cela va à l'encontre d'une démarche transversale et interdisciplinaire de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. En fait, sur les 193 descripteurs, il n'y a que peu de descripteurs qui traitent de manière explicite des sujets d'altérité et d'interlangue.¹¹¹ On ne fait appel à aucun moment à l'enseignement des disciplines non-linguistiques.

Le deuxième problème provient d'une modélisation à l'excès du geste professionnel au point d'imaginer que le PEPELF peut tenir lieu d'un catalogue des compétences professionnelles du métier d'enseignant de langues. Cette conception laisse croire que le PEPELF correspond au profil du bon enseignant: "*Some teacher educators may perceive the EPOSTL as a complete list of skills required by the good teacher.*"¹¹²(Burkert & Schwienhorst, 2008, p. 246).

Le troisième problème interroge la qualité des descripteurs d'un point de vue évaluatif. L'utilisateur du PEPELF ne dispose pas d'une échelle bien précise pour s'auto-évaluer. Ces flèches à colorier ne sont pas accompagnées d'indicateurs explicites qui permettent à l'utilisateur de se situer par rapport au contenu du descripteur. Certes, il est très pédagogique de penser l'évaluation en termes de progrès, mais cela ne donne pas caution pour négliger les indicateurs de l'acquisition même partielle de telle ou telle compétence.

Le quatrième problème relève plutôt de la terminologie utilisée dans la rubrique « Glossaire » où l'on remarque l'absence du lexique relatif à l'éducation plurilingue et interculturelle. Le mot « langue » fonctionne en mode « mono » dans toutes les sections du PEPELF, y compris celle consacrée à la définition de la terminologie y figurant. Des notions telles que le plurilinguisme, l'interculturel, les approches plurielles et le répertoire langagier n'ont pas été évoquées, ce qui contredit l'intention pluraliste des outils didactiques du Conseil de l'Europe. Faut-il rappeler qu'enseignants et apprenants ne sont

¹¹¹ Ce sont surtout les descripteurs : d3 p17, d5 p30, d7-d8 p31

¹¹² Ce que nous traduisons par : « *Certains formateurs des formateurs peuvent considérer le PEPELF comme une liste complète des compétences requises pour un bon enseignant.* »

pas toujours des natifs et qu'ils ont des expériences langagières et culturelles qui influent sur leurs perceptions de l'enseignement/apprentissage des langues ?

Le dernier problème renvoie à l'usage d'un « je » contraignant comme c'est le cas dans le PEL. Les questions à se poser à ce stade : suffit-il de multiplier les occurrences de ces « je peux, je sais, je suis capable de » qui ne sont, il faut le rappeler, que la partie émergente de la compétence didactique de l'enseignant, pour que l'utilisateur s'approprie le portfolio ? L'on ne court pas le risque de confiner le futur enseignant dans une posture scolaire qui consiste à se conformer aux descripteurs au lieu de s'exprimer sur leur pertinence et leur validité en situation de « faire classe » ?

Globalement, le PEPELF ne saurait se réduire à un catalogue des savoirs disciplinaires. Cela engage le débat autour de la place des savoirs de l'expérience dans une démarche qui se veut réflexive et de la place à accorder à l'interdisciplinarité. L'enseignant de langues évolue dans un contexte didactique qui lui confère un profil bien particulier certes, mais cela n'empêche pas de le reconsidérer sur le plan éducatif et socioculturel, car il est avant tout un locuteur plurilingue et un acteur social engagé dans un projet de société. Cela revient à dire que l'évaluation de la compétence didactique de l'enseignant nous ne renseigne pas suffisamment sur la professionnalité émergente chez les futurs enseignants. Voilà pourquoi, nous abondons dans le sens d'une revalorisation des aspects éthiques, interrelationnels, réflexifs et transversaux du métier.

En outre, il faudrait redonner la parole aux futurs enseignants pour faire émerger les conceptions et les représentations latentes dans une optique d'explicitation/régulation au lieu de se contenter d'une auto-évaluation non critériée au risque de pervertir la réflexivité (Longuet & Springer, 2012; Burkert & Schwienhorst, 2008). À cet effet, nous estimons qu'il est temps de sortir d'une ingénierie institutionnelle standardisante vers une ingénierie contextualisante et concourante du portfolio.

4.4. Principes d'ingénierie du portfolio de l'enseignant de langues en Algérie

Pour revenir au contexte algérien des langues et des cultures, nous tenons à préciser, tout d'abord, que notre démarche ingénierique est contextualisante de par la nature du public et du contexte sociolinguistique et éducatif auquel nous nous référons. Cela implique le repérage des éléments distinctifs de ce contexte à la lumière des principes régissant l'enseignement/apprentissage des langues nationales et étrangères en Algérie. Elle est concourante également dans le sens où elle tient compte des éléments constitutifs

d'une formation professionnalisante au plus haut point, une formation qui fait appel à des critères substantiels que nous avons cités dans le premier chapitre à savoir : l'universitarisation, l'alternance, la réflexivité et l'apprenance, ce qui nécessite un travail de confrontation entre ces critères et les descripteurs des compétences professionnelles du portfolio pour pouvoir se positionner à distance égale entre professionnalisation et contextualisation.

Dans cette perspective, nous avons élaboré un tableau d'éléments ingénieriques qui régissent les différentes phases de confection de notre Portfolio. Ce tableau a été conçu selon le modèle de Breton (2016).

Tableau 10 : Éléments d'ingénierie didactique pour l'élaboration d'un portfolio de compétences en situation de formation initiale des enseignants de FLE

Public	Finalité	Modalité pédagogique	Intervenants	Temps de formation
Universitaire : Formation à court terme	Au terme de la formation l'apprenant sera capable de prendre conscience de son profil d'enseignant bi-plurilingue, d'évaluer ses compétences langagières et professionnelles, de faire preuve de décentration tout en fixant des objectifs d'évolution sur le plan personnel et professionnel (développement socioprofessionnel) Niveau à atteindre au terme de la formation : réflexion dialogique ou critique.	Tutorat, atelier d'écriture réflexive, auto-évaluation, et évaluation formative. Support : numérique ou papier.	Enseignants tuteurs, enseignants formateurs	Temps1 : identification du profil de l'apprenant. Temps2 : élaboration du dossier de compétences Temps3 : élaboration de la rubrique « vitrine »

Nous partons donc de l'idée qui décrit le contexte algérien des langues et des cultures comme étant un contexte plurilingue et pluriculturel sur le plan institutionnel et individuel.¹¹³ Cela dit, l'élève-professeur de FLE est à considérer comme un locuteur bi-plurilingue qui maîtrise, à des degrés divers, deux langues au minimum : l'arabe ou le berbère (toutes variétés confondues) et le français. Pour certains cas, cela peut aller jusqu'à 5 langues : l'arabe, le berbère, le français, l'anglais et l'espagnol ou l'allemand étant donné leur formation au secondaire. Cela suppose que l'élève-professeur arrive en formation initiale avec un répertoire langagier riche que l'on a tendance à négliger et qui ne figure pas par exemple dans le PEPELF. Voilà pourquoi, nous consacrons une partie à l'identification des profils langagiers et culturels des élèves-professeurs dans une

¹¹³ Ce constat a été fait par bon nombre de sociolinguistes et anthropologues algériens à l'image de Khaoula Taleb El-Ibrahimi, Mohamed Benrabah et Rabah Sebaa.

perspective d'éducation plurilingue et interculturelle. Nous essayons également de faire le lien entre ce répertoire et l'idée que l'on fait de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie à travers la rubrique récit des expériences langagières et culturelles.

La conception de la rubrique relative à l'évaluation des compétences professionnelles puise dans le référentiel de compétences que nous avons élaboré (chapitre 2) et qui regroupe les compétences d'un enseignant de FLE. L'élève-professeur sera invité donc à se référer à ce référentiel pour choisir les compétences, trois compétences au moins, à mettre en relief dans son portfolio. Nous veillons à ce que la compétence didactique ne fasse pas écran aux autres compétences comme c'est le cas dans le PEPELF. Cette partie est dénommée : « Mon dossier de compétences. »

La rubrique appelée : « Vitrine » consiste à faire l'étalage des documents probants provenant de la formation ou toute activité susceptible de témoigner de la maîtrise des aspects disciplinaires, transdisciplinaires et transversaux du métier d'enseignant de FLE.

4.5. Présentation de notre portfolio :

Nous présentons dans ce qui suit les différentes parties de notre portfolio tout en discutant les logiques et les choix techniques qui régissent son architecture.

4.5.1. Architecture du portfolio

Comme nous l'avons indiqué en haut, nous avons gardé la forme tripartite du PEPELF avec un changement important au niveau des contenus, et ce, à la lumière des critiques que nous lui avons adressé précédemment. Étant donné la nature de notre portfolio qui se veut un portfolio de compétences de l'enseignant de FLE, nous avons mis l'accent sur les aspects disciplinaires et transversaux du métier d'enseignant de FLE sans perdre de vue l'importance des trajectoires et des parcours personnels du futur enseignant dans cette architecture. Il n'est pas sans intérêt de rappeler qu'outre les parties principales, on compte des parties informatives : présentation, coordonnées personnelles et des parties optionnelles à savoir les annexes et le glossaire. Ces parties ont pour objet d'accompagner la mise en pratique du portfolio et de faciliter la lecture du document.

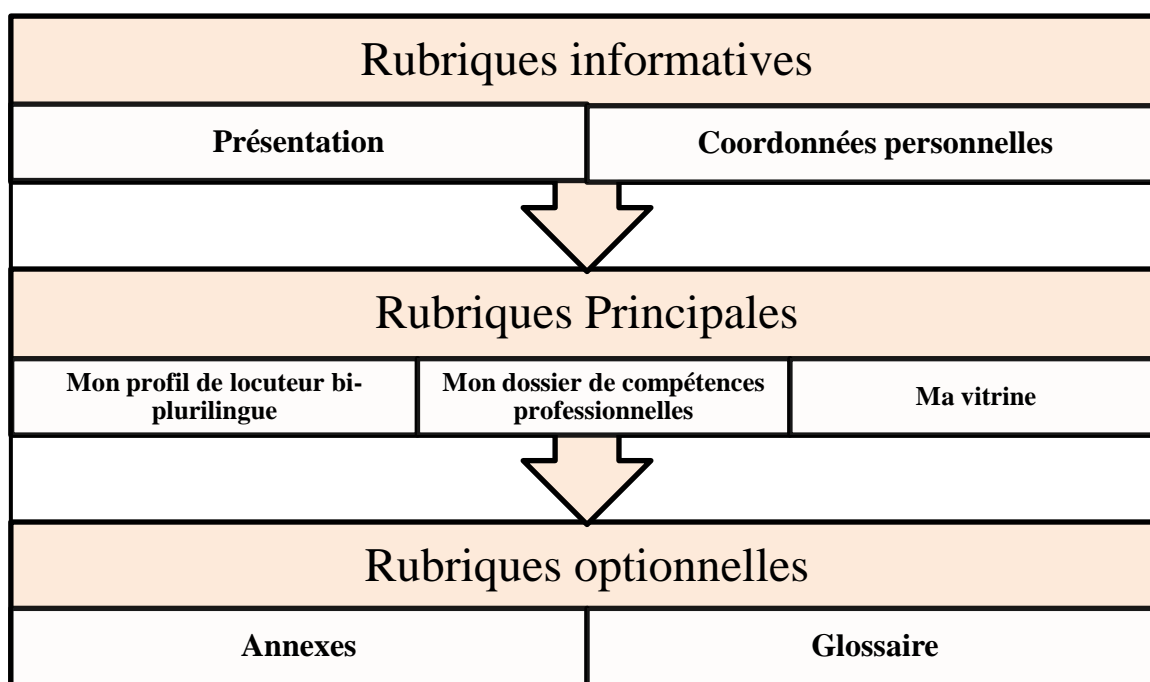


Figure 7 : Architecture de notre portfolio

4.5.1.1. Les rubriques informatives

Les rubriques informatives sont généralement des rubriques qui servent de fiche technique telle que la rubrique « présentation » où l'on trouve des informations à propos du document : sa nature, son intérêt et ses objectifs qui sont formulés dans les mots suivants : l'exploitation de ce portfolio te permettrait de :

- prendre conscience de ton profil d'enseignant bi-plurilingue ;
- faire preuve de décentration et remettre en question tes expériences langagières et culturelles afin de mieux se projeter dans l'avenir ;
- prendre conscience de ta manière d'apprendre, d'agir et de réagir dans des contextes relatifs à ton métier d'enseignant ;
- évaluer tes compétences professionnelles à l'aide des descripteurs de ces compétences.
- comparer ton portfolio à d'autres portfolios pour bénéficier des expériences de tes pairs.

Quant à la rubrique « coordonnées personnelles », il s'agit de collecter des informations sur le propriétaire du portfolio : nom, prénom, âge, filière de Bac et adresse mail. En même temps, elle fait office d'un contrat pédagogique pour l'exploitation du portfolio dans le cadre de la présente recherche.

4.5.1.2. Rubriques principales

Dans cette partie, on compte trois rubriques qui constituent les chevaux de bataille du portfolio. Elles sont étroitement liées de manière à former un ensemble cohérent de facteurs, d'indices et de variables ayant contribué à la formation du profil général du propriétaire du portfolio.

a- Mon profil de locuteur bi-plurilingue : comme son nom l'indique, cette rubrique interroge les différentes phases de formation de l'identité langagière et culturelle de l'élève-professeur à partir de la petite enfance jusqu'à présent. Porcher rappelle à juste titre qu' « *une langue est aussi une identité et une subjectivité.* » (2003, p. 3). Cela crée une sorte d'intimité entre le locuteur, la langue et la culture dont elle se revendique. Conscient de l'intérêt de ces dimensions dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous les avons introduites à travers la consigne suivante : « *Dans cette rubrique, tu vas présenter et commenter les différentes composantes de ton répertoire langagier et culturel ainsi que les expériences langagières et culturelles ayant contribué à la formation de ton profil de locuteur bi-plurilingue.* » Nous avons l'ambition d'amener l'élève-professeur à prendre conscience des différentes strates de son profil sans négliger la nécessité d'un retour en arrière pour s'apercevoir que son profil d'enseignant de langues est tributaire de son profil de locuteur bi-plurilingue. On peut lire ainsi dans le point consacré au répertoire langagier et culturel : « *On ne s'invente pas enseignant, c'est un processus qui commence bien avant notre formation d'enseignant. Voilà pourquoi, on te demande de mentionner les langues et les cultures ayant forgé ton profil de locuteur bi-plurilingue.* » Cette consigne introduit une « pause-réflexion » qui consiste à prendre du recul par rapport aux phases de construction de ce répertoire. L'élève-professeur est appelé à adopter une posture réflexive par rapport à la question suivante : « *Quels sont les enseignements tirés des différentes phases de construction de ton répertoire langagier et culturel sur le plan personnel et professionnel ? Quel est le rôle de la langue première dans cette construction ?* »

Période	Mes langues/Mes cultures
Avant la scolarisation	
Au primaire	
Au collège	
Au lycée	
À l'ENS	

Figure 8 : Mon répertoire langagier et culturel

Le deuxième point s'intitule : « Récit de mes expériences langagières et culturelles ». L'élève-professeur s'applique dans un premier temps à décrire une expérience ayant influé sur sa perception de l'enseignement/apprentissage des langues avant de noter ce qu'il en a appris sur le plan personnel et professionnel.

<input checked="" type="checkbox"/> Expérience langagière <input type="checkbox"/> culturelle <input type="checkbox"/> professionnelle <input type="checkbox"/> (à préciser)
.....
Ce que j'ai appris sur le plan personnel et professionnel.
.....

Figure 9 : Récit de mes expériences langagières et culturelles

Tout comme le point précédent, ce point s'achève sur une pause-réflexion où l'on demande au propriétaire du portfolio de prendre de la distance par rapport à ces expériences à la lumière de ce qu'il a appris en formation au métier d'enseignant de FLE au niveau de l'ENS. Pour clore cette rubrique, l'élève-professeur s'engage à porter un regard critique sur son parcours de formation. Autrement dit, les problèmes d'ordre langagier et culturel que la formation n'a pas pu régler.

b- Mon dossier de compétences professionnelles : ce n'est pas parce qu'on a accumulé un certain nombre de savoirs disciplinaires qu'on peut réussir une séance qui paraît à première vue comme un jeu d'enfant. Savoir enseigner ne se réduit pas à la compétence didactique à partir du moment où un simple geste professionnel exige la mobilisation d'une dizaine de micro-compétences qui se trouvent au-delà de la compétence

didactique. Pour cette raison, le portfolio appréhende la compétence professionnelle de l'enseignant de FLE comme une synergie de micro-compétences que l'élève-professeur mobilise en situation de faire classe. À cet égard, nous avons conçu cette rubrique de manière à faire émerger cette synergie à travers la mise en place d'un dispositif d'auto-évaluation et de réflexion. L'élève-professeur passe en revue ses compétences professionnelles en fonction des descripteurs qui servent d'indicateurs d'acquisition ou non de chaque compétence. Une échelle de mesure a été mise à son service pour pouvoir se repérer d'une manière valide. Ainsi, il peut comptabiliser le taux d'acquisition en fonction du nombre de descripteurs validés : on donne à chaque descripteur une note qui va de 0 à 04 points selon le taux d'acquisition : non-acquise, partiellement acquise, moyennement acquise, presque acquise, acquise comme illustré dans la grille ci-après.

Figure 10 : Grille d'évaluation des compétences professionnelles d'un enseignant de FLE

Domaine de la compétence	N°	Compétences	D 1	D 2	D 3	D 4	D 5	Total
Éthique et déontologie	C1	Savoir agir en tant que professionnel qui donne l'exemple d'un citoyen actif et conscient de son rôle d'éducateur et de formateur d'acteurs sociaux.						
	C2	Savoir promouvoir les valeurs de l'algérianité et les valeurs universelles de l'humanité.						

Échelle de descripteurs	Échelle de compétences
A1 : non acquise (0pt) A2 : partiellement acquise (1pt) A3 : moyennement acquise (2pt) A4 : presque acquise (3pt) A5 : acquise (4pt)	0 à 4 pts : très faible acquisition 5 à 8pts : faible acquisition 9 à 12pts : acquisition moyenne 13 à 16 pts : bonne acquisition 17 à 20 pts : très bonne acquisition

Grille d'évaluation des compétences professionnelles d'un enseignant de FLE

<p>Exemple : Soit les mentions suivantes pour la compétence N°1 : A1, A3, A2, A1, A2, cela donne : 0 +2+1+0+1. Après avoir fait l'addition, nous avons obtenu 04 points, autrement dit une très faible acquisition.</p>

Après avoir évalué ses compétences, l'élève-professeur procède à la description et la discussion de trois compétences de son choix (une transversale, deux disciplinaires) à

condition qu'elles soient représentatives des progrès réalisées au cours de sa formation et des problèmes à résoudre afin d'optimiser cette compétence. Cela constitue le point nodal de la partie « pause-réflexion » de cette rubrique où l'on demande à l'élève-professeur de s'exprimer sur les démarches à suivre pour mener à bien un tel objectif.

➔ **Compétence disciplinaire (1)**

+

■ **Intitulé de la compétence :**.....
.....
.....

■ **Ce que je sais faire.**

1-
2-
3-
4-

■ **Ce qui me pose problème.**

1-
2-
3-
4-

Figure 11 : Extrait de la rubrique dossier de mes compétences professionnelles

c- **Ma vitrine :** c'est la rubrique de validation des acquis de formation. L'élève-professeur sélectionne parmi les documents et les activités réalisés ceux qui traduisent le mieux l'acquisition des compétences professionnelles mentionnées dans la rubrique « Mon dossier de compétences professionnelles ». Les documents à insérer n'ont pas la même nature : des fiches pédagogiques, des attestations, des ressources électroniques et/ou numériques, etc. Ils seront classifiés en fonction de la compétence dont ils attestent, puis décrits et commentés pour montrer ce qu'il y a de plus pertinent dans ces documents.



The image shows a table with a header row and four main rows. The header row is labeled 'Commentaire' with a red arrow pointing to the left. The first row is 'Date', the second is 'Catégorie', the third is 'La compétence qui correspond au document', and the fourth is 'Description'. The bottom row is labeled 'Commentaire'. The right side of the table is filled with horizontal dashed lines for text entry.

Commentaire	
Date
Catégorie
La compétence qui correspond au document
Description
Commentaire

Figure 12 : Tableau des éléments probants.

4.5.1.3. Rubriques optionnelles

Nous comptons deux rubriques optionnelles. La première, appelée « Annexes », est un renvoi de la rubrique « Dossier de mes compétences professionnelles », elle contient le tableau d'inventaire des descripteurs des compétences professionnelles d'un enseignant de FLE. La deuxième rubrique, dénommée « Glossaire », consiste à définir et à expliquer la terminologie utilisée dans le portfolio pour éviter les lectures erronées de cette terminologie.

4.5.2. Le biographique et l'expérientiel au service du développement professionnel

Le biographique et l'expérientiel, ces deux dimensions traversent non sans raison les rubriques principales de notre portfolio. En fait, l'un fait appel à l'autre dans une perspective de développement professionnel. De nos jours, le biographique est l'image réfractaire d'une quête de soi de plus en plus recherchée dans les formations linguistiques valorisant ainsi une vision plurilingue et pluriculturelle de l'école et par-là même une mise en valeur des principes de l'apprendre à apprendre (Molinié, 2004).

À cet égard, notre portfolio recoupe le modèle biographique du PEL et du PEPELF à plusieurs endroits à travers le recensement des composantes langagières et culturelles du répertoire langagier de l'élève-professeur, la mise en examen des expériences langagières, culturelles et professionnelles (rubrique 3), l'identification des progrès personnels et professionnels (rubrique 4) et la traçabilité de ces progrès (rubrique 5). L'objectif n'étant pas de faire des inventaires inutiles, mais d'amener l'élève-professeur à prendre conscience de son identité langagière et culturelle qui se trouve à la croisée de plusieurs langues et

cultures sans négliger les retombées d'une telle entreprise sur le plan professionnel. C'est une manière de passer d'une approche didactique abstraite à une approche didactique pratique. Dans cette perspective, les répertoires langagiers et culturels seront traités comme des construits sociaux qui se transforment au fil du temps à un ensemble de savoirs incorporés au point d'oublier les moments les plus critiques de leur construction.

Ces répertoires ne sont pas une invention qui survient suite à un coup de magie, mais une stratification en continu d'expériences langagières et culturelles et d'un dialogue ininterrompu entre le moi, le soi et l'autre. Dans la même optique, le geste professionnel est à regarder comme étant le résultat d'un apprentissage du métier sur un temps plus au moins long. Voilà pourquoi, nous l'entreprenons sous l'angle d'une professionnalité émergente et non pas achevée étant donné le profil du public auquel s'adresse notre portfolio.

La place de l'expérience comme nous venons de le voir est capitale. Les récits de vie participent sans doute à l'établissement d'un dialogue entre les trois pôles de l'identité professionnelle de l'enseignant : le sujet épistémique que représente l'enseignant par rapport à un autre sujet épistémique tel que l'apprenant par exemple, l'agent ou le fonctionnaire qui fait référence au genre professionnel de son métier et finalement la personne qui agit en tant qu'acteur social singulier de par la multiplicité de ses expériences et appartenances. L'élève-professeur circule donc entre ces trois pôles à travers une posture d'écriture réflexive qui lui permet de se situer sciemment par rapport aux différentes contraintes : son statut d'enseignant de FLE (contraintes didactiques), le genre professionnel de son métier (contraintes socioprofessionnelles) et son histoire personnelle (contraintes socioculturelles).

L'expérience n'est pas à prendre ici au sens commun du terme, c'est-à-dire un élément essentiel pour atteindre le statut de ce qu'on appelle communément « un enseignant expérimenté » ayant accumulé un nombre plus ou moins suffisant d'années d'expérience dans l'exercice du métier, ce qui lui permet d'agir efficacement face aux aléas du travail. Nous la percevons plutôt sous l'angle d'une professionnalité émergente qui prend appui sur le répertoire expérientiel de l'élève-professeur. Notons que ce répertoire n'exige pas forcément la capitalisation des expériences des élèves-professeurs à partir du moment où l'on peut avoir affaire à des expériences qui nécessitent l'opération d'une rupture épistémologique sur le plan didactique pour éviter toutes sortes d'isomorphisme. Sur ce, Mayen et Mayeux écrivent : « *En tant que produit constitué,*

Chapitre III : Le portfolio en DDL, de la théorie à la pratique

l'expérience est aussi ce qui est à prendre en compte, parfois à reconnaître et à valider, mais également à transformer. » (2003, p. 23)

L'intérêt de la prise en compte de l'expérience dans le cadre de la formation des adultes n'est pas à démontrer. La notion d'apprentissage expérientiel suffit à elle seule à mettre l'accent sur la relation qui existe entre l'apprentissage et l'expérience.¹¹⁴ C'est sur la base de cette relation entre l'apprentissage et l'expérience que nous avons conçu les rubriques principales de notre portfolio. Les consignes y figurant se situent à l'intersection du diachronique à savoir les expériences langagières, culturelles et professionnelles et le synchronique à travers un dispositif de récit de vie qui s'inscrit dans le sillage d'un développement personnel et professionnel.

Conclusion

Pour clore ce chapitre, nous rappelons que le détour que nous avons réalisé jusqu'ici consiste à clarifier les éléments conceptuels, ingénieriques et pratiques de la conception de notre portfolio. Ce portfolio, il faut le dire, ne peut pas faire abstraction du contexte algérien des langues et des cultures. À cet égard, deux dimensions ont été mises en exergue : l'évaluation des compétences professionnelles des élèves de façon pertinente et authentique et le développement d'une réflexion de type dialogique ou critique sur les traits caractéristiques de l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte algérien.

La mise en relief des dimensions en question implique la mise en place d'un dispositif de formation et d'accompagnement particulier afin d'optimiser la mise en pratique du portfolio. C'est sur cette base que nous avons consacré un chapitre complet pour la description et la présentation du dispositif de formation et d'accompagnement de la démarche portfolio.

¹¹⁴ Le lecteur peut consulter le travail de Balleux (2000). Ce dernier a fait le point sur cette relation à travers une synthèse des travaux portant sur la dialectique expérience/apprentissage à commencer par les précurseurs Dewey et Lindemann en passant par Kolb et Knowels pour arriver à Jarvis, Merriam, Clark et Heuer.

Chapitre IV :

Description du dispositif de formation

« Caminante, no hay camino ; se hace el camino al andar. »

« Marcheur, il n'y a pas de chemin ; le chemin se construit en marchant. » Antonio Machado

Introduction

Où, quand, quoi, qui, comment, pourquoi ? Ce sont les questions qui nous accompagnent tout au long de notre démarche de conception et d'élaboration d'un dispositif de formation qui se trouvent à la croisée d'une multitude de principes ingénieriques : la rigueur, la cohérence, la pertinence et la flexibilité. Nous avons pris pour modèle les fiches ingénieriques de Le Boterf (2011) sans occulter la nécessité d'une adaptation assez importante de leurs composantes en fonction du contexte algérien. Ainsi, nous abordons dans ce chapitre des sujets en relation avec l'établissement de la formation, son organisation ainsi que les grandes étapes de l'implantation du portfolio à commencer par l'analyse des besoins et en terminant par le dispositif d'évaluation des acquis.

1. Fiche technique de l'établissement de la formation

L'ENS d'Oran AMMOUR Ahmed est née en 2014 suite au décret exécutif n° : 14-230 du 29 Chaoual 1435 correspondant au 14 août 2014¹¹⁵ qui ordonne la mise en place d'une nouvelle structure universitaire destinée à la formation des enseignants pour le compte du Ministère de l'Éducation Nationale. Cette structure de formation a remplacé ce qu'on appelait autrefois l'ENSET¹¹⁶ d'Oran créée en 1970 et qui avait pour vocation la formation des enseignants des matières techniques et exceptionnellement les enseignants de français, d'arabe et d'anglais.

Ce nouvel établissement est sous tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Elle se compose de trois départements : le département des sciences exactes, le département des langues étrangères et le département de la langue arabe. Les trois départements assurent la formation des professeurs de l'éducation nationale : les Professeurs d'Enseignement Moyen ¹¹⁷(Bac+4) en sciences exactes, les Professeurs d'Enseignement Primaire¹¹⁸ (Bac+3) en langue arabe, les Professeurs d'Enseignement Secondaire¹¹⁹ (Bac+5) en langues française et anglaise. On distingue trois cycles de formation : le premier cycle ou la classe préparatoire qui dure deux ans et constitue un tronc commun entre les filières faisant partie de la même section, le deuxième

¹¹⁵Disponible sur le site officiel de l'ENS d'Oran, rubrique présentation : repéré le 18/08/2021 à : <https://ens-oran.dz/>

¹¹⁶École Normale Supérieure d'Enseignement Technique appelée auparavant : École Normale Supérieure d'Enseignement Polytechnique (ENSEP). Le siège de l'ENSET accueille actuellement l'École Nationale Supérieure Polytechnique d'Oran (ENPO).

¹¹⁷ Désormais PEM

¹¹⁸ Désormais PEP

¹¹⁹ Désormais PES

cycle qui représente le cycle de spécialisation et le troisième cycle ou cycle de post-graduation.

Les enseignants exerçant dans cet établissement assurent une double fonction : celle d'enseignants-formateurs qui prennent en charge la formation des futurs enseignants et celle d'enseignants-chercheurs qui problématisent le champ scientifique de leurs disciplines. Il est clair donc qu'en dehors de sa mission de formation des futurs enseignants, l'ENS d'Oran est par essence une structure de recherche scientifique.

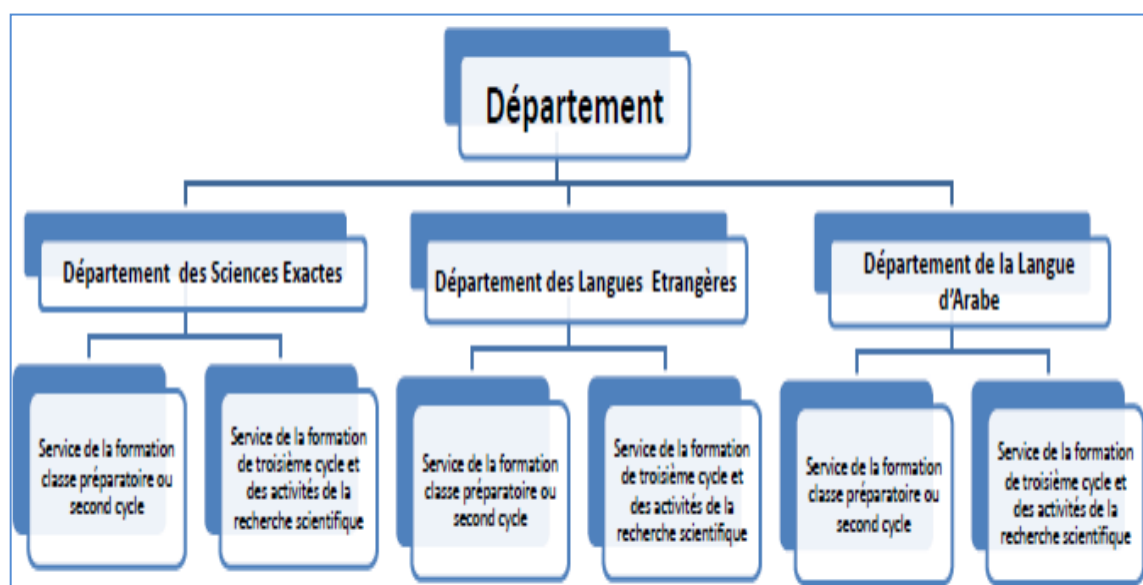


Figure 13 : Organisation des formations au niveau de l'ENS d'Oran¹²⁰

1.1. Organisation de la formation au niveau du département des langues étrangères

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le département des langues étrangères a pour mission la formation des professeurs de français et d'anglais pour le compte du Ministère de l'Éducation Nationale. Il reçoit les élèves-professeurs provenant des wilayas d'Oran, Tlemcen, Sidi-Bel-Abbès, Saïda, Aïn Témouchent, Adrar, Nâama, Tindouf, Béchar, Tissemsilt, El-Bayadh, Mostaganem, Mascara, Chlef, Relizane.

Compte tenu des filières de la formation, le département compte deux grandes sections à savoir la section de la langue française et celle de la langue anglaise.

1.2. Présentation de la section de la langue française

Dans la continuité des qualifications offertes par l'ex-ENSET, la section de la langue française propose actuellement une formation au grade de PES de français au profit des nouveaux bacheliers qui optent pour le métier de professeur de français au cycle

¹²⁰Source : <https://ens-oran.dz/>, repéré le 18/08/2021.

secondaire. Elle offre épisodiquement la possibilité d'une formation au grade de PEP de français en fonction des besoins du Ministère de l'Éducation Nationale.

Étant donné le caractère national de la formation, l'obtention du diplôme du PES exige l'accumulation de 5 ans de formation (Bac+5) et 3 ans (Bac+3) pour le diplôme du PEP¹²¹. Quel que soit le diplôme de qualification, l'élève-professeur suit une formation en deux phases. La première phase, appelée classe préparatoire ou tronc commun, s'étale sur une période de quatre semestres, soit deux ans de formation. Elle constitue une mise à niveau en vue de remédier aux lacunes des nouveaux bacheliers d'une part (Abbes-Kara, 2010), et d'une formation à dominante disciplinaire pour s'assurer de la maîtrise des disciplines relatives à la langue cible, d'autre part. Le canevas des programmes officiels aménage un volume horaire de 630 h en première année et 675 h en deuxième année. L'accent est mis sur les modules suivants : Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit, Approche textuelle, Pratiques systématiques de la langue, Littérature française, Linguistique, Sociolinguistique, Phonétique, Atelier d'activités graphiques et de diction, TICE, Didactique générale et Psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Les Séances se déroulent sous forme d'un cours magistral ou d'un TD de 1h 30.

La deuxième phase s'étale sur une durée de 3 ans pour les PES. C'est à partir de cette phase que l'on introduit des modules professionnalisants. Les élèves-professeurs bénéficient d'un volume horaire annuel de 630 h en 3^e et en 4^e année et de 585 h en 5^e année. Cette phase consolide la formation disciplinaire et interdisciplinaire en mettant l'accent sur les disciplines linguistiques (Lexico-sémantique, Syntaxe, Linguistique appliquée, Psycholinguistique, Linguistique de l'énonciation), les disciplines littéraires (Littérature comparée, Littérature d'expression française, Littérature contemporaine, Littérature de jeunesse, Lecture critique), les disciplines transversales (Sciences de l'éducation, Didactique générale, Psychopédagogie, Méthodologie de la recherche scientifique) et les disciplines professionnalisants (Didactique de spécialité, Didactique du texte littéraire, Outils et techniques de gestion de classe, Analyse des pratiques professionnelles, Étude des programmes, Législation scolaire).

Sur le plan de l'organisation pédagogique, l'encadrement est assuré par une équipe d'enseignants de formation multidisciplinaire (didactique des langues, sciences du langage,

¹²¹ Il faut souligner que cette organisation dépend plutôt d'une logique administrative qu'une logique pédagogique. Nous savons que les lois de la fonction publique classent les professeurs de l'éducation nationale comme suit PEP : grade 11 (Bac+3), PEM : grade 12(Bac +4), PES : grade 13(Bac+5).

Chapitre IV : Description du dispositif de formation

science du texte littéraire, droits). Le taux d'encadrement est de 13 à 14 élèves-professeurs par enseignant permanent et de 25 à 26 par enseignant permanent de rang magistral. Sur ce, nous pouvons dire que le taux d'encadrement par enseignant permanent de rang magistral est optimal par rapport au taux moyen des ENS de l'Ouest algérien où l'on enregistre un taux de 73 élèves-professeurs par enseignant permanent de rang magistral selon le rapport du CRUO (2021, p. 10) .

Promotion	Nombre des élèves-professeurs		Encadrement pédagogique		Observations
	Filles	Garçons	Enseignants permanents	Enseignants vacataires	
1 ^{re} année PES	25	1	Pr	2	L'encadrement des 5 ^{ème} PES est assuré par 6 enseignants dont 5 du rang magistral.
2 ^e année PES	25	1	MCA	3	
3 ^e année PES	28	2	MCB	1	
4 ^e année PES	15	1	MAA	3	
5 ^e année PES	24	1	MAB	/	

Tableau 11 : Effectif et encadrement pédagogique

1.3. Conditions d'admission et de certification

Les conditions d'admission et de certification sont fixées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Pour l'année 2021/2022, les conditions d'admission prennent en compte les besoins de chaque wilaya, et ce, pour résoudre le problème d'employabilité des promotions sortantes dans certaines wilayas. La sélection des candidats se passe à deux niveaux. Selon la circulaire de préinscription (MESRS, 2021), l'orientation à l'échelle nationale exige l'obtention d'une moyenne égale ou supérieure à 14/20 et une note minimale de 13/20 pour la matière fondamentale de la filière choisie (le français dans notre cas). Il est à préciser que la moyenne d'admission varie en fonction de la filière du Bac. Dans le cas du PES de français, la priorité est donnée aux bacheliers des filières : Langues Étrangères (LE) et Lettres et Philosophie (LPH). La sélection à l'échelle locale dépend des besoins en encadrement de chaque wilaya. Ainsi, un candidat d'Oran risque de ne pas être retenu avec une moyenne de 15/20 alors qu'un candidat de Saïda peut accéder au même poste avec une moyenne inférieure à 15/20. Le tableau ci-après est un exemple parlant de cette nuance.

Code Eth	Etablissement	Code FI	Filière	Min1	Min2	Min3
U04	ENS ORAN	411	LANGUE FRANCAISE (P.E.S) -- pour bacheliers ADRAR	14.12	--	
U04	ENS ORAN	411	LANGUE FRANCAISE (P.E.S) -- pour bacheliers BECHAR	NC	NC	
U04	ENS ORAN	411	LANGUE FRANCAISE (P.E.S) -- pour bacheliers TLEMCEN	14.53	15.07	
U04	ENS ORAN	411	LANGUE FRANCAISE (P.E.S) -- pour bacheliers SAIDA	14.77	15.37	
U04	ENS ORAN	411	LANGUE FRANCAISE (P.E.S) -- pour bacheliers SIDIBEL-ABBES	15.31	--	
U04	ENS ORAN	411	LANGUE FRANCAISE (P.E.S) -- pour bacheliers ORAN	15.22	16.03	
U04	ENS ORAN	411	LANGUE FRANCAISE (P.E.S) -- pour bacheliers TINDOUF	--	--	
U04	ENS ORAN	411	LANGUE FRANCAISE (P.E.S) -- pour bacheliers NAAMA	15.00	15.18	
U04	ENS ORAN	411	LANGUE FRANCAISE (P.E.S) -- pour bacheliers AIN-TEMOUCHENT	15.24	16.09	

Figure 14 : Les moyennes d'admission pour la filière PES de français (ENS d'Oran)

Même sélectionné, le candidat n'est pas admis définitivement, car il doit remplir deux autres conditions à savoir l'âge (pas plus de 24 ans) et la réussite de l'entretien d'entrée à l'ENS. Sur ce, le taux d'admission après entretien au niveau de l'ENS d'Oran dépasse les 75 % pour le grade de PES de français. En effet, sur les 33 candidats présents, on a recalé 8, soit près de 25 %¹²². À ce stade, l'ENS d'Oran enregistre le taux le plus élevé des candidats recalés pour la filière PES de français au niveau national.

En ce qui concerne les conditions de certification, on enregistre un taux de réussite de 100 % chez les promotions sortantes selon le rapport de la CRUO (2021, p. 5). Cela signifie que les alumni ont accompli un parcours de 5 ans de formation et obtenu une moyenne égale ou supérieure à 10/20 au terme de ce parcours.

Pour le dire d'une manière détaillée, l'élève-professeur obtiendrait le diplôme de PES s'il remplissait les conditions suivantes¹²³:

- réaliser un parcours de 5 ans de formation avec la possibilité de refaire l'année deux fois durant son cursus ;
- obtenir une moyenne supérieure ou égale à 10/20 ;
- au risque de refaire l'année même avec la moyenne précitée, l'élève-professeur tâche de ne pas avoir une note inférieure à 5/20 considérée comme note éliminatoire ;
- pour certaines ENS, l'élève-professeur est appelé à réaliser un mémoire de fin d'étude au terme de sa formation, ce qui n'est pas le cas pour la section du français de l'ENS d'Oran où l'on se contente du rapport de stage ;

¹²² Données recueillies à partir du site officiel de l'ENS d'Oran. Repéré le 20/08/2021 à : <https://ens-oran.dz/>. On ne sait pas vraiment pourquoi la tutelle n'a pas appliquée la règle de la moyenne équilibrée pour l'admission des nouveaux bacheliers au niveau des ENS comme c'est le cas pour les Écoles Nationales Supérieures.

¹²³ Selon le règlement intérieur de l'ENS d'Oran. Repéré le 20/08/2021 à : <https://ens-oran.dz/>

- la note du stage sera comptabilisée dans le calcul de la moyenne générale de la 5^{ème} année.

2. Fiche technique du projet-portfolio

Dans le cadre de la mise en application de notre portfolio, nous avons élaboré une fiche technique qui tient lieu d'une feuille de route de notre projet.

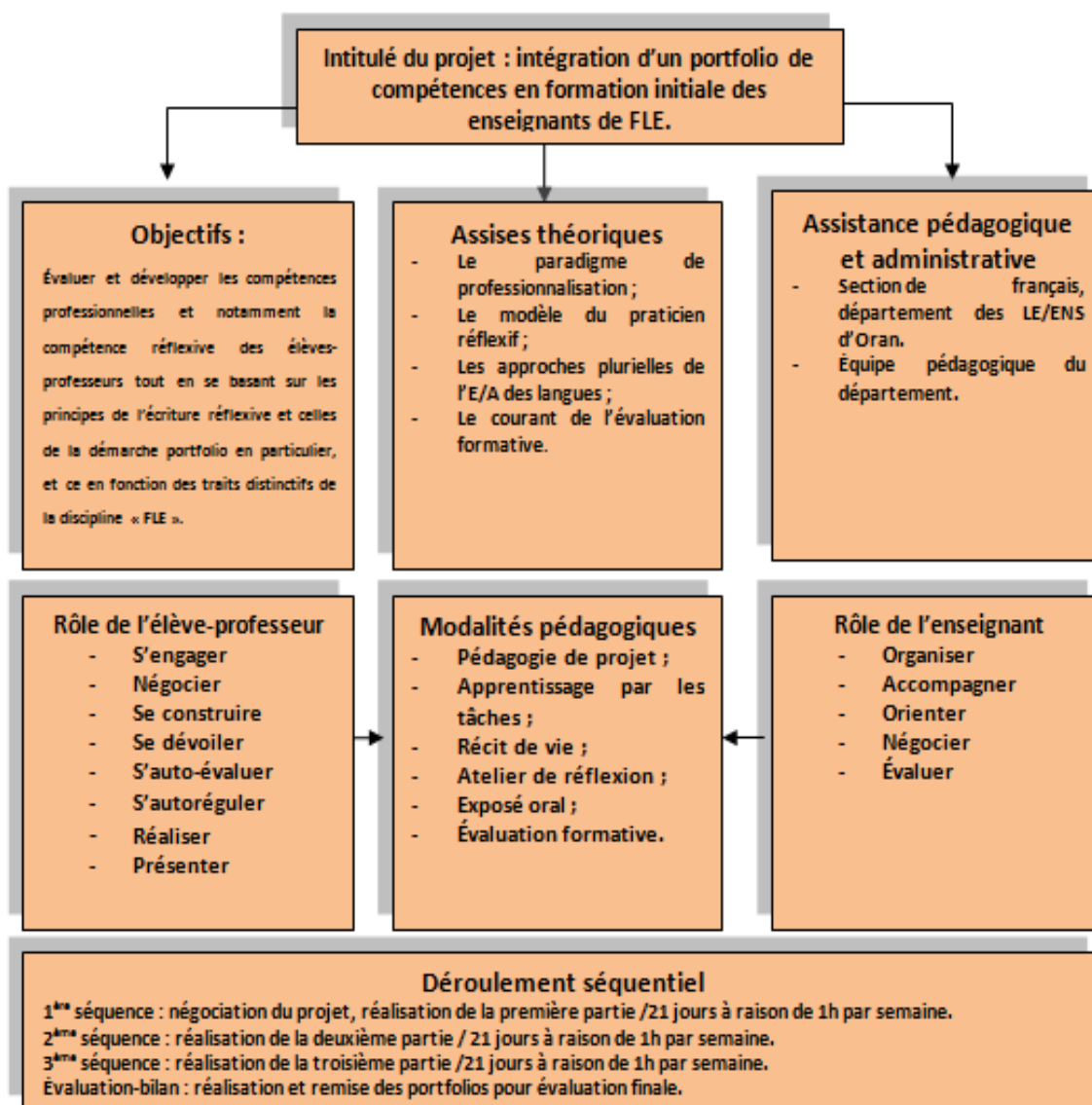


Figure 15 : Fiche technique du projet-portfolio

Ce schéma n'induit pas une progression linéaire stricte. Enseignants et élèves-professeurs peuvent faire des allers-retours entre les trois parties à chaque fois que cela leur paraît utile. Rien n'est établi à l'avance, l'élève-professeur a le droit d'effectuer des suppressions, des ajouts, des reformulations en fonction de l'évolution de sa réflexion sur les sujets abordés dans le portfolio.

Quatre paradigmes seront à l'œuvre. En premier chef, la professionnalisation s'institue comme catalyseur d'une réflexion sur la place des compétences dans une formation au métier d'enseignant. Dans la même lignée, la réflexivité s'installe comme une prise de conscience de la multiplicité des composantes de l'identité personnelle et professionnelle de l'élève-professeur. Par ailleurs, les approches plurielles de l'enseignement/apprentissage des langues s'imposent comme mode d'action pour la valorisation des répertoires langagiers et culturels des élèves-professeurs en tant qu'acteurs sociaux évoluant dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Finalement, l'évaluation formative aura pour objectif l'individualisation des progrès et la mise en place d'une approche de remédiation à court ou à long terme.

L'assistance administrative est assurée par l'administration du département des langues étrangères de l'ENS d'Oran dans le cadre d'une approche d'assurance qualité. Quant à l'assistance pédagogique, les enseignants-chercheurs des modules professionnalisants ont été sollicités pour accompagner la démarche à travers un dispositif de tutorat en ligne¹²⁴. Le rôle de ces enseignants est de prêter main forte aux élèves-professeurs qui exploitent le portfolio pour la première fois. Comme nous l'avons indiqué dans la fiche susmentionnée, l'enseignant joue le rôle d'organisateur au sein de son groupe d'élèves-professeurs. Il les accompagne d'une manière intelligente (lâcher-prise), les oriente vers les choix offerts par le portfolio et leur donne l'occasion de négocier chaque point pour se faire une idée sur les attentes des uns et des autres. Dans cette perspective, il exerce son rôle d'évaluateur (évaluation formative) et d'examineur (évaluation finale). Pour le dire autrement, l'enseignant n'enseigne pas, il est plutôt médiateur entre l'élève-professeur et ses expériences.

Quant à l'élève-professeur, ce dernier s'engage à s'investir dans la construction de son portfolio sans se confiner à une posture scolaire. C'est le degré d'engagement qui délimite la qualité des réflexions et des documents exposés dans le portfolio et permet, par ricochet, d'éviter l'effet vitrine. En sa qualité de partenaire à part entière dans ce projet, le propriétaire du portfolio est appelé à engager le débat à propos des thèmes abordés (négocier), à se construire en développant des attitudes de décentration, à se dévoiler dans une optique de développement professionnel. Il est invité également à s'auto-évaluer (évaluer ses compétences, la portée de ses pratiques, réévaluer ses expériences) et à s'autoréguler à partir de la circonscription de nouveaux stades de développement personnel

¹²⁴Étant donné la crise épidémique du Covid-19, nous avons opté pour un dispositif de tutorat en ligne.

et professionnel. La réalisation du portfolio nécessite une certaine régularité dans l'exécution des tâches proposées dans le portfolio, et du coup l'élève-professeur doit faire preuve de ponctualité. Cette démarche s'achève, le plus souvent, sur des pauses intermédiaires pour se débattre au sujet des développements réalisés et, le cas échéant, un exposé oral présenté par l'élève-professeur au terme de cette expérience.

Sur le plan organisationnel, nous savons que la démarche portfolio est coûteuse en termes de temps. Voilà pourquoi nous y avons réservé un déroulement séquentiel de 12 semaines avec une marge de tolérance de deux semaines de plus pour permettre aux élèves-professeurs de l'exploiter à bon escient. Nous verrons dans ce qui suit, les étapes ingénieriques de la mise en œuvre de notre portfolio

3. Une ingénierie des micro-dispositifs

Dans le domaine d'ingénierie des dispositifs de formation, la distinction micro/macro se fait en fonction de « l'amplitude du champ sur lequel elle s'applique » (Le Boterf, 2011, p. 322). En guise d'illustration, nous citons l'exemple de la création d'un centre d'enseignement intensif des langues au sein de l'université qui relève d'une ingénierie des macro-dispositifs. En revanche, la mise en place d'un dispositif de formation au profit d'un public bien déterminé comme c'est le cas dans les formations en FOS¹²⁵, s'inscrit dans le cadre d'une ingénierie des micro-dispositifs. Cela n'empêche pas de dire que les deux dispositifs ne peuvent pas prendre forme sans avoir traversé le passage obligé à savoir l'analyse des besoins tout en se référant à un cahier des charges qui définit les grandes orientations de l'offre de formation.

Dans cette perspective, nous avons retenu le modèle proposé par Braïk (2014, p. 18) qui synthétise les grands moments de conception et de mise en place d'un dispositif de formation.

Moments	Acteurs
1. Niveau politique. Définition des orientations, des choix et des priorités	Le maître d'ouvrage
2. Ingénierie de formation. Conception et préparation de la formation	Le maître d'œuvre
3. Acte de formation. Ensemble des situations réelles d'enseignement/apprentissage	Le formateur
4. Mise œuvre des compétences réelles	Les formés

Figure 16 : Schéma des différents moments d'une formation et leurs niveaux d'intervention selon Braïk (2014, p. 18)

¹²⁵ Français sur Objectifs Spécifiques.

La transposition de ce modèle dans notre terrain nous permet de délimiter les niveaux d'intervention des différents acteurs à commencer par les deux partenaires à savoir le Ministère de l'Enseignement Supérieur et le Ministère de l'Éducation Nationale qui définissent les grands axes de formation des futurs enseignants de par leur qualité de maître d'ouvrage. Cependant, ce statut peut être allégué aux ENS dans le cas des micro-dispositifs. Dans ce cadre en tant que maître d'œuvre, nous veillons au respect de ces axes lors du pilotage du projet-portfolio à travers la mise en œuvre d'un dispositif qui cadre avec les attentes institutionnelles des deux établissements. Sur le plan pédagogique, les enseignants-chercheurs de l'ENS se chargent de l'accompagnement pédagogique de cette démarche pour permettre aux formés (les PES de français) de réaliser les tâches contenues dans le portfolio.

3.1. Identification des besoins de compétences

Les besoins de compétences se mesurent en fonction de l'écart entre les compétences requises et les compétences réelles (Ardouin, 2003; Le Boterf, 2011). C'est en se référant aux situations socioprofessionnelles que l'ingénieur-formation procède à l'élaboration d'un profil d'entrée (stade actuel de compétences du public concerné) et un profil de sortie (stade prochain de développement traduit par l'expression socle commun de compétences). Après un premier constat, il tâche d'approfondir ses connaissances à propos du problème en administrant un questionnaire au public concerné ou en procédant d'une entrevue qui lui permet de comprendre les besoins réels de ce public. Mais avant de passer à cette phase, nous avons jugé utile d'explorer le terrain de notre recherche à travers une étude exploratoire par le biais d'un questionnaire de 12 items.

3.2.1. Présentation du questionnaire

Il s'agit d'un questionnaire qui aborde 3 axes de la formation normalienne. Le premier axe se compose de 4 items qui tournent autour des connaissances des élèves-professeurs par rapport au CECR et ses outils à savoir le PEL et le PEPELF. Nous avons utilisé des questions semi-fermées pour les deux premiers items et des questions fermées pour les autres items. Le deuxième axe contient 3 items portant sur les pratiques de formation. Cette fois-ci, les questions sont formulées sous forme d'un QCM (item 5 et 6) ou d'une question semi-fermée pour l'item N° 8. Ces questions traitent de la nature de la formation, des pratiques d'accompagnement en situation d'alternance et des outils utilisés pour encourager les pratiques d'auto-formation et d'auto-évaluation. Concernant l'axe N°

3, nous nous sommes focalisés sur les besoins de formation et les centres d'intérêt du public-ciblé, et ce, toujours en relation avec le projet-portfolio. Pour synthétiser ce qui a été dit en haut, nous avons réalisé le schéma suivant :

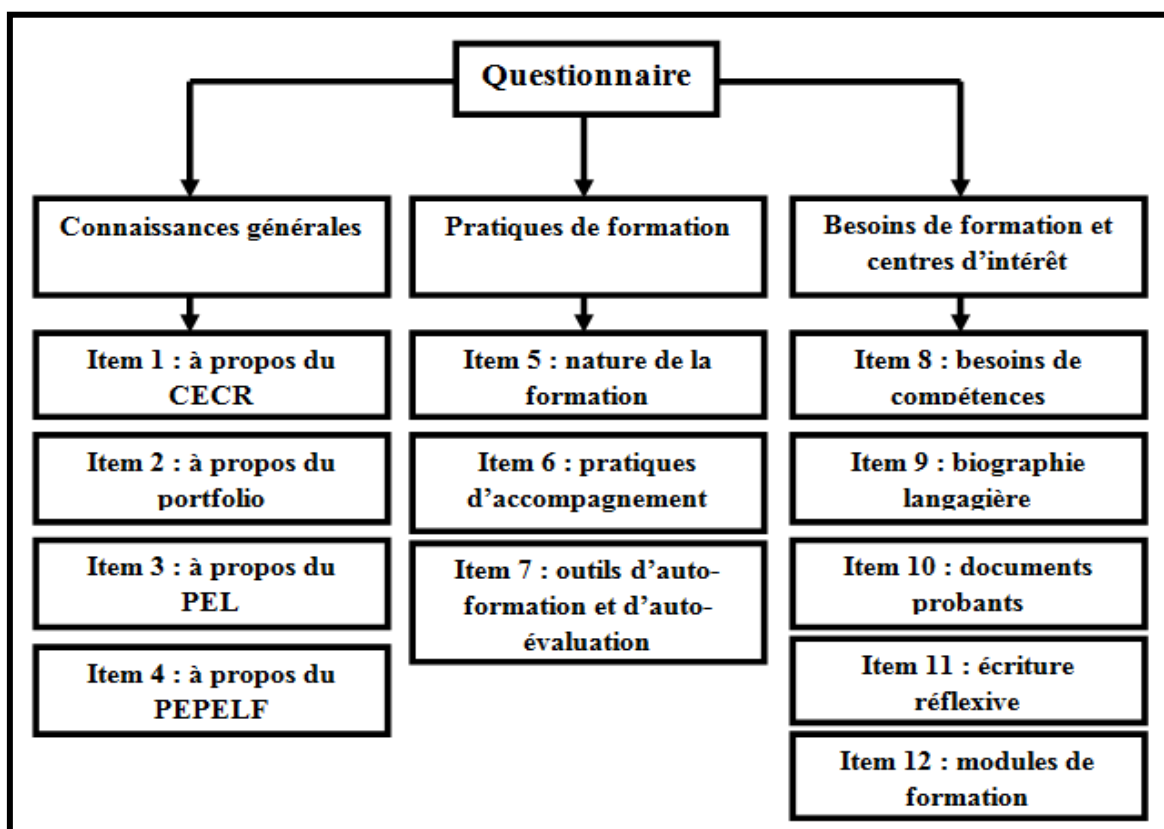


Figure 17 : Structuration du questionnaire de l'étude exploratoire

À partir du lexique utilisé dans les items, le lecteur déduit que le portfolio est le fil conducteur de l'étude exploratoire. À ce titre, nous avons respecté le principe de l'entonnoir dans la formulation des items en allant du général au particulier. Ainsi, le premier axe commence par une question sur le CECR pour arriver en fin de compte au PEPELF. Cela se justifie par le fait qu'on ne peut pas procéder à une formation par le portfolio sans avoir des connaissances préalables à propos du CECR et ses outils. Nous allons voir plus loin que le choix de l'ENS d'Oran pour l'expérimentation du portfolio est justifié par le niveau de connaissances de ses élèves-professeurs à ce stade en comparaison avec l'ENS de Mostaganem et celle de Laghouat.

En ce qui concerne le deuxième axe, nous avons procédé de la même façon en passant du général (la nature de la formation) au particulier (les outils de formation). Notre dessein est de sonder les perceptions des élèves-professeurs par rapport à la nature de la formation et le dispositif d'accompagnement d'un côté ainsi que la présence des outils

innovants à l'instar du portfolio dans la formation normalienne des futurs enseignants de l'autre.

Le dernier axe garde toujours le principe de l'entonnoir. Mais, à la différence des axes précédents, nous nous sommes appliqués à identifier les besoins et les centres d'intérêt des élèves-professeurs au cas où l'on songe à mettre en place un portfolio de compétences. Il est question d'identifier les besoins de compétences et la perception des composantes du portfolio ainsi que les modules à retenir pour mettre en place un dispositif de formation à base du portfolio.

3.2.2. Population d'étude et public-ciblé

Le questionnaire s'adresse aux élèves-professeurs de FLE en formation dans les ENS algériennes. Il s'agit notamment des promotions sortantes, tous grades confondus (PEP, PEM, PES).

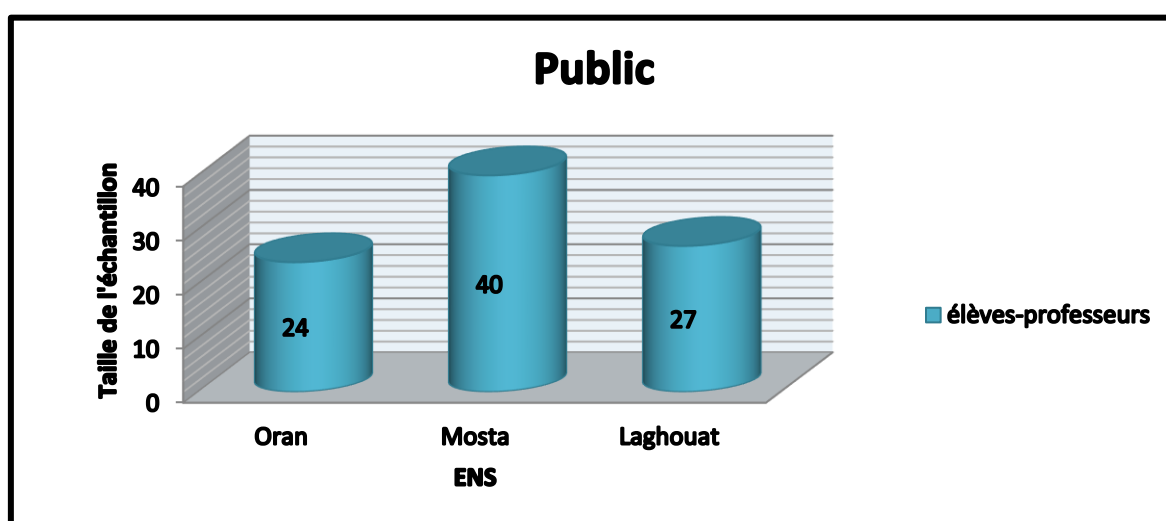


Figure 18 : Échantillon de l'étude exploratoire

Comme nous pouvons le constater, notre échantillon se compose de 91 élèves-professeurs ($n = 91$)¹²⁶. Ils ont été sélectionnés de manière non-probabiliste au regard de la taille de la population d'étude. Trois critères président à notre choix : l'établissement de formation, le grade et le cycle de formation.

Pour les établissements de formation, nous avons choisi trois ENS qui reçoivent les bacheliers de l'Ouest algérien à savoir Oran, Mostaganem et Laghouat. L'ENS d'Oran

¹²⁶Cet échantillon représente 89,21% de la population d'étude, sachant que nous avons éliminé 11 questionnaires incomplets : (3 PES, 2 PEM, 6 PEP). Statistiquement parlant, l'échantillon remplit le critère de représentativité.

Chapitre IV : Description du dispositif de formation

forme notamment les PES, celle de Mostaganem assure une formation au profit des candidats ayant opté pour le grade de PEM de français quant à Laghouat, elle forme ceux qui candidatent au grade de PEP, PEM et PES de français. Pour ce qui est du grade, l'échantillon se compose de :

- 24 PES soit 26,37% de l'échantillon (ENS d'Oran) ;
- 40 PEM soit 43,96 % de l'échantillon (ENS de Mostaganem) ;
- 27 PEP soit 29,67 % de l'échantillon (ENS de Laghouat).

Nous tenons à préciser que les élèves-professeurs en question s'apprêtaient à achever leur formation au niveau de l'ENS pour rejoindre leurs postes de travail au terme de la l'année universitaire 2019/2020.

3.2.3. Analyse des données du questionnaire

Par souci de clarté, nous procédons à l'analyse de chaque axe séparément avant de confronter les résultats en fonction de deux variables : le grade et l'établissement de formation.

3.2.1.1. Connaissances générales :

Tableau 12 : Tableau récapitulatif des données du 1^{er} axe

Item	Question	Oui	%	Un peu	%	Non	%
1	Avez-vous entendu parler du CECR ?	27	29,67			64	70,33
2	Savez-vous ce que c'est un portfolio en didactique du FLE ?	7	7,69			84	92,31
3	Vous connaissez le Portfolio Européen des Langues ?	2	2,20	2	2,20	87	95,60
4	Vous connaissez le Portfolio Européen Pour les Enseignant en Langues en Formation ?	2	2,20	2	2,20	87	95,60

Commentaire :

Ce qui frappe lorsqu'on examine le tableau, c'est le taux des élèves-professeurs qui méconnaissent le CECR. Si nous nous attendions qu'ils méconnaissent le portfolio, nous n'avons pas vraiment du souci par rapport à la signification de l'acronyme CECR. À ce propos, les résultats montrent, chiffres à l'appui, que la majorité des élèves-professeurs n'ont pas entendu parler du CECR. Pour vérifier les connaissances des élèves-professeurs ayant répondu positivement, nous leur avons demandé de préciser à quoi renvoie l'acronyme CECR. Il s'est avéré que le nombre des EP qui l'ont traduit correctement avoisine les 60 % (16 EP sur 27), ce qui diminue le taux général de cet item. Cela dit, nous avons repéré des propositions qui laissent transparaître une certaine confusion entre cadre

et centre, référence et recherche : « *Cadre européen culturel de recherche, centre européen de recherche, centre européen de référence.* » Cette méconnaissance du cadre est-elle due à l'absence du CECR et de l'approche actionnelle dans les cursus de formation des enquêtés, dans les instructions officielles de l'institution ou alors au simple manque d'information des enquêtés ? Ces trois facteurs influencent, à des degrés divers, sur le niveau des connaissances des enquêtés lorsqu'il est question du CECR et ses outils. Tout d'abord, le CECR ne s'inscrit pas dans les méthodologies d'enseignement des langues en Algérie. Les documents officiels à savoir les guides d'accompagnement des professeurs, ne font pas mention ni au Cadre ni à l'approche actionnelle et du coup, sa diffusion auprès des praticiens n'a pas la même valeur que l'approche par les compétences qui s'instaure comme une approche dominante. En outre, les programmes officiels des ENS aménagent peu de place à la didactique du plurilinguisme et de l'interculturel, ce qui réduit les chances d'une étude approfondie du CECR et ses outils. Enfin, la piste de l'absence d'une culture de recherche et d'autoformation est encore une piste à explorer du moment que la formation à elle seule ne peut couvrir tous les domaines de l'enseignement/apprentissage des langues, sans parler des répercussions de la pandémie sur la réalisation du plan de formation. Cela n'empêche pas de relever un certain écart entre l'ENS d'Oran et les autres ENS. À la différence des EP de Laghouat et Mostaganem, près de deux tiers des EP d'Oran savent ce que l'acronyme CECR veut dire. L'enseignante qui assure le module DDL à l'ENS d'Oran nous a informés qu'elle a abordé le sujet dans ses cours. C'est l'une des raisons qui nous a incités à choisir l'ENS d'Oran pour l'expérimentation du portfolio. Comme attendu, ce dernier est un objet méconnu chez la quasi-totalité des EP. Ce que nous considérons comme une suite logique de la première question. Si l'on ignore le Cadre, on ne saurait pas identifier ses outils. En effet, la notion de « portfolio » ne fait pas partie du vocabulaire didactique de 84 EP, soit 92,31 %. Cela signifie que la mise en place du portfolio passe par une mise en lumière aussi nécessaire qu'importante de la notion pour éviter tout égarement. Il convient de rappeler que l'écart entre les groupes n'est pas significatif. À ce titre, l'ENS de Laghouat dépasse légèrement celles d'Oran et de Mostaganem. Or, nous présumons que cet écart dépend beaucoup plus des facteurs liés à l'autoformation.

Du reste, 95,60 % des EP ignorent complètement ce à quoi renvoient le PEL et le PEPLEF. À vrai dire, ces résultats sont loin d'être étonnants. Au contraire, elles confirment

nos attentes et montrent que le terrain de notre investigation est beaucoup plus une terre en jachère qu'une pelouse toute prête.

3.2.1.2. Pratiques de formation

Cet axe recouvre la nature de la formation (item 5), les pratiques d'accompagnement en situation d'alternance (item 6) et les outils de formation (item 7).

a- La nature de la formation

Afin de connaître la perception de la formation chez les élèves-professeurs nous leur avons demandé de dire s'il s'agit d'une formation disciplinaire, professionnelle, expérientielle ou réflexive. Notons qu'il est possible de faire plusieurs choix simultanément.

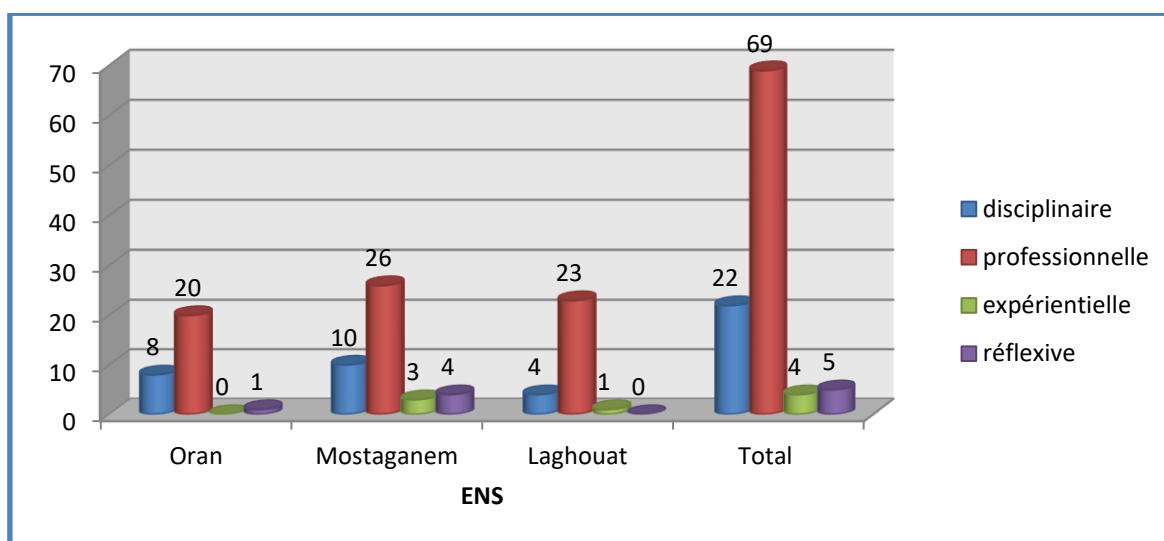


Figure 19 : La nature de la formation

Commentaire :

Les élèves-professeurs s'accordent à dire que leur formation est de nature professionnelle. En effet, 69 EP sur 91 attestent ce choix tout en négligeant les aspects disciplinaires, expérientiels et réflexifs de la formation. À première vue, cela va à l'encontre de notre analyse du dispositif de formation dans le deuxième chapitre qui affirme la prégnance de l'aspect disciplinaire. Cette réponse n'aborde pourtant que la forme de la formation sans pousser la réflexion vers le contenu. Cela va de soi, la formation est institutionnellement professionnelle par comparaison à d'autres offres de formation, mais serait-elle professionnalisante ? Nous affirmons que la mise en quarantaine des aspects expérientiels et réflexifs diminue la part professionnalisante du dispositif de

formation. Ce postulat sera confirmé par les items 6 et 7 qui révèlent un penchant normatif et applicatif des pratiques de la formation.

b- Les pratiques d'accompagnement en situation d'alternance

Les élèves-professeurs devaient répondre par oui ou non aux propositions relatives à la question suivante : lors des stages de formation, les enseignants formateurs se focalisent-ils sur : l'analyse des pratiques d'autrui, l'analyse des manuels scolaires et des documents officiels, l'analyse des expériences personnelles, l'application des méthodes et des approches apprises en formation ?

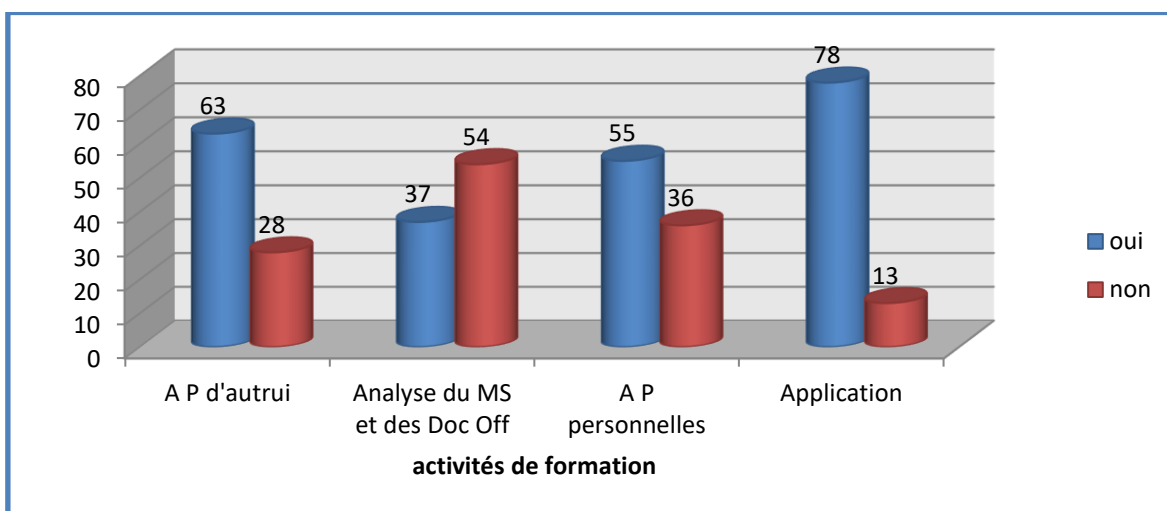


Figure 20 : Activités de formation

Commentaire :

Comme attendu, les enseignants formateurs ont tendance à préférer un modèle applicationniste lors des pratiques d'accompagnement des élèves-professeurs affectés dans leurs classes. D'ailleurs, 13 % des élèves-professeurs, seulement, nient l'existence d'une telle pratique lors de la période de stage. Cette pratique est complétée le plus souvent par des séances d'observation des pratiques d'autrui (élèves/enseignants expérimentés) pour la modélisation de certaines pratiques pédagogiques. En fait, 75,82 % des élèves-professeurs déclarent avoir expérimenté des analyses pareilles. Cela signifie que les pratiques d'accompagnement en situation d'alternance invitent les stagiaires à tourner le regard vers l'autre tout en reléguant l'analyse des expériences personnelles et les outils didactiques au deuxième plan. Ce constat est à croiser avec le résultat de l'item précédent et de l'item suivant pour pouvoir confirmer l'hypothèse d'une mise en quarantaine de la réflexivité.

c- Les outils de formation

Dans la continuité de l'idée de l'item précédent, nous avons demandé aux élèves-professeurs de répondre à la question suivante et de préciser l'outil au cas d'une réponse affirmative : vous demandent-ils de tenir un journal d'apprentissage, un portfolio d'apprentissage ou tout autre outil pour l'autoformation et l'auto-évaluation ?

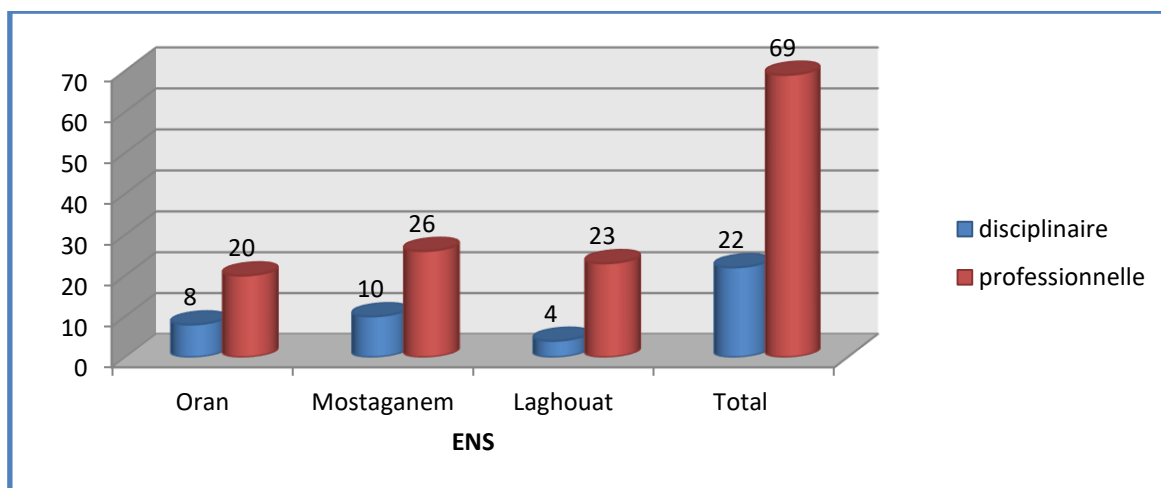


Figure 21 : Les outils de formation

Commentaire :

L'histogramme indique que le recours à des instruments de réflexivité tels que le portfolio ou le journal d'apprentissage ne relève pas des pratiques de formation dans le cas des ENS en question. Le nombre des EP ayant nié l'existence d'une telle pratique est révélateur, car il n'y a que 7 EP, soit 7.69% de l'échantillon qui ont cité quelques instruments à l'instar du portfolio (1), le rapport de stage (1), la grille d'observation (4), le cahier de formation (1), auxquels s'ajoutent 4 cas qui n'ont pas précisé l'instrument. Ce qui mérite une attention très particulière, c'est le fait que la majorité des EP n'ont pas cité « le rapport de stage » comme instrument d'autoformation et d'auto-évaluation alors qu'il s'agit dans leur cas d'un instrument qui fait partie des outils de certification. Pareille conception, nous indique que les instruments mis en place par la tutelle à l'image du rapport de stage et le mémoire professionnel se rapportent peu aux pratiques d'autoformation et d'auto-évaluation d'après les avis des élèves-professeurs. Il est fort à parier que les deux outils n'ont pas la même perception chez les élèves-professeurs et leurs tuteurs certainement. Pour prendre l'exemple des rapports de stage, nous avons constaté que ces rapports comportent des écrits à dominante descriptive d'une période bien déterminée à savoir le stage. En ce qui concerne les mémoires de fin d'étude, le caractère

académique et scientifique de ces écrits, réduit la part d'une réflexion personnalisante de la formation. Cela ouvre le chemin pour l'implantation du portfolio comme instrument d'autoformation et d'autoévaluation.

Globalement, il s'avère que le modèle prévalant est un modèle normatif qui offre peu de place à l'initiative des élèves-professeurs. En fait, il ne suffit pas de brandir la bannière de professionnalisation sans y préparer le terrain. Le choix des professeurs-formateurs dépend parfois de la disponibilité des professeurs que de leur compétence. Il s'agit, bien souvent, de professeurs expérimentés. Or, compétence et expérience n'ont pas toujours la même acception pour la simple raison que les changements perpétuels des programmes et des curricula exigent une réadaptation permanente des pratiques pédagogiques et une réflexion mûre sur la réception des changements chez ces derniers. Pareille réflexion doit partir du centre (l'élève-professeur) vers la périphérie (méthodes, approches, outils) et non pas l'inverse, c'est en d'autres termes dé-professionnaliser pour professionnaliser.

3.2.1.3. Besoins de formation et centres d'intérêt

Les items retenus pour cet axe tournent autour des compétences à développer, la biographie langagière, les documents à mettre dans un portfolio, les activités à inclure dans les écrits réflexifs et l'utilité des modules enseignés dans les ENS.

a- Les compétences à développer

Pour se faire simple, nous avons formulé les compétences à développer dans un langage courant. Ainsi, nous avons demandé aux élèves-professeurs de classer de 1 à 3 les compétences qu'ils devraient développer pour devenir un enseignant professionnel.

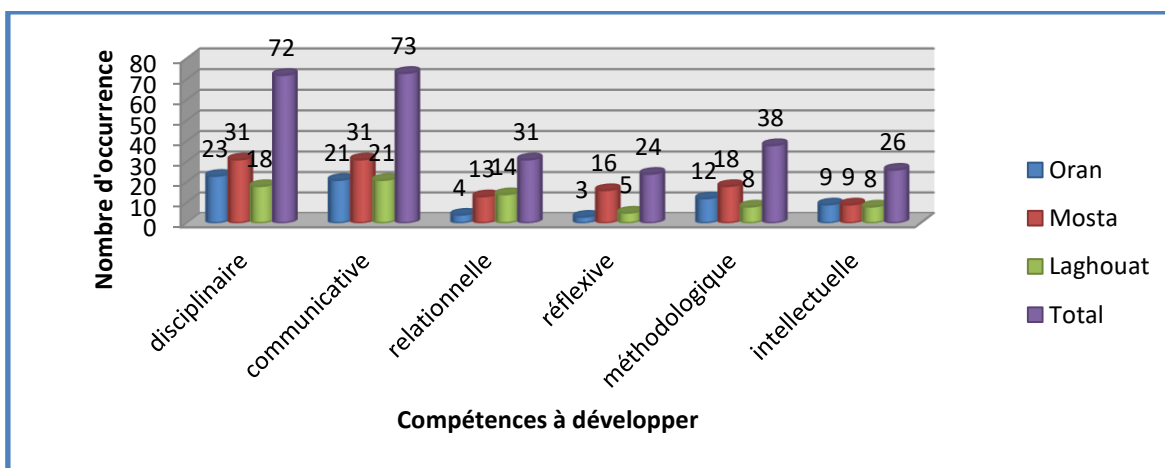


Figure 22 : Les compétences à développer

Commentaire :

On peut remarquer que les EP portent leur attention vers les compétences ayant une relation directe avec la discipline enseignée (FLE). Les compétences communicatives et disciplinaires ont eu la part du lion dans le classement. Elles enregistrent les chiffres les plus élevés d'occurrence (72 et 73 respectivement), suivies par la compétence méthodologique avec 38 occurrences. La compétence réflexive qui est le pivot du modèle du praticien réflexif figure en dernier rang avec 24 occurrences seulement. Deux interprétations sont à avancer :

- les EP en question ont déjà acquis cette compétence et de ce fait, ils n'ont pas besoin de la développer, ce qui nous semble peu probable au regard de l'absence des instruments favorisant son émergence ;
- il est fort à parier que les EP n'accordent pas de l'importance à cette compétence et affirment par-là cette résistance à la réflexivité dont parle (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay, & Perrenoud, 2013).

Les données de cet item sont à croiser avec les données de validation de notre référentiel de compétences. Il n'est pas sans intérêt de rappeler que la compétence réflexive occupe la dernière place dans ce référentiel selon les avis des praticiens interrogés. La méconnaissance de cette compétence augmente effectivement le taux des enseignants qui relèguent cette compétence au deuxième plan des compétences professionnelles.

b- Biographie langagière

Nous avons demandé aux élèves-professeurs de choisir les aspects qu'ils préfèrent aborder dans leurs biographies langagières lors d'une éventuelle mise en œuvre de la démarche portfolio. Ils sont appelés à répondre affirmativement ou négativement aux propositions suivantes : mon rapport aux langues avant l'école, mes expériences d'élève en classe de langues, mes expériences d'élève-professeur en formation et finalement, mon projet d'enseignant en devenir.

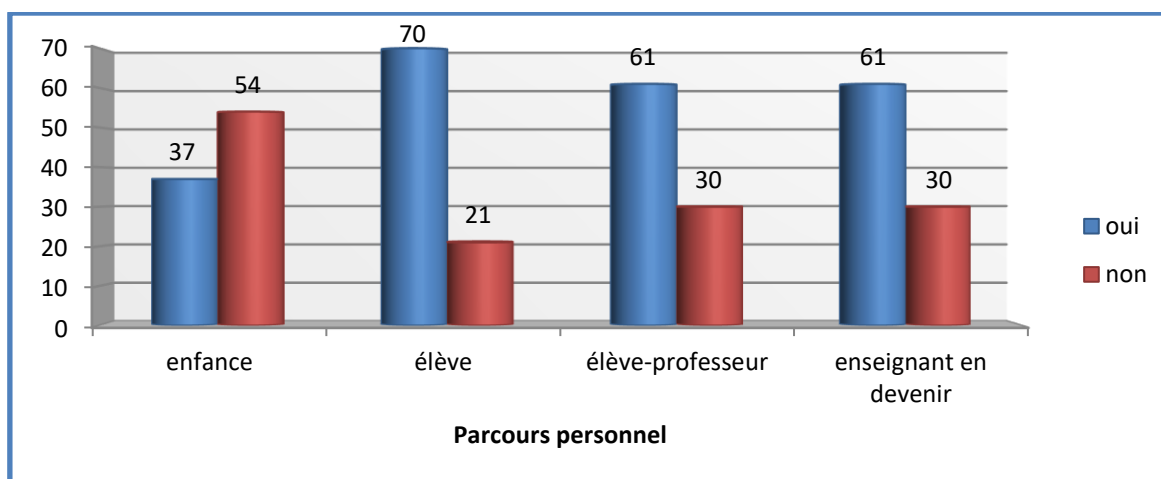


Figure 23 : Biographie langagière

Commentaire :

Mis à part la période qui précède la scolarisation, la majorité des EP n'ont pas de problème quant au récit de leurs expériences langagières durant leur scolarisation, leur formation, et de leur projet d'enseignant en devenir. Nous ignorons pourquoi certains EP se sont abstenus de relater des récits en relation avec leurs expériences langagières d'avant l'école. Deux hypothèses sont à vérifier :

- il se peut qu'il s'agisse d'une expérience traumatisante que l'élève-professeur refuse de divulguer au risque d'altérer son image de soi.
- les élèves-professeurs considèrent cette période comme n'ayant pas d'intérêt pour leur métier d'enseignant et du coup, il serait inutile d'y retourner.

c- Documents à mettre dans le portfolio

Nous savons que la première vocation d'un portfolio est celle de la présentation des travaux de son propriétaire. Cette fonction est assurée, bien souvent, par la rubrique « dossier ». À cet égard, nous avons interrogé les élèves-professeurs sur les documents à mettre dans leur portfolio.

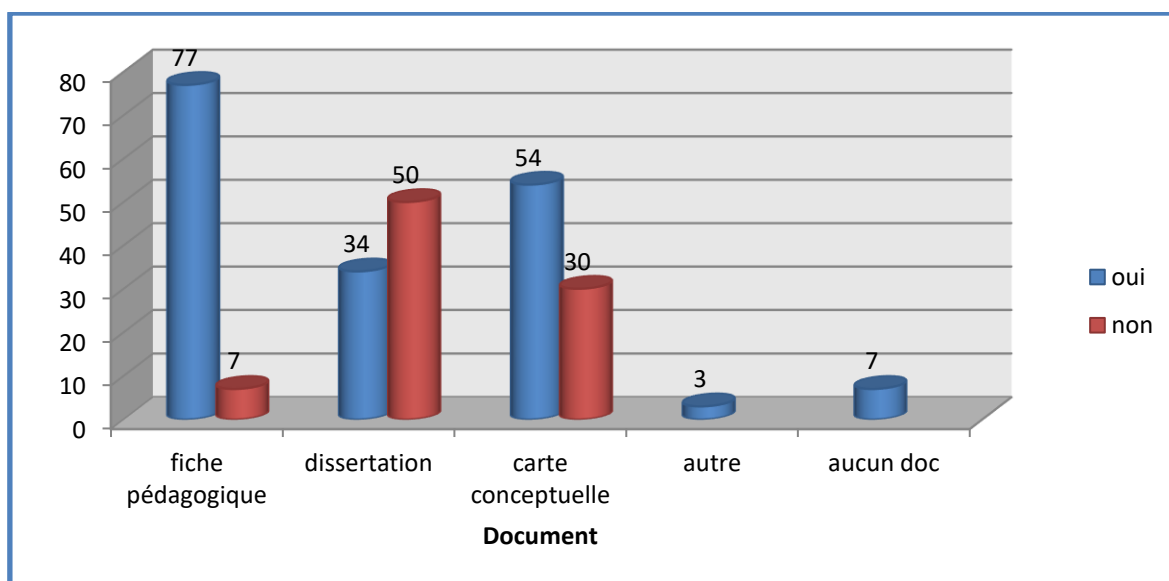


Figure 24 : Document à mettre dans le portfolio

Commentaire :

En ce qui concerne les documents à mettre dans leurs portfolios, la plupart des EP retiennent la fiche pédagogique (84.61% de répondants) de par sa relation à leur métier, les cartes conceptuelles, les schémas et les dessins (59.34%) au regard de leur souplesse et de la réduction de la charge cognitive qu'exige d'autres documents à l'image de la dissertation qui n'attire que peu d'attention (37.36%). Trois étudiants ont proposé des documents tels que : le manuel scolaire, le document d'accompagnement et l'audio-visuel ! On ne sait pas comment, ils comptent introduire ces documents et du coup un entretien de négociation du projet en question s'avère plus que nécessaire. Cela nous incite également à réfléchir sur les écueils techniques et méthodologiques qui peuvent apparaître lors de l'insertion des documents dans la rubrique « Vitrine » de notre portfolio.

d- Activités à inclure dans les écrits réflexifs

Étant donné la particularité de la discipline « FLE », nous nous sommes référés au CECR pour définir les activités qui peuvent faire le sujet d'un écrit réflexif. Cela dit, nous avons gardé les quatre activités du CECR à savoir, la réception orale et écrite, l'expression orale et écrite, l'interaction, la médiation tout en ajoutant l'évaluation au regard de la mission d'évaluateur que l'enseignant se doit de maîtriser.

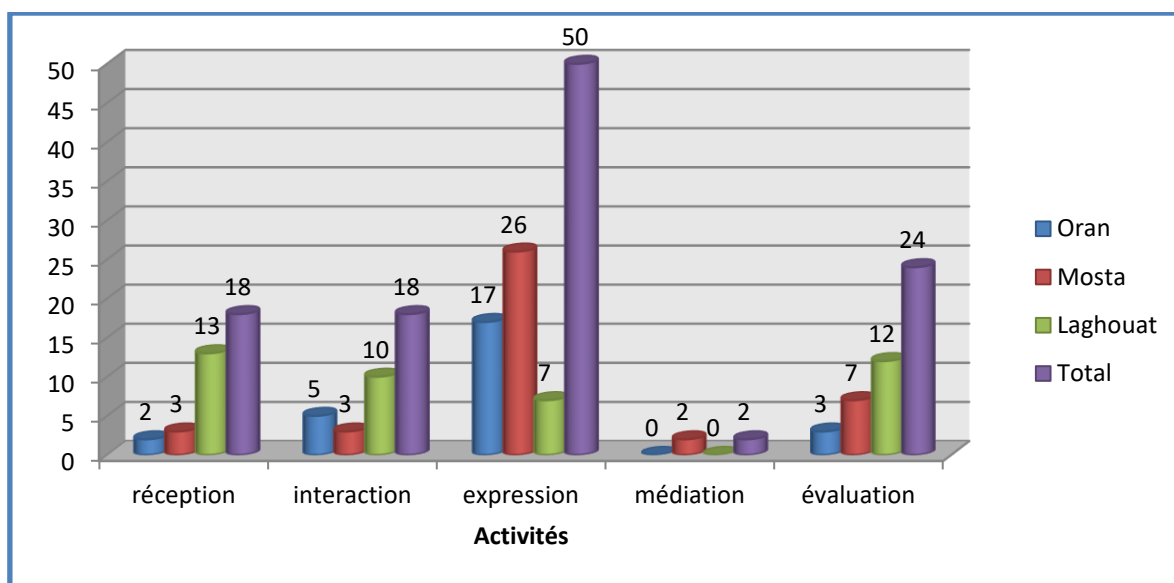


Figure 25 : Activités à inclure dans les écrits réflexifs

Commentaire :

Les EP ont choisi l'activité de l'expression orale et écrite dans la mesure où elle constitue l'aboutissement de l'apprentissage des langues. En effet, 54,59% des répondants ont opté pour l'intégration de cette activité dans leurs portfolios. Cela reflète un besoin intense qu'était exprimé préalablement dans la question N°8 et qui justifie le choix des compétences disciplinaires et communicatives comme étant les compétences les plus demandées pour atteindre le statut d'enseignant professionnel. L'évaluation vient en deuxième position avec un score de 26,37% de par sa complexité et son emplacement dans le processus d'enseignement/apprentissage. La méconnaissance du CECR n'était pas donc sans conséquences sur ces appréciations à partir du moment où les activités interaction et médiation, très chères aux partisans du plurilinguisme et de l'agir actionnel, suscitent peu d'attention chez les répondants.

e- Utilité des modules enseignés à L'ENS

Il s'agit du dernier item de notre questionnaire. Nous l'avons formulé dans le but de choisir les modules qui peuvent nous servir d'appui pour la mise en œuvre de notre projet. Il convient de rappeler que le choix de ces modules est justifié par leur nature de modules fondamentaux qui englobent des modules spécifiques comme dans le cas de la linguistique ou la littérature. Il faut rappeler que le module « atelier de réflexion » ne figure pas dans les programmes officiels, mais cela n'empêche pas de l'insérer dans cette liste à partir du moment où l'on ne peut pas suivre une formation professionnalisante sans qu'il y ait des

ateliers de retour d'expériences, de tutorat ou d'accompagnement qui ont pour dénominateur commun « la réflexion à ou sur ».

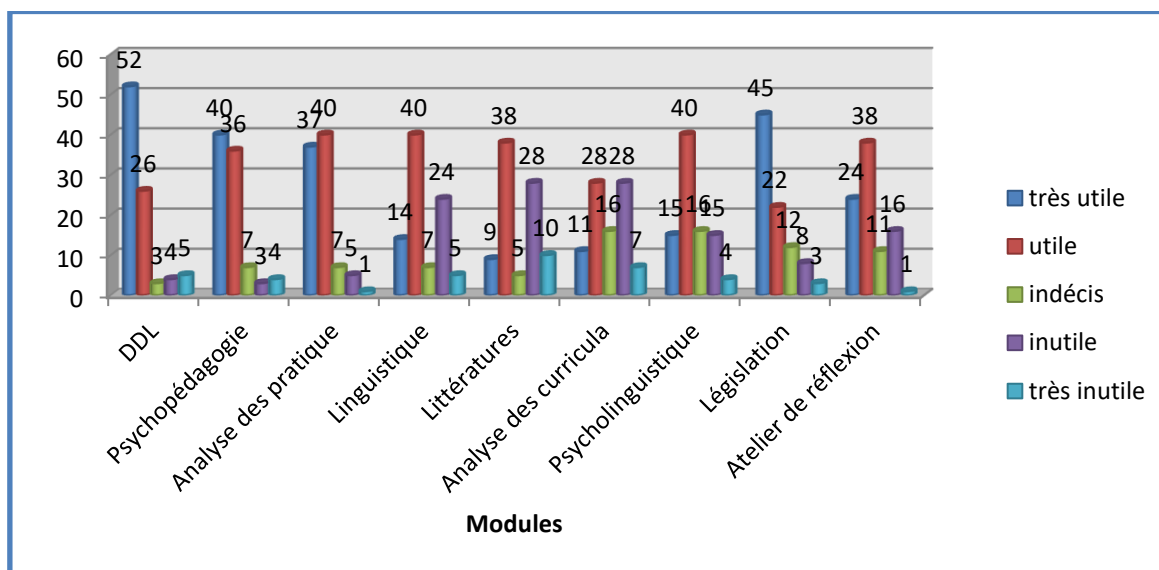


Figure 26 : Utilité des modules enseignés à l'ENS.

Commentaire :

Nous remarquons que les modules qui répondent à la question comment enseigner à l'image de la DDL, la psychopédagogie, l'analyse des pratiques et ceux en relation directe avec le métier d'enseignant à l'instar de la législation scolaire réunissent les taux les plus élevés d'utilité. Les modules répondants à la question quoi enseigner sont aussi importants, mais leur degré d'utilité n'atteint pas celui des modules cités supra. Les modules ayant trait à la question pourquoi enseigner de telle ou telle façon (atelier de réflexion), telle ou telle compétence, telle ou telle discipline (analyse des curricula) restent au dessous des attentes en comparaison aux autres modules. Effectivement, nous comptons dès le départ travailler avec les enseignants des trois premiers modules parce qu'il s'agit des modules qui entretiennent une relation directe avec le processus d'enseignement/apprentissage.

Pour tenter une synthèse de ce qui a été dit en haut, nous consignons les besoins de formation de notre échantillon dans une liste de 6 points :

- une méconnaissance du CECR et de ses outils à savoir le PEL et le PEPLEF ;
- la prégnance d'un modèle normatif en situation d'alternance ;
- l'absence d'outils de réflexion et d'autoévaluation ;
- la compétence réflexive n'a pas la place qu'elle mérite alors qu'il s'agit d'une compétence transversale au centre du paradigme de professionnalisation ;

- les activités, les compétences et les modules à caractère professionnel ou ayant une relation directe avec la discipline FLE sont au centre des préoccupations des élèves-professeurs ;
- mise à part l’item portant sur le CECR où l’on enregistre un écart significatif entre l’ENS d’Oran et les autres ENS, les autres items font presque consensus.

3.3. Les objectifs de formation : une gestion prévisionnelle des compétences

La gestion prévisionnelle des compétences souligne le caractère évolutif des postes de travail. En effet, on ne peut pas penser l’enseignement du FLE avec une vision passéiste qui alimente cette résistance au changement. Pour être plus clair, nous donnons l’exemple des réformes du système éducatif algérien qui exigent une capacité d’adaptation et de réinvestissement. Le passage de la pédagogie par les objectifs vers l’approche par les compétences qui véhicule une nébuleuse de concepts, d’approches et de pratiques implique l’opération d’un recul épistémologique pour pouvoir amorcer ce changement. De là, le modèle normatif, ne peut pas répondre aux besoins des enseignants qui se trouvent à chaque fois en situation d’insécurité face aux changements curriculaires entamés depuis 2003. Qui plus est, l’évolution des connaissances en didactique des langues remet en question certains présupposés théoriques et pratiques considérés comme indiscutables jusqu’alors pour ne citer que la question du recours à la langue maternelle dans l’enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Le choix de la compétence réflexive n’était pas fortuit donc, car elle a ceci d’important qu’elle pourrait accompagner les changements à tous les niveaux de décision. Les objectifs que nous avons formulés mettent l’accent sur le caractère évolutif du métier d’enseignant de FLE dans la perspective d’une gestion anticipée des compétences. Ces objectifs se structurent comme suit :

- **sur le plan politique** : l’amélioration du système de la formation initiale des enseignants et du rendement du système éducatif du pays à travers la mise en place d’un dispositif qui s’inscrit dans une perspective de professionnalisation. Ainsi, le profil des enseignants de langues puisent dans les grandes lignes de la Loi d’orientation (2008) qui stipule la formation d’un enseignant capable de promouvoir les valeurs nationales et universelles, de gérer les tensions altéritaires et de s’adapter au changement perpétuel des curricula ;

- **sur le plan professionnel** : doter les futurs enseignants d'un outil d'auto-évaluation et de réflexion qui leur permet d'inscrire leurs pratiques dans une perspective de développement professionnel. Au terme de la formation, l'élève-professeur sera capable de s'auto-évaluer, s'autoréguler et de faire un retour réflexif sur ses expériences, stratégies et pratiques ;
- **sur le plan pédagogique** : évaluer et développer les compétences professionnelles et notamment la compétence réflexive des élèves-professeurs tout en se basant sur les principes de l'écriture réflexive et celles de la démarche portfolio en particulier, et ce, en fonction des traits distinctifs de la discipline « FLE ». En termes d'objectifs opérationnels, l'élève-professeur sera capable de se servir du portfolio pour développer une posture réflexive par rapport à son parcours tout en s'inspirant des évolutions actuelles en matière d'enseignement/apprentissage des langues. Il sera capable également de déployer des stratégies d'écriture réflexive loin des normes de l'écriture académique.

3.4. Le référentiel de formation

Le référentiel de formation puise ses principes dans le référentiel de compétences. Il fait le lien entre les compétences du métier d'enseignant de FLE et les besoins de formation pour l'élaboration d'un cadre de référence pour la formation en question. L'élaboration d'un référentiel de formation apporte des réponses à la question : « *Comment allons-nous le faire, par quels moyens, avec quelles ressources ?* » (Jorro, 2014, p. 260). Reste à préciser que le référentiel de formation traduit, bien souvent, les attentes institutionnelles exprimées dans le cahier des charges. Pour cette raison, il est souhaitable de réaliser une sorte de triangulation entre le référentiel de formation, le référentiel de compétences et le cahier des charges. Pour ce faire, nous avons analysé les attentes institutionnelles exprimées dans le cahier des charges de la formation des stagiaires de l'ENS (2021) ainsi que les documents officiels qui définissent les fondements du système éducatif algérien à l'image de la Loi d'Orientation de l'Éducation (2008) et le Référentiel Général des Programmes (2009) pour y dénicher les lignes de conduite de notre projet.

Tableau 13 : Attentes institutionnelles en formation des enseignants de langues

Population concernée	Les élèves-professeurs des trois cycles d'enseignement.
Établissements de formation	Les Écoles Normales Supérieures (ENS)
Attentes	La mission de formation à la citoyenneté : sensibiliser les futurs enseignants de

Chapitre IV : Description du dispositif de formation

institutionnelles	<p>l'importance d'une formation à la citoyenneté à partir du moment où la Loi d'Orientation 2008 insiste sur ce point. Cela correspond à la compétence n°1 de notre référentiel de compétences.</p> <p>La mission de médiation culturelle et interculturelle : la Loi d'orientation (2008) tout comme le Référentiel Général des Programmes (2009) évoque à maintes reprises les valeurs culturelles et interculturelles que l'école doit transmettre au futur citoyen. Le cahier des charges (2021) insiste sur la mise en valeur des différentes composantes de l'algérianité, la promotion d'une culture de paix et d'ouverture sur l'autre. Cette dimension a été mise en exergue dans notre référentiel de compétences à travers les compétences n° : 2 et 10.</p> <p>La mission de professionnalisation : les ENS doivent inscrire leurs formations dans le cadre du paradigme de professionnalisation comme « <i>gage d'efficacité d'une école résolument tournée vers l'avenir.</i> » selon le document intitulé « Formation des formateurs, perspective d'avenir. » (Senouci, 2012, p. 98) Le futur enseignant sera considéré comme un professionnel d'enseignement/apprentissage de sa discipline et un acteur de sa propre formation. (voir les compétences n°3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12,13 de notre référentiel).</p>
Modalités de formation	Universitarisation, alternance, auto-formation, hybridation

À considérer le tableau, nous supposons que notre référentiel de compétences est en adéquation avec les attentes exprimées par le Ministère de l'Éducation Nationale et les orientations politiques en matière d'enseignement/apprentissage des langues. Afin d'opérationnaliser ce référentiel, nous proposons un référentiel de formation qui comprend une cartographie des savoirs et des ressources à mobiliser dans des situations professionnelles et/ou de communication.

Tableau 14: Référentiel de formation d'un enseignant de FLE

Compétences	Savoirs et ressources à mobiliser	Situations professionnelles et/ou de communication
Savoir agir en tant que professionnel qui donne l'exemple d'un citoyen actif et conscient de son rôle d'éducateur et de formateur d'acteurs sociaux.	Connaissances sur les valeurs de la citoyenneté algérienne, sur les enjeux politique et social de l'action éducative. Engagement personnel, responsabilité, volontariat.	Ex : Un cours sur les événements du 8 mai 1945 ou sur les civilisations ayant forgé la personnalité algérienne.
Savoir promouvoir les valeurs de l'algérianité et les valeurs universelles de l'humanité.	Connaissances sur le paysage linguistique et culturel algérien, sur les valeurs universelles et humanitaires, décentration, syncrétisme culturel	Ex : un cours sur le patrimoine culturel et linguistique algérien ou sur l'image de la femme dans les différentes cultures. Situation de mobilité
Savoir agir en tant qu'enseignant-chercheur qui problématise son domaine pour pouvoir innover.	Connaissances sur son domaine et sa discipline, maîtrise des outils de la recherche scientifique, recul épistémologique.	Ex : une journée pédagogique/un CAPES, une situation-problème en classe.
Savoir prendre de la distance par rapport à ses pratiques et se remettre en cause en permanence.	Savoir analyser, savoir interpréter, savoir prendre des décisions, savoir apprendre, décentration, recul épistémologique	Ex : une situation-problème en classe : blocage, refus, mauvaise image de soi, un rapport conflictuel à la langue française.
Savoir travailler en équipe et accepter les critiques.	Savoir sur les profils personnels de ses collègues, esprit de partage, ouverture d'esprit, décentration	Ex : animer une journée pédagogique, faire partie d'une cellule de coordination ou d'une cellule de réadaptation des

Chapitre IV : Description du dispositif de formation

Savoir construire des ponts avec les partenaires de la classe et de l'école (élèves, collègues, administration, parents, associations culturelles, etc.)	Savoir sur les relations partenariales, ouverture d'esprit, compréhension	programmes. Ex : communiquer les résultats des apprenants à leurs parents, nouer des relations avec les associations qui s'activent dans le monde éducatif et culturel.
Savoir se servir du curriculum et des moyens mis à sa disposition (y compris les TIC) pour mettre en place des situations d'apprentissage efficaces en classe de FLE.	Connaissances sur le curriculum général, connaissances sur les méthodes et les approches de FLE, connaissances en TICE, savoir planifier, organiser, animer et piloter des séances, documents officiels	Ex : faire son cours, animer des cours en distanciel, élaborer une séquence d'apprentissage.
Savoir définir des objectifs d'apprentissage, les ressources à mobiliser et les compétences à installer pour la réalisation du profil de sortie de la discipline.	Connaissances sur les objectifs pédagogiques, connaissances sur les ressources et les compétences en FLE, connaissance sur le profil d'entrée et le profil de sortie en FLE pour chaque palier et cycle.	Ex : faire son cours, évaluer ses apprenants, faire un bilan des progrès de chaque apprenant.
Savoir adapter son enseignement et son discours en fonction des besoins et des profils d'apprentissage des élèves.	Connaissances sur les différents types de besoins et les profils d'apprentissage des élèves.	Ex : faire cours dans une classe où l'on a des apprenants qui ont un cumul de difficultés.
Savoir maintenir des rapports interdisciplinaires et interculturels entre le français et les autres disciplines, langues et cultures.	Savoir sur les autres langues et cultures.	Ex : coordonner avec les enseignants des matières linguistiques.
Maîtriser le français à l'oral comme à l'écrit et savoir communiquer en français en classe comme ailleurs.	Connaissances sur la langue cible, ressources socioculturelles, savoir écrire, savoir écouter, savoir lire, savoir faire des inférences.	Ex : verbaliser et expliciter ses pratiques, prendre part dans un débat, être en situation de mobilité.
Savoir mobiliser les différents types d'évaluation en classe de FLE.	Savoir planifier, savoir piloter un projet, savoir élaborer un sujet, analyse qualitative et quantitative, savoir prendre des décisions.	Ex : élaborer un sujet d'examen, faire un bilan des apprentissages, identifier les progrès de chaque apprenant.
Savoir repérer et palier les lacunes des apprenants en classe de FLE.	Savoirs sur les obstacles et les difficultés des élèves, savoirs sur la notion de remédiation, savoir planifier, anticiper et concevoir des activités de remédiation	Ex : animer un cours de remédiation.

Comme signalé en haut, notre référentiel tente de faire le lien entre les compétences professionnelles, les ressources et les savoirs à mobiliser et les situations professionnelles qui les rendent conceptualisables et généralisables dans le cadre d'une approche située de la formation (Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009). L'exemple de la première compétence montre que le savoir agir éthique, si l'on se permet de l'appeler ainsi, est étroitement lié aux connaissances sur l'acception de la notion de citoyenneté algérienne, le degré d'engagement de l'enseignant et la capacité à assumer le rôle d'éducateur et d'acteur social. Cependant, cette cartographie des savoirs reste insuffisante si le formateur

s'estampe au stade de l'acquisition sans pousser la démarche vers une mise en situation qui actualise les acquis en formant un nouveau schème d'action. Nous allons voir plus loin comment nous comptons mettre en pratique cette conception. Mais avant d'y arriver, nous présentons notre plan de formation.

3.5. Le plan de formation

Un plan de formation comme dit Le Boterf n'a pas une règle stable et déterminée : *« Le processus et les procédures d'élaboration d'un plan de formation peuvent varier selon les contextes des entreprises ou des organisations. »*(2011, p. 338) Il dépend de trois éléments : les besoins du public-cible, le cahier des charges et les moyens mis à la disposition du formateur pour pouvoir réaliser son plan. À cet égard, on ne peut pas réaliser un plan de formation qui nécessite une logistique technologique que l'organisme de formation n'en dispose pas.

Pour notre plan de formation, nous avons retenu trois éléments clés inspirés du modèle élaboré par Le Boterf (2011, p. 385). Il convient de signaler que nous avons supprimé les éléments redondants comme les objectifs pédagogiques, le dispositif d'évaluation. Il serait plus judicieux de les aborder de manière détaillée dans le point consacré au programme pédagogique.

a- Les orientations générales de notre plan

Sur ce, nous rappelons que notre plan de formation insiste sur le rôle de la validation et la reconnaissance des acquis de l'expérience dans la promotion d'une nouvelle culture de professionnalisation. Cette nouvelle culture a ceci de particulier qu'elle engage l'élève-professeur dans un projet qui dépasse le cadre actuel de la formation. Il s'agit donc d'envisager le parcours de formation normalienne comme un projet inachevé et inachevable d'un enseignant professionnel. Lequel enseignant est considéré non seulement comme un sujet épistémique, mais comme une personne ayant une histoire qui marque sa singularité sur le plan langagier, culturel et professionnel. L'enseignant de FLE est tout naturellement plurilingue et pluriculturel. Alors, toute mutilation ou classification en mode mono est une déformation de son profil. Pour cette raison, il faudrait le penser tel qu'il est sans l'arracher de son contexte.

Tout compte fait, notre plan de formation s'articule autour de trois grands axes : la professionnalisation comme enjeu de formation, la réflexivité comme moyen de professionnalisation et le capital langagier et culturel de chaque enseignant en tant que

marque de singularité sans qu'il soit un prétexte d'exclusion ou d'individualisation à l'excès de la formation.

b- Le calendrier des actions de la formation

Le calendrier des actions de la formation indique les moments clés de la formation. Étant donné l'importance d'une gestion optimale des temps d'apprentissage, nous avons réalisé un calendrier de 3 mois. Notons que la conjoncture de la COVID-19 implique une diminution considérable du volume horaire alloué à chaque discipline. Ainsi, les vacances s'organisent dorénavant selon une séance de 1h seulement pour les cours et les TD.¹²⁷ Nonobstant, les grands moments de notre projet se structurent comme suit :

- début de la formation : le 25 octobre 2021
- les ateliers de formation : deux ateliers en distanciel et un atelier en présentiel par mois.
- Les pauses-évaluations : une pause par mois.
- évaluation-bilan : au terme du projet.
- durée de la formation : 12 semaines.
- date limite pour la remise des portfolios : 25 janvier 2021

c- Le rôle des acteurs

- **Les enseignants-tuteurs** : les enseignants-tuteurs accompagnent les élèves – professeurs dans la réalisation de leurs portfolios. Ils sont à leur écoute pour étayer les tâches qui leur échappent. Au début de la formation, les enseignants-tuteurs engagent le débat autour de la démarche portfolio pour éclairer les zones d'ombre et fixer les clauses du contrat pédagogique. Au cours de la formation, ils sont appelés à prêter main forte aux élèves-professeurs qui ont des difficultés à suivre la démarche, à piloter les ateliers de formation et à évaluer la progression de chacun à travers des procédés d'évaluation formative, d'auto-évaluation et de co-évaluation. Au terme de la formation, l'enseignant-tuteur réalise une évaluation-bilan du portfolio selon les critères de la grille d'évaluation (voir chapitre 5).
- **Les élèves-professeurs** : les élèves-professeurs sont les véritables acteurs de leur formation. Leur engagement est la condition *sine qua non* pour la réussite de la démarche portfolio. Au début de la formation, ils prennent part dans le débat autour de cette démarche pour exprimer leurs besoins et leurs attentes en termes de développement professionnel. En cours de route, ils participent aux ateliers de

¹²⁷ À consulter le document « emploi du temps de la 5^{ème} année PES » dans notre annexe.

formation et à l'évaluation de leurs propres travaux ainsi que ceux de leurs pairs. À l'issue de la formation, l'élève-professeur remettra une copie de son portfolio à l'enseignant-tuteur pour évaluation.

3.6. Programme pédagogique

À ce niveau d'intervention ingénierique, le prestataire de formation s'applique à mettre en place un programme pédagogique en adéquation avec le cahier des charges et le plan de formation. Deux critères sont à l'œuvre : la pertinence du programme par rapport au cadre général de la formation et la cohérence de la démarche de son application. Le Boterf (2011, p. 375) recense 7 composantes d'un programme pédagogique que nous réduisons à 5 éléments dans le schéma ci-joint après avoir effectué quelques modifications pour une meilleure contextualisation.

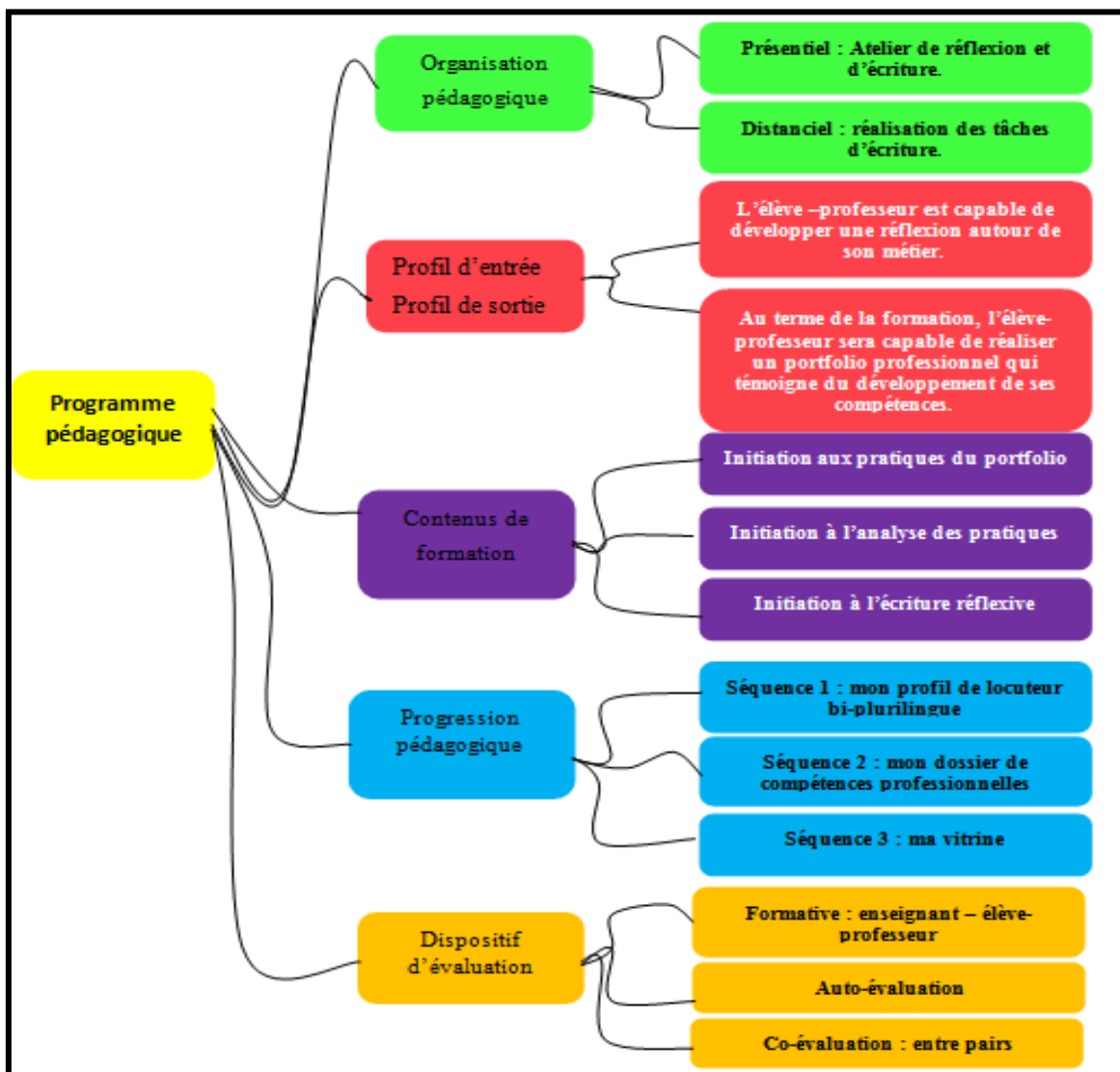


Figure 27 : Programme pédagogique de notre projet de formation

3.6.1. Organisation pédagogique des apprentissages

Cet élément ne figure pas dans la fiche-modèle de Le Boterf. Nonobstant, il nous paraît nécessaire d'y mettre l'accent afin d'explicitier les variables topogénitiques et chronogénitiques pour assurer un accompagnement de qualité des apprentissages dispensés dans le cadre de notre projet. À cet égard, nous avons opté pour un dispositif hybride qui articule présentiel et distanciel. Le présentiel est réservé aux ateliers de réflexion et d'écriture animés par les enseignants-tuteurs. Ces derniers sont beaucoup plus des médiateurs et des animateurs qui gèrent les interactions élève-élève. Les sujets discutés puisent dans le contenu du portfolio : marquage identitaire, développement professionnel, professionnalité émergente, etc. Quant au distanciel, il y est abordé des questions relatives à la réalisation des tâches à exécuter. L'élève-professeur peut prendre attache auprès de son enseignant-tuteur pour demander des éclaircissements sur les éléments qui lui posent problème. De son côté, l'enseignant-tuteur peut mettre à sa disposition les documents susceptibles d'étayer la difficulté. L'échange se fait le plus souvent via des comptes Gmail qui offre la possibilité d'interaction synchrone avec l'activation des fonctionnalités Chat, Espaces et Meet.

3.6.2. Profil d'entrée / profil de sortie

Sous les appellations profil d'entrée et profil de sortie, nous regroupons deux éléments majeurs : les pré-requis et l'objectif général de la formation. Le profil d'entrée renvoie aux pré-requis nécessaires pour le suivi d'une formation quelconque. Dans le cas qui nous intéresse, l'accent est mis sur l'aptitude de l'élève-professeur à mener une réflexion autour de son métier. Pareille conception requiert la mobilisation d'un ensemble de connaissances déclaratives (connaissances sur le métier d'enseignant de FLE et sur la discipline à enseigner, savoirs sur la notion de portfolio) et des connaissances procédurales (savoir mettre en mot ses représentations). C'est en d'autres mots, le seuil minimal de connaissances qui permettent à l'élève-professeur de suivre la formation en question.

Par profil de sortie, nous désignons l'objectif général de la formation qui se subdivise en deux grands types d'objectifs : les objectifs pédagogiques et les objectifs d'activités à réaliser avec compétences. La première catégorie indique les ressources à acquérir durant la formation : « *Ce sont les représentations, les prises de conscience, les*

schémas cognitifs, les connaissances, les savoir-faire que les apprenants doivent acquérir au terme de l'action de la formation. »(Le Boterf, 2011, p. 387).

Nous les avons formulés en termes de capacités :

- l'élève-professeur sera capable d'analyser ses expériences et de prendre conscience de son statut d'enseignant de FLE ;
- il sera capable également de sélectionner parmi ses expériences et ses réalisations celles qui trahissent le mieux le développement de ses compétences.
- il sera capable d'évaluer ses acquis et d'envisager les stades de développement de ses compétences ;
- il sera capable d'intégrer les pratiques interculturelles dans ses pratiques de classe ;
- il sera capable de prendre en charge la pluralité linguistique et culturelle de ses apprenants ;
- il sera capable de transposer les pratiques du portfolio dans sa classe.

La deuxième catégorie indique : « *Les activités que les apprenants doivent réaliser avec compétences en combinant et en mobilisant les ressources (connaissances, savoir-faire, représentations...) qu'ils ont acquises en formation* » (Le Boterf, 2011, p. 387). À considérer cette configuration, nous pouvons dire que les objectifs d'activités à réaliser avec compétences représentent la part opérationnelle des objectifs de la formation. Nous en avons trois pour la présente formation. Ils traduisent les attentes des formateurs quant à la réalisation des tâches comprises dans le portfolio : l'élève sera capable d'identifier les composantes de son profil de locuteur bi-plurilingue et celles de la remise en question de son expérience (tâche 1) ; d'évaluer et de présenter ses compétences (tâche 2) ; de sélectionner les éléments qui valident le développement de celles-ci (tâche 3).

De façon sommaire, nous estimons que les deux catégories d'objectifs concourent à la réalisation de la tâche globale : élaborer un portfolio qui témoigne du développement des compétences professionnelles de son propriétaire.

3.6.3. Contenus de formation

L'étude exploratoire confirme le manque de connaissances à propos de la notion de « portfolio » en didactique du FLE chez 92,31 % des élèves-professeurs. Pour cette raison, nous avons consacré des séances (en présentiel et en distanciel) en guise d'initiation aux pratiques du portfolio. L'accent est mis sur l'histoire de cette notion, son implémentation

en classe de langues et en formation des enseignants ainsi que les différents modèles du portfolio que l'on trouve sur le site officiel du Conseil de l'Europe.

Étant donné la nature de notre portfolio, une initiation aux différentes techniques de l'analyse des pratiques (explicitation des pratiques, auto-confrontation, récit de vie) a été mise en perspective pour sensibiliser l'élève-professeur de l'intérêt d'une analyse en profondeur de ses pratiques et expériences.

L'importance d'une initiation à l'écriture réflexive dans notre dispositif de formation n'est pas à démontrer. En fait, l'élève-professeur conceptualise ses propos par l'intermédiaire du langage écrit non normé. Ce dernier est à considérer comme un genre particulier de discours qui lui permet d'enfreindre les règles de l'écriture académique (Vanhulle, 2016). À cet effet, il est important d'expliquer les différents niveaux d'écriture réflexive afin d'amener l'élève-professeur à se situer convenablement par rapport aux critères de chaque niveau.

3.6.4. Progression pédagogique, méthodes, moyens

Il convient, tout d'abord, de faire part du cadre théorique auquel nous nous sommes référé pour réaliser notre progression. Pédagogiquement parlant, il y a lieu de faire appel aux principes de la pédagogie du projet de manière à envisager le portfolio comme un projet à réaliser à moyen terme. Il s'agit à la fois d'un projet pédagogique au sens didactique du terme et d'un projet personnel. Ainsi, toutes les actions se coupent en un même point : la réalisation de ce projet. À partir de là, la notion de séquence didactique s'avère en adéquation avec ce genre de projet. L'organisation de notre portfolio en trois grandes parties donne lieu à une réflexion à partir de la notion de séquence.

Selon Dolz et Gagnon (2008, p. 189), la séquence didactique se structure en quatre étapes : « *La mise en situation, la production initiale, les ateliers de production et la production finale.* » À cet égard, le déroulement séquentiel du projet-portfolio s'organise autour de deux grandes étapes : le premier jet (production provisoire) et le deuxième jet (production finale).

Le dernier élément est celui de l'approche actionnelle et notamment la notion de tâche. Le CECR (2001, p. 16) l'associe à « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* » En tant qu'acteur de ses

apprentissages et sa formation, l'élève-professeur est invité à réaliser une tâche au terme de chaque séquence.

Pour une meilleure illustration de la progression pédagogique, nous avons conçu un tableau qui reprend ces grands moments.

Tableau 15 : progression pédagogique du Projet-portfolio

Intitulé du projet					
Mon portfolio de formation					
Étapes	Mise en situation	Production initiale	Atelier de production	Production finale	Durée de réalisation
1 ^{ère} séquence	Tâche : réaliser son profil de locuteur bi-plurilingue	1^{er} jet : l'élève-professeur réalise individuellement la tâche	Il confronte son travail à celui de ses pairs et participe aux débats autour des éléments problématiques.	2^{ème} jet : il réalise la tâche après avoir pris conscience de ses erreurs.	04 semaines pour chaque séquence
2 ^{ème} séquence	Tâche : réaliser son dossier de compétences				
3 ^{ème} séquence	Tâche : présenter sa vitrine				

L'opérationnalisation de ce déroulement fait appel à deux approches de conceptualisation des pratiques. La première approche consiste à analyser des incidents didactiques critiques que l'élève-professeur a éprouvé réellement (Amade-Ecost, 2005) afin d'évaluer sa compétence didactique. Il est invité à réaliser un travail de subjectivation/objectivation de ses expériences dans une optique de reconstruction des savoirs professionnels appris au feu de l'action. La deuxième approche tient compte des expériences culturelles qu'il a vécues en situation d'altérité. Elle s'appuie sur la notion du choc culturel de Cohen-Emerique & Rothberg(2015). Ces deux approches ne sont, en vérité, que des ramifications de l'approche biographique de la formation.

3.6.5. Dispositif d'évaluation des acquis

Comme nous l'avons évoqué dans la fiche technique de notre portfolio, l'évaluation se fait en deux moments : une évaluation bilan qui survient au terme de chaque séquence et une évaluation finale une fois le projet achevé. Cela ne veut dire, à aucun moment, que nous négligeons l'évaluation formative. Au contraire, ce type d'évaluation est partie prenante de notre projet. Cette démarche se traduit par la mise en exergue de trois modalités : la co-évaluation, l'hétéro-évaluation et l'auto-évaluation. De ce fait, l'enseignant-tuteur exploite les données résultant de ces modalités pour étayer sa démarche d'évaluation formative.

Chapitre IV : Description du dispositif de formation

L'évaluation-bilan consiste à mesurer les progrès de chaque élève-professeur et le taux de réalisation des tâches exigées. Cette évaluation lui permet d'apporter des modifications à son document ou de peaufiner son écrit en se basant sur les commentaires des enseignants-tuteurs qui tiennent compte de la grille d'évaluation suivante¹²⁸.

Tableau 16 : critères d'évaluation d'un portfolio selon (Deum, Gruslin, Peters, Philippe, & Sadzot, 2010)

Critères	Indicateurs
Authenticité	Personnalisation du contenu (pas de plagiat !), réalisme des situations décrites, et sincérité des propos.
Pertinence	Adéquation des traces/preuves au niveau de compétence déclaré (insuffisant, basique, bon excellent), intérêt des données fournies.
Créativité	Originalité du contenu et de la forme.
Rigueur	Précision et exactitude des données scientifiques.
Capacité réflexive et esprit critique	<i>Par rapport à l'expérience</i> : Objectivité, profondeur et justesse de l'analyse (en évitant les jugements de valeur) ; mise à distance des affects, objectivation des événements dans un questionnement au-delà de son propre vécu, tout en veillant à élaborer une réflexion éthique ; élaboration de recommandations pertinentes. <i>Par rapport à soi-même</i> : Recul par rapport à son développement professionnel (identifier ses forces et ses faiblesses), analyser son parcours, ses apports ; décrire ses comportements et ses affects en prenant le recul nécessaire ...
Articulation théorie/pratique et exploitation des connaissances	Richesse des ressources utilisées, pertinence de l'utilisation de ces ressources (concepts et notions) par rapport aux données de terrain ; exploitation et intégration d'éléments théoriques et pratiques ; élaboration de connaissances originales issues de la pratique ; exploitation de plusieurs théories pour rendre compte d'une situation complexe ou pour soutenir une hypothèse originale.
Dynamique d'apprentissage	Définition d'objectifs d'apprentissage ; mobilisation de ressources (les siennes, celles du milieu de stage et de formation, ...) ; remise en cause de ses connaissances personnelles ; création, innovation et élaboration de nouvelles connaissances/outils ;
Style	Présentation, orthographe, syntaxe, normes APA, ...

Quant à l'évaluation finale, nous utilisons la même grille pour mesurer l'écart entre les portfolios du 1^{er} jet et les portfolios du 2^{ème} jet.

Conclusion

Pour conclure, nous précisons que la mise en pratique du portfolio est tributaire du dispositif d'accompagnement et de l'engagement des élèves-professeurs dans l'accomplissement des tâches proposées. En apparence, il s'agit d'une ingénierie des micro-dispositifs qui ne nécessite pas une grande logistique, mais comme le chemin se

¹²⁸En réalité, cette grille contient 10 critères, nous en avons enlevé 2 à cause de leur incompatibilité avec notre objectif. En effet, le critère « lisibilité et structure » n'a pas de place à partir du moment où le portfolio est déjà préconçu. Sinon pour le critère « respect des consignes et des délais », il nous semble que ce critère convient beaucoup plus à une évaluation certificative que formative.

Chapitre IV : Description du dispositif de formation

construit en marchant, nous n'avons pas l'intention de livrer les élèves-professeurs à eux-mêmes, ni à exercer un contrôle strict de la démarche. Nous nous situons plutôt du côté d'une approche ingénierique concourante qui assure un accompagnement métacognitif et méthodologique en partant, le plus souvent, d'un déjà-là à améliorer ou à enrichir. Somme toute, ce chapitre assure la cohérence de notre démarche et converge naturellement vers le chapitre consacré à l'expérimentation et à l'analyse des portfolios.

Chapitre V

De l'expérimentation à l'analyse des données statistiques et qualitatives de notre démarche

Placé devant le défi que représente l'étude d'un monde auquel on est lié par toutes sortes d'investissements spécifiques, inséparablement intellectuels et « temporels », on ne peut songer d'abord qu'à la fuite : le souci d'échapper du parti pris conduit à un effort pour disparaître en tant que sujet « intéressé », « prévenu », d'avance soupçonné de mettre les armes de la science au service des intérêts particuliers. Pierre Bourdieu, *Homo academicus* (1984, p. 16)

Introduction

Étant donné la nature de notre recherche et la complexité de son objet d'étude, le cadre méthodologique auquel nous nous référons, ne pourrait qu'être pluridisciplinaire. Il ne s'agit pas d'une recherche conceptualisation uniquement, mais d'une recherche production. Ainsi, notre produit à savoir le portfolio, fera l'objet d'une expérimentation pour mesurer l'écart entre le 1^{er} jet et le second jet. Le corpus étant dense et riche en information, une analyse de contenu s'avère nécessaire. Cela implique le recours aux approches de l'analyse du discours et à la méthode qualitative pour pouvoir interpréter les données et accéder au sens des énoncés produits par le propriétaire du portfolio. Pour pousser la réflexion jusqu'à sa limite extrême, nous ferons appel à la méthode herméneutique afin de dégager les rapports sous-tendant l'agir communicationnel et actionnel.

1. Méthodologie de collecte et d'analyse des données

Comme nous l'avons indiqué dans notre introduction, notre démarche consiste à expérimenter notre portfolio afin d'évaluer la portée de cet instrument dans une optique de développement professionnel. Nous présentons, dans ce qui suit, les différentes phases de l'expérimentation de notre portfolio ainsi que les techniques et les méthodes de collectes et d'analyse des données.

1.1.L'expérimentation du portfolio

Dans toute démarche ingénierique, l'ingénieur-formation introduit ou manipule un élément (un instrument, une méthode, un dispositif) en vue de passer d'une situation jugée problématique à une situation optimisée ou optimale. Ainsi, l'implantation de la démarche portfolio en formation initiale des élèves-professeurs de FLE de par sa nature ingénierique l'inscrit dans le cadre d'une méthode expérimentale visant à établir un rapport de cause à effet entre l'implantation du portfolio et l'optimisation de la compétence réflexive d'une part et l'amélioration des pratiques d'évaluation formative d'autre part. Les données collectées ne sont pas nécessairement quantitatives¹²⁹, et ce, au regard de l'objet de notre recherche qui ne s'y prête pas vraiment.

¹²⁹ Cf. l'exemple donné par Dépelteau (2000, p. 260).

Hormis certains problèmes qui sont en relation avec le caractère particulier de l'expérimentation en sciences humaines et sociales, le déroulement de la nôtre respecte les critères de construction d'un « schème expérimental ¹³⁰ » (Angers, 1996, p. 199) et la structuration triadique de l'expérimentation : le pré-test, le test, le post-test. Cela étant, trois questions président à la mise en place d'un test empirique selon (Dépelteau, 2000, p. 203) : « observer qui ? », « observer quoi ? », « observer comment ? », ce qui correspond respectivement au public, à son comportement ou son produit et aux outils d'observation et d'analyse de ce comportement ou ce produit.

Pour une meilleure compréhension du cheminement expérimental de notre projet, nous invitons le lecteur à observer le schéma ci-après.

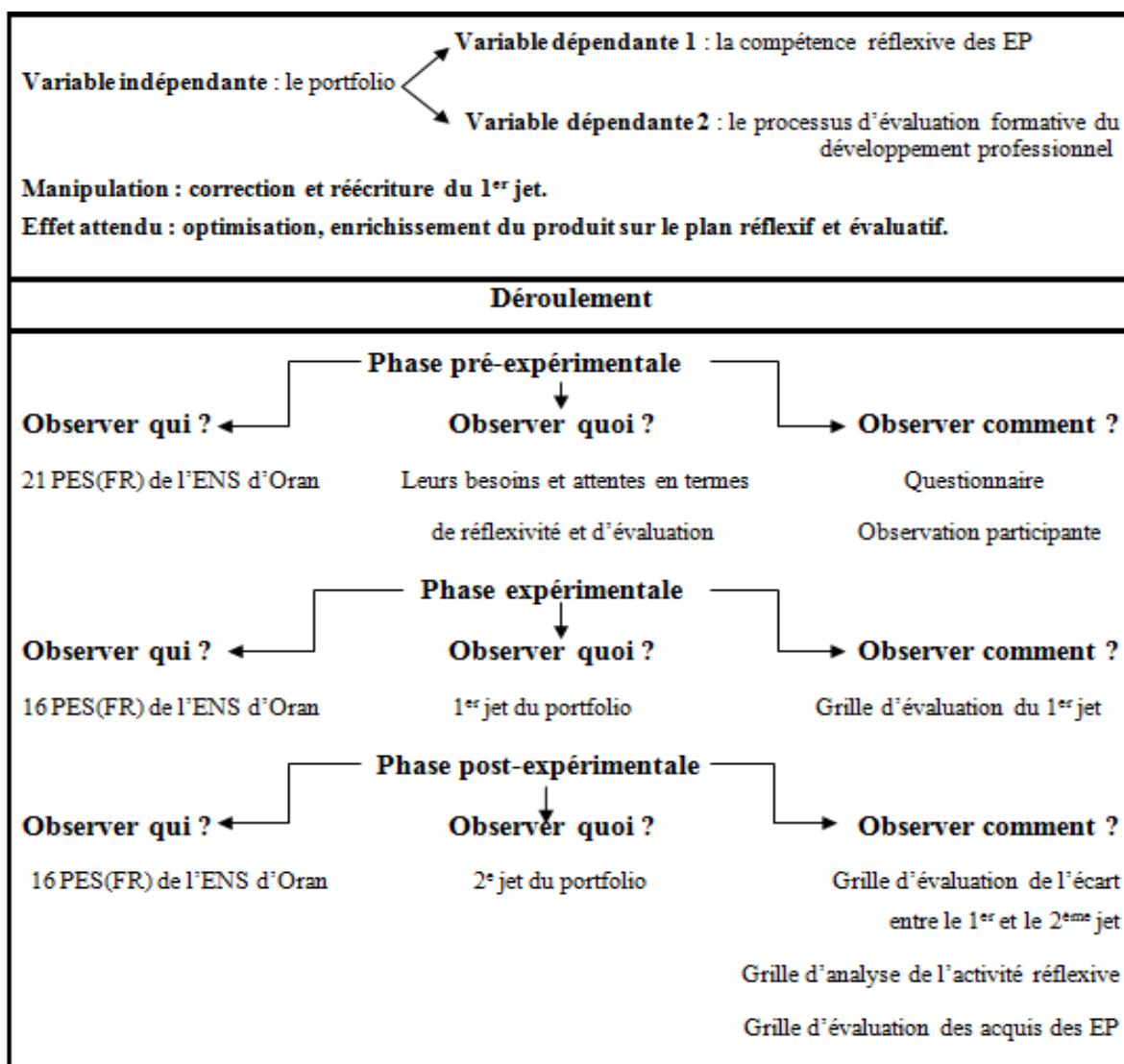


Figure 28 : Cheminement expérimental

¹³⁰ Il s'agit d'un « Instrument de collecte de données en vue de soumettre des sujets à une expérience. » (p. 199)

1.1.1. Phase pré-expérimentale

En ce qui concerne cette phase, nous avons utilisé un schème expérimental composé de deux techniques de collecte des données à savoir le questionnaire et l'observation participante pour repérer et analyser les besoins de notre public.

- L'observation participante :

Le recours à l'observation participante comme technique de recherche est dicté par un souci d'analyser les besoins des élèves-professeurs *in situ* d'une part, et d'installer une atmosphère de confiance permettant de réduire la distance qui nous sépare, d'autre part. Cette technique de recherche fait que le chercheur soit partie prenante de la situation observée. À ce titre, Mayer et Ouellet cités par (Dépelteau, 2000, p. 342) pensent que : « Non seulement la distanciation objective est impossible, mais que toute tentative visant à maintenir une position d'extériorité de l'observateur sclérose le processus de la recherche. » Pour cette raison, nous avons procédé à l'observation des élèves-professeurs en situation de cours durant les séances de la didactique de la discipline et ceux de l'analyse des pratiques professionnelles (APP), tout en prenant part des débats pour réduire la distance dont parle Mayer et Ouellet. Nous avons commencé tout d'abord par une observation sans enregistrement jusqu'à ce que les EP s'habituaient à notre présence durant les deux cours. L'enseignante chargée de la didactique de la discipline nous a même intégrés au groupe Facebook (Messenger) de ladite promotion, ce qui nous était d'une grande utilité sur le plan interactionnel et personnel.

Tableau 17 : Déroulement des séances d'observation

Cours observés	Nombre des séances observées	Nombre des séances enregistrées	Types d'enregistrement
Did du FLE	5	2	Audio
APP	4	2	Audio

Pour éviter de sortir du contexte de la présente recherche, notre observation portait sur deux focales à savoir l'évaluation formative et les pratiques réflexives, lesquelles seront mises en exergue à travers la grille suivante :

Tableau 18 : Grille d'évaluation des séances d'observation

Cours	séance	Évaluation formative					Pratiques réflexives				
			--	-	+	++		--	-	+	++
Did du FLE	4 23/11/2021	Interaction		x			Retour sur les pratiques des EP	x			
		Intégration des acquis	x				Retour sur les expériences des EP	x			

travers la réalisation des tâches est mise en quarantaine, ce qui limite la portée des cours sur le plan pratique, même si l'articulation théorie/pratique est souvent marquée, mais d'une manière plutôt transmissive. Quant au feedback que nous considérons à la suite de Hattie & Timperley (2007) comme toute information positive ou corrective prodiguée par un médiateur visant à assurer la compréhension ou la résolution d'un problème par l'apprenant, il s'avère que les interventions des enseignantes relèvent la plupart du temps des techniques d'acquiescement «*oui, voilà, d'accord*» ou de reformulation des propos des EP «*Il participe à la construction de ses apprentissages*» à la place de «*Il intervient dans son apprentissage*». En réalité, le manque du feedback est causé par l'absence d'interaction durant les cours et la passivité des EP qui ne posent pas de questions¹³¹.

En définitive, l'observation des cours nous a permis de dégager trois constantes qui confirment ce que nous avons avancé au 1^{er}, 2^e et 4^e chapitres à propos de la prégnance d'un modèle transmissif normatif et la déficience du dispositif d'évaluation formative. En premier lieu, il s'est avéré que les EP adoptent une posture scolaire et n'arrivent pas à se comporter en futur enseignant. Cette posture est imposée par une atmosphère pédagogique peu favorable à l'interaction, à l'intégration des acquis et au retour réflexif sur les pratiques et les expériences des EP. En deuxième lieu, nous avons remarqué que l'articulation théorie/pratique est souvent marquée, mais elle est fondée prioritairement sur les expériences personnelles des enseignantes que sur la réalité du terrain. En dernier lieu, il a été constaté que les cours n'aboutissent à aucune production de la part des EP pour mettre en œuvre ce qui a été développé en classe.

À partir de là et afin de nous faire une idée sur la perception des EP à propos des besoins susmentionnés, nous les avons formulés dans un questionnaire qui reprend ce que nous considérons comme les sous-compétences d'une compétence réflexive et créative.

- Le questionnaire :

Il s'agit d'une grille d'analyse des besoins sous forme d'un questionnaire que nous avons administré à un échantillon d'élèves professeurs de 5^e PES (FR) de l'ENS d'Oran.

¹³¹ Mis à part 3 EP qui posent de temps à autre quelques questions à propos d'un concept ou d'une théorie comme l'approche globale de lecture par exemple, les autres EP se contentent d'une posture scolaire.

Cet échantillon est constitué de 21 EP dont un garçon.¹³²

La grille en question contient 12 items formulés sous forme d'assertions qui mettent en mots les besoins de compétences dans une optique de développement professionnel. Après avoir lu la proposition, l'EP consigne son avis à l'aide d'une valeur numérique ascendante qui va de 1 à 5 comme indiqué dans la pièce-jointe. Les items portent sur :

- le rôle que la conscientisation des éléments bi-plurilingues, des expériences langagières et culturelles, des rapports altéritaires et de la particularité du métier d'enseignant de FLE peut jouer dans la construction du profil professionnel du futur enseignant (Items : 1-2-3-4-5) ;
- l'inscription des réflexions professionnelles dans une perspective développementale qui met à l'examen l'état actuel du développement professionnel ainsi que le ou les stade(s) prochain(s) d'une professionnalité en construction permanente (6-7) ;
- la prise du recul par rapport aux pratiques isomorphes d'enseignement/apprentissage des langues, aux normes de l'écriture académique, aux contraintes du genre professionnel et à son parcours de formation (8-9-10) ;
- le développement des pratiques d'écriture réflexive et l'adoption d'un discours tridimensionnel (11-12).

Afin de faire participer les élèves-professeurs dans l'analyse des besoins non-mentionnés dans notre grille, nous leur avons réservé un espace de 02 cases pour s'exprimer sur ces besoins.

Tableau 19 : Grille d'analyse des besoins

Besoins de compétences	Donnez une valeur ascendante de 1 à 5
Prendre conscience de mon statut de locuteur et d'enseignant bi-plurilingue	
Comprendre l'importance de mes expériences langagières et culturelles dans la formation de mon statut de locuteur et d'enseignant bi-plurilingue.	
Savoir prendre de la distance par rapport à mes expériences (langagières, culturelles, professionnelles).	
Prendre conscience de l'intérêt des rapports altéritaires (le rapport à l'autre) dans la formation de mon identité personnelle et professionnelle.	

¹³² 04 EP étaient absents le jour de l'administration du questionnaire. D'ailleurs, le taux de présence durant les séances que nous avons observées ne dépasse pas ce chiffre.

Prendre conscience de la particularité de mon statut d'enseignant de FLE.	
Adopter une posture réflexive par rapport au stade de développement auquel je suis arrivé.	
Envisager les stades prochains du développement de mes compétences langagières et professionnelles.	
Faire preuve de créativité et d'innovation à travers l'exposition de mes réalisations et travaux	
Se délivrer des normes de l'écriture académique et des contraintes du genre professionnel.	
Évaluer mon parcours et prendre de la distance par rapport à ma formation d'enseignant de FLE.	
Dépasser le stade narratif et descriptif des récits de l'expérience vers un stade dialogique et critique.	
Développer un intradiscours (entre moi et soi), un interdiscours (entre moi et l'autre) et un métadiscours (entre moi et mon discours).	

N.B : vous avez le droit de citer des besoins qui n'apparaissent pas dans le tableau à condition qu'elles s'inscrivent dans le cadre d'une approche réflexive de la formation.

L'administration de ce questionnaire à notre public nous a permis d'obtenir des données statistiques qui attestent de l'existence d'un besoin intense voire très intense des compétences mises en valeur par les items du questionnaire.

Tableau 20 : Calcul des données statistiques du questionnaire

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	252	4,075	4	-0,84
1^{er} Groupe	60	4,11	4	-0,82
2^e Groupe	192	4,065	4	-0,71

Commentaire :

Avant de procéder à l'analyse des données statistiques, nous tenons à préciser que l'échantillon est subdivisé en deux groupes. Le premier est formé de 5 EP ayant refusé de participer à l'expérimentation et le deuxième contient 16 EP qui ont confirmé leur participation. Par conséquent, nous avons tenu compte de ce facteur dans l'analyse des données en question. Cela étant, les valeurs de la moyenne \bar{x} et la médiane Md reflètent une tendance générale à opter pour des valeurs égales ou supérieures à 4, ce qui signifie que les besoins de compétences sont intenses pour la majorité des items. Ce constat est corroboré par la distribution des scores qui se traduit par une asymétrie négative¹³³ justifiée par la présence des scores inférieurs à la moyenne dans certains cas. Si nous tentons une comparaison entre les scores des deux groupes, nous pouvons constater que les résultats

¹³³ Selon Leveault et Grégoire (2014, p. 76) « Une asymétrie négative est le signe d'un entassement des valeurs au-dessus de la moyenne et d'un nombre réduit de valeurs beaucoup plus petites. »

sont presque identiques et que le léger écart en ce qui concerne la moyenne \bar{x} et les valeurs asymétriques n'est pas significatif. Pour approfondir l'analyse, nous verrons dans ce qui suit la distribution des scores pour chaque item.

Tableau 21 : Item 1. Prendre conscience de mon statut de locuteur et d'enseignant bi-plurilingue

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	3,47	3	0,86
1^{er} Groupe	5	3,4	4	0,51
2^e Groupe	16	3,37	3	0,57

Commentaire :

Les données du tableau indiquent que la composante « prendre conscience de mon statut de locuteur et d'enseignant bi-plurilingue » enregistre des valeurs à situer selon leur intensité entre 3 (besoin moyen) et 4 (besoin intense) avec une asymétrie positive, ce qui signifie que la distribution des scores est constituée de « *valeurs plus petites et d'un petit nombre de valeurs très élevées.* » (Leveault & Grégoire, 2014, p. 76). C'est dire en d'autres termes que les EP évitent de donner des valeurs au-dessus de la valeur (3) qui correspond à un besoin moyen comme nous venons de l'expliquer. Ce résultat, nous incite à travailler davantage les possibilités d'une réflexion à partir de la didactique du plurilinguisme et l'implication des langues constitutives du répertoire langagier de l'EP dans la modélisation des pratiques pédagogiques des EP. Sur le plan de l'écart intergroupe, excepté l'écart des médianes des deux groupes qu'on peut imputer à la taille de chaque groupe, les autres valeurs semblent affirmer le constat du tableau du calcul des données globales du questionnaire.

Tableau 22 : Item 2. Comprendre l'importance de mes expériences langagières et culturelles dans la formation de mon statut de locuteur et d'enseignant bi-plurilingue

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	4,38	4	0,52
1^{er} Groupe	5	4,8	5	-2,23
2^e Groupe	16	4,25	4	1,27

Commentaire :

La composante « comprendre l'importance de mes expériences langagières et culturelles dans la formation de mon statut de locuteur et d'enseignant bi-plurilingue. » relaye ce que nous avons esquissé dans le point précédent quant à la possibilité d'une réflexion à partir de la didactique du plurilinguisme et l'implication du répertoire langagier et culturel dans la modélisation des pratiques pédagogiques des EP. À cet égard, il s'avère que les EP ressentent un besoin intense à situer entre les valeurs 4 (besoin intense) et 5 (besoin très intense) selon les valeurs de la moyenne et la médiane. Cependant, il semble

que la distribution des scores est asymétrique positive pour l'ensemble des EP du 2^e groupe et asymétrique négative pour le 1^{er} groupe. Plus le groupe est grand plus la distribution des scores est positive comme nous l'avons vu à maintes reprises. Cela n'atténue, en aucun cas, le degré d'intensité de cette composante chez les EP à partir du moment où les valeurs de la moyenne et de la médiane sont élevées.

Tableau 23 : Item 3. Savoir prendre de la distance par rapport à mes expériences (langagières, culturelles, professionnelles)

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	4,3	4	-0,55
1 ^{er} Groupe	5	4,6	5	-0,60
2 ^e Groupe	16	4,18	4	-0,33

Commentaire :

Cette composante est étroitement liée à la précédente parce qu'il ne suffit pas de souligner l'importance des expériences seulement, mais d'initier les EP à la prise de la distance par rapport aux éléments de ces expériences. Comme attendu, la majorité des EP ont consigné des valeurs se situant entre 4 (besoin intense) et 5 (besoin très intense). Cela est traduit par les valeurs des moyennes et des médianes qui vont de 4 à 5 avec une asymétrie négative pour la totalité de l'échantillon. Il est à signaler que cette composante constitue le fer de lance de la première partie de notre portfolio. Les tâches à effectuer tournent autour d'une prise du recul graduée par l'EP par rapport à ses propres expériences.

Tableau 24 : Item 4. Prendre conscience de l'intérêt des rapports altéritaires (le rapport à l'autre) dans la formation de mon identité personnelle et professionnelle

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	4,19	4	-0,99
1 ^{er} Groupe	5	4	4	-1,36
2 ^e Groupe	16	4,25	4	-0,36

Commentaire :

La présence de l'autre est un élément constitutif de notre conscience de nous-mêmes (Bronckart, 1999). C'est une composante essentielle dans un métier qui s'organise autour des interactions. C'est à ce titre que la composante « prendre conscience de l'intérêt des rapports altéritaires dans la formation de mon identité personnelle et professionnelle » occupe une place de choix parmi l'ensemble des attentes des EP. Cela se traduit par une tendance identifiable à partir des scores enregistrés pour cette composante. Le choix des EP oscille entre un besoin intense (4) et un besoin très intense (5) secondé par une asymétrie négative qui amplifie les valeurs les plus élevées. Comme dans l'exemple précédent, la distribution des scores est optimale et donne à voir une adhésion au propos véhiculés par les propositions de notre questionnaire.

Les quatre items comme nous l'avons évoqué ailleurs correspondent à la partie « mon profil de locuteur bi-plurilingue » de notre portfolio où nous nous sommes appliqués à mettre l'accent sur l'intérêt d'une réflexion à partir du « déjà-là » de chaque EP. Il ne s'agit pas d'une autobiographie narrative ou descriptive seulement, mais d'un dialogue entre les trois pôles de cette identité narrative comme le souligne, pertinemment, Ricœur (1990). Ce dialogue est alimenté par un mouvement de subjectivation/objectivation auquel nous reviendrons plus loin.

Tableau 25 : Item 5. Prendre conscience de la particularité de mon statut d'enseignant de FLE

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	4,90	5	-2,97
1 ^{er} Groupe	5	4,8	5	-2,23
2 ^e Groupe	16	4,93	5	-4

Commentaire :

À vrai dire, cette composante est l'une des composantes les plus appréciées selon les réponses des EP. Sur les 21 répondants, il y avait deux seulement qui y accordent une valeur inférieure à 5 (besoin très intense). D'ailleurs, il y a un léger écart entre la moyenne et la médiane, ce qui fait que la distribution des scores est asymétrique négative avec un grand entassement des valeurs optimales (5). Cette réalité est confirmée par l'observation de leurs pratiques durant les cours de la didactique de la spécialité et de l'APP où ils se contentent d'une posture scolaire au point que les enseignants des deux modules se plaignent d'une « passivité inquiétante ». Les EP estiment de leur côté que les contenus enseignés à l'ENS ont peu de rapports avec leur futur métier¹³⁴. Il faut signaler que la transversalité de la discipline FLE implique la maîtrise des connaissances relatives à d'autres domaines auxquels les EP auront affaire une fois sur le terrain, comme celui de l'Histoire (le texte d'Histoire) ou des sciences naturelles (le texte scientifique).

Tableau 26 : Item 6. Adopter une posture réflexive par rapport au stade de développement auquel je suis arrivé.

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	4,28	4	-0,32
1 ^{er} Groupe	5	4	4	0
2 ^e Groupe	16	4,37	4	-0,42

Commentaire :

¹³⁴ Cette remarque a été faite par les EP après avoir découvert le terrain. Ils disent qu'ils ne sont pas bien armés pour confronter leurs élèves. Il est à noter que ce leitmotiv est récurrent dans le discours des futurs enseignants selon Morin & Olivier Lamesle (2018, p. 9) : « *La vraie vie semble ailleurs, dans la classe avec les élèves et non pas dans le discours des formateurs toujours plus ou moins soupçonné d'un idéalisme qui parfois s'avère démobilisateur voire décourageant.* »

Cette composante s'inscrit dans une perspective d'initiation aux pratiques d'auto-évaluation que nous tentons de mettre en place à partir de la deuxième partie de notre portfolio « mon dossier de compétences professionnelles ». Il convient de signaler qu'au moment de la négociation de la grille d'évaluation des compétences professionnelles de cette partie, une EP nous a interpellés pour dire qu'il serait difficile d'évaluer ses compétences sans avoir assuré des cours au niveau des établissements d'application. Cela va de pair avec l'idée que nous avons défendue dans le 1^{er} et le 2^e chapitre concernant le passage d'une alternance classique à une alternance intégrative ou projective. En tout état de cause, il paraît que les EP accordent une grande importance à l'évaluation de leurs compétences comme le démontrent le degré d'asymétrie et les valeurs des médianes et des moyennes qu'elles soient globales ou partielles.

Tableau 27 : Item 7. Envisager les stades prochains du développement de mes compétences langagières et professionnelles

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	4,42	4	0,31
1 ^{er} Groupe	5	4,4	4	0,60
2 ^e Groupe	16	4,43	4	0,27

Commentaire :

Dans le prolongement de l'idée développée supra, l'auto-évaluation comme pratique réflexive ne consiste pas à faire un aller-retour entre un état initial et un état actuel, mais aussi, et c'est l'intérêt d'une telle approche, à se projeter dans l'avenir. On passe ainsi d'une approche herméneutique (donner sens à nos pratiques) à une approche transformatrice (envisager les stades prochains de développement). Voilà pourquoi, nous insistons sur l'installation des pratiques de régulation tout au long de la deuxième partie du portfolio de manière à ce que l'EP prévoie des solutions, des scénarios, des plans d'action pour améliorer les compétences qui font défaut. À cet égard, les données semblent confirmer ce besoin avec des valeurs élevées pour la médiane et la moyenne même si la distribution des scores est asymétrique positive, car l'entassement des valeurs plus petites correspond à la valeur de la médiane. Nous verrons lors de l'analyse des portfolios que l'importance des composantes précitées réside dans le passage d'une approche descriptive du stage « le rapport du stage » à une approche problématisante et orientante « le portfolio » (Gauthier & Pollet, 2013).

Tableau 28 : Item 8. Faire preuve de créativité et d'innovation à travers l'exposition de mes réalisations et travaux

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	4,38	5	-0,77
1 ^{er} Groupe	5	4,6	5	-0,60

2^e Groupe	16	4,31	5	-0,66
-----------------------------	----	------	---	-------

Commentaire :

Comme cela donne à voir, cette composante fait allusion à la partie « ma vitrine » de notre portfolio. Elle tire sa légitimité de ce que Jorro et Houot (2014, p. 254) appellent « *Dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience(RVAE)* ». La compétence, comme nous le savons, ne relève pas du domaine de l'observable ; elle ne prend forme qu'à partir de l'œuvre de son porteur. Contrairement au rapport du stage où l'on n'exige pas des documents de preuve, le portfolio est constitué autour de ces éléments probants qui valident l'acquisition de telle ou telle compétence. À cet effet, les EP accordent des valeurs élevées à la composante « faire preuve de créativité et d'innovation à travers l'exposition de mes réalisations et travaux » avec une asymétrie négative qui atrophie les valeurs les plus élevées. L'enregistrement d'un léger écart entre la moyenne et la médiane consolide cette position et souligne l'importance de cette composante dans la formation d'un enseignant professionnel.

Tableau 29 : Item 9. Se délivrer des normes de l'écriture académique et des contraintes du genre professionnel

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	3,22	4	-0,60
1^{er} Groupe	5	3,4	4	-1,11
2^e Groupe	16	3,8	4	-0,06

Commentaire :

Les écrits des portfolios ne sont pas des écrits exigeants en termes de normes méthodologiques comme dans le cas du rapport du stage ou du mémoire professionnel. L'implication du scripteur dans son écrit n'est pas une pratique à bannir catégoriquement, mais à orienter et à utiliser à bon escient à travers des procédés de subjectivation/objectivation. C'est le cas également du genre professionnel qui s'institue comme un cadre régulateur des pratiques des membres de toute corporation en définissant les pratiques à faire valoir en situation de travail. Certes, cette composante est classée en deuxième rang par rapport aux besoins des EP en enregistrant des valeurs moyennes (entre 3,22 et 3,8) mais lorsque nous analysons le coefficient d'asymétrie, nous constatons que la proportion des valeurs élevées n'est pas négligeable notamment pour le deuxième groupe où il y a presque une correspondance entre la moyenne et la médiane. Ce qui pose problème à ce niveau, c'est que l'écriture professionnelle réflexive est un genre particulier que les EP n'ont pas l'habitude d'exercer en classe. En plus, nous avons constaté durant les séances d'observation que le discours tenu par les enseignants est un discours théorisant

qui n'attire pas l'attention des EP quant à la nécessité d'une réflexion à partir de leurs pratiques et expériences. En outre, l'évaluation formative que ce soit à travers des tâches écrites ou orales est quasi-absente tel qu'il a été signalé dans la partie consacrée à l'observation.

Tableau 30 : Item 10. Évaluer mon parcours et prendre de la distance par rapport à ma formation d'enseignant de FLE

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	3,38	4	-0,84
1 ^{er} Groupe	5	3,6	4	-0,40
2 ^e Groupe	16	3,31	4	-0,96

Commentaire :

À première vue, il serait absurde de dire que les EP ne remettent pas en question leur propre formation parce que, au contraire, nous étions témoin de débats de ce genre. Or, ce que nous cherchons est d'amener les EP à formaliser ces propos disparates à travers la démarche portfolio. Cela étant, il paraît que cette composante, tout comme la composante précédente, enregistre des valeurs moyennes correspondant à un besoin moyen. Cependant, la distribution des scores laisse transparaître une tendance à accroître, ne serait-ce que relativement, les valeurs au-dessus de la moyenne. À cet effet, nous avons consacré l'un des points de la première partie du portfolio à cette composante tout en mettant l'accent sur les dimensions langagières et professionnelles.

Tableau 31 : Item 11. Dépasser le stade narratif et descriptif des récits de l'expérience vers un stade dialogique et critique

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	3,61	4	0,03
1 ^{er} Groupe	5	3	3	0
2 ^e Groupe	16	3,8	4	0,39

Commentaire :

Comme suite logique des résultats de la 10^e composante, l'intérêt d'un discours dialogique voire critique n'acquiert pas la même valeur que les composantes intimement liées aux pratiques de classe. Cela signifie que les EP n'ont pas atteint ce stade de réflexion et qu'ils ont besoin d'un accompagnement métacognitif pour passer du stade des faits au stade des idées. L'alternance classique ne permet pas un retour réflexif sur l'expérience, car il s'agit d'aller sur le terrain pour appliquer ce qu'on a appris en classe. L'absence d'ateliers de réflexion et la prégnance d'un modèle normatif diminuent les chances d'une réflexion de nature dialogique ou critique. Nonobstant, les EP ne rejettent pas complètement l'idée ; ils la classent seulement en arrière-plan de leurs attentes. Cela

apparaît clairement à travers l'entassement des valeurs plus petites traduites par une asymétrie positive.

Tableau 32 : Item 12. Développer un intradiscours (entre moi et soi), un interdiscours (entre moi et l'autre) et un métadiscours (entre moi et mon discours)

Échantillon	Nombre de réponses	Moyenne	Médiane	Coefficient d'asymétrie
Global	21	3,85	4	0,22
1 ^{er} Groupe	5	4,4	5	-1,25
2 ^e Groupe	16	3,68	4	0,20

Commentaire :

À la différence du 1^{er} groupe où l'on enregistre des valeurs allant de 4 (besoin intense) à 5 (besoin très intense), la moyenne du 2^e groupe montre l'existence d'un besoin moyen, ce qui influe sur la valeur de l'échantillon notamment au niveau de la distribution des scores. En effet, nous remarquons que les valeurs asymétriques reflètent l'entassement des valeurs plus petites pour l'échantillon et des valeurs plus élevées dans le cas du 1^{er} groupe. Cela n'empêche pas de considérer les attentes individuelles de certains EP qui ont souligné l'importance de cette composante dans une optique de développement professionnel. Il faudrait rappeler également que le discours des EP relève d'une compétence transversale. C'est un élément qui traverse toutes les parties et que l'on peut rencontrer à n'importe quel moment de l'implantation du portfolio. Raison pour laquelle, nous tâchons de les préparer à l'adoption d'un discours tridimensionnel en tant que l'une des compétences de ce qu'on appelle communément les « soft skills ».

Compte tenu des résultats ci-dessus, nous estimons que les composantes de notre grille d'évaluation ont enregistré des valeurs métriques qui attestent de l'existence des attentes et des besoins à situer entre 3 et 5 pour la moyenne de chaque composante, 4 et 5 pour la médiane et une asymétrie négative pour la majorité des cas. Toutefois, cette résistance à la réflexivité dont on a parlé, à maintes reprises, refait surface lorsqu'il est question de mettre en texte les réflexions à propos des expériences et des pratiques fossilisées. Afin d'en mesurer l'ampleur, nous examinons, cas par cas, les attentes et les besoins des EP ayant accepté de participer à l'expérimentation du portfolio¹³⁵. En dernier point, nous tenons à préciser qu'aucun besoin n'a été proposé par les EP dans la partie qui leur est réservée pour mentionner les besoins qui ne figurent pas dans la grille.

¹³⁵ Angers (1996, pp. 63-64) précise que : « L'éthique et le respect des droits de la personne exigent que le sujet consente à participer à l'expérience et ne permettent pas n'importe quelle expérience. » En ce qui concerne la constitution du groupe expérimental, nous avons laissé le choix aux EP tout en respectant leurs décisions.

1.1.2. Constitution du groupe expérimental

En sciences humaines et sociales, les expérimentations se déroulent sur le terrain et non pas dans un laboratoire, ce qui augmente la risque d'intervention des variables intermédiaires et réduit les chances de construction des groupes d'une équivalence arithmétique. Les groupes de contrôles et expérimentales sont le plus souvent constitués comme dans le cas du personnel éducatif d'un établissement, les ouvriers d'un chantier, les élèves d'une classe, etc. Le chercheur ne peut pas les scinder en sous-groupes sans soulever le problème de neutralité et d'objectivité des choix opérés. Parfois, il est impossible de faire un plan d'expérience à plusieurs groupes, ce qui incombe au chercheur de se contenter d'un plan à un seul groupe (Angers, 1996, pp. 204-206).

Dans le cas qui nous intéresse, nous avons mené une expérience auprès d'un groupe expérimental (n =16) uniquement étant donné la durée plus ou moins longue de l'expérimentation du portfolio d'un côté et la méthode d'analyse des données qui se prêtent peu à la quantification. Après avoir récupéré le questionnaire des besoins de compétences, nous avons gardé les EP ayant donné leur accord pour participer à l'expérimentation. Le graphique ci-joint donne plus d'informations sur les caractéristiques de cet échantillon.

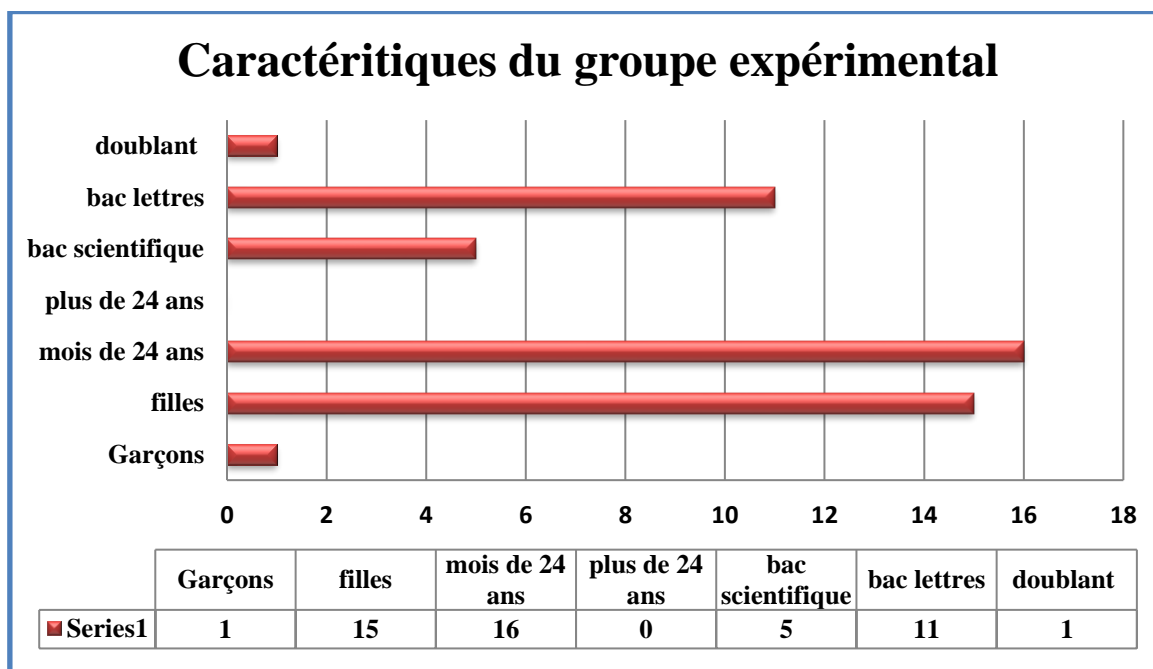


Figure 29 : Caractéristiques du groupe expérimental

Sur le plan individuel, nous distinguons des EP avec une moyenne entre 3 et 4 points et des EP avec une moyenne au-dessus de 4 points selon l'échelle des besoins de

compétences. Pour une meilleure prise en charge, nous avons analysé les besoins du groupe expérimental cas par cas, et ce, à l'aide d'un tableau récapitulatif de leurs besoins.

Tableau 33 : Tableau récapitulatif des besoins individuels des EP

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	moyenne	médiane	asymétrie
EP1	3	4	4	5	5	5	4	3	3	1	3	4	3.66	4	-0.91
EP2	3	4	4	4	5	4	4	3	3	2	3	4	3.58	4	-0.32
EP3	3	4	5	5	5	4	4	4	2	3	3	4	3.83	4	-0.41
EP4	3	4	4	3	5	4	4	4	3	1	3	3	3.41	3.5	-1.58
EP5	3	4	5	5	5	4	4	3	3	2	3	3	3.66	3.5	0.12
EP6	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4.08	4	0.21
EP7	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	3	3.91	4	-0.21
EP8	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4.58	5	-1.45
EP9	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	3	4	4.16	4	-0.08
EP10	3	4	3	4	5	4	5	5	5	4	5	3	4.16	4	-0.35
EP11	3	4	5	4	5	3	5	5	5	4	5	3	4.41	4.5	-0.56
EP12	4	4	3	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4.41	4.5	-0.73
EP13	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4.41	4	0.38
EP14	4	5	5	3	5	5	4	5	3	3	3	3	4	4	4.84
EP15	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4.41	4	0.38
EP16	3	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4.5	5	-1.06

Commentaire :

Les données du tableau font apparaître la saillance d'un nombre important des besoins de compétences chez chaque EP. Ce sont surtout les valeurs mises en jaune qui se rapportent à un besoin intense ou très intense. Par contre, les valeurs mises en rouge relèvent d'un besoin faible ou très faible, et un besoin moyen pour la valeur métrique (3). De manière générale, les EP ayant une moyenne égale ou supérieure à 4 ont bien souvent une asymétrie négative des scores, autrement dit entassement des valeurs d'un besoin très intense (EP 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15). Cela est valable aussi pour les EP ayant une moyenne entre 3 et 4 points. La distribution de leurs scores montre une tendance d'amplification des besoins intenses (EP 1, 2, 3, 4). Pour le dire de manière détaillée, les scores de chaque EP sont à interpréter comme suit :

- **EP1** : saillance des composantes relatives au profil langagier, culturel et professionnel du métier d'enseignant de FLE ainsi que celles des pratiques réflexives en formation. En revanche, les composantes en rapport avec l'éthos professionnel figurent en arrière-plan de ses attentes ;
- **EP2** : ce qui a été dit à propos de l'EP1 est valable pour l'EP 2 avec une petite différence au niveau de l'intensité de certaines composantes ;

- **EP3** : avec une moyenne de 3,8 et une asymétrie en faveur des valeurs élevées, cet EP dépasse légèrement ses collègues, mais il partage les mêmes préoccupations.
- **EP4/ EP5** : ces deux EP montrent de l'intérêt pour les composantes qui servent de points de démarcation par rapport aux enseignants des autres disciplines ainsi que l'utilité des pratiques réflexives dans une perspective de développement professionnel. Cependant, il s'avère qu'ils manifestent peu d'attention aux pratiques d'écriture réflexive et au franchissement des contraintes du genre professionnel ;
- **EP6/EP7** : ces EP ont presque la même moyenne (3,91 / 4,08) et la même médiane avec une asymétrie positive pour l'EP 6 et une asymétrie négative pour l'EP 7. Il y a une concentration des valeurs égales ou supérieures à 4 au niveau des composantes en relation avec le profil langagier et culturel de l'enseignant du FLE, la prise de la distance par rapport aux expériences langagières, culturelles et professionnelles, l'autonomie de l'enseignant et l'écriture réflexive ;
- **EP 8/ EP16** : ce sont les EP qui enregistrent la moyenne la plus élevée avec un horizon d'attente proche de la valeur optimale (5). À l'exception des composantes (1 et 3) relatives à l'identification du profil langagier et culturel et la prise de la distance par rapport aux expériences professionnelles, langagières et culturelle, les valeurs des autres composantes reflètent un besoin intense voire très intense ;
- **EP9/ EP10** : les deux EP ont la même moyenne et la même médiane avec une petite différence au niveau de l'intensité de certaines composantes. Mais, de manière générale, nous constatons la saillance des besoins relatifs à la dimension professionnelle du métier d'enseignant de FLE et, à un degré moins, les besoins langagiers et culturels ;
- **EP11/ EP12/ EP13/ EP15** : mis à part quelques différences au niveau de certaines composantes, les EP en question manifestent de l'intérêt pour toutes les composantes avec une moyenne de 4,41 et une concentration des besoins à un niveau élevé (4). Ce sont surtout les besoins langagiers et professionnels qui sont mis en valeur par ces EP. Les compétences relatives à l'écriture réflexive viennent au deuxième plan sans qu'il y ait un grand écart entre ces compétences et les compétences langagières et professionnelles.
- **E14** : cet EP manifeste peu d'intérêt à l'écriture réflexive bien qu'il enregistre une moyenne élevée (4), mais la distribution des scores dévoile une concentration de

valeurs égales ou inférieures à 4. Son attention porte plutôt sur les composantes langagières, professionnelles et culturelles du portfolio.

1.1.3. La mise en pratique du portfolio

Les séances d'observation participante nous ont servi d'appui pour rallier les EP à notre approche et surmonter les obstacles qui surgissent dans des situations marquées par le risque voire la peur de se dévoiler, d'être exposé au regard de l'autre et de se livrer à un travail d'autocritique. Dans ce sens, les données de l'étude exploratoire et celles de l'analyse des besoins de notre public nous étaient d'une grande utilité lors de l'opérationnalisation de notre portfolio. Cette entreprise s'est réalisée en deux temps (un 1^{er} et un 2^e jet). La mise en texte du premier jet comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent fait appel à deux types d'accompagnement : un accompagnement méthodologique et un accompagnement métacognitif. Le méthodologique consiste à préparer les EP à l'exploitation du portfolio sur le plan linguistique, pédagogique et didactique tandis que le métacognitif sert à les initier aux pratiques réflexives tout en nous appuyant sur nos expériences et pratiques pour inspirer les EP. Trois axes de réflexion ont été mis en valeur après la correction du 1^{er} jet du portfolio :

- **le récit de vie** : à en croire Cadet (2006), quatre types de biographies devraient être prises en compte pour amener les EP à structurer les éléments de leurs identités narratives à commencer par la biographie éducative (pôle apprenant), la biographie langagière (pôle locuteur-bi-plurilingue), la biographie professionnelle (pôle enseignant) et la biographie quotidienne (pôle personne). Après avoir corrigé les 1^{ers} jets, nous avons constaté que le positionnement des EP comme instance énonciative s'estampe au niveau narratif sans pouvoir prendre du recul par rapport à leurs expériences. Pour contourner ce problème, nous leur avons demandé de dépasser le stade du narratif vers le dialogique et/ou le critique en confrontant leurs expériences à ce qu'ils avaient appris durant leur formation et d'y jeter un regard d'enseignant et non pas d'apprenant pour en tirer profit.
- **l'autoévaluation** : l'auto-évaluation telle que nous la concevons peut prendre deux formes selon le modèle du praticien réflexive de Schön¹³⁶. Elle est dite implicite lorsque l'enseignant exerce un retour réflexif au feu de l'action (*réflexion in action*) pour prendre une décision de régulation ou de maintien de sa démarche ; elle serait

¹³⁶ Voir le 1^{er} chapitre.

explicite lorsqu'il déploie des moyens cognitifs et didactiques pour mesurer la portée de sa démarche dans l'après coup de l'action. La première forme est à inférer à partir des procédés de régulation *in situ* alors que la seconde est pratiquement repérable à l'aide des entretiens d'auto-confrontation ou des grilles d'auto-évaluation. Pour mettre en pratique la deuxième forme, l'attention des élèves-professeurs est portée sur des savoirs d'expériences (première partie), des compétences professionnelles (deuxième partie) et des documents de preuve (troisième partie). À première vue, on pourrait croire qu'il s'agit d'une tâche facile au regard du profil de sortie des élèves-professeurs, mais les premières constatations (1^{er} jet) indiquent que la nature de l'alternance empêche les EP d'aller au-delà des savoirs d'expérience. Nous avons dû attendre l'affectation des EP aux établissements d'application pour obtenir des résultats optimaux.

- **l'articulation théorie/pratique :** nous avons signalé précédemment que les enseignantes chargées des modules de la didactique de la discipline et l'APP se réfèrent à leurs propres expériences au détriment des expériences des EP pour maintenir le lien entre la théorie et la pratique. Ce qui va à l'encontre d'une approche socioconstructiviste de la formation. Il n'est pas dans notre propos de supprimer ce genre de pratiques, mais d'établir un équilibre entre les expériences du formateur et les expériences des formés, et ce, toujours au regard des savoirs théoriques appris en formation. Pour ce faire, nous avons proposé aux EP une multitude de tâches : élaborer un sujet d'examen, une fiche pédagogique, une grille d'évaluation, réaliser une séquence d'apprentissage, créer une activité d'évaluation à l'aide des TICE...

1.1.4. Phase post-expérimentale

Cette phase correspond à la quatrième phase de la démarche ingénierique à savoir l'évaluation. Nous utilisons, par commodité, l'appellation phase post-expérimentale pour garder le même cheminement. Au raisonnement empirique se greffe un raisonnement hypothéco-déductif qui permet au chercheur d'établir la relation entre « problème de recherche », « dispositif de résolution » et « correspondance des résultats à ses attentes. »

Il ne s'agit pas d'évaluer cette correspondance uniquement mais de proposer des pistes d'amélioration du dispositif en question dans la mesure où toute formation, nous l'avons dit dans notre introduction, reste un travail inachevé et inachevable.

1.2. Méthodes, approches et outils d'analyse de notre corpus

La didactique des langues, de par son appartenance à la famille des sciences humaines et sociales, fait appel bien souvent aux méthodes développées et élaborées dans des disciplines qui se trouvent au confluent de ses préoccupations. L'analyse de contenu, l'analyse de discours, l'approche herméneutique, la méthode qualitative, la clinique de l'activité ne sont pas une invention didactique, mais des méthodes auxquelles le didacticien a recours tout en les adaptant en fonction de son objet de recherche et les objectifs qu'il se fixe. Pour le cas qui nous intéresse, le choix des méthodes et des approches précitées se justifie par la nature de notre corpus d'une part et les objectifs esquissés dans notre introduction d'autre part.

1.2.1. La méthode qualitative

Par méthode qualitative, nous désignons l'ensemble des techniques, des approches et des méthodes qui permettent de collecter et d'analyser des données qualitatives sans passer, nécessairement, par le crible de la quantification. Cette entreprise est tributaire d'une pensée qualitative qui se matérialise à travers des opérations de conceptualisation, de généralisation et d'inférence susceptibles de générer des significations (Paillé & Mucchielli, 2016). Mais contrairement à la pensée qualitative de tous les jours, celle du chercheur implique, outre les qualités ordinaires de l'être humain, un positionnement épistémologique qui assure la validité des résultats. Pour paraphraser Paillé et Mucchielli (2016), ce qui semble, à première vue, une interprétation ordinaire que l'on exerce quotidiennement devient dorénavant un processus complexe de construction du sens traduit par une activité systématique de la pensée qualitative.

À vrai dire, les données recueillis lors d'une enquête qualitative n'aboutissent pas toujours à une analyse qualitative étant donné la différence entre une analyse qualitative des données et une analyse des données qualitatives. À cet égard, Paillé et Mucchielli (2016, p. 118) précisent que l'une comme l'autre portent sur des données qualitatives, mais à la différence de la première approche, la seconde peut faire appel à des quantifications comme dans le cas de la lexicométrie.

Cependant, la méthode qualitative ne constitue pas un cadre monolithique (Brinkmann, Jacobsen, & Kristiansen, 2014, p. 17) applicable *ipso facto* à toute sorte de

données qualitatives, encore moins une méthode propre à telle ou telle discipline¹³⁷, mais un cadre pratique constitué autour d'une nébuleuse de réflexions méthodologiques développées au sein de plusieurs disciplines : la littérature, la sémiologie, l'analyse de discours, l'herméneutique, l'anthropologie... C'est une tradition de recherche inaugurée par les travaux des exégètes et complétée par les phénoménologues, les anthropologues, les ethnographes, les sociologues et les psychologues qui s'appliquent à dévoiler « le sens caché » des phénomènes de leurs domaines.

Il convient de signaler que la rigueur scientifique incombe au chercheur de prendre du recul par rapport au préconçu et aux préjugés lors du traitement des données. Faire abstraction des critères de scientificité, d'objectivité notamment, est l'un des reproches que l'on adresse fréquemment aux recherches qualitatives, car à force de vouloir établir un lien entre ce que l'on considère comme une lecture de la réalité et les données collectées, on finira, à quelques exceptions près, par adopter une posture aux confins de l'objectivité.

Malgré ces objections, nous avons retenu trois approches que nous avons jugées convenables au traitement des données résultant de la mise en pratique de notre portfolio. Nous précisons, d'entrée de jeu, que le choix de ces approches est fonction de la nature qualitative des données de notre corpus ainsi que celle des variables de nos hypothèses de départ.

1.2.2. Des contenus à analyser

L'analyse de contenu comme son nom l'indique a pour objet d'analyse des données qualitatives codifiées sous forme de documents ou de supports écrits, audio-visuels ou iconiques dans l'espoir d'y repérer des cercles de significations. À en croire Angers (1996, p. 159), cette technique de recherche permet « *L'approfondissement des diverses formes de productions qui sont autant de traces du vécu individuel et collectif.* » Cela semble en harmonie avec la nature polymorphe du portfolio qui retrace un cheminement individuel marqué par les différentes phases de socialisation et de formation de l'identité du futur enseignant.

Afin d'accéder aux significations élaborées par l'enquêté, l'analyste procède d'une analyse de « *contenu manifeste* » ou « *latent* » (Dépelteau, 2000, p. 299; Angers, 1996, p. 158) selon le cas. Cela signifie que l'on peut se contenter d'une analyse de ce que le

¹³⁷ À ce propos, Van der Maren (2007, p. 19) précise que : « *Les mots « recherche qualitative » recouvrent donc un très vaste territoire des paysages trop contrastés.* »

propriétaire du document énonce de manière explicite. Sinon, il serait plus pertinent d'examiner les silences, les blancs et les non-dits des documents.

Toutefois, le fait de dire que l'analyse de contenu s'intéresse à des données qualitatives n'exclut pas la possibilité de quantification de ces données (Dépelteau, 2000; Angers, 1996). La fréquence de certains mots ou expressions dans un document pourrait faire l'objet d'une interprétation qui renforce les propos tenus par l'analyste.¹³⁸

Par souci de scientificité, l'analyste est appelé à respecter un certain nombre de critères pour éviter les effets pervers de la proximité sujet/objet qui augmente les risques d'une interprétation subjective des données. Dépelteau (2000, pp. 306-308) les résume comme suit :

- *L'exhaustivité* : à ne prendre au sens d'une codification de l'entièreté du document, mais des passages qui correspondent aux conjectures que l'analyste aurait émises ;
- *La clarté* : les codes doivent être précis et concis ;
- *L'objectivité* : à ne pas omettre les énoncés qui vont à l'encontre des hypothèses de l'analyste ;
- *La pertinence* : des codes pertinents trouvent leurs sources dans les hypothèses de la recherche et/ou peuvent donner lieu à de nouvelles hypothèses permettant d'approfondir la question ;
- *L'homogénéité* : sémantiquement parlant, est réunis sous le même code des énoncés ayant une parenté sémantique ;
- *La numérotation* : les documents, les codes et les énoncés sont numérotés de manière à faciliter leur repérage. Ex : COD 2- DOC 1- P : 8 - PAR 3.

Comme nous venons de l'expliquer, l'analyse de contenu peut joindre le qualitatif et la quantitatif selon l'intention de l'analyste. On est loin donc d'une analyse strictement qualitative. Cette analyse repose sur les apports de plusieurs disciplines comme la lexicométrie, l'analyse énonciative, l'analyse herméneutique, la linguistique textuelle, l'analyse statistique pour mettre en valeur les propos que l'auteur du document énonce de manière explicite ou implicite.

1.2.3. ...à partir de la linguistique énonciative

Avant de nous attarder sur l'approche énonciative, nous tenons à préciser que

¹³⁸ La quantification des données qualitatives est loin d'être un objectif en soi, c'est plutôt une démarche complémentaire qui renforce le positionnement du chercheur.

l'analyse du discours est à regarder comme : « Une boîte à outil dans le vaste ensemble des méthodes qualitatives des sciences humaines et sociales. » (Maingueneau, 2014, p. 36). En d'autres termes, nous cherchons plutôt à faire le lien entre le discours de l'EP et la réalité de formation à travers les indices discursifs de la pensée réflexive et créative du sujet parlant. Nous nous référons à Benveniste (1966, p. 64) qui souligne que : « La forme linguistique est donc non seulement la condition de transmissibilité, mais d'abord la condition de réalisation de la pensée. » Il ressort que la langue ne remplit pas une fonction représentationniste de la pensée uniquement, mais aussi bien une fonction transformatrice de cette pensée. Ainsi, lorsqu'on est en position de réception d'un savoir qui se trouve le plus souvent sous une forme linguistique, ce dernier se transforme en connaissance par le biais d'un langage interne qui réorganise le système de pensées du sujet apprenant.

En tant qu'instance énonciative, le futur enseignant codifie ses réflexions à l'aide d'un ensemble de subjectivèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1980) qui lui permettent de se positionner par rapport à son interlocuteur (celui qui lit ou évalue son portfolio), à la communauté pédagogique à laquelle il appartient, à soi-même et à son discours. Nous parlons dès lors de trois niveaux de discursivité. Un interdiscours qui nous renseigne sur la présence de l'Autre dans le discours des EP selon deux modes d'interdiscursivité « *hétérogénéité montrée* » / « *hétérogénéité constitutive* » (Maingueneau, 1984, p. 25) ; un intradiscours qui puise ses ressources dans la dimension intrapsychique d'un langage intérieur¹³⁹ ; et finalement un métadiscours que l'on associe à ce que nous appelons un retour réflexif sur la pensée discursive traduit par des expressions telles que : « c'est-à-dire, *stricto sensu*, en peu de mots.»¹⁴⁰

L'analyse énonciative que nous nous appliquons à mettre en exergue a ceci de particulier qu'elle examine, d'un point de vue pédagogique et didactique, les procédés énonciatifs auxquels le futur enseignant fait appel lors de la réalisation de son portfolio. Dans cette optique, nous avons examiné le rapport entre éthos discursif et éthos professionnel, et ce, dans le but de prospecter le mouvement de subjectivation/objectivation des savoirs, les procédés de régulation des pratiques, l'ensemble des « rapports à », les niveaux de réflexivité et l'émergence de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants. Nous établissons ainsi un rapport entre indices

¹³⁹ Dans sa théorie du développement, Vygotski (1934-1986) parle de deux niveaux de médiation : le niveau d'opérations interpsychiques et le niveau d'opérations intrapsychiques.

¹⁴⁰ Nous nous intéressons plus particulièrement au positionnement des EP par rapport au discours d'autrui et à leurs propres discours.

discursifs (modalisation, passivation, temps et modes verbaux) et indices réflexifs (implication, prise du recul, régulation) pour déceler les points de jonction entre le praticien discursif et le praticien réflexif.

1.2.4. ...dans une perspective herméneutique

L'intérêt d'une analyse herméneutique en situation de formation ou de travail n'est pas à démontrer même s'il s'agit d'une démarche à prendre avec des pincettes étant donné l'impossibilité d'une analyse objective et neutre *stricto sensu*¹⁴¹. Pour paraphraser Paillé et Mucchielli (2016), nous considérons l'herméneutique comme une théorie et une pratique de compréhension et d'interprétation qui se jouent au confluent du monde de l'interprète et de l'interprété conditionnant ainsi un dialogue entre deux modes de pensée ayant pour enjeu la construction /reconstruction du sens ou comme le disent les deux auteurs « *Le sens d'un texte ne réside pas exclusivement dans ce que l'auteur y a mis, il réside aussi dans sa compréhension par l'interprète.* » (p. 135)

Pour Ricœur (1986, p. 54): « *Ce qui est à interpréter dans un texte, c'est une proposition de monde, le projet d'un monde que je pourrais habiter et où je peux projeter mes possibles les plus propres.* » Le texte apparaît donc comme un discours qui met en jeu sens et référence, autrement dit un discours d'un « être-au-monde » (p. 54) défini par ses appartenances (voir la première partie de notre portfolio). Il est du rôle de l'interprète de déconstruire ce monde pour le reconstruire par le repérage des références que le texte donne à voir. À cet effet, l'analyse des écrits des portfolios des élèves-professeurs consiste à dégager :

- des cercles de significations ou ce que le texte propose comme significations saillantes sur le plan linguistique, culturel et professionnel ;
- des foyers d'attention traduisant généralement des problématiques et des préoccupations relatives aux domaines cités plus haut ;
- des références au monde de l'EP qui nous renseigne sur le positionnement de l'EP comme être-au-monde ;
- des preuves de distanciation autrement dit les signes d'une élaboration objective des savoirs à partir d'un retour réflexif sur l'expérience de l'être-au-monde.

¹⁴¹ Nous sommes adeptes d'une analyse objectivante d'une réalité subjective dans le sens où le choix d'un paradigme (un cadre de pensée) dépend de facteurs qui dépassent le stade de la pensée consciente.

Cela étant, nous avons mis à contribution les principes des trois approches à travers deux grilles d'évaluation au lieu de procéder d'une analyse par isolement (utiliser chaque approche séparément).

1.2.5. Grille d'analyse de l'activité réflexive

De l'analyse des pratiques professionnelles à l'analyse de l'activité réflexive, le chercheur procède d'une analyse intrinsèque de l'activité qui consiste à « *saisir comment se jouent et se nouent les rapports texte/agir.*» (Vanhulle, 2014, p. 10). Le praticien codifie, bien souvent, son énoncé dans un genre réflexif qui fonctionne comme un médium dans un rapport triadique entre trois instances : le praticien, sa pensée et ses pratiques ou expériences. Outre sa fonction de médium, le langage est un médiateur¹⁴² qui permet à l'énonciateur de prévoir des régulations, de faire des allers-retours et d'établir des rapports entre le moi, le soi et l'alter. Le langage est, à ce titre, un instrument de la pensée réflexive et créative. À cet effet, nous nous sommes inspirés des modèles de Buysse & Vanhulle (2009) et Michaud (2012) pour élaborer la grille ci-après.

Tableau 34 : Grille d'analyse de l'activité réflexive

Critères	Outils de repérage et/ou opération cognitives	indicateurs
Indices réflexifs	Conscientisation	Un discours en « je » Prise de recul
	Sémiotisation	Modalisation Construction des <i>topics</i> (ce qui fait souci)
Niveau de réflexivité	Narratif	Description sans justification : une simple narration
	Descriptif	Description avec justification personnelles et émotionnelles
	Dialogique	Des jugements argumentés et des comparaisons avec ou sans ajustement.
	Critique	Analyse critique appuyée par des connaissances théoriques aboutissant à une autorégulation.
Mouvement de subjectivation/objectivation des savoirs	Acquisition	Savoir tout court
	Appropriation	savoir transformé en savoir-faire avec
	Internalisation	Savoir transformé, personnalisé
	Expertise	Savoir incorporé, intégré au système de pensée du sujet,

¹⁴² En discutant les thèses représentationnistes, Vernant (1997) affirme que le langage n'est pas un simple supplément au service de la pensée, mais un facteur essentiel pour le développement de cette pensée. Cet instrument de la pensée permet au sujet parlant de prendre le risque de se dévoiler, de s'exposer au regard de l'autre et par ricochet prendre de la distance par rapport à sa pensée. Il est vrai, les mots ont bien souvent une charge sémantique qui vient parfois déséquilibrer notre système de pensées. À ce propos, Vanhulle (2009, p. 6) pense, à la suite de Ricœur que le texte réflexif personnel constitue un événement qui transforme le sujet écrivain à travers l'inscription de son discours dans un processus de subjectivation/objectivation.

Procédés de régulation	Des activités	Interne/externe
	Des conceptions	Fonctionnelle/structurale
	Des sous-jacents	déculpabilisante /contrôlante
Rapport à (aux)	savoir	Positif, distant, négatif
	L'autre	Intersubjectivité Degré d'autonomie
	Langues et aux cultures	Instrumental/existential Amical/conflictuel Rejet/compréhension/assimilation

Cette grille met à contribution cinq critères qui permettent d'identifier l'activité réflexive lors de la réalisation du portfolio. Le premier critère consiste à dégager les indices réflexifs à savoir la conscientisation et la sémiotisation. Ces deux indices sont codifiés sous forme d'indices discursifs qui donnent une idée sur l'implication de l'énonciateur « un discours en je », la prise du recul à travers des procédés de textualisation telle que la passivation, le passage d'un type à l'autre (du narratif vers l'argumentatif ou l'explicatif), l'emploi de modalisateurs déontiques, appréciatifs, logiques, pragmatiques... et la construction des topics traduisant les préoccupations et les mobiles de l'activité réflexive.

Le deuxième critère caractérise les quatre niveaux de réflexivité de Hatton et Smith (1995)¹⁴³. Cela nous permettra de catégoriser les écrits des élèves-professeurs selon le niveau de réflexivité auquel ils sont arrivés.

Quant au troisième critère, il met l'accent sur les procédés de subjectivation/objectivation des différents types des savoirs : savoirs académiques, savoirs professionnels, savoirs de l'expérience et les processus de leur transformation en savoirs acquis, appropriés, transformés, personnalisés ou incorporés, autrement dit des schèmes d'action.

Cela nous amène à parler de la notion de régulation (quatrième critère) qui s'institue comme l'aboutissement de l'activité réflexive. Qu'elle soit rétroactive ou anticipatrice, la régulation en tant que processus de contrôle non seulement des motifs de l'activité mais aussi bien de ses actions, procédés et opérations (Leplat, 2006) porte sur :

- des activités (gérer une classe, concevoir une situation d'apprentissage, formuler des objectifs...);

¹⁴³ Voir chapitre I

- des conceptions (ce que l'on pense par rapport à la manière d'enseigner ou d'apprendre une langue, la méthode à adopter pour telle ou telle situation....)
- des sous-jacents (c'est-à-dire l'ensemble des facteurs psychologiques qui oriente l'action comme la motivation, les émotions, la volition). (Buisse & Vanhulle, 2010, p. 236).

Cette régulation prend plusieurs formes : externe (initiée par un médiateur, un tuteur ou un accompagnateur), interne (alimentée par un retour réflexif, une introspection, une auto-évaluation), fonctionnelle (remplacer un schème d'action par un autre schème), structurale (réorganiser les schèmes en fonction des indices situationnelles de manière à construire un nouveau schème sans détruire complètement le schème non opératoire). En ce qui concerne les sous-jacents, les régulations se jouent à deux niveaux. Lorsque l'enseignant décline sa responsabilité et se déculpabilise en mettant son égo à l'abri des critiques, la régulation est dite déculpabilisante. Quand elle change de direction autrement dit, l'enseignant se remet en question au lieu d'imputer l'échec de son action à des facteurs extérieurs, elle devient contrôlante.

Nous avons ajouté un cinquième critère qui nous semble aussi important pour comprendre les rapports qui se tissent dans l'arrière-plan de l'activité réflexive. Ces rapports sont exprimés en termes de « rapport à » que l'on peut regrouper dans trois grandes catégories : rapport au savoir, rapport à l'Autre, rapport aux langues et aux cultures.

1.2.6. Grille d'évaluation des acquis des élèves-professeurs

Dans une optique d'évaluation formative, la grille ci-après met en avant trois domaines de formation. Les domaines langagier et culturel tirent leur légitimité à partir du profil des enseignants de langues qui implique l'acquisition de quatre types de compétences à savoir la compétence communicative, la compétence plurilingue, la compétence culturelle et la compétence interculturelle. Quant au domaine professionnel, ce dernier représente un continuum de pratiques professionnelles marquées par la spécificité des contextes socioprofessionnels d'un côté et les caractéristiques de la discipline à enseigner de l'autre. À ce titre, la fonction évaluative du portfolio trouve toute sa place à travers la deuxième hypothèse de notre recherche.

Conçue dans le but de mesurer les acquis des EP et l'efficacité de la formation normalienne sur ce plan, cette grille fait le lien entre professionnalisation et formation au

niveau des ENS. Elle a ceci de particulier qu'elle joigne évaluation formative et auto-évaluation de manière à favoriser une « *posture de reconnaissance* » (De Ketele, 2014, p. 118) Ce qui revient à dire que l'intérêt d'une évaluation à partir du portfolio n'est pas d'établir des barèmes de notation qui mesurent l'écart à la norme, mais de penser la formation comme un système complexe de références qui se trouvent à la croisée des attentes de l'évaluateur et celles de l'évalué.

Il convient de signaler que les indicateurs contenus dans la grille synthétisent les descripteurs de notre référentiel de compétences (voir 2^e chapitre). Nous procédons à ce titre d'une analyse croisée entre les données de la grille d'auto-évaluation remplie par les EP et les données émanant de l'analyse des portfolios par le biais de la grille ci-annexée.

Tableau 35 : Grille d'évaluation des acquis des élèves-professeurs

Domaine	Compétence	indicateurs
Langagier	communicative	réception, production, médiation, interaction à l'oral ou à l'écrit
	plurilingue	répertoire langagier, place de la langue première, rapport aux langues
Culturel	culturelle	saillance des schèmes culturels propres à la langue première et des schèmes constitutifs de l'algérianité, connaissances sur les autres cultures
	interculturelle	qualité des rapports altéritaires, maîtrise des chocs interculturels
Professionnel	éthique	Émergence de l'ethos professionnel (responsabilité, autonomie, citoyenneté)
	réflexive	Prise de recul, capacité de problématisation, régulation, créativité
	relationnelle	rapport aux élèves, à la communauté pédagogique et aux acteurs du système éducatif.
	méthodologique	Planification, transposition didactique, gestion des apprentissages, innovation, conceptualisation, évaluation, remédiation

2. Présentation des portfolios

Au terme de ce projet, nous avons pu récupérer un corpus de 16 portfolios qui correspondent au nombre des élèves-professeurs ayant participé à l'expérimentation. Il est à signaler que le choix du support de travail a été laissé aux EP. Ainsi, nous comptons 12 portfolios numériques et 4 portfolios sous format papier. En termes de qualité du produit final, nous distinguons 5 portfolios complets, riches et denses en information, 7 portfolios moyennement remplis où l'on se contente d'une ou deux tâches pour chaque partie et 4 portfolios incomplets.

Au début de la formation, tous les élèves-professeurs ont produit des portfolios incomplets pour deux raisons. En premier lieu, ils étaient incapables de remplir la grille

d'auto-évaluation à cause de la programmation tardive du stage pratique et l'absence de cette modalité d'évaluation dans les pratiques pédagogiques de leurs formateurs¹⁴⁴. En second lieu, il leur était difficile d'intégrer des documents probants dans leurs portfolios parce qu'ils n'ont pas l'habitude de produire des documents pareils. En revanche, ils se sont senti plus à l'aise avec les tâches de la rubrique « mon profil de locuteur bi-plurilingue » où l'on enregistre un taux satisfaisant d'élaboration des savoirs à partir de leurs expériences langagières, culturelles et professionnelles. En effet, tous les élèves-professeurs ont réalisé des tâches relatives à cette partie à partir du 1^{er} jet. Cependant leurs écrits dénotent un niveau de réflexion descriptive (narration, jugement de valeurs).

Tableau 36 : Taux de réalisation de chaque partie du portfolio

EP	Mon profil de locuteur bi-plurilingue		Mon dossier de compétences professionnelles		Ma vitrine	Taux de réalisation
	Mon répertoire langagier et culturel	Récit de mes expériences langagières et culturelles	Grille d'auto-évaluation	Mes compétences		
EP1	2/2	/	/	/	/	Incomplet
EP2	2/2	5/5	13/13	2/3	1/3	Complet
EP3	2/2	4/5	13/13	2/3	2/3	Complet
EP4	2/2	3/5	13/13	1/3	1/3	M. complet
EP5	2/2	4/5	13/13	2/3	1/3	M. complet
EP6	2/2	4/5	13/13	1/3	0/3	M. complet
EP7	2/2	5/5	13/13	3/3	3/3	Complet
EP8	2/2	/	/	/	/	Incomplet
EP9	2/2	1/5	13/13	0/3	1/3	M. complet
EP10	2/2	5/5	13/13	2/3	2/3	Complet
EP11	2/2	5/5	13/13	2/3	1/3	Complet
EP12	2/2	4/5	13/13	1/3	1/3	M. complet
EP13	2/2	/	/	/	/	Incomplet
EP14	2/2	4/5	13/13	2/3	0/3	M. complet
EP15	2/2	/	/	/	/	Incomplet
EP16	2/2	3/5	13/13	1/3	2/3	M. complet

Le taux de réalisation des tâches varie d'un portfolio à l'autre selon le degré d'investissement de chaque élève-professeur. Cependant, il convient de signaler que nous ne leur avons pas imposé l'exécution des tâches redondantes comme le récit des expériences, le dossier des compétences ou les documents probants.

¹⁴⁴ Comme il s'agit d'une alternance juxtapositive, la phase d'imprégnation totale ne commence qu'au début du deuxième trimestre de la dernière année de formation. Pour cette promotion, elle a été programmée à partir du 6 mars 2022.

Si l'on tient compte des données du tableau, nous pouvons dire que la rubrique « Ma vitrine » enregistre le taux le plus faible de réalisation parce qu'ils devaient passer à l'action pour donner des preuves tangibles de la progression de leurs compétences. Ce qui n'était pas toujours le cas.

D'un point de vue thématique, les textes contenus dans les portfolios ont été codifiés de la manière suivante :

- code 1 : insécurité linguistique ;
- code 2 : contacts des langues et des cultures ;
- code 3 : rapport à ;
- code 4 : élaboration des savoirs ;
- code 5 : régulation/distanciation ;
- code 6 : éthos professionnel.

L'encodage des contenus repose sur le repérage des cercles de signification (langagière/professionnelle), des foyers d'attention traduisant les préoccupations des élèves-professeurs et des références au monde social ou professionnel du scripteur. Sous le code « insécurité linguistique », nous regroupons les sujets relatifs à la glottophobie et les insuffisances en termes de compétences langagières. Le code « contact des langues et des cultures » renvoie à des questions d'ordre sociodidactique qui passent en revue les représentations de ce phénomène chez les futurs enseignants. À travers le troisième code, nous avons procédé par inférence pour dégager les « rapports » à la langue, à l'autre, au savoir, etc. Ce code est à la croisée des préoccupations langagières et professionnelles des élèves-professeurs. Avec le quatrième code, nous explorons les processus de transformation et d'élaboration des savoirs dans les portfolios finalisés. Le code dénommé « régulation/distanciation » nous permet de mettre sous la même bannière les procédés visant à prendre du recul par rapport aux expériences et aux pratiques narrativisées et celles de la régulation des pratiques langagières et professionnelles. Le dernier code renvoie à l'émergence de l'éthos professionnel à partir des réflexions éthiques et axiologiques des futurs enseignants.

3. Analyse des portfolios

L'analyse des portfolios s'effectue à trois niveaux : l'analyse de l'écart entre le 1^{er} et le 2^e jet, l'examen du cheminement réflexif des écrits des EP et la vérification des potentiels évaluatifs du portfolio. Deux types d'analyse seront mis à contribution à

commencer par une analyse quantitative de l'écart entre les deux jets avant de passer à une analyse qualitative des textes contenus dans les portfolios afin d'accéder à leurs significations.

3.1. Analyse de l'écart entre le 1^{er} et le 2^{ème} jet

Le tableau ci-joint résume l'ensemble des écarts enregistrés entre le 1^{er} et le 2^e jet au terme de la formation.

Tableau 37 : Écart entre le 1^{er} et le 2^e jet

Critères	Indicateurs	1 ^{er} jet			2 ^e jet		
		faible	moyen	fort	faible	moyen	fort
Authenticité	Personnalisation du contenu (pas de plagiat !)	0	4	12	0	4	12
	réalisme des situations décrites	0	0	16	0	0	16
Pertinence	Adéquation des traces preuves au niveau de compétence déclaré	12	2	2	4	8	4
	intérêt des données fournies	12	1	3	6	5	5
Créativité	Originalité du contenu.	10	4	2	8	4	4
Rigueur	Précision et exactitude des données scientifiques	14	1	1	8	7	1
Capacité réflexive et esprit critique	<i>Par rapport à l'expérience :</i> Objectivité, profondeur et justesse de l'analyse (en évitant les jugements de valeur)	13	3	0	7	5	4
	mise à distance des affects	13	3	0	7	5	4
	objectivation des évènements dans un questionnement au-delà de son propre vécu, tout en veillant à élaborer une réflexion éthique	14	2	0	8	6	2
	élaboration de recommandations pertinentes	10	4	2	6	8	2
	<i>Par rapport à soi-même :</i> Recul par rapport à son développement professionnel (identifier ses forces et ses faiblesses), analyser son parcours, ses apports ; décrire ses comportements et ses affects en prenant le recul nécessaire ...	4	9	3	4	6	6
Articulation théorie/pratique et exploitation des connaissances	Richesse des ressources utilisées	15	0	1	9	6	1
	pertinence de l'utilisation de ces ressources (concepts et notions) par rapport aux données du terrain	15	1	0	9	7	0
	exploitation et intégration d'éléments théoriques et pratiques	14	2	0	10	4	2
	élaboration de connaissances originales issues de la pratique	9	5	2	9	3	4
	exploitation de plusieurs théories pour rendre compte d'une situation complexe ou pour soutenir une hypothèse originale.	16	0	0	13	3	0
Dynamique d'apprentissage	Définition d'objectifs d'apprentissage	8	7	1	5	6	5
	mobilisation de ressources (les siennes, celles du milieu de stage et	4	7	5	4	4	8

	de formation, ...)						
	remise en cause de ses connaissances personnelles ;	13	1	2	4	9	3
	création, innovation et élaboration de nouvelles connaissances/outils ;	12	4	0	8	5	3
Style	Présentation, orthographe, syntaxe	0	11	5	0	11	5
Total	Indicateurs n = 12	208	71	57	129	116	91

Commentaire :

Le tableau indique qu'il y a une nette progression entre le 1^{er} et le 2^e jet. Le nombre des cas du faible investissement diminue nettement en passant de 208 cas à 129, ce qui prouve que le manque d'investissement lors du 1^{er} jet est dû à la méconnaissance des pratiques du portfolio et celles de l'écriture réflexive. La mise en examen de l'écart entre les deux jets nous a permis de repérer l'évolution des cas d'investissement moyen de 71 cas à 116 et de 57 à 91 pour le fort investissement. Ces résultats affirment ce que nous avons avancé dans le 3^e chapitre concernant le rapport entre la démarche et l'instrument. En fait, c'est la démarche qui détermine l'efficacité de l'instrument et non pas l'inverse, sachant que nous nous inscrivons dans une approche d'instrumentation et non pas d'instrumentalisation (Folcher & Rabardel, 2004). Pour filer la métaphore, rien ne sert à exploiter un logiciel Power Point pour réussir une présentation quand on est un mauvais orateur. Cela est valable dans le cas du portfolio. Cet instrument enclenche la réflexion sans déterminer la qualité des propos de son auteur.

Nous l'avons annoncé précédemment, les élèves-professeurs méconnaissent le portfolio et n'ont pas l'habitude de produire des textes de genre réflexif¹⁴⁵. Cela paraissait clairement lors du 1^{er} jet. Les portfolios qui nous ont été retournés soulèvent deux problèmes majeurs. Le premier relève du niveau de réflexion qui dénote l'absence d'un investissement réel dans la mesure où les élèves-professeurs se contentent de la narration et de la description de leurs expériences sans pousser la réflexion vers un niveau dialogique ou critique. Nous citons à titre d'exemple :

Au niveau de ma famille, on parle en arabe (Derja). C'est ce que je pensais au moins. Mais au primaire, j'ai compris que l'arabe qu'on parle dehors n'est pas l'arabe de l'école. Ça se rapporte beaucoup plus au français surtout pour les noms des objets.»
EP 2

J'ai grandi dans un milieu multiculturel (mère kabyle, père arabe, des parents immigrés) et du coup les trois langues : arabe, berbère et français et ce qu'elles charrient comme culture ont participé à la formation de ma personnalité. EP 3

¹⁴⁵ Nous ne parlons pas des écrits académiques.

Lors du 2^e jet, ces deux élèves-professeurs se sont investies pour mettre en place un discours argumentatif. Ainsi, l'EP 2 passe de la narration et la description à l'argumentation pour introduire sa thèse sur les difficultés de prononciation en français : « *Pour revenir à la question, je peux dire que l'arabe algérien a joué un double rôle : positif sur le plan lexical, négatif sur le plan phonétique parce qu'on a tendance à alléger certaines voyelles.* » Cela s'est reproduit avec l'EP 3 : « *Le fait d'évoluer dans un contexte pareil a marqué mon parcours scolaire, ma perception de l'autre et de la diversité m'a dotée d'une sorte d'immunité contre les pratiques discriminatoires.*»

En guise d'initiation, nous leur avons proposé un modèle qui leur sert de guide. Cette intervention n'était pas sans effet sur les postures des élèves-professeurs pour ne citer que l'exemple de l'EP 7 qui note : « *Grâce au portfolio-exemple que j'ai réussi le mien, il m'a inspiré.* »

Pour ce qui est du second problème, 4 élèves-professeurs, seulement, ont inséré des documents probants dans leurs portfolios lors du 1^{er} jet. En vue de surmonter cet obstacle, nous nous sommes mis d'accord avec l'enseignante du module de psychopédagogie pour leur donner l'autorisation d'insérer les copies de l'évaluation du 1^{er} EMD. En outre, nous leur avons proposé deux tâches sous forme d'une situation-problème : réaliser une séquence didactique pour les classes de 1^{re} AS ou élaborer un questionnaire d'évaluation sommative à partir d'un texte support pour les classes Terminales, filière LPH. Cette opération les a amenés à produire des documents probants qu'ils devaient commenter pour montrer leur capacité à prendre de la distance par rapport à leurs produits.

Pour revenir aux données du tableau, nous précisons que l'enregistrement d'une certaine stabilité pour le critère d'authenticité est imputé au désengagement des 4 élèves-professeurs qui n'ont pas remis leurs 2^{es} jets et la difficulté de dégager des ressemblances ou des cas de plagiat dans les travaux des élèves-professeurs. Sans pouvoir émettre un jugement contraire, nous estimons que les textes et les produits insérés sont personnalisés à des degrés divers.

Par ailleurs, le critère de créativité et de rigueur est relativement stable en comparaison avec d'autres critères. En fait, 4 élèves-professeurs ont créé des supports d'apprentissage originaux : une capsule vidéo (montage d'une vidéo en sémiologie intitulée l'expression de l'eau), des fiches pédagogiques personnalisées de compréhension de l'oral et de l'écrit en se basant sur des textes et des supports inédits et un

questionnaire d'évaluation sommative. Ces contenus ont ceci d'important qu'ils reflètent la maîtrise des TICE d'un côté et la gestion des apprentissages de l'autre. Dans le même cadre, 4 élèves-professeurs ont proposé des contenus d'apprentissage en se référant aux tâches que nous avons proposées (des questionnaires pour une évaluation sommative), voilà pourquoi nous les avons déclassés par rapport aux produits de leurs collègues.

En ce qui concerne le critère « capacité réflexive et esprit critique », les écrits intermédiaires révèlent une réflexivité de type descriptif et narratif. Ce n'est qu'en phase de réécriture que les élèves-professeurs ont adopté une posture réflexive médiatisée par des textes argumentatifs et des prises du recul par rapport à leurs expériences et pratiques.¹⁴⁶

« L'articulation théorie/pratique et l'exploitation des connaissances » est un critère qui soulève un problème souvent repris par les élèves-professeurs dans les textes portant sur les insuffisances en termes de formation. La présence des références théoriques est timide en comparaison avec l'exploitation des savoirs de l'expérience. Les élèves-professeurs s'appuient bien souvent sur leur expérience de stage ou d'élève pour étayer leurs propos : « *Après avoir vu la réalité (sur le terrain) j'ai vraiment souhaité avoir le stage dès la première année car on pratiquant qu'on va apprendre* » Portfolio de l'EP 11. En parlant des modules enseignés à l'ENS, L'EP 10 précise : « *La nécessité et la valeur de ces modules, dans une première vision, étaient pour moi que du rhétorique.* » Elle enchaîne ensuite : « *En cherchant et surtout en pratiquant durant le stage, j'ai valorisé leur intérêt.* » Il convient de dire que le repérage des connaissances théoriques dans les textes des élèves-professeurs nécessite un travail d'inférence pour pouvoir comprendre leur raisonnement. Cette abstention d'utiliser un lexique spécialisé a été relevée par Vanhulle qui cite les propos d'une jeune enseignante : « *Je sais comment cela s'appelle en théorie, mais c'est tellement ridicule, ces mots-là. Dans la vie, on ne parle pas comme cela.* » (2009, p. 22)

En ce qui concerne le critère de la dynamique des apprentissages, nous l'abordons brièvement puisque nous nous y arrêtons longuement dans la partie réservée à l'élaboration des savoirs. De manière générale, il s'avère que la moitié des élèves-professeurs ont amélioré leurs capacités de mobiliser les ressources accumulées lors du stage tout en remettant en cause leurs connaissances préalables. Cette dynamique leur a permis de se

¹⁴⁶ Nous nous y attarderons dans le point consacré au niveau de réflexivité.

projeter dans l'avenir et d'accéder au statut d'enseignant en devenir voire d'enseignant à part entière pour les cas où l'on enregistre un grand investissement.

Quant au style, nous ne l'avons pas travaillé pour ne pas mettre la pression sur les élèves-professeurs de peur que la démarche se transforme en une activité de remédiation aux difficultés d'écriture. Nous leur avons donné la latitude d'y revenir, mais il s'avère que le problème de relecture et de révision persiste et réapparaît en 2^e jet. À cet effet, nous avons associé le niveau fort aux productions qui enregistrent des erreurs d'orthographe occasionnées par un manque d'attention et le niveau moyen pour les erreurs d'ordre morphosyntaxique.

En guise de synthèse, nous pouvons dire que la démarche poursuivie a donné ses fruits malgré les résistances constatés chez certains cas. Pour expliquer ce postulat, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Vanhulle (2004, p. 170) afin de mieux comprendre les raisonnements qui sous-tendent les postures de chaque élève-professeur. Nous distinguons, à la suite de cette auteure, quatre cas de figure :

- *adhésion axiologique* : elle se manifeste chez les élèves-professeurs qui n'ont pas la capacité de discuter les contenus de formation en les reprenant comme étant des axiomes pédagogiques indiscutables. Les propos du sujet scripteur sont fondés sur des jugements de valeur. Ce genre de postures revient de manière répétitive dans les travaux de 2 élèves-professeurs ;
- *adhésion métacognitive* : émanant de sa volonté d'établir un lien entre ses expériences et les contenus de formation. Elle se caractérise par un remue-méninge permettant l'appropriation des savoirs. Elle se matérialise par un discours argumentant comme l'illustrent les travaux de 7 élèves-professeurs ;
- *déconstruction herméneutique* : elle désigne le processus de déconstruction/reconstruction des contenus de manière à favoriser la réélaboration et l'internalisation des savoirs. À ce stade, l'élève-professeur atteint le niveau de réflexion critique. Cette quête de sens apparaît dans les textes de 3 élèves-professeurs ;
- *résistance diffuse* : c'est le cas des 4 élèves-professeurs ayant abandonné le dispositif étant donné les difficultés d'écriture et la charge cognitive qui exige un travail d'envergure et d'aller-retour entre pensée réflexive et créative et pensée ordinaire.

3.2. Le portfolio comme instrument de réflexion

Ce point est consacré à la vérification de la première hypothèse de notre recherche à travers une analyse qualitative des portfolios afin de dégager les cheminements réflexifs des élèves-professeurs et leur capacité de prendre de la distance par rapport à leurs expériences et pratiques. Pour ce faire, nous repérons les indices réflexifs médiatisés par le discours des auteurs des portfolios. À ce propos, la verbalisation de l'expérience et les annotations des produits contenus dans les portfolios, nous aident à faire le lien entre le praticien discursif et le praticien réflexif.

3.2.1. Indices réflexifs : l'EP un praticien discursif et réflexif

Le praticien réflexif est avant tout un praticien discursif (Bronckart & Buléa Bronckart, 2009) qui fait appel aux différents genres de discours (Schneuwly, 1998; Vanhulle, 2009) pour raconter ses expériences, décrire ses pratiques, démontrer sa capacité de prendre de la distance par rapport aux normes du genre professionnel, discuter des doxas pédagogiques, critiquer sa propre démarche, etc. C'est ce que nous dénommons « un discours professionnel réflexif¹⁴⁷ » qui se matérialise par une « *écriture grise* » (Bucheton, 2003, p. 8).

Paraphrasant Schneuwly (1998), Vanhulle (2009) considère les genres de discours comme des outils de médiatisation des opérations psychiques supérieures. C'est la raison pour laquelle, nous avons associé le praticien réflexif et le praticien discursif tout en considérant le discours comme le lieu de la production et de l'actualisation de la pensée réflexive et créative de l'élève-professeur.

L'analyse énonciative des portfolios révèle l'implication du sujet scripteur dans son écrit à travers l'usage d'un discours en « je ». Il s'agit d'un « je » assumé qui ne ressemble pas au « je » imposé du PEL et du PEPELF. L'usage de la première personne du singulier dans les textes des élèves-professeurs reflète les trois pôles de son identité :

- une identité sociale marquant sa singularité comme être-au-monde ;
- une identité professionnelle caractérisant son statut d'enseignant en devenir et son appartenance à une communauté pédagogique, voire éducative avec laquelle il partage un certain nombre de schèmes et de valeurs ;

¹⁴⁷ Vanhulle (2016) utilise la notion de « discours réflexif académique ». Nous pensons que cette appellation peut prêter à confusion à partir du moment où elle fait référence à un discours formel. Ce qui n'est pas le cas dans notre travail puisque il s'agit d'une écriture grise comme nous l'avons signalé.

- une identité spatiale et linguistique traduisant son appartenance à une communauté d'apprentissage à savoir « les élèves-professeurs de français » qui partagent le même espace d'apprentissage, ce qui fait leur singularité par rapport aux étudiants des langues au niveau de l'université.

Nous commençons par l'identité sociale transposée par l'emploi d'un « je » tripolaire. Ici le « je » n'implique pas un « tu » seulement comme le suggère Benveniste, mais un moi « mêmeté », un soi « ipséité » ou un Autre « altérité ».

J'ai eu mon BAC (spécialité : sciences expérimentales) avec mention bien, j'avais le choix de faire pharmacie ou médecine dentaire, nous n'avions pas beaucoup de temps pour faire notre choix, mon père et quelques membres de mon entourage m'ont conseillé de faire pharmacie, et effectivement je l'ai choisie mais je n'étais pas convaincue de mon choix à 100%. EP 7

Le « je » employé dans le passage précité est un « je assumé » qui se transforme en « nous » lorsque l'auteure décline sa responsabilité pour dire que le choix lui a été imposé. C'est le cas d'un autre passage où elle fait un retour réflexif sur l'une de ses expériences :

En 2^{ème} et 3^{ème} année, je me suis retrouvée dans une classe médiocre et chez des enseignants de français faibles ce qui a fait que mon niveau de français a stagné, et pour être franche, moi aussi j'ai arrêté de faire des efforts et j'ai consacré mon temps aux autres matières à savoir les sciences naturelles et les mathématiques.

Cette fois, l'auteure oppose « soi » et « moi » en employant le pronom personnel tonique « moi » pour prendre de la distance par rapport à soi-même. Après avoir accusé l'enseignant et les circonstances qui l'ont jetée dans « *une classe médiocre* » selon ses dires en utilisant un « je passif » atténué par l'emploi d'un verbe pronominal « se retrouver », l'élève-professeur en question emploie un « je assumé » renforcé par le pronom personnel tonique « moi » que l'on peut mettre sur le pôle « ipséité ».

Didactiquement parlant, le recours à un discours en « je » nous informe sur la capacité du sujet scripteur d'assumer ses actes et de les remettre en question lorsque cela lui semble nécessaire. Cela dit, nous avons élaboré un tableau récapitulatif de la fréquence du « je » dans le discours réflexif des élèves-professeurs dans la rubrique « Mon profil de locuteur bi-plurilingue ». Il est à noter que nous avons pris en considération toutes les manifestations du « je » y compris les « *énallages*¹⁴⁸ » (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 83).

¹⁴⁸ Lorsque le sujet parlant utilise un mot avec une valeur décalée. L'auteure distingue des énallages temporelles, spatiales, de personne.

Nous allons voir dans le tableau ci-après que l'implication en « je » est plus grande chez les élèves-professeurs qui adoptent une posture métacognitive et herméneutique. Il s'agit des élèves-professeurs capables de décentration, ce qui illustre cette relation entre l'*idem*, l'*ipse* et l'*Alter*. La déconstruction de leur identité sociale et la reconstruction de leur identité professionnelle repose sur deux opérations psychiques qui leur permettent d'intégrer de nouveaux schèmes. La première opération passe au niveau intrapsychique (médiation interne assurée par un langage interne) tandis que la deuxième opération se réalise au niveau interpsychique (médiation externe). Les élèves-professeurs qui ne prennent pas leur moi comme objet de réflexion et font peu de place à l'interpsychique se trouvent en position inférieure par rapport à leurs collègues en se situant sur l'axe : résistance diffuse /adhésion axiologique.

Tableau 38 : Analyse des différentes manifestations du « je » dans le discours de EP

EP	Je = moi	Je = soi	Un « je » qui implique l'autre	total	Posture réflexive
EP1	1	/	/	01	Résistance diffuse
EP2	15	8	13 (moi, me, nous inclusif, on inclusif)	36	Déconstruction herméneutique
EP3	7	5	3 (je, nous inclusif)	15	Adhésion métacognitive
EP4	5	7	3 (nous et on inclusif)	15	Adhésion métacognitive
EP5	17	13	22 (je, nous inclusif, on inclusif, me, vous (discours rapporté))	52	Déconstruction herméneutique
EP6	6	8	7 (on inclusif, nous inclusif)	21	Adhésion axiologique
EP7	20	30	38 (je, me, nous inclusif, on inclusif)	88	Déconstruction herméneutique
EP8	5	3	1 (me)	9	Résistance diffuse
EP9	3	6	2(nous et on inclusif)	11	Adhésion métacognitive
EP10	13	9	14 (je, me, nous inclusif)	38	Adhésion métacognitive
EP11	13	5	3 (je, on inclusif)	20	Adhésion axiologique
EP12	9	17	6 (on inclusif, nous inclusif)	32	Adhésion métacognitive
EP13	1	4	1 (nous inclusif)	6	Résistance diffuse
EP14	11	13	6 (me, on inclusif, nous inclusif)	30	Adhésion métacognitive
EP15	3	/	1 (nous inclusif)	4	Résistance diffuse
EP16	4	20	/	24	Adhésion métacognitive

En ce qui concerne l'identité professionnelle, elle s'incarne par un « je » professionnel (Vanhulle, 2005) définissant le positionnement de l'élève-professeur au sein de la communauté pédagogique. Ce « je » professionnel est plus présent dans les rubriques 2 et 3 qui exigent le passage du statut d'élève-professeur à celui du professeur d'enseignement secondaire. La fréquence de ce « je » diffère d'un auteur à l'autre selon la

posture réflexive qu'il adopte. À cet égard, nous avons sélectionné trois extraits représentatifs de chaque catégorie.

- **Extrait du portfolio de l'EP 6, posture réflexive : adhésion axiologique**

<input checked="" type="checkbox"/> Expérience langagière <input type="checkbox"/> culturelle <input type="checkbox"/> professionnelle <input type="checkbox"/> (à préciser)
Un jour maman m'a demandé de réviser les cours à ma sœur de 5 AP. Franchement, j'ai fait un effort colossal pour me rabaisser à son niveau. J'ai rendu compte qu'il est plus difficile d'enseigner au primaire qu'au lycée.
<input checked="" type="checkbox"/> Ce que j'ai appris de cette expérience sur le plan personnel et professionnel
Un bon enseignant doit se mettre à la place de l'élève et non pas faire l'étalage de ses connaissances. Il doit revenir à son expérience d'enfant pour tirer des enseignements et comprendre ce qui se passe dans la tête de ses élèves.

Dans le passage cité supra, le « je » professionnel n'est pas accessible directement dans le sens où l'élève-professeur en question adopte une posture axiologique qui consiste à valoriser le modèle qu'elle promeut. Sa stratégie consiste à passer de la réminiscence à la validation de ce modèle. Le « je » professionnel se trouve alors en arrière-plan de ces propos de telle façon que son expérience d'enseignante, ne serait-ce que de manière informelle, lui dicte le modèle que tout enseignant devrait suivre (y compris elle). Notre interprétation se justifie par ce qu'Umberto Eco appelle « *la coopération interprétative dans les textes narratifs.* » cité par (Christiane & Bekkat, 2002, p. 123). Les espaces blancs laissés par la narratrice dans le passage ci-dessus suscitent des questions du genre : « Où résident exactement les difficultés, quel type de raisonnement a-t-elle utilisé pour dire que l'enseignement au primaire est plus difficile que l'enseignement au lycée, quels types d'activités a-t-elle fait avec sa sœur et quel rapport a-t-elle fait entre son enfance et le jugement qu'elle énonce ? » Elle dévolue ce rôle à l'interprète parce qu'elle ne peut pas tout dire ou pour reprendre les termes d'Eco, cité toujours par (Christiane & Bekkat, 2002, p. 123): « *Un texte est un mécanisme paresseux qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire.* » (p. 63-64).

- Extrait du portfolio de l'EP 3 : posture réflexive : adhésion métacognitive

■ Ce qui me pose problème.

Je me pose la question sur la manière d'évaluer une compétence à proprement parler lors des cours de compréhension et d'expression orale. J'ai remarquée que les enseignants évitent ce genre d'activités et que cette compétence est mise en quarantaine.
J'ai un autre souci par rapport à l'évaluation formative et notamment à la manière de s'en servir pour le développement des compétences des élèves.

Pour améliorer cette compétence, je me réfère aux sujets officiels et au guide d'évaluation. Je réalise des sujets, des grilles et des activités. Je me mets à la place de l'élève pour comprendre le fonctionnement de sa pensée et les difficultés qui surgissent lors de l'évaluation des acquis. Concernant l'évaluation de la compétence orale, je pense que les tests de niveau comme le TCF peuvent servir de base pour l'évaluation des acquis des élèves. Cependant, il est difficile de trouver des contenus qui sont en adéquation avec le programme.

À première vue, on peut penser que celui qui parle dans ce passage est un élève-professeur en situation de stage. Mais, lorsque nous faisons le lien entre le 1^{er} et le 2^e paragraphe, nous arrivons à la conclusion que le « je » employé par le sujet parlant ne nous informe pas sur son statut d'élève-professeur, mais d'un enseignant qui mène une réflexion critique par rapport à une pratique professionnelle à savoir l'évaluation des compétences. Preuve en est, l'élève introduit son texte par un questionnement fondé sur un postulat qui remet en question les pratiques professionnelles de certains enseignants. C'est une manière de se franchir des contraintes du genre professionnel sans le dire de manière directe : « *J'ai remarqué que les enseignants évitent ce genre d'activités et que cette compétence est mise en quarantaine.* » Cela n'est possible qu'au prix d'une distanciation sur le plan pratique expliquée dans la dernière partie de son écrit, ce qui lui permet d'améliorer cette compétence. Pour ce faire, elle emploie des verbes d'action conjugués au présent pour dire qu'elle endosse son rôle d'enseignante au moment de l'énonciation.

• Extrait du portfolio de l'EP 7 : posture réflexive : déconstruction herméneutique

La bipolarité de l'élève que j'ai enseignée m'a poussé à faire plus de recherches sur ce problème psychologique qui est d'ailleurs très fréquent de nos jours et partout dans le monde ! L'enseignant doit être un psychopédagogue qui doit s'informer sur tous les troubles psychologiques qui existent dans la société car la classe est une microsociété. Aussi je dois travailler plus sur ma personnalité parce que j'ai douté en moi lorsque je n'ai pas compris les sauts d'humeur de l'élève, alors il ne fallait pas douter en moi tant que les autres élèves suivaient avec moi sans avoir aucun problème. Concernant les parents, nous ne sommes pas obligés de les convaincre à suivre leurs enfants, quant à nous enseignants, nous devons faire notre travail parfaitement, n'écouter pas les mots rabaissants, essayer le maximum d'aider nos élèves, et d'être humains et empathiques envers eux (ils ne sont pas coupables et ils n'ont pas choisi leurs parents, d'ailleurs ni leurs enseignants !) Concernant les associations, en réalité je n'en ai aucune information ! Je devrais m'en renseigner !

L'auteure de ce passage revient sur un évènement qui lui est arrivé en période de stage. Elle emploie un « je » professionnel légitimé par son identité professionnelle. Les occurrences de ce « je » professionnel sont renforcées par un « nous » inclusif qu'elle utilise à deux reprises pour marquer son appartenance à une communauté pédagogique bien particulière qui doit accomplir sa mission parfaitement d'après ses mots. Même en situation de doute, ce « je professionnel » garde sa valeur : « *J'ai douté en moi lorsque je n'ai pas compris les sauts d'humeur de l'élève, alors il ne fallait pas douter en moi tant que les autres élèves suivaient avec moi sans avoir un problème.* »

La fréquence du « je » professionnel nous renseigne sur le travail de subjectivation/objectivation qui se produit lors de l'écriture réflexive. Ce qui l'amène à procéder à une déconstruction herméneutique de ses pratiques et celles des acteurs éducatifs : « élève, parents, enseignants, associations. » En effet, les différentes manifestations du « je » professionnel dans son discours sont à envisager selon une approche d'inter-subjectivation qui lui permet d'incarner son rôle d'enseignante à part entière.

Le dernier point de ce commentaire porte sur l'identité spatiale et linguistique de l'élève-professeur qui implique l'usage d'un « je » marqué par son appartenance à une communauté particulière qui lui confère un certain nombre de schèmes : ENS vs université, français vs arabe, anglais, etc. Pour endosser cette appartenance, l'élève-professeur emploie, selon le cas, un « nous inclusif » et/ou un « on inclusif ». Ce marquage spatio-linguistique se manifeste de manière particulière lorsqu'il prend sa formation initiale comme objet de réflexion. À ce sujet, l'EP 12 formule ses propos de manière à marquer cette appartenance :

Sur le plan culturel les modules de littérature nous ont aidés pour comprendre la culture française et avoir un esprit ouvert. Mais nous n'avons jamais eu de contact réel avec des français. je sais pas si cela est possible mais aurait été mieux si on créait un espace entre nous et les étudiants français. à l'époque les étudiants de l'ENS bénéficiaient d'une bourse à l'étranger pour parfaire leurs compétences et découvrir la culture française. Maintenant cela n'est pas possible.

3.2.2. Ethos discursif vs éthos professionnel

Peut-on dissocier identité sociale et identité discursive ? Charaudeau (2009, p. 15) parle d'un « *jeu de miroir* » en partant du principe de légitimité sociale qui donne au sujet « *son droit à la parole* » (p. 19). Pour faire valoir cette légitimité, le sujet parlant se doit de poser la question suivante : « *Je suis là pour dire quoi, en fonction du statut et du rôle qui m'est assigné par la situation.* » Cette question est en relation avec ce que nous avons explicité plus haut sur les trois pôles de l'identité sociale des élèves-professeurs qui se matérialisent dans un je « tripolaire ».

L'analyse du rapport entre éthos discursif et éthos professionnel passe prioritairement par l'analyse de l'identité discursive et l'identité sociale de l'élève-professeur qui lui confère son statut de sujet parlant. Pour reprendre les propos de Charaudeau (2009), nous désignons par éthos discursif l'image que le sujet parlant donne à voir de lui-même pour assumer le rôle qui lui est assigné en adoptant plusieurs attitudes discursives : neutralité, distanciation, engagement, démonstration au cas où il cherche à être crédibilisé ; polémique, séduction et dramatisation lorsqu'il s'agit de capter l'attention de son interlocuteur.

En didactique, Vanhulle (2014) utilise le terme sémiotisation pour évoquer ce procédé de codage de l'expérience qui nous renseigne sur les enjeux réflexifs et discursifs du texte-agir. Dans les extraits des portfolios, les attitudes des élèves-professeurs sont marquées par le rôle qu'ils incarnent en situation d'énonciation. Nous proposons quelques exemples pour illustrer ce que nous avons dit jusqu'ici.

- Extrait du portfolio de l'EP 5, posture réflexive : déconstruction herméneutique :

■ Expérience langagière <input type="checkbox"/> culturelle <input type="checkbox"/> professionnelle <input type="checkbox"/> (à préciser)
J'étais une bonne élève au primaire, je participe et j'avais de bonnes notes mais l'expérience que j'ai fait avec l'enseignant de l'arabe a laissé des cicatrices dans mon mémoire, il n'était pas notre prof, il nous a pris en 3 ^e année. Sa classe ressemble à un centre de torture. Parce qu'il nous bombarde de punitions du genre « écrit le texte 30 fois », « écris le tableau de multiplication 20 fois. » et au cas où on se trompe d'un petit exercice, il passe aux punitions corporelle. J'ai dégouté les études et mon niveau s'est dégradé. Alors mes parents m'ont changé d'école l'année suivante.
■ Ce que j'ai appris de cette expérience sur le plan personnel et professionnel
Sur le plan personnel, cette violence est devenu traumatique, je ne <u>comprend</u> pas son comportement. Sur le plan professionnel, j'ai appris que l'affect passe avant l'apprentissage. J'ai appris que le fait de recopier un texte mille fois n'est qu'une vaine activité. Ce que l'on fait par amour, on le garde toujours, ce que l'on fait par obligation disparaît le lendemain.

Dans cet exemple, l'élève-professeur en question assume le rôle qui lui est assigné en situation d'énonciation en puisant ses mots dans une identité sociale marquée par son expérience d'élève et son statut d'enseignant en devenir. Dans le premier paragraphe, elle adopte une attitude de dramatisation d'un événement traumatique pour capter l'attention du lecteur. Son éthos professionnel n'est pas accessible directement dans le premier paragraphe parce qu'il requiert des stratégies d'inférence et d'interprétation. C'est à partir du deuxième paragraphe que l'on peut identifier son éthos professionnel.

De manière générale, nous présumons que la propriétaire du portfolio adopte une attitude démonstrative pour crédibiliser son image de future enseignante auprès de son lecteur. Elle oppose deux modèles d'enseignants, l'un accueillant et sécurisant ; l'autre violent et insécurisant en employant des verbes d'une forte charge sémantique pour discréditer ce dernier : « bombarder, dégouter, se dégrader » et des marqueurs de modalité axiologique « punition, centre de torture, violence, traumatique ». Nous supposons qu'elle cherche plutôt à dresser un tableau positif de son image d'enseignante en devenir sans le dire explicitement en codifiant son texte de manière à ce que le lecteur puisse deviner le modèle qu'elle suivra une fois sur le terrain. Ce modèle est pris dans son cas comme une « Vérité incontournable, indépendante du sujet qui la défendent. » Charaudeau (2009, p. 22). Ce jeu d'opposition entre amour/ rétention, obligation/disparition sert à renforcer le principe pédagogique qu'elle défend : « L'affect passe avant l'apprentissage, la répétition n'est pas un moyen sûr de mémorisation » passant ainsi de l'axiologique à l'épistémique.

- Extrait du portfolio de l'EP14, posture réflexive adhésion métacognitive

<input checked="" type="checkbox"/> Expérience langagière <input type="checkbox"/> culturelle <input type="checkbox"/> professionnelle <input checked="" type="checkbox"/> (à préciser)
C'est durant le stage, c'était la première fois que je prends une classe. J'avais un problème avec le temps, je n'ai pas pu faire tout ce que j'ai prévu. En plus j'ai trop parlé. C'était décevant, mais l'enseignante m'a rassurée. Elle m'a dit que ce n'est facile de gérer le temps au début mais avec le temps tu y arriveras.
<input checked="" type="checkbox"/> Ce que j'ai appris de cette expérience sur le plan personnel et professionnel
J'ai appris à me focaliser sur l'essentiel au lieu de tourner en rond et à ne pas faire tout.

L'auteure de ce passage, ajuste son discours en fonction de son rôle d'enseignante en devenir et non pas d'élève-professeur. Elle adopte une attitude de distanciation vis-à-vis de son expérience de classe en employant des modalisateurs appréciatifs : « trop, décevant » pour donner l'image d'une enseignante qui s'auto-évalue, s'autocritique et s'autorégule. L'éthos discursif de l'élève-professeur en question donne une image positive de son éthos professionnel de manière à dire qu'« elle n'est pas ce qu'elle fait uniquement, mais elle est aussi ce qu'elle dit. » Elle fait appel à un principe pédagogique largement partagé par la communauté pédagogique lorsqu'il est question de gérer le temps « il faut se focaliser sur l'essentiel au lieu de se tourner en rond ». Son discours semble donner une image d'une future enseignante capable de décentration et d'apprentissage.

- Extrait du portfolio de l'EP 11, posture réflexive : adhésion axiologique

<input checked="" type="checkbox"/> Expérience langagière <input type="checkbox"/> culturelle <input type="checkbox"/> professionnelle <input checked="" type="checkbox"/> (à préciser)
Le stage est ma première expérience professionnelle dans l'enseignement
<input checked="" type="checkbox"/> Ce que j'ai appris de cette expérience sur le plan personnel et professionnel
J'ai appris comment réaliser des fiches pédagogiques, comment communiquer avec les élèves et créer une ambiance. Comment expliquer et savoir si l'élève a reçu le message

Contrairement aux exemples précédents, l'auteure de cet extrait semble moins bavarde en adoptant une attitude de neutralité. Elle use d'un discours objectivant en témoignant de ce qu'elle a pu apprendre en stage. Elle donne une image approximative de ce qu'un bon enseignant se doit de faire pour assumer son rôle de concepteur, médiateur et évaluateur. Le pronom personnel « je » renvoie à son statut d'élève-professeur qui témoigne de ses progrès en situation de stage. Son éthos professionnel se trouve donc à

position intermédiaire entre son statut d'élève-professeur et son statut d'enseignant en devenir.

Pour conclure, on pourrait croire alors à ce « jeu de miroir » dont parle Charaudeau à l'appui des extraits ci-dessus qui ne sont qu'un échantillon d'un discours professionnalisant. Mis à part les portfolios, où l'on enregistre une résistance diffuse, les autres portfolios attestent de ce rapport entre éthos discursif et éthos professionnel, un rapport qui consiste à rendre compte de l'émergence d'une identité discursive légitimée par l'identité sociale du sujet scripteur. Assumant son rôle en situation d'énonciation, l'élève-professeur codifie son discours selon son positionnement par rapport à son identité sociale, professionnelle, spatiale et linguistique.

3.2.3. Niveaux de réflexivité

Comme il s'agit d'une démarche qui s'appuie prioritairement sur l'écriture réflexive, nous avons classé les écrits de chaque portfolio selon une échelle de quatre niveaux à savoir les quatre niveaux d'écriture réflexive que nous avons explicités dans le 1^{er} chapitre. Ainsi, l'analyse des écrits réflexifs des élèves-professeurs prospecte le lien entre la posture réflexive du sujet scripteur et le niveau d'écriture réflexive.

Tableau 39 : Niveau de réflexivité dans les écrits du portfolio des EP

EP	Posture réflexive	Niveau d'écriture réflexive	indices
EP1	Résistance diffuse	Écriture descriptive	Récit avec des jugements de valeur
EP2	Déconstruction herméneutique	Réflexion critique	Récit de l'action autoréglée + prise de distance
EP3	Adhésion métacognitive	Réflexion dialogique	Jugements argumentés + prise distance
EP4	Adhésion métacognitive	Réflexion dialogique	Jugements argumentés + prise distance
EP5	Déconstruction herméneutique	Réflexion critique	Récit de l'action autoréglée + prise de distance
EP6	Adhésion axiologique	Réflexion descriptive	Récit avec des jugements de valeurs
EP7	Déconstruction herméneutique	Réflexion critique	Récit de l'action autoréglée + prise de distance
EP8	Résistance diffuse	Écriture descriptive	Récit avec des jugements de valeurs
EP9	Adhésion métacognitive	Réflexion dialogique	Jugements argumentés + prise distance
EP10	Adhésion métacognitive	Réflexion dialogique	Jugements argumentés + prise distance
EP11	Adhésion axiologique	Réflexion descriptive	Récit avec des jugements de valeurs
EP12	Adhésion métacognitive	Réflexion dialogique	Jugements argumentés +

EP13	Résistance diffuse	Écriture descriptive	prise distance Récit avec des jugements de valeur
EP14	Adhésion métacognitive	Réflexion dialogique	Jugements argumentés + prise distance
EP15	Résistance diffuse	/	/
EP16	Adhésion métacognitive	Réflexion dialogique	Jugements argumentés + prise distance

La lecture des données du tableau confirme l'existence d'un rapport de corrélation entre posture réflexive et posture d'écriture. Ce rapport est fondé sur des critères de différenciation à savoir les indices réflexifs contenus dans les écrits des élèves-professeurs. À cet effet, la régulation de l'action constitue un critère de différenciation entre la réflexion dialogique et la réflexion critique. La nature des jugements représente également le point de démarcation entre la réflexion descriptive et la réflexion dialogique. Pour ce qui est de l'écriture descriptive, elle n'est pas considérée comme un genre réflexif, mais comme un récit autobiographique. Toujours est-il que certains textes se prêtent peu à ce classement étant donné le taux de saturation en indices réflexifs et énonciatifs comme dans le cas de l'EP 15.

Pour étayer nos propos, nous avons pris quelques exemples où l'on peut détecter les traces de ce processus de sémiotisation qui définit le niveau d'écriture réflexive et la posture adoptée par le sujet scripteur. Le choix de ces extraits dépend de leur taux de saturation en indices réflexifs et énonciatifs.

Le premier exemple a été relevé dans le portfolio de l'EP 13 qui fait part de son expérience avec le français :

J'étais une bonne élève mais j'avais un problème sérieux avec les langues. Les enseignants de primaire nous nous en pas donné la base. Donc j'ai grandi avec cette faiblesse. J'ai fait beaucoup pour améliorer mon français. En vérité c'est une langue difficile et parfois je dis que les français compliquent les choses. L'anglais c'est plus facile.

Il s'agit d'une élève-professeur qui adopte une posture de résistance diffuse vis-à-vis du dispositif de la formation, ce qui s'explique par son désengagement. Dans cet extrait, elle passe de la narration (emploi de l'imparfait et du passé composé) à l'argumentation. Toutefois, la thèse qu'elle défend est fondée sur des jugements de valeur : difficile, facile, compliquer les choses. Elle aurait pu mener une réflexion d'ordre supérieure si elle développait son raisonnement de façon à éviter les jugements de valeur. Mais, vu son désengagement nous n'avons pas pu régler ce problème. Ce mode d'écriture

est mobilisé dans les écrits de 5 élèves-professeurs qui adoptent une réflexion descriptive et une posture axiologique ou de résistance diffuse.

Le deuxième exemple est extrait du portfolio de l'EP 4, il s'agit d'une écriture qui permet au sujet scripteur de prendre de la distance par rapport à une pratique, un outil, un savoir, etc. Dans le cas de l'EP 4, cette prise du recul se matérialise sous forme d'une réflexion dialogique en soulevant la question de l'utilisation des TICE en classe de langues :

Ce ne sont pas les Tice qui me posent problème mais le choix de contenus adaptés aux niveaux des élèves. C'est-à-dire des contenus qui captent leur attention parce que le moyen informatique n'est qu'un facilitateur et il ne peut pas enseigner à ma place.

L'énonciatrice structure son discours de manière objectivante pour introduire l'idée qu'elle défend non pas avec un argument d'autorité, mais à partir d'un argument fondé sur un questionnement didactique qui interroge les TICE dans leur relation avec les contenus et l'un des piliers de l'apprentissage à savoir l'attention avant de conclure : « *Il (l'outil informatique) ne peut pas enseigner à ma place.* »

Le dernier cas correspond au niveau critique de l'écriture réflexive. Le passage que nous analysons ici a été extrait du portfolio de l'EP 5.

L'enseignement n'est pas un métier facile et particulièrement l'enseignement des langues. Un mot déplacé peut causer des dégâts intraitables. Pour apprendre une langue, nous devons l'aimer sinon on ne peut jamais l'apprendre. j'imagine que nous pouvons réussir la tâche si nous serons affectueux. il y a de bons modèles à suivre et de mauvais modèles à éviter.

Il n'y a pas de mauvais élèves, il y a de mauvais enseignants. Je sais pas à quel point cela est vrai mais je peux dire que la responsabilité de l'enseignant est grande. Il peut tout régler comme il peut tout gâcher.

L'élève-professeur en question use d'un discours critique qui sert à présenter le modèle d'enseignant qu'elle souhaite être. Son discours se situe au confluent de l'écriture grise et l'écriture scientifique. Elle puise ses arguments dans des références psychopédagogiques (probablement apprises en formation) sans faire appel à des arguments d'autorité. Ces propos sont marqués par l'opposition entre deux modèles d'enseignants introduits par des modalités épistémiques « *nous devons, nous pouvons, j'imagine que* ». Cela reflète une quête de sens à la croisée du douteux voire, l'incertain « *Je sais pas à quel point cela est vrai.* » et du possible : « *Il peut tout régler comme il peut tout gâcher.* »

Nous signalons que nous ne trouvons pas beaucoup de textes de ce genre dans les écrits des élèves-professeurs pour maintes raisons. La première renvoie à un problème

manifeste d'écriture chez la plupart des élèves-professeurs quant à la mise en mots de leurs pensées (problème de cohésion et de cohérence plus particulièrement). La deuxième est en relation avec la posture adoptée lors de l'écriture, et la dernière à leur inexpérience, ce qui les empêche de passer de l'heuristique à l'herméneutique.

3.2.4. **Élaboration des savoirs professionnels**

Dans une perspective de professionnalisation, le portfolio ne saurait se réduire à un simple outil de consignation des savoirs. Il contribue plutôt à leur élaboration à travers un mouvement d'objectivation/subjectivation de manière à ce que l'élève-professeur acquière, s'approprie, internalise ou intègre le savoir réélaboré dans son système de pensée (Buisse & Vanhulle, 2009). Ce processus d'élaboration des savoirs professionnels revient sous différentes formes dans les portfolios des élèves-professeurs.

Les traces d'appropriation des savoirs sont omniprésentes dans les écrits des élèves-professeurs qui font allusion à des savoirs acquis durant leur parcours. C'est le cas de l'évaluation par exemple : « *J'imagine qu'une bonne évaluation doit être bien formulée et bien critériée pour que l'élève puisse repérer ses lacunes.* » EP5, « *L'évaluation n'est pas une tâche aisée. Elle requiert des compétences d'analyse et d'anticipation pour éviter les questions ambiguës.* » EP3. « *Durant le stage j'ai réalisé un sujet d'examen et le montrer à l'enseignante formatrice. Elle était satisfaite mais elle m'a fait des remarques que je dois prendre en considération concernant les questions et la consigne de la production écrite.* » EP 12. Les preuves de cette appropriation sont présentes dans les portfolios des EP 3 et 12 qui y ont inséré des documents portant sur l'évaluation en guise d'illustration.

Toujours en relation avec le thème d'évaluation, certains élèves-professeurs ont franchi le niveau d'appropriation pour atteindre le niveau d'internalisation et d'expertise. À ce sujet, nous citons l'EP 7 et l'EP 12 :

Sur le plan langagier, l'évaluation dans nos universités est de type « sanction », cette façon d'évaluer a fait que les étudiants ne cherchent qu'avoir de bonnes notes, en « recrachant » le contenu des cours dans les copies d'examens, et en mettant les compétences à l'écart. EP 7

L'évaluation est peut-être l'activité la plus délicate de l'enseignement parce qu'il est difficile d'évaluer les compétences de l'élève. Il se peut que cet élève rate son évaluation mais est-ce que cela veut dire qu'il est faible. Je pense que l'enseignant doit fructifier les moments d'évaluation formative dans sa classe parce que c'est cette activité qui nous donne une idée sur le niveau réel des élèves. Une note ne reflète pas la compétence. EP 12

Si l'on tient compte des propos des auteures de ces extraits, nous pouvons admettre le recours à une approche critique de l'évaluation (évaluation de l'enseignement par les

étudiants) émanant de deux élèves-professeurs qui expertisent les pratiques d'évaluation à l'université et à l'école. Cette thèse est soutenue par Vanhulle qui souligne l'importance de cette mise en tension du milieu académique et du milieu professionnel : *«Le genre réflexif est marqué par son inscription dans le milieu académique ; mais pour les EF il s'imprègne aussi fortement du contact avec le milieu professionnel et de leur expérience soutenue de l'activité d'enseigner»* (2016, p. 7).

En comparaison avec sa collègue, l'EP 7 part d'une pratique controversée de l'évaluation pour amorcer son raisonnement, ce qui lui permet d'incorporer et d'intégrer sa perception de l'évaluation dans son système de pensée. L'EP 12, part d'une comparaison entre évaluation sommative et évaluation formative pour prononcer son verdict : *« Une note ne reflète pas la compétence. »*

Dans un autre ordre d'idées, le thème de contact des langues semble départager les élèves-professeurs. De ce fait, certains élèves-professeurs parlent de la plus-value qu'apportent la pluralité linguistique et la parenté entre des langues mitoyennes : français/anglais, arabe dialectal/français, etc. à l'enseignement de la langue cible. D'autres contestent le recours à l'arabe dans une classe de langues en faisant allusion à ce qu'ils ont appris en formation et à leurs expériences personnelles. Il s'agit dans ce cas d'un processus d'internalisation et non pas d'appropriation dans la mesure où le savoir élaboré est un savoir transformé et personnalisé à partir de leurs expériences.

Deux autres thèmes moins fréquents en comparaison avec les thèmes susmentionnés attirent notre attention à savoir l'usage des TICE et le ludique. Dans le cas de l'EP 7 qui a produit des contenus pédagogiques sous forme d'une vidéo, nous constatons que l'objectivation de cette expérience l'amène à une subjectivation des savoirs. La vidéo insérée dans son portfolio nous informe sur l'appropriation d'un savoir-faire d'une part, et l'internalisation de ce savoir à travers une approche personnalisée qu'on trouve dans les commentaires qui accompagnent sa vidéo d'autre part : *«La forme doit être au service du contenu, pour cette raison je dois me focaliser plus sur la matière du travail de la recherche avant de penser à sa forme.»* EP 7

Quant au ludique, l'EP 6 déclare : *« J'ai dit que le ludique est très important dans l'enseignement. Je peux conçu des activités d'apprentissage autour d'une chanson, d'une pièce de théâtre ou des activités de mémorisation du lexique. »* Elle s'appuie sur une expérience personnelle pour renfoncer son jugement : *« Quand j'étais petite, j'avais un*

livre des mots fléchés. Je passe mon temps à résoudre les tableaux de mots fléchés. J'ai appris beaucoup de chose à l'aide de ce jeu. » La transformation de ce savoir en savoir-faire puis en savoir transformé et personnalisé indique que le mouvement d'élaboration des savoirs part d'une expérience objectivée vers un savoir subjectivé.

En somme, le portfolio permet à l'élève-professeur de faire un retour réflexif sur le processus d'élaboration des savoirs. Il contribue, au même titre, à l'évaluation du degré de leur transformation en savoir-faire, savoirs personnalisés ou savoirs incorporés et au repérage des mouvements de subjectivation/objectivation des savoirs professionnels. L'écriture réflexive devient, à ce titre, un lieu d'élaboration des savoirs, de régulation et de construction d'un éthos discursif et professionnel.

3.2.5. Procédés de régulation et de distanciation

Deux problématiques seront traitées dans l'analyse des procédés de régulation et de distanciation. La première a trait à l'aspect langagier du métier d'enseignant et l'autre à l'aspect didactique et pédagogique.

Commençons par l'aspect langagier, l'insécurité linguistique est l'un des thèmes qui s'inscrivent dans les préoccupations des élèves-professeurs dans le sens où ils seront appelés à enseigner une langue dont le statut est particulièrement controversé comme le montrent plusieurs écrits scientifiques algériens et français.¹⁴⁹

Dans le cas des étudiants-normaliens, partant de son expérience de formateur au niveau de l'ENS de Bouzaréah, Becetti (2019) a relevé les traces de ce phénomène dans les récits oralisés de ces derniers. Cela signifie que les élèves-professeurs de l'ENS d'Oran ne font pas exception. Ils se trouvent pris sous les feux croisés de ce sentiment d'insécurité et la responsabilité à endosser en tant que futur enseignant de français. Les extraits que nous citons ici confirment ce souci de maîtrise de la langue cible et ce sentiment d'exclusion qu'elle leur transmet en contrepartie. Cela étant admis, nous envisageons ce phénomène sous son aspect positif, autrement dit une distanciation qui provoque une régulation. Nous essayons également de faire le lien entre insécurité linguistique, glottophobie et interculturalité selon une approche sociodidactique de ce phénomène.

¹⁴⁹ Cf. notre introduction

- **Extrait de l'EP 2**

au début, c'était facile mais à force d'avancer les choses commencent à se compliquer, c'était un autre français qu'on connaît pas vraiment. Le problème c'est que le français qu'on apprend à l'école n'a rien à voir avec le français parlé par les français. Je me retrouve souvent en situation délicate en face de quelqu'un qui maîtrise le jargon. Ça ne me pose pas de problème en situation de travail parce que la langue qu'on utilise en classe ne m'est pas étrange, mais ça me fait tellement de souci en dehors de la classe au point de perdre mes mots dans certaines situations.

Cet extrait n'est qu'un exemple de ce sentiment d'insécurité linguistique que l'on rencontre à maintes reprises dans le portfolio de l'EP 2. Comme nous pouvons le constater, l'élève-professeur en question a conscience de ses difficultés et de l'écart de son français par rapport aux français des natifs. Son évaluation est basée donc sur l'écart à la norme. Les traces de l'insécurité linguistique se multiplie dans son passage : « *les choses commencent à se compliquer, je me retrouve en situation délicate, ça me fait tellement de souci, perdre mes mots* ». Nous lisons plus loin, « *Dans mon entourage, il est difficile de parler en français sans se faire remarquer. Pour certains c'est de la frime, pour d'autres c'est un péché impardonnable au point de nous qualifier de « fils de harki !!!* » Il s'avère qu'elle vive une double exclusion. D'une part, elle ne se reconnaît pas comme un bon locuteur de français et d'autre part, elle se dit victime des pratiques de glottophobie qui vient de certains stéréotypes. Pour cette raison, nous soutenons la thèse d'une double exclusion, l'une par rapport aux normes linguistiques, l'autre par rapport aux normes sociales et culturelles.

- **Extrait de l'EP 4**

Comme je l'ai dit la formation ne peut pas tout régler. Nous avons des cours des cours d'expression orale et écrite au début de notre formation mais on ne peut pas tout régler en l'espace d'une heure. C'est l'engagement de l'étudiant qui détermine le taux de développement de ces compétences. Personnellement j'ai cherché d'autres moyens pour améliorer mes compétences après avoir constaté que je progresse lentement sur le plan de la communication orale.

Contrairement à l'EP4, l'auteur de ce passage ne s'estampe pas au niveau de la reconnaissance de ses difficultés. Elle fait part de son expérience à travers une régulation contrôlante. Pour le dire autrement, elle ne cherche pas des prétextes pour se justifier ; elle passe directement à l'action en cherchant les moyens qui lui permettent de faire la transition. En effet, elle explique dans un autre endroit son expérience au sein d'un groupe de discussion sur les réseaux sociaux :

Il y a deux ans, j'ai intégré un groupe de discussion sur whatsapp pour améliorer ma compétence de communication à l'écrit comme à l'oral. J'ai rencontré des gens

bienveillants et très actifs. L'atout de ce groupe c'est qu'on reste anonyme ce qui diminue la tension des rencontres réelles.

D'un point de vue didactique, le procédé de régulation déployé par cette élève-professeur, s'appuie sur des activités externes (médiation externe) et une approche structurale des conceptions (réorganisation de l'expérience d'apprentissage) organisée autour de la diminution des tensions psychiques qu'offrent les rencontres virtuelles.

• Extrait de l'EP 5

La formation initiale nous a ouvert les yeux sur les insuffisances de nos compétences langagières et culturelles. Nous avons appris beaucoup de choses sur le plan culturel ; être ouvert, tolérer, accepter la différence, éviter les préjugés. Or, côté langue, je dois améliorer mon oral et mon orthographe. Ce que j'essaie de faire tout le temps. Ce qui m'étonne c'est qu'après cinq ans de formation, nous ne parlons pas couramment alors qu'on doit utiliser la langue française comme outil de travail. J'ai vraiment peur des réactions des élèves au cas où je commets des fautes. D'ailleurs, notre formatrice nous l'avais dit franchement : « avec ces fautes d'orthographe et ses problèmes de langues vous risquez d'être gros.

Dans le cas de cette élève-professeur, l'insécurité linguistique n'est pas ressentie uniquement, elle est également manifeste. L'auteure construit sa conception autour des jugements de l'entourage de formation (enseignants et formateurs). Après avoir mis l'accent sur ce problème, elle n'a pas tardé à exprimer son étonnement et sa peur de l'insuffisance de ses compétences à l'écrit et à l'oral sans évoquer les sous-jacents de ses difficultés. Nous nous attendons à ce qu'elle procède à une régulation contrôlante de ses pratiques, mais il paraît qu'elle préfère adopter une régulation déculpabilisante qui consiste à se donner raison bien qu'elle ait conscience de l'insuffisance de ses compétences. Cela paraît clairement dans le passage ci-joint.

Le jour où je voulais présenter mon cours, j'avais vraiment peur de réaction de la formatrice. Elle m'a fait une remarque concernant l'orthographe d'un mot, je lui dis que ce par inattention et que j'allais le corriger. Alors elle n'a pas accepté ça en me disant que « c'est impardonnable ». J'ai pas aimé sa façon de me le dire. En fait, elle m'a donné une note inférieure par rapport à mes collègues. Je l'ai pas digéré

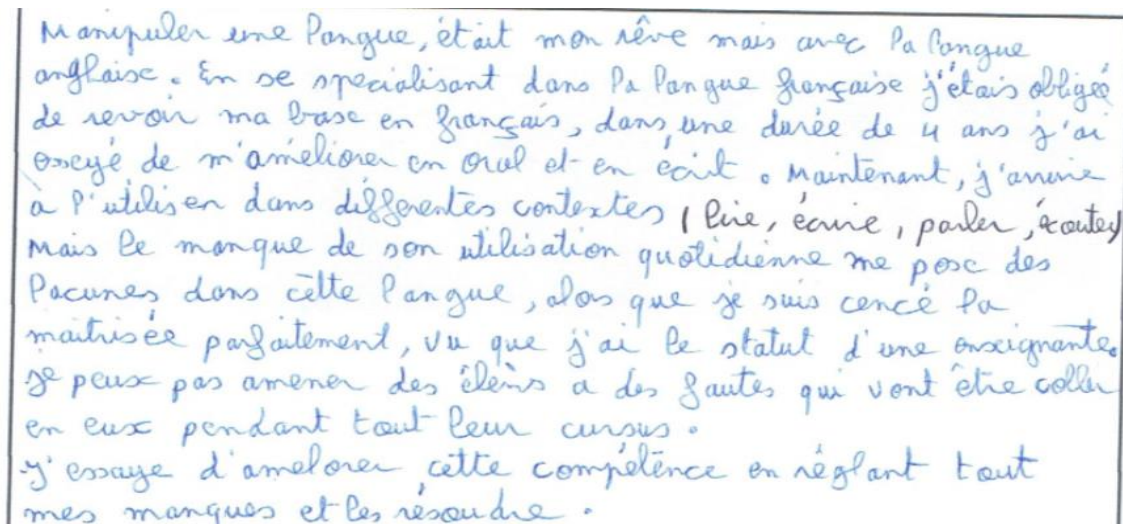
• Extrait de l'EP 8

Jusqu'au lycée j'avais une idée fausse sur le français parce que j'avais beaucoup de difficultés. Le problème c'est que je maîtrise l'anglais. Je voulais faire prof d'anglais ou de mathématiques Mais pour le français j'étais nullé. Le français c'était le dernier choix. Le jour de l'entretien j'ai cru qu'ils vont me révoquer. Ensuite, j'ai décidé de faire des cours particuliers pour améliorer mon niveau de français. J'ai obtenu le niveau de B 1.1 l'année passée.

Le cas de l'EP 8 ressemble au cas de l'EP4. Après avoir fait part de son expérience et des difficultés qu'elle avait rencontrées au début de son parcours, elle a présenté la

méthode qui lui a permis d'améliorer ses compétences et d'obtenir un niveau B1.1. Il s'agit dans son cas d'une régulation des activités et des conceptions. La première consiste à disposer des moyens qui lui servent d'outils de remédiation, la seconde lui a permis de réorganiser son système de conceptions.

- **Extrait de l'EP 10**



Manipuler une langue, était mon rêve mais avec la langue anglaise. En se spécialisant dans la langue française j'étais obligé de revoir ma base en français, dans une durée de 4 ans j'ai essayé de m'améliorer en oral et en écrit. Maintenant, j'arrive à l'utiliser dans différents contextes (lire, écrire, parler, écouter) mais le manque de son utilisation quotidienne me pose des problèmes dans cette langue, alors que je suis censé la maîtriser parfaitement, vu que j'ai le statut d'une enseignante, je peux pas amener des élèves à des fautes qui vont être collées en eux pendant tout leur cursus. J'essaie d'améliorer cette compétence en réglant tout mes manques et les résoudre.

Le sentiment éprouvé par l'EP 10 n'est pas celui de la peur ni de l'étonnement comme dans le cas des EP 2 et 5. En revanche, elle envisage l'insécurité linguistique dans le cadre d'une éthique personnelle et professionnelle : « *J'étais obligé de revoir ma base en français, j'ai le statut d'une enseignante, je peux pas amener des élèves à des fautes qui vont être collées en eux pendant tout leur cursus.* » Une remarque s'impose, le passage que nous venons de citer nous renseigne sur les traces d'interférence arabe/français au niveau sémantique et morphosyntaxique. Nous aurions pu y revenir lors des discussions si c'était le cas d'un portfolio d'apprentissage où l'on envisage le développement de la compétence scripturale. Comme ce n'est pas le cas, nous nous sommes contentés du repérage de cette insécurité linguistique sans y remédier.

À tout prendre, nous estimons que le portfolio remplit son rôle d'outil de distanciation. Mais pour la régulation, les données du portfolio ont la particularité de nous renseigner sur les procédés de régulation et leur efficacité sans dire si le propriétaire procède à d'autres régulations. Cela n'est possible qu'au sein d'un dispositif de co-évaluation (Jorro, 2006) qui consiste à confronter les propos des uns et des autres.

Après avoir mis le point sur la question d'insécurité linguistique, nous abordons, à l'instant, le sujet de régulation des pratiques professionnelles. Tout comme le sujet de l'insécurité linguistique, nous avons enregistré un foisonnement des situations décrivant les

procédés de distanciation et de régulation des pratiques professionnelles. Ce foisonnement est étroitement lié à la construction de l'éthos professionnel des futurs enseignants. Ce sont notamment les élèves-professeurs qui s'identifient comme enseignants à part entière qui produisent un nombre important de ce genres d'écrits, ce qui reflète leur manière de percevoir le métier d'enseignant de FLE.

Cela étant, nous avons sélectionné des extraits représentatifs de l'ensemble du corpus pour montrer l'apport du portfolio sur le plan de la régulation des pratiques professionnelles, et ce, toujours en fonction de la posture réflexive de l'élève-professeur. Nous citons l'exemple de l'EP 16. Cette dernière expose certains problèmes en relation avec le stage pratique à savoir : « la manipulation de sa voix, le respect du déroulement d'une séance de préparation à l'écrit et la forme d'une fiche pédagogique. » Ce sont des remarques qui lui ont été communiquées par sa formatrice. Pour régler ces problèmes, l'élève-professeur susmentionnée procède d'une régulation fonctionnelle qui consiste à substituer au schème défaillant un schème plus performant. Autrement dit, elle suit les recommandations de sa formatrice sans les remettre en question. C'est le cas des élèves-professeurs qui prennent pour argent comptant toutes les recommandations de leurs formateurs en adoptant une posture scolaire qui consiste à se conformer aux règles dictées par le formateur. D'autres élèves-professeurs à l'image des EP 5, 7 et 14 partent d'un questionnement personnel pour réguler leurs pratiques.

3.2.6. Conceptualisation d'un ensemble de « rapports à »

Selon Reuter (2011, p. 189), la notion de « rapport » désigne « *La relation cognitive (mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers.* » Raison pour laquelle, nous essayons d'explorer les possibilités de conceptualisation d'un ensemble de « rapport à » à l'aide de la démarche portfolio.

Les écrits des élèves-professeurs, de par leur qualité d'écrits réflexifs, laissent transparaître le tissage d'au moins trois rapports : un rapport au savoir, un rapport à la langue, un rapport à l'Autre.

Dans un premier temps, il a été constaté que les élèves-professeurs établissent un rapport distant vis-à-vis des savoirs appris en formation initiale. En effet, il y a peu de traces de mobilisation des savoirs en situation d'écriture. Malgré cette résistance, certains portfolios contiennent des empreintes éparées d'un bon rapport au savoir. C'est le cas des

EP 10 et 11 qui dénombrent les apports des modules professionnalisants dans le développement de leurs compétences professionnelles pour ne citer que le cas de l'APP : « L'APP dont lequel j'ai appris comment travailler en groupe, la réflexivité mais aussi comment résoudre des situation problèmes. » EP 11. « La didactique : était pour savoir la méthodologie a suivre en classe. » EP 10. Ce rapport, nous le constatons, est sous-tendu par une logique pratique qui envisage les savoirs en termes d'utilité.

Pour contester la méthode traditionnelle de l'enseignement des langues et en arrière-plan l'ensemble des savoirs et savoir-faire qui se trouvent à l'origine de cette méthode, l'EP 2 dénonce le recours à la grammaire et la priorité de l'écrit sur l'oral :

Sur le plan personnel et professionnel, j'ai compris que parler une langue est une question de pratique et non pas d'application des règles de la grammaire. En effet, j'ai lu quelque part que l'apprentissage d'une langue étrangère serait plus efficace au cas où on le fait de manière naturel (de l'oral à l'écrit et non pas le contraire).

Le cas de cette élève-professeur montre que le rapport au savoir, même lorsqu'il est distant, peut véhiculer une bonne conception de l'apprentissage et des contenus. Le jeu croisé entre situation expérienciée et situation d'apprentissage contribue à la conceptualisation d'un rapport positif à certains savoirs, même lorsque ceci implique une prise du recul. Cela peut être expliqué par la logique pratique qui y est rattachée comme l'illustre bien le cas des modules professionnalisants (EP 10,11), la méthode naturelle (EP 2), l'enseignement précoce des langues (EP 3), l'utilisation des TICE (EP 7, 8, 14), l'évaluation des compétences (EP 2, 3, 4, 5, 7, 14, 16). Par contre, lorsqu'il est question d'un rapport négatif résumé par l'énoncé de l'EP 14 : « Sur le terrain j'ai découvert un autre monde différent du monde idéal de la théorie... Ce qui est vraiment difficile, c'est le fait d'appliquer les nouvelles théories d'apprentissage. », il dénote une prise de position en faveur des savoirs de l'expérience et des savoirs professionnels. Ce genre de rapports revient sous différentes formes dans les écrits des élèves-professeurs qui adoptent une posture métacognitive et/ou critique vis-à-vis des contenus de formation.

Le sujet du rapport au savoir, nous renvoie à la question du rapport à la langue. Dans une démarche autobiographique telle que la démarche portfolio, le rapport à la langue constitue l'une des dimensions constitutives des préoccupations du sujet scripteur. Nous tenons à préciser que ce rapport n'est pas dissociable du rapport à la culture de langue cible. Est-ce le cas dans les portfolios des élèves-professeurs de FLE ?

La réponse à cette question exige un traitement dyadique des deux rapports avant de synthétiser les rapports en actes dans une perspective de déconstruction/reconstruction des rapports à. Trois rapports sont mis à contribution par les élèves-professeurs

- **Le rapport à l'arabité** : il s'agit d'un rapport existentiel structuré autour des expériences de socialisation et celles de scolarisation. Les élèves-professeurs y voient un enrichissement sur le plan linguistique et culturel. Certains d'entre eux le disent dans des mots affectueux pour souligner cette nostalgie et cet amour de la langue et la culture arabophone. L'un des récits, rapporte un témoignage qui va à l'encontre d'une vision dogmatique de langue :

Mon père est un kabyle, quand il était petit ne parlait que la langue amazigh et une fois à l'école primaire il a appris l'arabe classique qui est devenue sa langue de communication avec ses amis arabes tant qu'il ne connaissait pas l'arabe dialectal. En grandissant, et bien qu'il a appris à parler l'arabe algérien, il a gardé l'habitude de lancer quelques mots et expressions en arabe classique. Mon grand-père était un instituteur, lui aussi il parlait souvent en arabe classique. D'autres membres de ma famille maternelle parlaient également quelques mots en arabe classique. À l'âge de quatre ans, je suis rentrée à la crèche où j'ai appris quelques chansons en arabe, quelques sourates...etc. Tout cela m'a permis d'enrichir mon vocabulaire en langue arabe avant ma scolarisation. **EP 7**

- **Le rapport à la francophonie** : le rapport des élèves-professeurs à langue française est mitigé. Pour certains, ce rapport change selon la situation dans laquelle ils se retrouvent et leurs états psychiques. Ainsi, nous repérons un rapport conflictuel au début qui tend vers l'amicalité au fur et à mesure qu'ils gravitent les paliers de l'enseignement. Comme nous l'avons dit dans le point consacré à l'insécurité linguistique, l'écart aux normes linguistiques et socioculturelles constitue le facteur principal d'un positionnement nettement conflictuel étant donné les difficultés rencontrées au début de leurs parcours d'apprentissage ou de formation (EP 1, 2, 7, 8, 9, 11,12). Ensuite, un rapport amical commence à prendre place en cours de route grâce au changement du milieu, à la reconsidération du rôle des langues, au choix professionnel, au soutien familial...
- **Le rapport à l'anglophonie** : le rapport à la langue anglaise est marqué par des choix personnels et professionnels, instrumentaux parfois. Ainsi, trois élèves-professeurs déclarent l'avoir mise en tête de leurs choix pour faire une carrière de PES d'anglais. Nous pouvons dire que le rapport à la langue anglaise est un rapport amical vu que cette langue n'est pas susceptible de créer des tensions idéologiques et identitaires comme c'est le cas du français. Les écrits des élèves-professeurs donnent une bonne

image de leur rapport à l'anglais. Cependant, les traits culturels sont absents dans les propos qu'ils avancent, voilà pourquoi, nous avons dit que l'anglais est moins marqué sur le plan culturel et idéologique en comparaison avec l'arabe et le français.

Pour finir, nous mettons de la lumière sur le troisième rapport en l'occurrence le rapport à l'Autre. L'Autre est à entendre dans ce cas comme une personne qui ne partage pas les mêmes schèmes culturels y compris la langue, mais aussi une personne dont la présence sur scène provoquerait des tensions et des conflits sociocognitifs. À ce sujet, Merhan (2011, p. 50) précise que : « *Chacun est confronté, dans le contexte de l'alternance, à une étrangeté et à une altérité.* »

Pour détailler ce qui a été dit, nous commençons par le premier rapport, autrement dit une personne qui ne partage pas les mêmes schèmes culturels que le sujet scripteur. Ces scènes ne sont pas nombreuses dans les écrits des élèves-professeurs, les quelques cas où l'on enregistre des propos stigmatisant ou exaltant le comportement de l'autre indique que les élèves-professeurs en question ont conscience du rôle de la pluralité linguistique et la diversité culturelle dans la constitution de leur identité d'une part et l'établissement d'un rapport amical avec l'Autre, d'autre part. Prenons l'exemple de l'EP 3 qui condamne le comportement de ses concitoyens suite à un événement marquant dans son parcours à savoir la polarisation identitaire qui a remonté à la surface après les incendies de Tizi-Ouzou : « *On déteste souvent l'image que nous avons construite à propos de l'Autre... L'école qui n'apprend pas aux élèves de s'accepter les uns les autres serait une école malheureuse qui fait germer des Attila.* » Dans cet exemple, l'auteur défend la thèse d'une approche interculturelle tout en préconisant l'intervention des acteurs du système éducatif pour éradiquer ce genre de pratiques.

Qui dit l'Autre dit diversité culturelle, pluralité linguistique, mais aussi conflit sociocognitif. Dans ce cas, le rapport n'est pas fondé sur l'écart aux schèmes culturels, mais sur la base d'une distance marquée par l'écart à la norme sociale et professionnelle. Ce rapport ainsi défini, nous renvoie aux propos consignés par les élèves-professeurs et qui traitent du sujet de leurs relations avec leurs enseignants, leurs formateurs, leurs collègues, etc. Nous pensons que cet élément est au cœur du développement de l'éthos professionnel du futur enseignant.

Nous convenons de dire que le rapport à ces acteurs du système éducatif trouve sa source dans les expériences menées auprès des enseignants des langues à tout les niveaux

de scolarisation comme l'illustre les propos des EP 2, 3, 5, 7, 9, 14,16 qui donnent une bonne image des enseignants l'ayant repêché de leur désarroi. Par contre, il est des scènes où l'on condamne le comportement de son formateur lorsqu'il y a conflit d'intérêts comme dans le cas des EP 5, 7 qui ont vécu des moments difficiles causés par un manquement aux normes professionnelles régissant le métier d'enseignant.

En résumé, nous tenons à préciser que les rapports aux savoirs, aux langues, à l'Autre sont le plus souvent marqués par le sceau des expériences et des trajectoires personnelles de chaque élève-professeur. Cela définit la relation de l'élève-professeur aux trois instances sur le plan social, psychique, affectif et cognitif comme nous l'avons vu plus haut.

3.3.Le portfolio : un instrument d'évaluation formative

Dans cette partie, nous nous appliquons à montrer les potentiels évaluatifs du portfolio. Nous nous focalisons sur l'évaluation formative dans la mesure où elle peut servir l'apprentissage, l'installation des compétences et l'ajustement des actions de formation. Le référentiel des compétences d'un enseignant de FLE que nous avons élaboré dans le cadre de la production des outils ingénieriques nous sert de repère pour l'évaluation des compétences des élèves-professeurs. Ce processus comporte 6 grands domaines qui font l'objet de cette évaluation. Notons qu'elle exclut les portfolios incomplets du fait que la grille d'auto-évaluation n'a pas été remplie par leurs propriétaires.

3.3.1. L'engagement éthique du futur enseignant

L'émergence de l'identité professionnelle du futur enseignant est étroitement liée à sa capacité de mener des réflexions d'ordre éthique caractérisant son engagement en tant qu'acteur social. Trois critères ont été pris en compte pour l'évaluation des compétences relatives à ce domaine : la responsabilité, l'autonomie, la citoyenneté.

Tableau 40 : L'engagement éthique du futur enseignant

Compétence	Niveau d'acquisition	Présence dans les textes des EP	Éléments probants	Adéquation entre le déclaré et l'effectif
Savoir agir en tant que professionnel qui donne l'exemple d'un citoyen actif et conscient de son rôle d'éducateur et de formateur d'acteurs sociaux.	NA : 0 FA : 0 MA : 1 PA : 8 A : 3	Fréquente : 6 Rare : 2 Absente : 4	0	Oui : / Non : /
Savoir promouvoir les valeurs de l'algérianité et les valeurs	NA : 0 FA : 0	Fréquente : 3 Rare : 5	0	Oui : Non :

universelles de l'humanité.

MA : 2

Absente : 4

PA : 7

A : 3

Commentaire :

Le tableau indique le taux d'acquisition de chaque compétence selon la grille d'auto-évaluation que nous avons mise à la disposition des élèves-professeurs. Nous constatons que l'acquisition des deux compétences est satisfaisante selon leurs appréciations. Les données du tableau montrent que la première compétence est en voie d'acquisition chez 9 EP sur 12 avec un taux très satisfaisant pour 8 cas. En outre, 3 EP semblent atteindre le niveau optimal de cette compétence. Sa fréquence dans les écrits des élèves-professeurs varie d'un élève à l'autre. Ce sont surtout les EP qui adoptent une posture de déconstruction herméneutique et/ou métacognitive qui engagent des réflexions d'ordre éthique dans leurs écrits. Mais paradoxalement, ce sont ces élèves-professeurs qui s'octroient des notes relativement inférieures par rapport à leurs collègues. Cela nous renseigne sur leur responsabilité et leur esprit critique.

Pour ce qui est de la deuxième compétence, nous remarquons que ladite compétence est en voie d'acquisition chez 9 élèves-professeurs sachant que 7 d'entre eux ont atteint un niveau au-dessus de la moyenne. Cependant, il faudrait signaler que l'occurrence de cette compétence dans leurs écrits est moins apparente en comparaison avec la première compétence.

Ce qu'il faut retenir, c'est que d'un point de vue de la responsabilité et de l'autonomie, plusieurs passages inscrivent les conceptions des futurs enseignants dans une perspective de professionnalisation. En effet, les élèves-professeurs ont développé le sens de reconnaissance de la difficulté du métier d'enseignant et son rôle dans la société (EP2, 5, 6, 7, 10, 11, 12,14) ainsi que la mission de médiateur culturel qu'il doit assumer (EP2, 3, 4, 5, 6, 12,14).

En ce qui concerne la citoyenneté, ce critère n'est pas accessible directement. Les textes ne sont pas saturés suffisamment pour pouvoir juger de sa présence dans les écrits des élèves-professeurs. Un autre élément doit faire l'objet de réflexion à savoir les éléments probants. Nous pensons qu'il est difficile d'insérer des éléments pareils dans les portfolios du moment que les productions et les documents attestant de cette compétence ne sont élaborés qu'occasionnellement (attestation, encouragements, décoration, etc.) Cela

justifie l'absence de ces compétences dans la deuxième et la troisième rubrique du portfolio.

De manière générale, nous estimons que les élèves-professeurs en question sont en phase d'acquisition d'une compétence éthique qui leur permet de s'acquitter de leur rôle d'enseignant professionnel et de médiateur culturel.

3.3.2. **Réflexion et réflexivité**

Sur quoi porte la réflexion des élèves-professeurs et comment perçoivent-ils leurs compétences réflexives ? Quels sont les éléments qui le montrent et quel est le degré d'adéquation entre le déclaré et l'effectif ? Notre analyse met en perspective deux composantes de la compétence réflexive à savoir la réflexion et la réflexivité. L'évaluation des portfolios se fait sur la base de quatre critères : prise du recul, problématisation, régulation, créativité.

Tableau 41 : Réflexion et réflexivité

Compétence	Niveau d'acquisition	Présence dans les textes des EP	Éléments probants	Adéquation entre le déclaré et l'effectif
Savoir agir en tant qu'enseignant-chercheur qui problématise son domaine pour pouvoir innover.	NA : 0	Fréquente : 4 Rare : 5 Absente : 3	6	Oui : 8 Non : 4
	FA : 2			
	MA : 5			
	PA : 5			
	A : 0			
Savoir prendre de la distance par rapport à ses pratiques et se remettre en cause en permanence.	NA : 0	Fréquente : 6 Rare : 6 Absente : 0	6	Oui : 9 Non : 3
	FA : 1			
	MA : 3			
	PA : 8			
	A : 0			

Commentaire :

À quoi sert un portfolio s'il n'amène pas le sujet scripteur à adopter une posture réflexive vis-à-vis de ses pratiques, des contenus d'apprentissage et des outils et méthodes d'enseignement ? Les données du tableau vont dans le sens d'une accréditation de notre démarche sur ce plan. En fait, les deux sous-compétences de la compétence réflexive sont à un stade faible pour 2 EP, moyen pour 5 et avancé pour le reste dans le cas de la compétence de problématisation. La fréquence des textes probléatisant une notion, une pratique, un outil dépend de la posture de l'élève-professeur et le taux d'investissement. Ainsi, nous constatons que les EP 3, 4, 5 et 7 tâchent de problématiser le champ de l'enseignement en remettant en cause les pratiques d'évaluation, les méthodes d'enseignement, le statut des langues inversement aux EP 2, 6, 10,12 et 14 qui n'abordent

ce type de sujets qu'épisodiquement. Il est à noter que ce genre de réflexions est mis en quarantaine dans les portfolios des EP 9,11 et 16.

Quant aux éléments probants, nous comptons six commentaires rédigés dans le cadre de l'examen de la psychopédagogie. Ces commentaires reflètent, à des degrés divers, le développement de la compétence de problématisation chez les élèves-professeurs les ayant insérés dans leurs portfolios. Sur le plan de l'adéquation entre le déclaré et l'effectif, la validité de l'auto-évaluation a été remise en question dans le cas des EP 4, 6, 11 et 16 étant donné l'écart entre les notes de la grille d'auto-évaluation et les indicateurs d'acquisition de cette compétence dans leurs écrits. Nous tenons à préciser que l'EP 4 et 6 sous-estiment apparemment leur compétence de problématisation qui dépasse la moyenne alors qu'elles l'estiment au-dessous de la moyenne. Pour les EP 16 et 11 notamment, le niveau déclaré ne correspond pas au niveau réel. Nous estimons qu'elles sont à situer à un niveau inférieur (le niveau moyen) bien qu'elles déclarent avoir atteint un niveau avancé.

Concernant la seconde compétence en l'occurrence la capacité de prendre de la distance par rapport à ses pratiques, nous constatons que le niveau des élèves-professeurs est acceptable, voire, très acceptable selon le cas. Cela revient à dire que la démarche a atteint ses objectifs selon 11 élèves-professeurs qui estiment que le niveau d'acquisition de cette compétence est moyen (3 cas) ou très satisfaisant (8 cas). Un seul élève-professeur trouve que son niveau de réflexivité est au-dessous de la moyenne à savoir l'EP 9. Si nous comparons le niveau déclaré au niveau réel, nous remarquons que le taux de correspondance est satisfaisant dans le cas des EP 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12,14 ,16 qui ont produit des textes attestant de leurs compétences à relativiser leurs expériences et pratiques, à procéder à des régulations et à créer des artefacts, des contenus d'apprentissage et des outils d'évaluation. En revanche, l'EP 11 donne peu de traces d'une activité réflexive de haut niveau tel qu'elle le déclare dans sa grille d'évaluation.

En somme, nous estimons que la compétence de problématisation devrait bénéficier d'un accompagnement méthodologique permettant aux élèves-professeurs de développer cet aspect de la compétence réflexive. Nous supposons que ce problème est en relation avec la suppression du mémoire de fin d'études au niveau de l'ENS d'Oran. Du côté de la compétence de décentration, les résultats obtenus sont encourageants pour la plupart des élèves-professeurs. Cependant, il faudrait mettre en place un dispositif d'accompagnement métacognitif qui assure l'amélioration de cette compétence.

3.3.3. Coopération et partenariat

Les deux compétences contenues dans le tableau font partie des pratiques enseignantes qui ne se réduisent pas aux pratiques d'enseignement (Bru & Talbot, 2001). Ainsi, l'enseignant est appelé à travailler dans un contexte exigeant sur le plan relationnel, car il ne s'agit pas d'installer des compétences uniquement, mais d'interagir également avec les acteurs et les partenaires du système éducatif. Le travail en équipe est l'un des soft skills que l'enseignant se doit de développer dès le début de sa carrière du moment que tout établissement scolaire envisage des conseils de gestion, des conseils pédagogique et des cellules de coordination qui tiennent lieu de façon régulière. En outre, l'enseignant est censé prendre contact avec les parents d'élèves et les associations à caractère culturel qui s'activent dans le champ éducatif.

Tableau 42 : Développement des compétences relationnelles

Compétence	Niveau d'acquisition	Présence dans les textes des EP	Éléments probants	Adéquation entre le déclaré et l'effectif
Savoir travailler en équipe et accepter les critiques.	NA : 0	Fréquente : 3 Rare : 3 Absente : 6	0	Oui : 5 Non : 1
	FA : 1			
	MA : 4			
	PA : 3			
	A : 4			
Savoir construire des ponts avec les partenaires de la classe et de l'école (élèves, collègues, administration, parents, associations culturelles, etc.)	NA : 0	Fréquente : 1 Rare : 7 Absente : 4	6	Oui : 7 Non : 1
	FA : 0			
	MA : 6			
	PA : 5			
	A : 1			

Commentaire :

Les appréciations des élèves-professeurs laissent apparaître deux tendances : une réticence marquée par le choix d'un niveau d'acquisition qui va de 7 à 11 et une confiance en soi en s'octroyant des notes de 13 à 19. Cependant, la fréquence des traces de cette compétence dans les textes des portfolios semble remettre en question la validité des appréciations de certains élèves-professeurs et particulièrement les EP 6, 9, 11, 12 qui ne donnent aucune preuve de cette compétence. À vrai dire, il serait difficile d'évaluer cette compétence de façon rigoureuse sans mettre les élèves-professeurs dans une situation-problème (incident didactique critique) afin de mesurer leur capacité d'apporter des solutions à des problèmes relevant de ce domaine de compétences.

Reste à savoir que la compétence relative au partenariat, autrement dit l'ensemble des relations qui organisent le métier d'enseignant, confirme les deux tendances avec une régression au niveau des cas ayant choisi le niveau optimal de cette compétence. Mis à part

l'expérience de l'EP 7 avec une élève lunatique et le manque du contact avec les parents, les autres récits relèvent d'un discours théorisant ou d'expériences en dehors du cadre éducatif. Il n'est pas sans intérêt de rappeler que l'on ne peut pas assurer une bonne formation à ces deux compétences avec un stage pratique de deux semaines. Ce problème a été soulevé maintes fois lors des discussions autour de l'évaluation de ces compétences. En effet, les élèves-professeurs s'accordent à dire que la durée du stage est insuffisante.

Comme il s'agit d'une évaluation formative, nous nous interrogeons sur la manière d'optimiser ces deux compétences. Nous pensons que la mise en place d'un dispositif d'alternance intégrative (Jorro A. , 2007; 2014) et l'organisation des stages en responsabilité tel que nous l'avons expliqué dans le 1^{er} et le 2^e chapitre de la présente recherche peuvent régler ce problème.

3.3.4. Enseignement/apprentissage du FLE

Si nous nous référons au schéma du « *multi-agenda des préoccupations enchâssées*. » (Bucheton & Soulé, 2009, pp. 33-34), nous pouvons dire que les tâches d'enseignement apprentissage du FLE s'inscrivent dans trois préoccupations majeures à savoir le pilotage des séances (C1 et C2), l'étayage (C3) et le tissage (C4). Les données du tableau ont été établies à partir de la présence de ces trois critères dans les textes et les productions des élèves-professeurs.

Tableau 43 : Préoccupations didactiques des élèves-professeurs

Compétence	Niveau d'acquisition	Présence dans les textes des EP	Éléments probants	Adéquation entre le déclaré et l'effectif
Savoir se servir du curriculum et des moyens mis à sa disposition (y compris les TIC) pour mettre en place des situations d'apprentissage efficaces en classe de FLE.	NA : 0 FA : 0 MA : 7 PA : 4 A : 1	Fréquente : 0 Rare : 7 Absente : 5	4	Oui : 7 Non : 0
Savoir définir des objectifs d'apprentissage, les ressources à mobiliser et les compétences à installer pour la réalisation du profil de sortie de la discipline.	NA : 0 FA : 0 MA : 7 PA : 5 A : 0	Fréquente : 0 Rare : 5 Absente : 7	3	Oui : 5 Non : 0
Savoir adapter son enseignement et son discours en fonction des besoins et des profils d'apprentissage des élèves.	NA : 0 FA : 0 MA : 7 PA : 5 A : 0	Fréquente : 1 Rare : 7 Absente : 4	5	Oui : 9 Non : 0
Savoir maintenir des rapports interdisciplinaires et interculturels entre le français et les autres disciplines, langues et cultures.	NA : 0 FA : 0 MA : 1 PA : 10 A : 1	Fréquente : 3 Rare : 7 Absente : 2	0	Oui : 4 Non : 5

Commentaire :

Les données du tableau représentent l'orientation des préoccupations didactiques des élèves-professeurs quant à l'enseignement/apprentissage du FLE lors de la réalisation de leurs portfolios. Nous constatons que les compétences 1, 2 et 3, autrement dit les compétences de pilotage et d'étayage sont moyennement acquises pour 58,33% de l'échantillon avec un taux de correspondance allant de 5 à 9 entre les appréciations, les réflexions des élèves-professeurs en question et leurs productions. Par ailleurs, 42,67% estiment qu'ils ont atteint un niveau élevé ou très élevé d'acquisition des trois compétences. Quand on consulte les réflexions menées par les élèves-professeurs dans ce cadre, ou les fiches pédagogiques insérées dans leurs portfolios, on rend compte des difficultés relatives à l'articulation entre le théorique et le pratique chez les EP2, 4, 5, 7, 12,14 qui soulèvent ce problème dans leurs productions. D'un point de vue de la fréquence de ces compétences dans les écrits des élèves-professeurs, il a été constaté que les préoccupations de pilotage des tâches et d'étayage sont moins présentes en comparaison avec les préoccupations de tissage.

Dans le cas des EP 3, 10, 16, il semble que le respect du déroulement canonique de la séance et le modèle de la fiche prime les préoccupations didactiques à savoir le pilotage des tâches et l'étayage. Preuve en est, nous avons demandé aux élèves-professeurs de produire une séquence didactique personnalisée en fonction des classes observées lors de la phase d'observation, mais il leur était difficile de réaliser cette tâche qui nécessite la mise en relation de plusieurs variables à savoir : le profil d'entrée et le profil de sortie des apprenants, la progression des apprentissages, les ressources à mobiliser, etc. Raison pour laquelle ils ont opté pour des fiches pédagogiques et des sujets d'évaluation étant moins coûteux sur le plan cognitif.

Certes, les fiches produites ont un rôle informatif sur la capacité de planifier des apprentissages, transposer des savoirs et formuler des objectifs. Cependant, il a été remarqué qu'elles nous renseignent sur le pilotage des tâches, mais non pas sur les activités d'étayage. Les commentaires qui accompagnent ces productions n'envisagent pas cette question. Sachant que ce qui importe n'est pas l'élaboration d'une fiche pédagogique, mais le fait de s'y appuyer pour anticiper sur les difficultés et les cas de dysfonctionnement qui relèvent de l'étayage des tâches et non pas de leur pilotage.

Pour revenir à la compétence relative à l'interdisciplinarité, il paraît que les élèves-professeurs puisent leurs conceptions dans leurs propres expériences d'apprentissage des langues. En conséquence, ils appréhendent l'enseignement/apprentissage du FLE au sein d'un champ plus large à savoir l'enseignement des langues. La perception positive du contact des langues joue un rôle important dans la conceptualisation de cette interdisciplinarité même si les élèves-professeurs n'évoquent pas le terme de manière explicite, mais les réflexions qu'ils ont menées à ce sujet sont rassurantes. Néanmoins, le rapport du français aux disciplines non-linguistiques tel qu'il est présenté par Beacco et al. (2016), n'a pas été souligné dans les écrits du portfolio. Il semble que les élèves-professeurs minorent ce rapport bien qu'il se trouve à la croisée des préoccupations des praticiens de FLE. L'enseignant de FLE n'est pas un historien, ni un savant non plus, mais il a affaire à des savoirs produits dans des domaines qui dépassent le champ du FLE. Cette question a droit de cité dans la formation des enseignants à travers la mise en exergue du concept de transposition didactique.

En somme, le tableau indique que les compétences relatives à l'enseignement/apprentissage du FLE méritent plus d'attention sur le plan théorique et pratique. Nous aurions aimé que les élèves-professeurs mettent des séquences filmiques de leurs séances ou produisent des séquences didactiques personnalisées pour en faire un objet de réflexion dans le cadre des entretiens de co-évaluation, mais nous savons que cela implique l'installation de cette tradition durant les séances de l'APP, ce qui n'était pas le cas malheureusement.

3.3.5. Maîtrise de la discipline

Au sujet de la maîtrise de la discipline, la compétence à communiquer langagièrement en FLE, revêt un intérêt particulier parce qu'il ne s'agit pas d'enseigner un savoir (des règles de grammaire et d'orthographe), mais d'installer des compétences langagières que l'enseignant se doit de maîtriser pour pouvoir les transférer à ces apprenants. Qui plus est, il ne suffit pas d'être un bon orateur ou un bon scripteur pour enseigner une langue, il faudrait se doter des capacités d'adaptation de son discours en fonction du public. Il est également important de savoir faire le lien entre le linguistique et le communicationnel, savoir transposer les savoirs contenus dans les supports didactiques en savoirs enseignables et pouvoir repérer les erreurs causées par des problèmes d'interférence. Dans le tableau, ci-après, nous mettons le point sur cette compétence dans une optique formative.

Tableau 44 : Maîtrise de la discipline à enseigner

Compétence	Niveau d'acquisition	Présence dans les textes des EP	Éléments probants	Adéquation entre le déclaré et l'effectif
Maîtriser le français à l'oral comme à l'écrit et savoir communiquer en français en classe comme ailleurs.	NA : 0 FA : 0 MA : 2 PA : 8 A : 2	Fréquente : 5 Rare : 4 Absente : 3	0	Oui : 10 Non : 2

Commentaire :

Comme nous le remarquons, la maîtrise de la discipline « FLE » acquiert une importance particulière ce qui justifie les appréciations des élèves-professeurs. En fait, 10 EP, soit 83.33 % estiment qu'ils ont une bonne maîtrise (EP 3, 4, 5, 6, 7, 12, 14, 16), voire une très bonne maîtrise (EP 10, 11) du français à l'oral comme à l'écrit. Toutefois, nous pensons que le niveau déclaré par l'EP 10 et 11 ne correspond pas à leur niveau réel étant donné les problèmes d'écriture que nous avons relevés dans leurs portfolios. En outre, les deux EP rapportent leur expérience au niveau du CCF où elles ont obtenu un niveau B1.2 sachant que ce niveau correspond au niveau intermédiaire du français et non pas au niveau avancé. En réalité, le niveau d'acquisition de l'échantillon est à situer entre le moyennement acquis et le presque acquis.

Concernant la fréquence des réflexions sur la maîtrise du français, elles portent bien souvent sur les problèmes liés à la maîtrise de l'oral (EP 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 16) et la maîtrise de l'écrit (EP 3, 7). Nous n'avons enregistré aucune pièce justifiant les niveaux déclarés par les étudiants. Pour cette raison, nous nous sommes référés aux textes des portfolios pour l'évaluation de la compétence scripturale des élèves-professeurs.

Dans cette perspective, nous avons dégagé 3 types d'erreurs qui caractérisent leurs écrits. Étant donné le volume des portfolios, nous nous sommes contentés d'un seul texte pour chaque élève-professeur sachant que nous avons sélectionné des textes qui dépassent 100 mots.

Tableau 45 : Fréquence des erreurs dans les portfolios

EP	Fréquence des erreurs	Morphologiques	Syntaxiques	Sémantiques
EP2	3/218 mots, soit 1.37 %	2	1	0
EP3	1/138 mots, soit 0.72 %	1	0	0
EP4	8/111, soit 7.20 %	4	4 (dont 3 erreurs de ponctuation)	0
EP5	5/154, soit 3.24 %	3	1 erreur de ponctuation	1
EP6	4/112, soit 3.57 %	3	1 erreur de	0

			ponctuation	
EP7	1/164, soit 0.64 %	0	1	0
EP9	5/157, soit 3.18 %	5	0	0
EP10	10/110, soit 9,09 %	4	4 (dont 3erreurs de ponctuation)	2
EP11	13/109, soit 11.92 %	6	7(dont 3erreurs de ponctuation)	0
EP12	11/ 134, soit 8.20 %	3	8 (dont 5erreurs de ponctuation)	0
EP14	4/161, soit 2.84 %	0	4 erreurs de ponctuation	0
EP16	6/110, soit 5.45 %	5	1	0
Total		36	32	3

La lecture du tableau nous permet de dégager trois constantes :

- La fréquence des erreurs morphologiques (non-respect des règles d'accord) et syntaxiques (omission de la virgule et de la majuscule, mauvais emploi des pronoms relatifs), ce que nous expliquons par une défaillance au niveau du processus relecture/révision. Nous estimons que les élèves-professeurs ne méconnaissent pas les règles d'accord et que la fréquence de ces erreurs est due à un problème de révision ;
- L'écart en termes d'erreurs entre les portfolios numériques et les portfolios en format papier est significatif à partir du moment où les EP 10 et 11 viennent en tête du classement avec un taux de 9.09 et 11.92% respectivement. Cela n'empêche pas de relever des fréquences qui y sont proches dans les portfolios des EP 4 et 12. Nous supposons que les deux EP n'utilisent pas le correcteur orthographique voilà pourquoi, elles enregistrent un taux élevé par rapport à leurs collègues.
- Il y a peu d'erreurs sémantiques. Les cas enregistrés sont : « vous risquez **d'être gros*** pour vous risquez gros », « **pratiquer*** son métier au lieu de : exercer mon métier», « face à ces élèves qui nous **envisagent*** et cherchent la moindre faute pour dire face à ces élèves qui nous dévisagent ou nous guettent...»

In fine, le tableau montre qu'à l'exception des erreurs de révision, les élèves-professeurs n'éprouvent pas de grandes difficultés de rédaction au niveau des opérations de planification de leurs écrits.

Pour ce qui est de l'expression orale, 6 EP sur 12 ont signalé l'insuffisance de leurs compétences lorsqu'elles se trouvent en situation d'échange. Elles contestent la prégnance de l'écrit sur l'oral durant leur parcours et le manque d'espaces permettant la mobilisation de cette compétence.

À propos de la compétence plurilingue, nous avons constaté que les élèves-professeurs ont conscience de la richesse de leurs répertoires langagiers et culturels et qu'ils ont tendance à positiver le rapport entre les composantes linguistiques et culturelles de leurs répertoires. Toutefois, nous pensons que l'intégration d'un module de didactique du plurilinguisme pourrait les amener à éviter de penser les langues en termes d'étagement et de perfection comme dans le cas de l'EP 7.

3.3.6. **Évaluation des acquis en FLE**

L'évaluation et la remédiation constituent les étapes ultimes du processus de l'enseignement /apprentissage. Ces étapes deviennent délicates lorsqu'elles s'inscrivent dans une approche par les compétences, car il ne s'agit pas de restituer des connaissances, mais de les mobiliser en situation de communication pour résoudre un problème, exécuter une tâche, comprendre un document, participer à un débat, etc. La question à se poser à ce stade est de savoir si les élèves-professeurs ont atteint ce niveau de réflexion ou ils les pensent encore selon le modèle traditionnel.

Figure 30 : Évaluation des acquis en FLE

Compétence	Niveau d'acquisition	Présence dans les textes des EP	Éléments probants	Adéquation entre le déclaré et l'effectif
Savoir mobiliser les différents types d'évaluation en classe de FLE.	NA : 0 FA : 4 MA : 4 PA : 3 A : 1	Fréquente : 5 Rare : 0 Absente : 7	5	Oui : 4 Non : 1
Savoir repérer et palier les lacunes des apprenants en classe de FLE.	NA : 0 FA : 5 MA : 6 PA : 0 A : 1	Fréquente : 1 Rare : 2 Absente : 9	0	Oui : / Non : /

Commentaire :

Il semble que le tableau affirme ce que nous venons d'avancer plus haut concernant la complexité des processus d'évaluation et de remédiation. En effet, les élèves professeurs n'ont pas manqué d'aborder ce sujet dans leurs écrits en faisant des allers-retours entre leurs expériences d'élève et celles du stage. Pour prendre l'exemple de l'EP 3 qui soulève le problème de relation note/niveau de compétence, la difficulté d'inférence et d'anticipation et la question d'objectivité. À son tour, l'EP 4 évoque la possibilité d'une évaluation soutenue par les TICE. L'EP 5 revient sur son expérience de stage en réclamant son droit à une évaluation équitable et claire. Enfin, l'EP 7 discute de la pertinence de

l'évaluation au supérieur tout en récusant l'évaluation-sanction. Cela signifie que ces élèves-professeurs ont pu développer une réflexion critique par rapport aux pratiques d'évaluation. Cette conscience de la difficulté à mettre en place des activités d'évaluation et de remédiation paraît clairement dans la grille de l'auto-évaluation. Effectivement, les compétences relatives à l'évaluation et la remédiation enregistrent les taux les plus faibles par rapport aux autres compétences avec seulement 4 cas au-dessus de la moyenne pour l'évaluation et 1 seul cas pour la remédiation.

Si l'on tient compte de l'absence des réflexions et des documents témoignant de l'acquisition des deux compétences chez l'EP 11 qui a l'habitude de s'octroyer des notes élevées, on réalise que le taux d'acquisition de la compétence de remédiation est égal ou inférieur au niveau intermédiaire. Comment expliquer ces constats ?

Nous abordons cette question sous deux angles, celle des programmes et celle des pratiques d'enseignement.

Du côté du programme, le volume horaire des TD est bien moins important que celui des cours. Il oscille entre 3h et 7h30 pour les TD et va de 13h30 à 16h30 pour les cours. Peut-on donc développer des compétences d'évaluation et de remédiation avec un volume horaire pareil. Nous avons remarqué durant la phase d'observation la mise en quarantaine des activités d'évaluation formative. Nous l'avons dit, les élèves-professeurs n'avaient pas l'habitude de réaliser des tâches qui consistent à élaborer des fiches pédagogiques, des activités, des sujets et des grilles d'évaluation. Au demeurant, l'absence d'un module d'évaluation en FLE dans le programme officiel semble influencer sur la perception de cette tâche chez bon nombre d'élèves-professeurs. En effet, les sujets et les activités d'évaluation proposés dans les portfolios indiquent que les élèves-professeurs sont en phase de tâtonnement du moment qu'elles mettent en avant la forme de l'évaluation plutôt que son contenu.

Le deuxième aspect de la question trouve son origine dans une conception instrumentaliste de l'évaluation que les élèves-professeurs ont pointée du doigt dans leurs écrits. Pour comprendre ce problème, nous prenons l'exemple des sujets du BAC 2021 (toute filière confondue). Sur les 49 questions de compréhension proposées dans les 6 sujets du BAC, 22 questions sont susceptibles de produire des réponses correctes sans savoir si l'apprenant a fait un choix raisonné ou hasardeux. Les élèves-professeurs ont donc tout à fait raison lorsqu'elles remettent en cause le rapport note/compétence.

Cependant, malgré cette mise en garde contre une conception instrumentaliste, les sujets d'évaluation proposés sont conçus selon cette logique.

Pour terminer cette analyse, une dernière question consiste à interroger les pratiques de remédiation qui se trouvent au cœur des préoccupations éthiques (responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des élèves en difficulté), didactiques (comment remédier aux difficultés d'apprentissage ?), réflexive (réajustement des pratiques pédagogiques). La difficulté de répondre à ces questions explique pourquoi peu d'élèves-professeurs y mettent l'accent dans leurs réflexions. Excepté, l'EP 5 et 7 qui relatent leurs expériences auprès des élèves en difficulté ainsi que leurs propres expériences comme élève en difficulté, les autres EP se contentent de l'évaluation de cette compétence dans leurs grilles d'autoévaluation tout en soulignant sa défaillance. À vrai dire, il serait difficile de développer cette compétence en l'espace de 15 jours de stage parce qu'il s'agit d'une macro-compétence qui implique la mobilisation de l'ensemble des compétences que nous avons analysées jusqu'ici pour comprendre les soubassements des difficultés de chaque cas et les régulations à apporter.

4. En guise de synthèse

Les trois champs d'analyse dont nous avons parlé au début ont été entrepris de manière à vérifier les potentiels formatifs et évaluatifs de la démarche portfolio dans un contexte mi-professionnel, mi-académique caractérisé par l'interaction d'un ensemble de variables à commencer par le public, les intervenants, les contenus, les attentes du secteur formateur et du secteur employeur, l'organisation des actions de formation et les aléas de la recherche-action.

En dépit de ces aléas, la présente recherche a abouti à deux grands postulats. Sur le plan formatif et malgré la résistance de certains cas qui représentent 25% de l'échantillon, la recherche nous a permis de valider la première hypothèse. Pour rappel, cette hypothèse suppose que le portfolio peut amener les élèves-professeurs à développer une posture réflexive par rapport à leurs expériences et pratiques dans le cadre d'une formation professionnalisante. Nous avons mis comme objectif l'atteinte d'une posture dialogique ou critique au terme de la formation. Ce profil de sortie a été réalisé auprès de 10 élèves-professeurs sur 16, soit 62.5 % de l'échantillon sachant que ce pourcentage peut aller jusqu'à 83.33 % lorsqu'on soustrait les élèves-professeurs qui se sont désengagés en cours de route. De manière détaillée, nous notons que 3 élèves-professeurs ont atteint le niveau

d'une réflexion critique en adoptant une posture de déconstruction herméneutique. Nous avons recensé également 7 cas d'adhésion métacognitive (niveau de réflexion dialogique) et 2 cas d'adhésion axiologique (niveau de réflexion descriptive).

Dans le même ordre d'idées, nous avons enregistré un écart significatif entre le 1^{er} et le 2^e jet sur bon nombre de points. Ainsi, la comparaison entre les matrices du tableau de l'écart entre les deux jets montre la diminution des cas du faible investissement et l'augmentation des cas d'investissement moyen et fort. Cela paraît plus particulièrement dans les scores des descripteurs de la pertinence, la créativité et l'originalité, la capacité réflexive et l'esprit critique ainsi que la dynamique des apprentissages. Nous avons enregistré une légère modification au niveau de l'articulation théorie/pratique et une certaine stabilité sur le plan du style et de l'authenticité. Au total, les cas de faible investissement ont enregistré une diminution importante en passant de 208 cas à 129, ce qui augmente, tout naturellement, les cas d'investissement moyen en passant de 71 à 116 et de 57 à 91 pour le fort investissement.

Par ailleurs, les données qualitatives semblent joindre les données quantitatives comme nous le verrons dans ce qui suit. Cela nous renvoie à la dimension réflexive de la démarche portfolio. Partant de l'idée de Schneuwly (2015) à propos d'une pensée triplement réflexive qui permet au praticien de faire un retour réflexif sur sa pensée, les outils mis à sa disposition et les savoirs en jeu, nous avons exploré les apports du portfolio sur ce plan.

En effet, les données qualitatives indiquent que le portfolio permet au sujet scripteur en l'occurrence les élèves-professeurs de s'instituer comme praticien discursif et réflexif qui s'impose à travers un je tripolaire. Il s'agit d'un « je » assumé comme illustré dans les exemples cités, un je qui incarne les trois pôles de l'identité de l'élève-professeur à savoir la personne, l'élève-professeur et l'enseignant en devenir. Le jeu de distanciation qu'impose l'usage de la première personne dans plusieurs situations nous fait penser à un je ricœuriste qui se trouve à la croisée de l'*idem*, l'*ipse* et l'*alter*. Didactiquement parlant, ce jeu de postures est doublement constructif. Tout d'abord, il contribue à l'installation d'une pratique réflexive qui favorise la distanciation et la régulation (dimension professionnelle) ainsi que la décentration (dimension culturelle). En plus, le discours en « je » offre la possibilité d'une médiation interne par l'intermédiaire d'un langage qui reconfigure l'expérience de l'apprentissage en établissant un lien entre l'intrapsychique et l'interpsychique (Vanhulle, 2004; Schneuwly & Bronckart, 1985).

L'inscription éthique du « je » professionnel est l'une des pistes à prospecter dans une recherche-action qui ne perçoit pas l'enseignant de FLE comme spécialiste d'une discipline, uniquement, mais comme un enseignant professionnel qui approche les problématiques disciplinaires dans un champ plus large à savoir le champ de l'éthique. En réalité, les résultats consolident ce positionnement dans le sens où les écrits du portfolio laissent transparaître un jeu de miroir entre identité sociale et identité discursive (Charaudeau, 2009). À cet effet, les élèves-professeurs donnent une image sur l'enseignant qu'ils souhaitent être à travers des réflexions d'ordre éthique qui participent, à des degrés divers, à la construction de leur éthos professionnel. Le portfolio devient à ce titre le lieu de construction d'un tel éthos.

L'identité discursive se joint à l'identité sociale à travers l'écriture réflexive. Le qualificatif « réflexive » a peu de relation avec l'écriture académique à proprement parler (la dissertation, l'article scientifique, le mémoire, etc.). Il s'agit d'une écriture grise qui contribue à la modélisation d'un ensemble de schèmes professionnels par l'intermédiaire d'une activité réflexive qui se matérialise par le langage. Dans cette perspective, le portfolio formalise les postures réflexives des élèves-professeurs dans un langage particulièrement marqué par la présence du sujet scripteur dans son écrit. En fait, le rapport entre écriture réflexive et posture réflexive est fonction des indices discursifs qui sémiotisent les expériences langagières, culturelles et professionnelles de façon à ce qu'elles soient une source de régulation et d'apprentissage. Dans les cas où l'on enregistre un fort investissement à l'exemple de l'EP 7, la posture de déconstruction herméneutique correspond à une réflexion critique opposée diamétralement à l'écriture descriptive qui se sert du narratif et des jugements de valeur pour conceptualiser un idéaltype (Cicurel, 2015). Il n'est pas sans intérêt de rappeler que le portfolio se démarque par son inscription dans un champ plus large que le champ du rapport du stage. Ce qui donne au sujet-scripteur la possibilité de jeter un regard rétrospectif, introspectif et prospectif sur son expérience d'être-au-monde.

Cependant, le fait de dire que le portfolio engage une réflexion sur soi n'exclut pas une réflexion sur les outils et les savoirs. Nous passons de cette façon de l'outil dont on se sert « *instrumentalisation* » à un outil qui sert les savoirs « *instrumentation* ». (Folcher & Rabardel, 2004). Pour le dire en d'autres mots, les résultats de la présente recherche montrent que les écrits réflexifs des élèves-professeurs constituent une source d'élaboration des savoirs professionnels même s'il est difficile d'établir des liens

permanents entre la théorie et la pratique. Il est à préciser que le discours des élèves-professeurs retrace les mouvements de subjectivation/objectivation des savoirs. Ce processus permet de conceptualiser les savoirs professionnels à partir des savoirs académiques et des savoirs de l'expérience sachant que le deuxième type des savoirs est le plus fréquent dans leurs écrits parce qu'il est plus facile d'élaborer de nouveaux savoirs à partir des situations expérimentées. Les savoirs élaborés sont de natures diverses et dépendent de la posture du sujet-scripteur. À ce titre, les élèves-professeurs ayant adopté une posture réflexive (herméneutique ou métacognitive) dépassent le stade d'acquisition (savoir tout court) et d'appropriation (savoir-faire) vers le stade de personnalisation et de transformation des savoirs. Arrivant à ce stade, ils ne sont plus considérés comme des réceptacles, mais comme des acteurs qui construisent leurs propres savoirs en transformant et personnalisant les savoirs acquis de manière formelle ou informelle. Certains cas vont plus loin en se franchissant des contraintes du genre professionnel, notamment lorsqu'il s'agit des savoirs tacites comme ceux de l'enseignement de l'oral, l'évaluation-sanction, la gestion de la classe, l'usage des TICE.

La question d'élaboration des savoirs professionnels est étroitement liée aux procédés de distanciation et de régulation parce qu'on ne peut pas élaborer des savoirs professionnels qui seront valables partout et tout le temps. Jorro (2014) parle de « *professionnalité émergente* », autrement dit, une professionnalité en constante construction même chez les professionnels les plus expérimentés étant donné le caractère changeant des programmes et des savoirs. Le portfolio, nous a donné donc une idée sur les procédés de régulation et de distanciation que les élèves-professeurs opèrent vis-à-vis de leurs pratiques et expériences. Ces procédés font ressurgir des conceptions de l'insécurité linguistique et les régulations qui permettent aux élèves-professeurs d'améliorer leurs compétences langagières, les activités relatives à l'enseignement/apprentissage des langues et les sous-jacents qui trouvent leurs origines dans leurs trajectoires personnelles. Cependant, il serait préférable de programmer des séances de co-évaluation et des ateliers d'accompagnement métacognitif pour enrichir cet aspect et permettre aux élèves-professeurs n'ayant pas produit des réflexions de ce genre de dynamiser leurs pratiques.

Pour clore ce point, nous nous attardons sur la conceptualisation d'un ensemble de « rapport à ». Trois rapports sont mis en relief dans les portfolios : un rapport au(x) savoir(s), un rapport aux langues et un rapport à l'Autre. En ce qui concerne le rapport au savoir, il a été constaté que les élèves-professeurs entreprennent un rapport distant par

rapport aux savoirs académiques, régi par une logique pratique des savoirs. Cela ne veut pas dire que l'on adopte une position nettement opposée aux savoirs académiques, mais de les envisager dans une perspective professionnalisante. Certains élèves-professeurs admettent le rôle des modules professionnalisants, des TICE, des méthodes et des théories centrées sur l'apprentissage tout en discutant la teneur de ses savoirs dans une optique pratique. Les situations expérimentées participent à leur tour à la conceptualisation d'un rapport positif aux savoirs relatifs à une vision optimiste de l'évaluation, de l'enseignement de l'oral, de la gestion de la classe, etc. Bref, le portfolio permet la conceptualisation d'un rapport épistémique aux savoirs de manière générale et aux savoirs académiques de manière particulière.

Sur le plan sociodidactique, le rapport aux langues serait d'une grande utilité pour comprendre les sous-jacents de l'apprentissage d'une langue dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Le portfolio est à ce titre un moyen pour rendre compte de l'architecture complexe des rapports aux langues dominantes dans le contexte algérien à commencer par l'arabe qui occupe une place particulière dans l'imaginaire des élèves-professeurs. Par conséquent, ils y voient un élément fondateur de leur identité linguistique, culturelle et sociale. En revanche, le rapport au français est marqué par leurs expériences d'apprentissage et l'insécurité linguistique qu'ils éprouvaient, ce qui créait une sorte de sensibilité qui disparaît avec le franchissement de chaque difficulté. L'anglais joue également un rôle important dans le façonnement de leurs imaginaires à travers un rapport amical aux composantes linguistiques et culturelles relatives à cette langue.

Cependant, nous avons remarqué que les schèmes de l'amazighité ne sont pas assez présents dans les écrits des élèves-professeurs. Celles d'origine berbère à savoir l'EP 3 et 7 ne l'évoquent qu'occasionnellement pour montrer leur appartenance à une communauté linguistique et culturelle loin de toute idéologisation. Mais contrairement à l'arabe dialectal et le français qui entreprennent des rapports didactiques (arabe dialectal- français, français anglais), l'arabe classique et le berbère ne sont entrepris que dans une perspective sociolinguistique.

Un troisième rapport se tisse dans les écrits des élèves-professeurs et qui façonne l'image de l'Autre. Nous pouvons dire que les élèves-professeurs sont arrivés à un stade de « maturité culturelle » qui soutient les thèses interculturelles. En effet, tous les élèves-professeurs entretiennent de bons rapports avec l'Autre en dépit de son appartenance, sa culture ou sa position dans la hiérarchie pédagogique. Cela n'empêche pas de relever des

rapports conflictuels sur le plan pédagogique que l'on peut imputer à une mauvaise expérience ou à une volonté de se franchir des contraintes du genre professionnel.

La deuxième partie de notre analyse a été consacrée à l'évaluation des compétences professionnelles des élèves professeurs à la lumière de leurs grilles d'auto-évaluation et les réflexions éthique et didactique qui en témoignent ainsi que les éléments probants qui attestent du niveau déclaré.

En ce qui concerne la grille d'auto-évaluation, nous avons remarqué que la maîtrise des compétences relatives aux pratiques d'enseignement est légèrement inférieure en comparaison avec la maîtrise des compétences qui relèvent des pratiques enseignantes. Cela paraît clairement dans les compétences d'évaluation, de remédiation, de planification et d'étayage. D'un point de vue méthodologique, le niveau déclaré correspond au niveau réel à l'exception de l'EP 11 qui avait l'habitude de surestimer ses compétences sans donner des preuves tangibles permettant leur validation. Nous citons, à titre d'exemple, la maîtrise de la discipline où l'on enregistre un décalage entre le niveau déclaré (niveau avancé) et le niveau réel (niveau intermédiaire).

L'engagement éthique du futur enseignant constitue le premier domaine d'évaluation des compétences professionnelles. Les résultats attestent d'une très bonne acquisition des deux compétences constituant ce domaine chez 91.66 %. Ce postulat est soutenu par le développement d'une réflexion éthique dans les portfolios des élèves-professeurs. Il est à noter que les thèmes abordés concernent leur responsabilité en tant qu'acteurs sociaux et médiateurs culturels ainsi que le degré d'autonomie par rapport aux contraintes du genre professionnel.

Les compétences relatives à la réflexion et la réflexivité enregistrent à leur tour une bonne acquisition chez 58% pour la compétence de problématisation et 66.66% pour la compétence de distanciation et de régulation. Les éléments et les réflexions développés dans ce cadre affirment cette constatation. Cependant, il y avait un léger décalage entre la grille d'auto-évaluation et le niveau réel dans le cas de quatre élèves-professeurs qui sous-estiment ou surestiment leur niveau. D'un point de vue formatif, il s'avère que les élèves-professeurs ont besoin d'un accompagnement méthodologique et métacognitif pour améliorer ces compétences.

Le troisième domaine à savoir la coopération et le partenariat recèlent deux tendances. La première consiste à affirmer l'acquisition des compétences du travail en

équipe chez 58.33% de l'échantillon et 50% pour la compétence de partenariat. La deuxième tendance dévoile une acquisition moyenne, voire faible chez la moitié de l'échantillon. Nous expliquons cette régression par rapport aux compétences des domaines précédents par le manque d'immersion professionnelle du fait que la plupart des élèves-professeurs ayant déclaré l'atteinte d'un niveau avancé s'appuient sur des expériences vécues en dehors du cadre formatif.

Les trois domaines relevant des pratiques d'enseignement en l'occurrence l'enseignement/apprentissage du FLE, la maîtrise de la discipline à enseigner et l'évaluation des acquis en FLE confirment ce qui a été dit à propos du manque d'immersion professionnelle.

En fait, les compétences relatives à l'enseignement/apprentissage du FLE sont moyennement acquises chez 58.33% de l'échantillon à l'exception de la compétence relevant du champ de l'interdisciplinarité qui enregistre une très bonne acquisition chez 91.66% des élèves-professeurs. Les éléments probants introduits par les élèves-professeurs dans leurs portfolios montrent la prégnance des préoccupations de pilotage et de tissage au détriment des préoccupations de l'étayage. Ce domaine nécessite donc une attention particulière pour faciliter l'insertion professionnelle du futur enseignant. Les élèves-professeurs l'ont fait remarquer à maintes reprises en revendiquant l'augmentation du volume horaire du stage pratique.

En ce qui concerne la maîtrise de la discipline, les scores sont à situer entre le moyennement acquis et le presque acquis. En effet, 83.33 % de l'échantillon estiment qu'ils ont une bonne maîtrise des compétences relatives à ce domaine. Malgré ces scores, les élèves-professeurs ont encore des problèmes au niveau de l'expression écrite et orale. L'évaluation des écrits des portfolios nous a permis de repérer la fréquence des erreurs morphologiques et syntaxiques causées par la défaillance du processus rédactionnel au niveau de la composante de révision. S'ajoute à ces deux problèmes, un troisième problème qui renvoie à la cohérence et la cohésion. Pour ce qui est de l'oral, 50% de l'échantillon ont consigné des propos qui vont dans le sens d'une insécurité linguistique par rapport à l'expression orale. Nous tenons à préciser que le problème relève beaucoup plus des situations d'échange en dehors du cadre éducatif.

Le dernier domaine à savoir l'évaluation des acquis en FLE est le domaine où l'on enregistre le taux le plus faible d'acquisition. À l'exception de l'EP11 qui déclare avoir

atteint un niveau élevé pour les compétences d'évaluation et de remédiation sans en donner des preuves tangibles, les autres élèves-professeurs ont un niveau d'acquisition qui oscille entre le faible et le moyen. Cela n'empêche pas de relever des réflexions didactiques et épistémiques à propos des modalités d'évaluation et de remédiation dans les écrits de certains élèves. Nous l'avons dit dans notre analyse, on ne peut pas développer des compétences pareilles en l'absence d'un module qui leur est consacré et avec des pratiques pédagogiques structurées autour d'un discours théorisant sans mettre les élèves-professeurs dans des situations-problèmes permettant la mobilisation de ces compétences.

Conclusion

Pour clôturer ce chapitre, nous affirmons que les résultats obtenus jusqu'ici valident les potentiels formatifs et évaluatifs du portfolio dans une perspective de professionnalisation qui s'organise autour de deux grands axes : la réflexivité en tant que catalyseur d'adaptation et de régulation des pratiques langagières et professionnelles et l'évaluation des compétences comme étant l'aboutissement des actions de la formation. L'implication des élèves-professeurs dans les deux cas a été assurée par une démarche d'accompagnement qui délègue la conduite du processus aux élèves-professeurs avec des pauses intermédiaires d'évaluation pour étayer les difficultés.

Chapitre VI

Discussion des résultats et perspectives de la recherche

« La question n'est pas de savoir si la recherche est ceci ou cela. Les questions sont de savoir, d'une part, si nos résultats de recherche apportent des réponses aux questions qui se posaient avant la recherche et d'autre part, si ces réponses ont du sens dans le contexte où les questions ont été posées. » (Van der Maren, 2007, p. 21)

Introduction

Il serait absurde de parler du praticien réflexif dans une recherche scientifique sans en avoir l'esprit. Raison pour laquelle nous nous appliquons à adopter une posture réflexive par rapport à notre démarche pour évaluer la teneur et la rigueur du cheminement problématique, la fiabilité des résultats et les pistes à prospector pour optimiser le dispositif de formation. Cela repose sur deux principes. Le premier appréhende la formation comme un processus complexe d'ingénieries, un processus exigeant que l'on arrive à réaliser au prix de quelques ajustements sur le plan pédagogique et didactique. Cependant, réaliser ne veut pas dire achever, car il y aura toujours des éléments à revoir et des pratiques à réajuster. Le second principe tient au fait que la professionnalité n'est jamais définitive parce qu'il s'agit d'une professionnalité en construction quel que soit le profil du praticien. Loin de la logique du poste de travail, les enseignants ne sont pas appelés à exécuter des tâches techniques reproductibles à la lettre. Leur mission consiste à composer avec l'incertitude ce qui rend difficile l'appui sur un cadre professionnel statique.

1. Les limites de notre démarche

Lorsque nous parlons de « limite » dans une démarche ingénierique qui consiste à introduire un élément nouveau dans une formation classique, il faut l'entendre dans son sens le plus large. Cela dit, notre travail souffre de deux limitations majeures : l'une méthodologique, l'autre pédagogique.

1.1. Limites méthodologiques

Pour faire le geste d'Ariane, nous avons recensé cinq éléments méthodologiques- il y en a peut-être plus- qui représentent le talon d'Achille de notre démarche.

1.1.1. De la difficulté d'analyser des besoins qualitatifs

Quoiqu'ils soient quantifiés métriquement, les besoins qualitatifs semblent garder leur caractère qualitatif qui remet en cause la logique d'échelonnage parce qu'il s'agit, la plupart du temps, d'appréciation approximative qui ne reflète qu'un aspect de la réalité. Le fait d'assigner une valeur numérique à un besoin n'induit pas qu'il est définitivement assimilable à cette valeur. Un besoin qualitatif se situe, le plus souvent, entre deux valeurs. Ainsi, un élève qui aura un B 2 en compréhension de l'oral avec une note proche du C1, peut avoir le niveau C1 au cas où il referait le même test. Quand un élève-professeur assigne à un besoin x une note y, cela ne veut pas dire que son niveau correspond

exactement à cette note, mais à la valeur qualitative qui y est rattachée sachant que la valeur nominale occupe bien souvent un champ plus large qu'une valeur ordinale.

En plus, les besoins identifiés au début de la formation se subdivisent en cours de route et donnent lieu à des besoins intermédiaires qui représentent des écueils à prendre au sérieux pour pouvoir atteindre les objectifs de la formation. Dans notre cas, il y avait deux grands problèmes.

Dans certains cas, le problème d'écriture réflexive cache un autre problème que l'on peut détecter facilement à savoir le problème de rédaction de manière générale. À cet effet, il est difficile de basculer la situation lorsque le propriétaire du portfolio n'arrive pas à formuler ses propos dans un discours qui n'exige pas le respect des normes d'écriture scientifique. Car, même lorsqu'il s'agit d'une écriture grise, certains élèves-professeurs ont du mal à mettre leurs idées dans des mots simples. Ainsi, lorsqu'ils sont en présence d'une tâche qui nécessite un grand investissement, les élèves-professeurs utilisent une stratégie d'évitement qui consiste à réduire le coût cognitif. Ce constat a été relevé dans la première partie du portfolio notamment le tableau consacré à l'exploration du répertoire langagier et culturel de chaque élève-professeur. Afin d'éviter ce malaise d'écriture, les élèves-professeurs ayant ce problème ont consigné leurs propos dans deux ou trois mots.

Le deuxième problème a trait à ce qu'on appelle actuellement les *softs skills* qui débordent les compétences élémentaires. La capacité de mener un travail dans la durée est l'une de ces compétences qui ont causé le désengagement des élèves-professeurs ayant proposé des portfolios incomplets. À cet égard, il n'est pas vain de rappeler que les pratiques du portfolio n'admettent pas la procrastination pour éviter l'accumulation des tâches.

Nous l'avons dit, un besoin peut en cacher un autre. Voilà pourquoi, il serait judicieux de réfléchir à une gestion prévisionnelle des compétences tout en se basant sur une démarche ingénierique concourante. Faute de temps, nous n'avons pas pu régler ces problèmes. Nous nous sommes focalisés, prioritairement, sur les besoins saillants des élèves-professeurs qui ont démontré leur désir d'aller jusqu'au bout de la démarche.

1.1.2. De la difficulté de neutraliser les variables dérangeantes

Il est plus facile de neutraliser les variables dérangeantes dans un espace fermé à savoir le laboratoire que dans un espace ouvert que l'on appelle communément « terrain ».

En effet, la mise en pratique du portfolio fait appel à deux facteurs que le chercheur ne peut pas maîtriser de manière stricte : le temps et l'espace.

En ce qui concerne le temps, il nous était difficile de respecter le calendrier de formation pour les raisons suivantes :

- les ruptures causées par la conjoncture de la COVID-19 ;
- la programmation tardive du stage pratique ;
- le non-respect des échéanciers par les élèves-professeurs ;
- le problème d'assiduité qui avait un effet négatif sur la réalisation des actions de formation.

Quant à l'espace, l'élaboration des portfolios s'effectuait le plus souvent dans l'espace privé de l'élève-professeur et non pas en classe. Cela peut porter atteinte à l'originalité et l'authenticité des idées et des documents contenus dans les portfolios. D'ailleurs, c'est l'une des grandes limites de la démarche portfolio. Dans la majorité des cas, il n'est pas possible de s'assurer de la source des documents et des idées que les élèves-professeurs mettent dans leur portfolio.

Dans le même ordre d'idées, nous nous sommes interrogés sur la nature du lien à établir entre la démarche portfolio et le développement des compétences professionnelles. S'il est possible d'établir un rapport de corrélation entre la réalisation du portfolio et le développement des compétences éthiques et réflexives, il serait difficile d'établir ce genre de rapports, moins encore un apport de détermination, lorsqu'il est question des compétences disciplinaires dans la mesure où : « *La verbalisation de la réflexivité ne doit pas amener à confondre les récits de l'extrait de portfolio, porteurs de la réflexivité, et le sujet porteur de compétences.* » (Michaud, 2012, p. 35)

Enfin, l'évaluation des compétences à l'aide du portfolio soulève le problème de validité des inférences des compétences étant donné la non-représentativité des productions sélectionnées. À ce propos, Scallon (2000, p. 11) se demande : « *La réussite d'un seul récit d'aventures, est-elle suffisante pour attester de la compétence à écrire ?* »

Pour régler ce genre de problèmes et authentifier les pratiques d'évaluation via un portfolio, Michaud (2012, p. 35) exige que « *En cas de doutes sur le niveau d'acquisition de compétences professionnelles à partir des écrits réflexifs du portfolio, une soutenance orale pourrait venir compléter qualitativement l'évaluation.* » Nous aurions aimé pousser la

réflexion jusqu' à ce stade, mais le caractère non-officiel de la démarche, nous a empêchés d'aller au-delà de ce qui a été réalisé.

1.1.3. Problème de généralisabilité et de reproductibilité de la démarche

Dans une perspective empirique *stricto sensu* la généralisabilité des résultats, la reproductibilité de l'expérimentation et la quantification des données expérimentales représentent les conditions de validité des résultats des recherches qui s'en réclament. Si les sciences humaines et sociales arrivent à relever le défi de mathématisation avec l'application des tests psychométriques et des techniques de l'analyse statistique, il serait difficile de franchir les barrières de reproduction et de généralisation étant donné le caractère changeant des phénomènes sociaux et humains qu'on ne peut pas ramener à une seule loi : « *L'objet de la didactique ne saurait se réduire à un ensemble de règles et de prescriptions valables partout et tout le temps.* » (Cuq & Gruca, 2002, p. 43)

Nous commençons tout d'abord par le critère de reproductibilité de l'expérimentation. Il est possible de reproduire l'expérimentation pour le cas qui nous intéresse, mais il est difficile d'aboutir aux mêmes résultats du fait que le public concerné est en phase de développement. Ses connaissances, ses compétences et ses représentations ne sont pas statiques. Elles évoluent au fur et à mesure que l'on avance d'où la difficulté de revenir au « point zéro » de notre expérimentation. C'est ce que nous avons constaté durant la mise en œuvre de notre schème expérimental. Les représentations des élèves-professeurs n'étant pas les mêmes avant et après le stage, il serait difficile de recenser les mêmes besoins, de s'appuyer sur les mêmes acquis pour reproduire le processus de démonstration.

Peut-on reproduire la démonstration avec un public de même nature et obtenir des résultats pareils ? Sans répondre par l'affirmative, nous estimons que la reproduction de l'expérimentation avec un autre public est tout à fait possible. Cependant, cela n'implique pas l'obtention de résultats semblables à ceux de notre public. Le contexte de formation, les trajectoires personnelles et les attentes du public définissent le degré d'engagement et la fiabilité des données à collecter.

Passons à présent au deuxième critère à savoir la généralisation des résultats, autrement dit la formulation d'une loi « *Valable partout et tout le temps* » selon l'expression précitée de Cuq et Gruca (2002). Est-il possible par exemple de dire que le portfolio peut avoir un effet positif sur le niveau de réflexivité dans tous les établissements de formation des enseignants ? À en rester là, nous dirons que cela diffère d'un public à

l'autre, d'un contexte à l'autre. Or, ce n'est pas le lieu ici de polémiquer sur le bien-fondé d'une telle généralisation parce qu'une recherche, quoique rigoureuse, ne peut à elle seule prétendre à des lois universelles applicables partout. Nous faisons allusion, à cet égard, à la pensée complexe de Morin (1990,2005) qui récuse le déterminisme cartésien au profit du falsificationnisme poppérien.

En didactique des langues, Roulet (1989) formule ce dont nous parlons dans son huitième commandement : « *Il faut dépasser la simple juxtaposition des recherches individuelles et isolées pour aboutir à une élaboration communautaire et cumulée des savoirs.* » (Cuq & Gruca, 2002, p. 45) En d'autres mots, ce qui importe dans notre cas n'est pas la production des universaux, mais l'emplacement des savoirs élaborés à partir des résultats de l'expérimentation dans ce qu'on appelle « l'univers des recherches sur la question ». Les problèmes d'insécurité linguistique que recèlent les produits des élèves-professeurs, ceux de l'évaluation des compétences et de l'alternance ne sont pas des universaux, mais des textes-témoins susceptibles d'enrichir nos connaissances sur la formation dans une perspective d'assurance qualité. Dire donc que les élèves-professeurs ressentent de l'insécurité linguistique en formation est partiellement généralisable, parce qu'il y a toujours des cas qui réfutent cette perception. Pour illustrer les propos tenus supra, nous faisons allusion à Dumez (2011, p. 52) qui estime que la recherche qualitative « *Vise à une généralisation analytique et non pas statistique.* »

1.1.4. La marge d'erreur dans une recherche à dominante qualitative

Un recul épistémologique est plus que nécessaire dans une recherche à dominante qualitative au regard du risque d'une interprétation erronée des données qualitatives. À ce titre, Dumez relève trois risques¹⁵⁰ que le chercheur devrait prendre en considération.

- **Le risque d'abstraction des acteurs :**

Pour expliquer ce phénomène, Dumez (2012, p. 29) dit que : « *Trop souvent, les analyses qualitatives font agir des notions, des idées, des variables, des structures, plutôt que des acteurs pensant et agissant.* » Considérer donc les élèves-professeurs comme des sujets épistémiques et les ramener à une seule raison en dépit de leurs histoires personnelles, leurs dires, leurs actes relève d'une abstraction des acteurs. Cela nous est arrivé plus particulièrement lors de la description de leurs postures réflexives. Les

¹⁵⁰ Nous en gardons deux parce que le troisième à savoir le risque de l'équifinalité est étroitement lié au risque de circularité.

frontières entre les quatre postures sont parfois floues étant donné l'ambivalence de leurs positions. Les transitions entre les postures métacognitives et les postures herméneutiques sont fondées sur les dires des élèves-professeurs et non pas sur leurs actes dans la mesure où nous ne les avons pas observés en train de faire. Certes, le classement n'est pas fondé sur des jugements de valeur, mais sur la base des données qualitatives émanant de la recherche (des commentaires, des réflexions, des annotations) qui nous renseignent sur les acteurs, mais non pas sur leurs actes. L'atout de notre dispositif est qu'au terme de notre démarche, les élèves-professeurs ont été appelés à insérer des preuves tangibles qui attestent des niveaux de compétences qu'ils énoncent dans la rubrique « Mon dossier de compétences. » Nous pensons que ce procédé minimise le risque d'abstraction des acteurs sans y mettre fin.

- **Le risque de circularité :**

Le risque de circularité soulève la question du rapport entre théories de référence et analyse des données, ce qui risque de biaiser les résultats à force de vouloir établir ce rapport. Dumez (2012, p. 31) l'appréhende comme suit :

Le matériau rassemblé est tellement riche, hétérogène et lacunaire alors que les théories mobilisées sont souvent très générales, abstraites, décontextualisées, qu'il est particulièrement tentant et facile de trouver dans le matériau des éléments qui confirment une théorie en laissant de côté ce qui pourrait la mettre en cause, ou la nuancer.

Pour éviter ce risque, l'auteur abonde dans le sens d'une analyse relativement indépendante de la théorie : « *Une gestion du risque de circularité suppose une autonomie relative entre les théories étudiées et les faits observés.* » (2012, p. 31) Bien entendu, le présent travail repose sur deux concepts à savoir la réflexivité et l'évaluation formative qui constitue le noyau de la théorie du portfolio. La grande question était de savoir comment on peut établir ce lien de manière équilibrée dans le contexte qui nous intéresse sans prendre le risque de s'éloigner de notre cadre théorique d'un côté et de s'y enfermer de l'autre. Cela dit, nous sommes partis des principes suivants :

- le portfolio est à envisager dans une optique d'instrumentation et non pas d'instrumentalisation. L'élève-professeur ne peut pas faire cavalier seul, il a besoin d'un accompagnement méthodologique et métacognitif lui permettant de s'approprier l'outil. C'est la condition *sine qua non* pour que le portfolio soit un instrument de formation ;

- la réflexivité n'est qu'un élément parmi d'autres dans ce grand chantier de professionnalisation. Le portfolio nous renseigne sur le développement de la pensée réflexive et créative de l'élève-professeur, mais cela ne veut pas dire qu'il sert à développer des compétences disciplinaires, car il est pris dans le cadre d'une approche holistique. Notre analyse est plus proche de l'hypothèse nulle quand il est question de développer des compétences disciplinaires du fait que nous ne l'avons pas envisagé dans la présente recherche.

1.2. Limites pédagogiques

Après avoir clarifié les limites méthodologiques de notre recherche, nous tâchons d'explicitier les limites pédagogiques ayant affecté le dispositif de formation et la programmation pédagogique de certaines activités.

1.2.1. Le problème de désengagement

Nous avons employé le terme « désengagement » à dessein pour souligner une attitude récurrente dans les démarches qui nécessitent un grand investissement comme la démarche portfolio. Comme expliqué dans le chapitre précédent, les élèves-professeurs avaient la liberté d'intégrer le projet ou de s'abstenir. Les élèves-professeurs non-engagés représentent 20% de la promotion. Il est à signaler que 4 élèves-professeurs ont été absents, le jour, de l'administration du questionnaire de participation. Ce qui augmente le nombre des élèves non-engagés à 9, soit 36% de la population d'étude. En effet, notre échantillon comporte 16 élèves-professeurs, soit 64 % de la même population. Cependant, l'échantillon s'est rétréci au fur et à mesure que l'on avance dans la réalisation des actions de formation à cause du désengagement de 4 élèves-professeurs qui n'ont pas remis leurs 2^{es} jets. À cet effet, nous étions contraints à comptabiliser leurs portfolios comme des produits finalisés malgré leur désengagement tout en interprétant cette situation non pas comme un écart à la norme expérimentale, mais comme une contrainte relevant des dérives de la démarche expérimentale en sciences humaines et sociales.

Or, cela n'est pas le cas qui nous intéresse ici. Ce qui importe à notre avis et de comprendre les insuffisances pédagogiques qui ont poussé les élèves-professeurs en question à adopter une posture de résistance diffuse par rapport à la démarche. Cela dit, nous avons émis trois hypothèses.

La première hypothèse renvoie au dispositif de formation qui requiert une grande disposition pour mener un travail de longue haleine. Ce problème a été souligné par Bélair

et Van Nieuwenhoven (2010, p. 162) qui rapportent les propos de Paquay et Van Nieuwenhoven (2006) à propos des impressions des enquêtés après avoir expérimenté la démarche portfolio en déclarant que : « 70 % d'entre eux estiment la démarche lourde et soulignent la difficulté de s'y engager. »

La deuxième hypothèse soulève le problème d'écriture réflexive et ce phénomène de résistance à la réflexivité (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2012) que nous avons annoncé dans le 1^{er} chapitre. Nous pouvons dire à la suite de Senouci-Rabahi et Benghabrit-Ramaoun(2014) que cette résistance est attribuable à une tendance à rechercher des solutions faciles « un prêt-à-porter » au lieu de tenter le risque de relativisation, d'incertitude et de problématisation.

La dernière hypothèse évoque le problème de motivation en opposant évaluation formative et évaluation certificative. Nous l'avons dit dès le départ, notre démarche consiste à mettre en place un dispositif d'évaluation formative et non pas certificative. À cet effet, le type de motivation serait plus proche de la motivation intrinsèque qu'extrinsèque. Or, nous savons qu'une évaluation certificative a plus de chance d'être appréciée par les apprenants malgré son caractère normatif et non-exhaustif. Preuve en est, la première question que les élèves-professeurs ont posé le jour de l'administration du questionnaire de participation : « *Ça sera noté ?* »

1.2.2. Le problème de pondération

Dans une démarche ingénierique rigoureuse, le temps représente une dimension non-négligeable pour la réalisation des actions de formation. Dans notre calendrier de formation, nous avons fixé une date butoir (le 25 janvier 2022) pour la remise des portfolios finalisés tout en tenant compte des aléas de la formation. Cependant, les élèves-professeurs ont dépassé largement cette date. Certes, cette procrastination a été causée par les reports des cours et le prolongement des vacances hivernales, mais certains étudiants y rajoutent d'autres raisons : révision pour les examens, programmation tardive du stage, préoccupations personnelles, etc.

Étant donné les résultats de cette recherche, nous imaginons qu'il serait préférable d'étaler le calendrier de formation sur toute l'année parce qu'il s'agit d'une démarche coûteuse en termes de temps. Néanmoins, il faudrait fixer des échéanciers en programmant des séminaires d'évaluation partielle de l'état d'avancement de chaque partie pour pouvoir prendre les mesures nécessaires qui permettent de rattraper les retards cumulés. Cela n'est

possible qu'à l'aide d'une approche programmatique qui délimite les rôles des intervenants en formation. Or, cela n'était pas possible dans notre cas pour des raisons administratives provenant du caractère non-officiel de la démarche.

1.2.3. Le risque de dénaturation de l'expérience et le problème d'auto-évaluation

À propos de l'usage du portfolio dans un contexte d'apprentissage, Scallon (2000, p. 9) affirme que « *Le premier destinataire d'un dossier d'apprentissage est l'élève lui-même ou elle-même* ». De ce point de vue, le portfolio est à considérer comme un outil de conscientisation à l'appui d'une approche autobiographique de l'apprentissage. Cette approche fait appel à une technique de recherche souvent critiquée à savoir le récit de vie étant donné le risque de dénaturation de l'expérience (Becetti, 2019). À cet effet, nous interrogeons légitimement le risque que la présence de l'évaluateur pourrait produire lors de la réalisation des portfolios à partir du moment où l'on écrit sous le regard d'un autre : « *Composer un texte réflexif à l'université suppose la prise en compte d'un destinataire.* » (Merhan, 2011, p. 45).

L'une des dérives que nous discutons à ce sujet est celle des pertes mnésiques et des blancs que les élèves-professeurs déploient lors du traitement d'une expérience fossilisée. Les élèves-professeurs peuvent être en proie d'une posture scolaire qui consiste à écrire ce que l'évaluateur cherche à voir dans leurs expériences et à passer sous silence des événements susceptibles de contribuer à la compréhension de leur progression. Ce genre de problèmes arrive le plus souvent dans les démarches à visée certificative, mais cela n'empêche pas de soulever cette question dans une recherche à visée formative. Dans les portfolios que nous avons récupérés, nous avons remarqué par exemple que les expériences culturelles sont bien souvent mises en quarantaine, et même lorsqu'il s'agit d'une expérience professionnelle et langagière, les élèves-professeurs donnent une version raccourcie de leurs expériences. L'évaluateur est censé donc compléter ces blancs sans être à l'abri d'une interprétation subjective de l'expérience du sujet scripteur. Pour surmonter ce problème, nous avons essayé, dans la mesure du possible, de confronter les récits contenus dans chaque portfolio pour en dégager des cercles de signification et reconstruire l'expérience du sujet scripteur de manière objective. Dans d'autres circonstances, nous aurions pu procéder à des entretiens d'auto-confrontation pour une meilleure compréhension des passages de réminiscence.

Cela ne veut dire, en aucun cas, que le récit de vie donne accès au monde réel de l'élève-professeur, mais au monde représenté (Merhan, 2011) qui peut révéler « *les déplacements de représentations* » (Vanhulle, 2009, p. 55) chez les élèves-professeurs.

Quand au sujet de l'auto-évaluation, le risque d'écart entre le déclaré et l'effectif dépend de la posture du sujet scripteur lors de la réalisation de cette tâche. Le cas de l'EP11 est un exemple parlant de l'illusion évaluative d'une évaluation centrée apprenant lorsque l'auto-évaluateur refuse d'assumer son rôle d'évaluateur et se contente d'une réflexion axiologique qui vise à valider les compétences sans en donner les preuves. Par contre, les élèves-professeurs ayant adopté des postures métacognitives et herméneutiques n'ont pas abusé de « l'autorité » qui leur est donnée au moment de l'auto-évaluation. L'écart entre le déclaré et l'effectif est très réduit sachant qu'on enregistre des cas dont le niveau effectif est supérieur au niveau déclaré. En réalité, nous avons critiqué dès le départ la fréquence des QCM et des échelles d'appréciation dans le PEL et le PEPELF tout en montrant le risque d'une évaluation échelonnée. Pour cette raison, nous avons évité d'y recourir dans notre portfolio. La grille d'auto-évaluation que nous avons conçue ne constitue pas une fin en soi, mais une manière de favoriser une réflexion qui se matérialise dans les écrits des élèves-professeurs. En effet, les élèves-professeurs ont compris l'enjeu de l'auto-évaluation et ont pris conscience du risque d'une évaluation aléatoire, difficilement démontrable.

Il faut le dire sans ambages, les dérives d'une évaluation certificative peuvent se reproduire lors d'une démarche d'évaluation formative, mais à un degré moindre. Comme il s'agit plutôt d'un dossier d'apprentissage et non pas d'un document de preuves, les appréciations des élèves-professeurs correspondent majoritairement à leur niveau de compétences. Au demeurant, l'illusion de l'auto-évaluation dont nous parlons dans le 3^e chapitre a été limitée par un travail de confrontation entre les appréciations des élèves-professeurs, leurs réflexions et les éléments probants qui attestent du niveau déclaré.

2. Perspectives didactiques et pédagogiques

Partant des limites signalées en haut, il serait tentant de proposer des ajustements aussi nécessaires qu'importants pour l'optimisation de la démarche portfolio dans le cadre de la formation initiale des élèves-professeurs de FLE. Il importe également de prospecter les possibilités de cibler des domaines particuliers de la formation à savoir les compétences

réductionnelles, l'expression orale, la médiation culturelle et interculturelle et d'ouvrir, par la même occasion, le chemin pour de nouvelles recherches.

2.1. Une approche-programme du portfolio

Le problème du tutorat est l'une des difficultés qui nous a empêchés d'aller au-delà de ce qui a été réalisé au terme de notre projet. L'inscription de notre recherche dans une perspective de professionnalisation nécessite l'implication des acteurs pédagogiques en l'occurrence les enseignants-chercheurs et les professeurs d'application, parce qu'il nous était difficile d'accompagner les élèves-professeurs dans la réalisation de leurs portfolios en l'absence de coordination et de collaboration avec les enseignants formateurs. Pour cette raison, nous pensons qu'un dispositif pareil exige le recours à une approche-programme du portfolio, au cas où, la tutelle décide de l'accréditer et d'en faire un instrument de professionnalisation.

Nous l'avons dit maintes fois, la démarche portfolio est une démarche lourde et coûteuse sur le plan cognitif aussi bien pour les formateurs que pour les formés. Cela signifie que le portfolio devrait reposer sur « *Un projet de formation [...] élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral (professeurs et chargés de cours) et les leaders de l'enseignement dans un esprit de constante collaboration et collégialité.* » (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009, p. 1) Ce projet de formation met à contribution quatre composantes selon les mêmes auteurs (2009, pp. 17-18):

- *vision du diplômé* : formation d'un enseignant professionnel ;
- *valeurs-cadres* : ce qui correspond aux compétences du domaine de l'éthique à savoir la responsabilité, l'autonomie, l'ouverture sur l'autre, l'engagement et l'apprenance ;
- *les compétences-cadres* : qui feront l'objet de concertation entre les acteurs de la formation, et ce, toujours en relation avec la vision du diplômé ;
- *organisation –cadre* : à notre avis, cela nécessite le passage d'une formation classique basée sur l'alternance juxtapositive à une formation « mastérisante » secondée par un dispositif d'alternance intégrative ou projective qui facilite l'intégration du portfolio dès la première année de formation. Pareille conception exige la mise en place d'un dispositif de tutorat à raison de 3 à 4 élèves-professeurs pour chaque enseignant. À cet effet, les concepteurs des programmes devraient aménager des plages horaires hebdomadaires pour les ateliers d'accompagnement et les pauses d'évaluation.

De façon sommaire, nous estimons qu'il y a de fortes raisons pour l'implantation d'une approche-programme. Premièrement, elle permet de créer une synergie des apprentissages qui se trouve au confluent du profil souhaité par le secteur employeur et les besoins du public demandeur de formation. Le portfolio serait à ce titre un moyen pour suivre la progression des formés à long terme. Deuxièmement, le portfolio contribue à la création d'un lien entre mastérisation et alternance projective tout en favorisant la coordination entre les tuteurs et les professeurs d'application. Finalement, il n'est pas sans intérêt de rappeler que la constitution des jurys d'évaluation trimestrielle ou semestrielle inscrit le portfolio dans une optique formative (rapport tuteur/élève-professeur) et certificative à la fois (évaluation finale). Finalement, le portfolio participe à l'articulation théorie/pratique s'il est organisé autour des tâches langagières, culturelles et professionnelles qui trouvent leur signification dans le répertoire d'expériences des élèves-professeurs.

Notons que l'approche-programme n'est pas une caution si le corps professoral n'y consacre pas du temps pour un accompagnement méthodologique et métacognitif des différentes étapes de réalisation du portfolio.

2.2. Accompagnement méthodologique

L'implantation du portfolio en formation initiale des élèves-professeurs de FLE nous a renseignés sur les problèmes méthodologiques qui surviennent lors de la mise en place de notre démarche. De prime abord, nous avons constaté qu'ils méconnaissent le portfolio et la démarche à poursuivre pour la réalisation des tâches de chaque rubrique. En plus, ils n'avaient pas l'habitude de s'exposer de manière intense au regard de l'autre à partir du moment où le portfolio peut provoquer des résistances causées par le jeu de miroir entre intimité des expériences et légitimité des propos du sujet scripteur. En outre, l'articulation théorie/pratique nécessite une attention particulière dans la mesure où les résistances vis-à-vis des savoirs académiques sont un aspect non-négligeable dans une démarche qui tente de renforcer le lien entre l'aspect pratique et l'aspect épistémique des savoirs. Enfin, le travail collaboratif constitue l'une des faiblesses de notre démarche puisqu'il était difficile d'atteindre le stade d'accompagnement apprenant-apprenant.

Il y a lieu donc de réfléchir à des éléments de réponses aux questions suivantes : comment amener les élèves-professeurs à s'approprier le portfolio ? Comment susciter leur engagement en dépit des résistances provoquées par l'effet de l'enquêté, l'évaluateur,

l'autre ? Comment articuler la théorie et la pratique sans tomber dans le piège d'une rationalisation excessive de la démarche ? Comment favoriser la collaboration élève-professeur /élève-professeur ?

Commençons par la première question, deux solutions pourront régler ce problème. L'élève-professeur aura la latitude de concevoir et de réaliser son portfolio en effectuant des recherches et en structurant son portfolio en fonction des objectifs qu'ils se fixent dans une optique d'évaluation formative et ceux des instances de validation des compétences dans le cas d'une évaluation certificative. Cependant, il y aura un problème d'uniformisation et d'unification des grilles d'évaluation lors de la validation des compétences. La seconde solution consiste à garder le modèle proposé dans le cadre d'une approche-programme et d'opérer des modifications aux niveaux des tâches des rubriques tout en justifiant ses choix auprès de son tuteur.

Pour répondre à la deuxième question, nous proposons d'intégrer des tâches qui favorisent des réflexions éthiques et pratiques et de recourir, si besoin est, à une évaluation certificative pour enclencher le processus motivationnel. Les ateliers d'accompagnement tuteur/élève-professeur seront également le lieu d'échanges permettant de rallier l'élève-professeur à la logique du tuteur au cas où il découvrirait que l'élève-professeur adopte une posture de résistance diffuse. Le jeu de postures entre posture d'enseignement et postures d'apprentissages (Bucheton & Soulé, 2009) devrait donner la priorité aux postures d'étayage et des postures réflexives et créatives.

Par ailleurs, l'articulation théorie/pratique dépasse le cadre de la démarche portfolio et dépend beaucoup plus de l'approche adoptée par les professeurs chargés des cours et des TD. Toutefois, on peut s'appuyer sur le portfolio pour favoriser l'émergence d'une réflexion pratique soutenue par une réflexion théorique à travers la réalisation des tâches qui mobilisent des ressources complexes (évaluation, réalisation d'un projet didactique, d'une progression des apprentissages, des activités de remédiation, etc.) et la résolution des incidents didactiques critiques à l'appui de justifications théoriques.

Enfin, la collaboration élève-professeur/élève-professeur pourrait avoir lieu lors des séances de co-évaluation. Ainsi, les élèves-professeurs qui seront sous le tutorat d'un enseignant x formeront une cellule pédagogique pour discuter des contenus de leurs portfolios, les tâches à réaliser et les ajustements à apporter. Pour les dossiers des

compétences, cela peut aller jusqu'à la confrontation des travaux lors des séances d'évaluation des états d'avancement et des progressions des acquis des élèves-professeurs.

En tout état de cause, l'accompagnement méthodologique serait un bon moyen qui minimise les résistances au dispositif et pallier les difficultés qui surgissent en cours de route.

2.3. Accompagnement métacognitif

Dans une perspective d'initiation à la réflexivité, nous préconisons la mise en place d'un dispositif d'accompagnement métacognitif en parallèle à l'accompagnement méthodologique. Cet accompagnement favorise le développement d'une pensée métacognitive permettant à l'élève-professeur de « *Penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les nôtres et celles des autres) et exercer un certain contrôle sur elles, au lieu de simplement être à la remorque de ces dernières.* » (Pallascio, Daniel, & Lafortune, 2004, p. 9)

À cet égard, l'enseignant tuteur devrait amener les élèves-professeurs à répondre aux questions suivantes : quels sont les processus mis en actes lors de la verbalisation de l'expérience. Quels sont les obstacles qui m'empêchent d'aller au-delà de la narration ? Que dois-je ajouter, que dois-je rectifier, que dois-je faire pour accéder au processus de régulation ? Quelles sont les démarches à poursuivre pour analyser mon activité cognitive (ma façon d'apprendre, mes stratégies, mes représentations du savoir, des langues, de l'autre, etc.) ?

Reste à savoir s'il est possible de répondre à ces questions dans les portfolios. Nous pensons qu'il serait fructueux d'aménager des espaces d'écriture périphérique sous forme d'échange entre l'élève-professeur et son tuteur pour répondre à ces questions. Les annotations et les commentaires du tuteur peuvent susciter ce type de questionnement chez l'élève-professeur qui se doit d'y répondre à la marge des ateliers d'accompagnement ou en rédigeant un commentaire en guise de réponse au tuteur.

Nous proposons d'utiliser le questionnaire COMEGAM (Richer, Mongeau, Lafortune, Deaudelin, Doudin, & Martin, 2004, pp. 93-96) au début de la formation pour évaluer les trois composantes de la pensée métacognitive à savoir : « *Les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux* » (Pallascio, Daniel, & Lafortune, 2004, p. 8) tout en prenant appui sur des situations vécues par l'élève-professeur.

2.4. Version revisitée du portfolio

Après avoir pointé du doigt les insuffisances de notre démarche, il est temps de passer à la re-conception de notre portfolio de manière à le rendre plus performant et plus pratique. Notre attention porte plus particulièrement sur les rubriques principales.

De prime abord, nous gardons les tâches relatives à la rubrique « Mon profil de locuteur bi-plurilingue » dans le sens où l'on enregistre un taux de réalisation très encourageant avec une prise du recul assez satisfaisante chez deux tiers des élèves-professeurs.

Pour la rubrique « Mon dossier de compétences professionnelles », les élèves-professeurs ont attiré notre attention sur la redondance des tâches. En effet, ils trouvent que les tâches de la deuxième et la troisième rubrique sont similaires, ce qui rend ennuyeuse la réalisation des deux rubriques. Partant de ce constat, nous avons jugé utile d'opérer quelques changements tout en s'appuyant sur la technique des « Incidents Didactiques Critiques » (Amade-Ecost, 2005) pour leur permettre de montrer leur capacité à mobiliser les ressources correspondant au problème à résoudre. Dans ce cas, nous proposons, à titre d'exemples, des tâches qui permettent de valider les résultats de la grille d'auto-évaluation, d'articuler théorie et pratique et d'engager des réflexions métacognitives et herméneutiques.

- **Tâche 1 : domaine de l'éthique professionnelle**

Exemple : soit la situation suivante. Un de vos élèves est le fils d'un collègue, il a une maladie chronique, son niveau de français est lamentable et il risque de refaire l'année. Alors, son papa vous demande de lui « rendre service » et de revoir les notes de son fils. Expliquez en quelques lignes votre réaction tout en la justifiant à la lumière de la législation scolaire.

- **Tâche 2 : domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE**

Exemple : soit la situation suivante. L'enseignante formatrice étant absente, vous devez présenter un cours d'expression orale projet1, séquence 3 auprès des élèves d'une classe Terminale LE. Explicitez en quelques lignes : les buts et les sous-butts de votre activité d'enseignement, les indices à repérer lors de la mise en œuvre de votre enseignement, les

règles d'action et les moyens qui serviront cette activité et les connaissances de références à mobiliser en fonction du déroulement des interactions attendues.¹⁵¹

- **Tâche 3 : domaine d'évaluation des acquis en FLE**

Exemple : dans le cadre de l'évaluation formative, vous élaborez une grille d'évaluation pour une séance d'expression orale que vous utilisez tout au long de l'année pour évaluer les progressions de chaque élève. Présentez en quelques lignes cette grille en justifiant vos choix.

À vrai dire, les tâches susmentionnées ne sont que des pistes de réflexion pour enrichir le portfolio. Les utilisateurs peuvent y apporter les modifications nécessaires en fonction des besoins de leur public et les objectifs qu'ils se fixent.

Par ailleurs, nous gardons le même principe pour la troisième rubrique. Les élèves-professeurs seront invités à y joindre des éléments probants justifiant le niveau de compétences qu'ils auraient atteint. Les enseignants tuteurs et les enseignants chargés de TD travaillent de concert pour proposer des activités qui débouchent sur une production personnelle. Ils pourront également aider les élèves-professeurs dans la sélection des éléments probants élaborés ou obtenus en dehors des cadres formels de la formation.

Bref, le portfolio serait à ce titre un instrument de réflexivité et d'évaluation, mais aussi de développement professionnel dans une perspective de professionnalisation du métier d'enseignant de FLE.

2.5. D'un portfolio à usage multiple à un portfolio à usage unique

Nous discutons, dans les pages qui suivent, les opportunités d'un usage unique (une approche réductionniste de l'usage du portfolio) pour remédier aux difficultés qui se dégagent à partir de la lecture des écrits des élèves-professeurs, dans une optique disciplinaire.

2.5.1. Un portfolio des compétences rédactionnelles

De l'avis de plusieurs didacticiens, il y a de fortes relations entre le développement des compétences rédactionnelles et la réalisation d'un portfolio destiné à l'accompagnement des activités rédactionnelles des apprenants. À cet égard, nous avons

¹⁵¹ Nous nous appuyons sur la théorie de la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2011; Goigoux, 2007; Vergnaud, 1989)

conçu l'ossature d'un portfolio de ce type. Il comprend trois compartiments : une biographie littéraire, un dossier de compétences et une vitrine.

Dans la biographie littéraire, l'élève-professeur développe une réflexion sur son rapport à l'écrit en général et à l'écriture en particulier durant les différentes phases de son développement. Les compétences scripturales seront envisagées dans un contexte qui déborde la formation et les frontières disciplinaires. Certes, l'attention du sujet scripteur portera sur la langue cible à savoir le français, mais cela ne signifie pas que l'on rejette d'un revers de la main les implications des langues constitutives de son répertoire langagier.

La rubrique dénommée « Mon dossier de compétences scripturales » repose sur les mêmes principes du dossier de compétences du portfolio du développement professionnel avec des prises de recul à partir de la génétique textuelle (Doquet, 2013; Fabre-Clos, 2004). Les élèves-professeurs seront appelés à produire des textes selon le principe d'écriture-réécriture afin de développer des stratégies de révision. Les écrits s'inscrivent dans des genres multiples : dissertation, commentaire, journal intime, prise de notes, genre épistolaire, romanesque, etc.

Quant à la rubrique « Ma vitrine », elle comportera des écrits finalisés ou des documents (attestation, prix, appréciations, témoignage) servant à valider le niveau déclaré, suivis de commentaires qui attestent du développement de la posture réflexive du sujet scripteur.

2.5.2. Un portfolio pour l'expression orale

Un portfolio pour l'expression orale ! À première vue, l'idée semble moins pertinente qu'un portfolio pour l'expression écrite. L'enjeu est de taille, mais il faudrait dire que nous nous ne l'envisageons pas sous le même angle. Avec l'expression orale, nous passons d'un portfolio classique à un portfolio électronique qui serait le lieu d'actualisation et de développement des compétences discursives et interactionnelles. De prime abord, l'élève-professeur présente sa biographie langagière à travers un enregistrement qui met l'accent sur son rapport à l'oral. Pour ce qui des compétences discursives et interactionnelles, les tâches proposées s'appuient sur les principes de l'oral préparé et l'oral spontané, le jeu de rôle et la simulation tout en retraçant le parcours du développement de ces compétences. En effet, ce portfolio sera mis à l'œuvre lors des séances de l'expression orale dès le début de la formation. En fin de parcours, l'élève-

professeur produirait un corpus riche et dense de fichiers qui attestent du développement de ses compétences. Il peut y joindre des documents d'une valeur incontestable tels que Le DELF, le DALF...

2.5.3. Un portfolio pour la médiation (inter)culturelle

Nous ne cessons de le rappeler, l'enseignant de FLE n'est pas un enseignant d'une discipline, autrement dit un objet de savoir, mais d'un moyen de communication et de culture. Il est, à ce titre, un médiateur (inter)culturel. Cela étant, nous nous référons à la théorie des chocs culturels de Cohen-Emerique & Rothberg (2015).

Dans cette perspective, nous répartissons le portfolio en trois compartiments : une biographie culturelle, un dossier des compétences (inter)culturelles et une vitrine. Dans un premier temps, l'élève-professeur procède à la présentation de sa biographie culturelle à travers le repérage des cultures en actes et les expériences culturelles ayant forgé sa personnalité. C'est à partir de la deuxième rubrique que nous introduisons la théorie des chocs culturels en mettant le sujet scripteur dans des situations d'altérité qui font appel à la notion de stéréotypes. Enfin, la démarche consiste à insérer des éléments probants (des vidéos de rencontres, des commentaires sur des groupes d'échange, des liens d'un blog personnel, d'une page gérée par le propriétaire du portfolio. Disons simplement que tout document ayant un lien avec les appréciations de la grille d'évaluation sera le bienvenu tout en valorisant les commentaires qui l'accompagnent.

Conclusion

Pour terminer, nous disons que les limites méthodologiques et pédagogiques de notre démarche, nous ont ouvert les yeux sur les difficultés qui surgissent en cours de route. Cette prise du recul a donné lieu à une réflexion multidimensionnelle qui nous a amenés à proposer des ajustements en fonction des contraintes contextuelles agissant sur le bon fonctionnement du dispositif. Par la même occasion, nous avons engagé des réflexions d'ordre pratique concernant la possibilité de passer d'un portfolio à usages multiples à un portfolio à usage unique afin de pouvoir résoudre les problèmes de littératie, d'expression orale et de médiation interculturelle.

Conclusion générale

« Nous voulons tous repousser le moment où le document quitte nos mains pour rejoindre le monde et vivre sa vie. » Howard. S Beckers, Écrire une thèse : enjeu collectif et malaise personnel (2013, p.13)

Au sujet de la conclusion, Chomsky dit qu'il avait l'habitude de consulter la conclusion des articles de presse pour voir s'ils méritent une attention particulière ou non. Pour transposer cette pratique au domaine académique, le lecteur se trouve bien souvent pris sous les feux croisés de l'inflation des savoirs et de leur caractère liquide. Partant de ce principe, nous avons organisé notre conclusion de manière à condenser le flux d'informations de la présente recherche.

Comme nous l'avons annoncé dans notre introduction, cette recherche met en perspective la conception et la mise en place d'un portfolio contextualisé au profit des élèves-professeurs de FLE en Algérie, et ce, dans le but d'améliorer le dispositif de formation initiale de ces derniers. Notre démarche se trouve à la croisée de la didactique des langues et des cultures, la didactique professionnelle et l'ingénierie de la formation. À l'origine de cette réflexion, se trouvent deux problèmes enchevêtrés qui forment le noyau dur de notre problématique à savoir le problème de formation à la réflexivité et le problème d'évaluation des compétences professionnelles des élèves-professeurs. Le recours donc au portfolio comme instrument de formation se justifie par son apport dans le cadre d'une approche réflexive et autobiographique de la formation d'une part, et ses potentiels en termes d'évaluation des compétences complexes sur le plan formatif et certificatif, d'autre part.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur une matrice conceptuelle regroupant des concepts de nature diverse pour certains domaines de conceptualisation, polémique pour d'autres. Ainsi, le concept de professionnalisation a été conçu de manière à souligner l'importance d'une réflexion à partir de l'universitarisation, la réflexivité, l'alternance et l'apprenance qui constituent des gageures d'une formation professionnalisante. En tant que telle, cette formation ne peut pas faire abstraction du modèle du praticien réflexif et de l'intérêt grandissant de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation dans le développement des compétences professionnelles du sujet « *se formant* ». Cette question a été abordée selon une perspective *glocalisante* à partir d'une comparaison entre l'offre de formation en Algérie et l'offre de formation au niveau international. Cela dit, nous avons remarqué que la formation des futurs enseignants en Algérie enregistre un retard considérable sur bon nombre de points : l'universitarisation, l'alternance, la réflexivité et l'apprenance.

Cet état des choses nous a amenés à mettre en place une démarche ingénierique concourante visant à concevoir et à mettre en pratique un dispositif de professionnalisation à savoir le portfolio. Cela dit, nous avons procédé, dans un premier temps, à l'analyse des besoins institutionnels dans le sens où notre démarche est fondée sur l'offre et non pas sur la demande. Le cahier des charges du secteur employeur en l'occurrence le Ministère de l'Éducation Nationale, nous a servi de guide à partir du moment où il dicte les grandes lignes de la formation d'un enseignant professionnel. Cependant, il nous était difficile d'appliquer le modèle du référentiel des compétences des enseignants parce qu'il ne prend pas en considération les spécificités disciplinaires du métier d'enseignant de FLE. D'ailleurs, les concepteurs abondent dans le sens d'une réadaptation en fonction du profil de l'enseignant.

À cet effet, nous avons élaboré un sous-référentiel de compétences d'un enseignant de FLE et l'avons soumis à l'avis des praticiens de FLE pour l'exploiter dans la présente recherche. Après avoir validé ce référentiel, nous sommes passés à l'analyse des besoins des élèves-professeurs à deux reprises. La première étude en l'occurrence l'étude exploratoire portait sur l'offre de formation normalienne, les outils du CECR et les pratiques réflexives au niveau de trois ENS : Oran, Mostaganem et Laghouat. Le choix de l'ENS d'Oran comme établissement d'application est étroitement lié aux connaissances des élèves-professeurs par rapport aux outils du CECR. Sinon pour les autres facettes, les réponses des élèves-professeurs des trois institutions confirment l'hypothèse de la prégnance d'un modèle normatif basé sur l'évaluation des connaissances.

La conception de notre portfolio puise ses références dans une ingénierie du portfolio qui met le point sur les insuffisances du PEL et du PEPELF et leur incompatibilité avec les objectifs de notre recherche. Toutefois, nous avons gardé la structure tripartite du PEL avec des changements importants au niveau de chaque rubrique. Ce portfolio est conçu de façon à prendre le contresens d'une approche normative et uniformisante des outils du CECR. Cette vision est sous-tendue par une gestion prévisionnelle des compétences et non pas selon une logique du poste de travail.

L'expérimentation du portfolio s'est déroulée en trois moments. Dans un premier temps, nous avons recensé les besoins en formation sur le plan de l'écriture réflexive, les compétences disciplinaires et les compétences transversales en relation directe avec l'exploitation du portfolio. Cette première étape nous a permis de concevoir notre dispositif de formation à commencer par le plan, les actions et les contenus de formation,

les intervenants, le calendrier de formation, etc. En effet, nous avons opté pour un déroulement séquentiel organisé autour du principe d'écriture (1^{er} jet), réécriture (2^e jet) avec des pauses d'évaluation de l'état d'avancement.

Ensuite, nous avons mis en œuvre un schème expérimental qui consiste à repérer l'écart entre le 1^{er} jet et le 2^e jet, à analyser les données qualitatives contenues dans les portfolios pour en dégager des cercles de signification selon une approche herméneutique et qualitative. Après avoir terminé cette première tâche, nous avons procédé à l'évaluation des compétences professionnelles énoncées dans notre référentiel de compétences en vue d'examiner les potentiels évaluatifs du portfolio dans ce cadre. Nous tenons à préciser que cette tâche ne consiste pas à valider les compétences, mais à les approcher dans le cadre d'une vision formative de l'évaluation.

Ce tour d'horizon permet, nous semble-t-il, d'avoir une idée générale sur le cheminement problématique de notre recherche que nous pouvons résumer comme suit : reconstruction du problème à travers un raisonnement hypothéco-déductif, conception et réalisation d'un instrument permettant de résoudre le problème, expérimentation de l'instrument et évaluation de sa portée.

Cette démarche nous a permis de valider les hypothèses émises au début en réponse à la question : comment et en quoi la conception et la mise en place d'un portfolio contextualisé pourraient être utiles dans l'évaluation des compétences professionnelles et le développement des pratiques réflexives des élèves-professeurs de FLE en formation dans les ENS en Algérie ?

Partant du principe qui l'associe aux instruments de réflexion, nous avons supposé que l'exploitation du portfolio permet d'initier les élèves-professeurs aux pratiques réflexives et de repérer les indices réflexifs et discursifs de ces pratiques dans leurs écrits.

La validation de cette hypothèse est rendue possible grâce à l'analyse de l'écart entre le 1^{er} jet et le 2^e jet et l'exploration des indices réflexifs et discursifs qui attestent du développement d'une posture « *d'adhésion métacognitive* » ou de « *déconstruction herméneutique* » (Vanhulle, 2004, p. 170) à travers une écriture réflexive dialogique ou critique.

Au terme de cette démarche, les élèves-professeurs ayant adopté des postures de ce genre représentent 62.5 % de l'échantillon. En effet, 3 élèves-professeurs ont adopté une posture de déconstruction herméneutique et 7 cas ont développé une posture d'adhésion

métacognitive. Les élèves-professeurs qui n'ont pas pu atteindre ce niveau représentent 37.5 de l'échantillon avec 2 cas d'adhésion axiologique et 4 cas de résistance diffuse.

L'écart entre le 1^{er} et le 2^e jet montre les potentiels formatifs du portfolio sur bon nombre de points. Ainsi, nous avons enregistré une nette progression entre les deux jets sur le plan d'investissement personnel en passant de 208 à 129 cas de faible investissement, de 71 à 116 cas pour l'investissement moyen et de 57 à 91 cas pour le fort investissement. Pour le dire de manière détaillée, les variables ayant enregistré une bonne progression correspondent aux descripteurs de la capacité réflexive et l'esprit critique, la dynamique des apprentissages et à un degré moindre les critères de créativité, d'originalité et d'articulation théorie pratique. Pour les critères de pertinence et de style, l'écart n'était pas significatif.

Ce postulat est corroboré par les données qualitatives qui montrent l'intérêt d'un discours qui met à contribution les trois manifestations de l'identité du sujet scripteur à travers un « je » tripolaire. En tant qu'être-au-monde le futur enseignant puise ses références dans son expérience d'enfant et d'élève pour valoriser le pôle personne. Il fait appel également à un « je » professionnel qui marque son appartenance à une communauté pédagogique ayant ses propres normes et pratiques. Il se trouve à maintes reprises à mi-chemin entre ces deux instances en reconnaissant son statut d'élève-professeur. Le jeu de distanciation qu'impose l'usage de la première personne dans plusieurs situations nous fait penser à un je ricœuriste qui se trouve à la croisée de l'*idem*, l'*ipse* et l'*alter* préparant ainsi le terrain à la routinisation d'une pratique de régulation et la conceptualisation d'un ensemble de rapport à.

L'inscription de ce « je » dans une perspective éthique se manifeste à travers le positionnement du sujet scripteur au sein de son texte. Les résultats font apparaître un jeu de miroir entre identité sociale et identité discursive, un jeu alimenté par des réflexions éthiques autour de la responsabilité et l'autonomie de l'enseignant ainsi que son rôle de médiateur culturel. L'écriture réflexive s'institue donc comme un outil de modélisation d'une pensée réflexive qui déborde les barrières disciplinaires. Les indices discursifs et les indices réflexifs forment des cercles de signification qui mettent en perspective plusieurs variables qui vont du disciplinaire à savoir l'insécurité linguistique et le contact des langues, au pédagogique pour aboutir à une réflexion éthique qui retrace les contours de l'éthos professionnel du futur enseignant.

De ce fait, nous pouvons dire que les objectifs de formation à la réflexivité ont été réalisés à un niveau satisfaisant dans la mesure où 10 EP sur 16 ont pu développer des postures réflexives qui se situent entre le métacognitif et l'herméneutique en déployant des stratégies d'écriture dialogique et/ou critique. Cette écriture est sous-tendue par des enjeux pragmatiques permettant l'élaboration des savoirs professionnels à partir des situations expérimentées et des savoirs académiques selon une logique pratique des savoirs. Il est à signaler que les données qualitatives émanant du portfolio sont à exploiter selon une approche sociodidactique qui met à contribution les dimensions sociales, didactiques, professionnelles et langagières du métier d'enseignant de FLE.

Le deuxième volet de cette recherche a été consacré à la validation de l'hypothèse qui envisage le portfolio comme un outil d'évaluation formative dans une perspective d'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants de FLE. Une grille d'auto-évaluation a été mise à la disposition des élèves-professeurs pour confronter le niveau déclaré et le niveau effectif à travers six domaines de compétences. L'une des premières constatations soulève le problème de l'écart en termes d'acquisition entre les domaines liés à des compétences transversales et les domaines relatifs aux compétences disciplinaires. À cet effet, les élèves-professeurs ont tendance à atrophier les niveaux d'acquisition des compétences relevant des domaines de l'éthique, de la réflexion et la réflexivité ainsi que celui de la coopération et du partenariat. Cette tendance s'affaiblit lorsqu'ils abordent les compétences liées de façon directe aux pratiques d'enseignement en l'occurrence le pilotage, le tissage, l'étayage, l'évaluation, la remédiation et la maîtrise de la discipline à enseigner.

De manière générale, l'engagement éthique du futur enseignant vient en tête des compétences acquises avec un taux d'acquisition autour de 91.66 % soutenu par l'abondance des réflexions éthiques qui renforcent les résultats de la grille d'autoévaluation. Pour une meilleure prise en charge de ces compétences, nous avons proposé des tâches sous forme de situations-problèmes afin d'amener les élèves à développer des réflexions de ce genre tout en se référant au cadre réglementaire régissant le métier d'enseignant.

Les compétences relatives au domaine de la réflexivité sont en voie d'acquisition chez 58% des EP pour la compétence de problématisation et 66.66% pour la compétence de distanciation et de régulation. Notons que l'amélioration de ces compétences passe par

la mise en place d'une approche-programme qui assure l'accompagnement méthodologique et métacognitif des élèves-professeurs.

En ce qui concerne les compétences de coopération et de partenariat, les élèves-professeurs ayant atteint un niveau satisfaisant d'acquisition s'élèvent à 58.33% pour la première compétence et 50 % pour la seconde. Cela s'explique par le manque d'immersion professionnelle. Nous supposons que la participation des élèves-professeurs à la réalisation du projet de l'établissement à travers les cellules de coordination, les conseils pédagogiques et les journées de formation puisse améliorer le niveau d'acquisition de ces compétences.

Les compétences ayant trait à l'enseignement/apprentissage du FLE sont moyennement acquises chez 58.33% de l'échantillon à l'exception de la compétence relevant du champ de l'interdisciplinarité qui enregistre une très bonne acquisition chez 91.66% des élèves-professeurs. Les préoccupations des élèves-professeurs s'orientent, prioritairement, vers les activités de pilotage et de tissage. Au demeurant, les activités d'étayage, classée en dernier rang, nécessitent une attention particulière pour éviter la rupture du contrat didactique.

Pour ce qui est de la maîtrise de la discipline, les scores sont à situer entre le moyennement acquis et le presque acquis. Les résultats de la grille d'auto-évaluation indiquent que 83.33 % des EP de l'échantillon ont une bonne maîtrise des compétences relatives à ce domaine. Cela n'empêche pas de relever des difficultés apparentes sur le plan de l'expression orale et écrite. Les erreurs morphologiques et syntaxiques ainsi que les problèmes de cohérence et de cohésion chez bon nombre d'élèves-professeurs révèlent la défaillance du processus rédactionnel au niveau des composantes relatives à la mise en texte et la révision. Quant à l'oral, les élèves-professeurs reconnaissent la limite de leurs compétences en situations d'échange informel (situations non-pédagogiques). Cela étant, nous jugeons que la réalisation d'un portfolio consacré au développement des compétences scripturales et interactionnelles peut contribuer à la diminution du sentiment d'insécurité linguistique que l'on repère dans leurs écrits.

Le dernier élément de notre démarche d'évaluation renvoie aux compétences d'évaluation et de remédiation qui enregistrent le taux le plus faible d'acquisition. Les scores indiquent que 91.66 de l'échantillon éprouvent des difficultés quant à la mise en place d'un dispositif efficient d'évaluation et de remédiation. Les scores oscillent entre le

moyennement acquis et la faible acquisition malgré la présence d'un discours progressiste dans les écrits de certains élèves-professeurs. Le caractère complexe de ces compétences implique une immersion professionnelle à long terme. Voilà pourquoi, nous proposons de consacrer un cours et un TD à l'évaluation en FLE dans une perspective d'alternance intégrative.

En somme, nous estimons que la démarche que nous avons poursuivie jusqu'ici a donné des résultats satisfaisants en montrant les potentiels réflexifs et évaluatifs du portfolio. Il constitue, à ce titre, un instrument de réflexion au service du développement des compétences éthiques et réflexives du fait que les élèves-professeurs ont fait preuve de responsabilité, d'autonomie et de décentration à travers des écrits réflexifs qui font le lien entre l'identité discursive et l'identité sociale du sujet scripteur.

Les potentiels évaluatifs du portfolio dans une formation professionnalisante tiennent compte des compétences transversales et disciplinaires de cette formation ainsi que la prédisposition du sujet-évaluateur à mener une activité qui nécessite discernement et décentration. La confrontation des résultats de la grille d'auto-évaluation, des écrits des élèves-professeurs et les éléments probants qu'ils ont produits nous a permis de mettre de la lumière sur les aspects déficitaires des compétences professionnelles au terme de leur formation.

Cependant, il est difficile d'établir un rapport de détermination entre le portfolio et le développement des compétences disciplinaires à travers une étude de courte ou de moyenne durée. Nous pensons qu'une étude longitudinale qui s'étale sur deux ans avec un projet pilote qui mettra en perspective la comparaison entre une démarche personnalisante (mastérisation + alternance intégrative ou projective + portfolio) et une démarche rationalisante (formation classique + alternance juxtapositive + rapport de stage) pourrait constituer un complément d'enquête pour la présente recherche et apporter plus d'éclairage sur le rapport en question.

Bibliographie

Références bibliographiques

- Abbes-Kara, A.-Y. (2010). La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique. *Cahiers de sociolinguistique*, 1 (15), pp. 77-86.
- Ait-Amar Meziane, O. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence. *Synergies Chine* (9), pp. 143-153.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Amade-Ecost, C. (2005). Using the Critical Didactic Incidents Method to analyze the content taught. *Journal of teaching in physical education* (24), pp. 127-148.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines et sociales*. Alger : Casbah Université.
- Anquetil, M., Derivry, M., & Grohard-radenkovic, A. (2017). En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL : pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel. *TDFLE* (70).
- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunaud.
- Ardouin, T. (2015). Construire des formations professionnalisantes : une nécessaire démarche d'ingénierie. Dans J.-Y. Bodergat, & Buzni-Bourgeacg, *Des professionalités sous tensions, quelles (re)construction dans les métiers de l'humain* (pp. 61-77). Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Bachelard, G. (1934-1947). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie Philosophique J.Vrin.
- Baillat, G., De Ketele, J.-M., & Paquay, L. (2008). *Évaluer pour former, pédagogies en développement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI (2), pp. 263-285.
- Banon-Schirman, P., & Cartron-Makardidjian, C. (2006). Un outil controversé d'une standardisation européenne : le Portfolio des langues. *Synergie Europe* (1), pp. 110-117.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants des langues. Les dimensions linguistiques de toutes les matières*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Becetti, A. (2019). Plurilinguisme et appropriation de l'oral en école de formation de formateurs : quelques pistes exploratoires en vue de « sentir » autrement l'insécurité linguistique. *Socles*, 5 (12), pp. 39-79.
- Bélaïr, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? Dans L. Paquay et al, *L'évaluation, levier du développement professionnel* (pp. 161-175). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bélangier, C. (2009). Rôle du portfolio dans le supérieur: rendre l'étudiant acteur de sa formation. *Dossier URAFF* (31).
- Benammar, N. (2011, Juillet). Le projet de fin d'étude de l'élève-professeur : contenu et portée du mémoire professionnel. *Forum de l'enseignant(1)*, pp. 74-83.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale. Tome I*. Paris: Gallimard.
- Benziane, A. (2008). Quel Master pour former les enseignants de demain? Dans R.-P. Garry, T. Karsenti, A. Benziane, & F. Baudot, *Former les enseignants du XXIème siècle dans toute la francophonie* (pp. 117-124). Clermont : Presses Universitaire Blaise Pascal.
- Benziane, A., & Senouci, Z. (2007). La formation initiale dans les Ecoles Normales Supérieures en Algérie, défis et perspectives. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux, & S. T. Ngamo, *La formation des enseignants dans la francophonie: Diversités, défis, stratégies d'action* (pp. 60-71). Montréal : AUF.
- Benziane, A., Busutil, P., Hallo, T., Moghaizel-Nasr, N., Karsenti, T., Saley, M., et al. (2008). Travail de réflexion sur un Master professionnel de formation des enseignants par un groupe de 9 représentants d'établissements francophones. Dans R.-p. Garry, T. Karsenti, A. Benziane, & F. Baudot, *Former des enseignants de XXIe siècle dans toute la francophonie*. Clermont : Presses Universitaires Blaise Pascal, Université de Clermont 2, France.

- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: théories et pratiques*. Paris : Clé International.
- Berchoud, M. (2003). L'intime et le Cadre européen commun de référence pour les langues. Dans M. Berchoud, B. Rui, & C. Mallet, *L'intime et l'apprendre* (pp. 169-177). Berne : Peter Lang.
- Berkaine, M. S. (2015). *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?* Thèse de doctorat. Université Paul Valéry, Montpellier.
- Bibauw, S., & Dufays, J.-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques* (2), pp. 13-29.
- Boulkour, C. (2013). L'alternance en formation : articulation entre l'aspect académique et l'aspect professionnel de la formation des enseignants. *Recherches et Études en Sciences Humaines* (7), pp. 5-16.
- Boumediene, H., Kaid-Berrahal, F., & Bava-Harji, M. (2016). The Effectiveness of Portfolio Assessment on EFL Students' Writing Performance : The Case of Third Year Secondary Students in Algeria. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies* , 5 (3), pp. 119-127.
- Bourdieu, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés* , 7 (1), pp. 91-118.
- Bourdoncle, R. (2007, janvier). L'universitarisation. *Recherche et formation* (54), pp. 135-149.
- Braik, S. (2014). *VADE-MECUM pour un enseignement des langues étrangères en contexte spécifique. Guide pour les étudiants en 2^e graduation, domaine des Lettres et Langues Etrangères*. Mostaganem : Laboratoire de recherche Didactique des Projets de Formation et Conception des Curricula.
- Branca-Rosoff, S. (1999). Types, modes et genres entre langue et discours. *Langage et société* (87), pp. 5-24.
- Breton, H. (2016). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. Dans B. V. Savarieau, & M. Boissart, *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (pp. 56-68). Paris : L'Harmattan.
- Brinkmann, S., Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2014). Historical Overview of Qualitative Research in the Social Sciences. Dans P. Leavy, *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 17-42). Oxford, New York : Oxford University Press.
- Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme "analyseur" des épistémologies de Vygotski et Piaget. Dans Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 17-43). Paris : La Dispute.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. Dans J.-M. Baudouin, & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck.
- Bronckart, J.-P. (2003). Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. Dans J.-M. Ferry, & L. Boris, *Pour une éducation postnationale* (pp. 129-147). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Bronckart, J.-P., & Buléa Bronckart, E. (2009). Praticien réflexif ou praticien discursif ? *Éducation Canada* , 4 (49), pp. 50-54.
- Bronckart, J.-P., & Dolz-Mestre, J. (1999). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives* (2), pp. 27-44.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (5, pp. 9-33.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie* (148), pp. 75-87.
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. *Tréma* (20-21), pp. 43-53.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, octobre). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchassées. *Éducation et didactique* , 3 (3), pp. 29-48.

- Burkert, A., & Schwienhorst, K. (2008). Focus on the Student Teacher: The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) as a Tool to Develop Teacher Autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2 (3), pp. 238-258.
- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives*, 5 (11), pp. 225-242.
- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (1), pp. 87-104.
- Cadet, L. (2006). Ecrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? *Recherches* (45), pp. 163-185.
- Cakir, A., & Balcikanli, C. (2012). The use of the EPOSTL to foster teacher autonomy : ELT student teachers' and teacher trainers' views. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (3), pp. 1-17.
- Campanale, F. (2009). De l'évaluation de la compétence à enseigner à l'évaluation des compétences dans les IUFM. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (22), pp. 71-85.
- Campanale, F., & Raïche, G. (2008, Novembre). L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (3), pp. 35-59.
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S., & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'auto-évaluation socialisée en formation: une contrainte pervertissante ou une opportunité formatrice. Dans L. Paquay, C. Nieuwenhoven, & P. Wouters (dir), *L'évaluation, levier du développement professionnel* (pp. 193-205). Bruxelles : De Boeck.
- Carré, P. (2016). L'apprenance: des dispositions aux situations. *Éducation permanente*, 207 (2), pp. 7-24.
- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues. Quelle place pour le plurilinguisme ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3 (123-124), pp. 365-372.
- Castellotti, V. (2014). Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants des langues. Dans M. Causa, S. Calligani, & M. Vlad, *Formation et pratiques enseignantes en contexte pluriel* (pp. 133-139). Paris : Riveneuve.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2004). Les Portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture partagée. *Repères* (29), pp. 167-183.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? Dans P. Blanchet, D. Moore, & S. Assalah-Rahal (eds), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 183-202). Paris : Archives Contemporaines et AUF.
- Causa, M. (2012). Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues. *DIRE* (2), pp. 62-72.
- Chaabane, J. C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'oral et l'écrit réflexif*. Paris : PUF.
- Charaudeau, P. (2009). Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière. Dans P. Charaudeau (dir), *Identités sociales et discursives du sujet parlant* (pp. 15-28). Paris : L'Harmattan.
- Chelli, S. (2013). Developing Students' Writing Abilities by the Use of Self Assessment through Portfolios. *Arab World English Journal*, 4 (2), pp. 220-234.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind* (Third édition). Cambridge : Cambridge University Press.
- Christiane, A., & Bekkat, A. (2002). *Clefs pour la lecture des récits. Convergences critiques II*. Blida: Éditions du Tell.
- Cicurel, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le Français Aujourd'hui*, 1 (188), pp. 41-52.
- Cifali, M. (2014). Altérité. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 25-28). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente* (146), pp. 17-25.
- Cohen-Emerique, M., & Rothberg, A. (2015). *La méthode des chocs culturels, manuel de formation en travail social et humanitaire*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des politiques linguistiques.
- Conseil de l'Europe. (2010). *Passeport de langues*. Strasbourg: les Editions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2011). *Portfolio européen des langues. Définition d'objectifs et « apprendre à apprendre »*. Strasbourg: les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Crahay, M. (2006, janvier-mars). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie* (154), pp. 97-110.
- CRUO. (2021). *Bilan à mi-parcours de l'année universitaire 2020/2021. Rapport de synthèse de la CRUO pour la CNU du 15 mars 2021 à Alger*. Oran : CRUO.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et moderne*. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Dabène, M. (1990). Recherche, contenus de formation et besoins des apprenants. *Repères* (01), pp. 7-18.
- Dabène, M. (1994). la formation au métier d'enseignant, l'enfant pauvre de la didactique des langues. Dans D. Coste, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp. 193-206). Paris : Crédif-Hatier, LAL.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Paris : Septentrion.
- De Ketele, J.-M. (2014). Évaluation des systèmes de formation. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 117-120). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1933). *How do we think*. Lexington, Massachusetts : D.C. Heath and Company.
- Dierendonck, C., & Fagnant, A. (2014). Approche par compétences et évaluation à large échelle : deux logiques incompatibles. *Mesure et évaluation en éducation*, 37 (1), pp. 43-82.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques* (137-138), pp. 179-198.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Doquet, C. (2013). Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. Dans C. Bore, & E. Calil, *L'École, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes*. (pp. 33-53). Louvain-la-Neuve : Académia-L'Harmattan.
- Dortier, J. F. (2013). *Le dictionnaire des sciences sociales*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Dubasque, F. (2013). *Les écoles de formation, quels enjeux?* Paris : L'Harmattan.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d' AEGIS*, 7 (4), pp. 47-58.
- Dumez, H. (2012). Les trois risques épistémologiques de la recherche qualitative. *Le Libellio d' AEGIS*, 8 (4), pp. 29-33.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., & Perrenoud, P. (dir). (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités, Quelles conditions ?* De Boeck université : Bruxelles.
- Fabre, M. (1992, octobre). Qu'est-ce que la formation? *Recherche et Formation* (12), pp. 119-134.
- Fabre-Clos, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards. *revue Linx* (51), pp. 13-24.
- Famose, J.-P., & Margnes, E. (2016). *Apprendre à apprendre: la compétence clé pour s'affermir et réussir à l'école*. Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.

- Fari Bouanani, G. E. (2008). Didactique de l'écrit et progression en français: évolution de la fréquence et du type d'erreurs dans deux situations d'enseignement. Thèse de doctorat . Université d'Oran 2
- Fari Bouanani, G. E. (2008). L'enseignement/apprentissage du français en Algérie: état de lieux. *Synergie Algérie* (3), pp. 227-234.
- Fari Bouanani, G. E. (2016). De la théorie à la pratique: l'évaluation en question. *Imago Interculturalité et didactique* , 15 (1), pp. 161-176.
- Ferhani, F. (2013). LMD, e- learning et évaluation par e-portfolio : mythe ou réalité ? *Revue Sciences Humaines* (39), pp. 79-89.
- Folcher, V., & Rabardel, P. (2004). Hommes-Artefacts-Activités: perspective instrumentale. Dans P. Falzon, *L'ergonomie* (pp. 251-268). Paris : PUF.
- Forget, A. (2001). Pour finir avec les apprentissages en porte-à-faux: le portfolio. *Caractères* , 4 (2), pp. 18-30.
- Gagnon, R., & Balslev, C. (2012, décembre). La formation des enseignants d'un point de vue didactique : bilan de deux décennies d'articles de Repères. *Repères* (46), pp. 149-174.
- Galisson, R., & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : Clé International, Collection dirigée par Robert Galisson.
- Gardner, H. (2011-1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3e édition). New York : Basic Books.
- Gauthier, P.-D., & Pollet, M. (2013). *Accompagner la démarche portfolio. Du portefeuille de compétences au ePortfolio. De l'insertion professionnelle à l'employabilité durable*. Paris : Les éditions Qui Plus Est.
- Geay, A., & Sallaberry, M. J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie* , 128, pp. 7-15.
- Germain, C. (1991). Réflexions épistémologique sur la didactique des langues. *Revue de phonétique appliquée* (99-100), pp. 105-115.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society, outline of the theory of structuration*. Cambridge Polity Press.
- Gohard-Radenkovic, A. (2006). Interrogations sur la conception de l'« interculturel » dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe. *Synergie Europe* (1), pp. 82-94.
- Goi, C. (2009, mai). Face à l'altérité , former des enseignants réflexifs. *Les cahiers pédagogiques* (473), pp. 23-24.
- Goigoux, R. (2007). un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique* , 1 (3), pp. 47-70.
- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Guendouz-Benammar, N. (2015). La formation des enseignants de FLE: profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie. *Dialogue et Culture* (61), pp. 92-101.
- Guidoume, M. (2010). *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien , Cas des PES de la wilaya de Tiaret*. Thèse de doctorat : Université d'Oran 2.
- Hattab, M., & Fari-Bouanani, G. E. (2021). La formation au métier d'enseignant de français à l'épreuve du distanciel. *Multilinguales* , 9 (3), pp. 612-637.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* , 77 (1), pp. 81-112.
- Hazi, M. (2006, mai 27-31). L'enseignement des mathématiques face aux défis de l'école et des communautés, perspectives de formation dans les Écoles normales supérieures. *Actes du colloque emf, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke* . Sherbrooke, Canada.
- Hebbar, A., & Mokadam, K. (2021). Le portfolio : une approche empirique de l'introduction du portfolio comme outil d'enseignement/apprentissage au service de l'approche actionnelle à l'université. *Revue Tahbir* , 3 (4), pp. 180-190.
- Houssey, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation*. Berne: Peter Lang.

- Huwer, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du CECR? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges CRAPEL* (38).
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education* (18), pp. 73–85.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence, une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique*, 19 (1), pp. 1-18.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2006). Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio. Dans G. Figari, P. Rodrigues, M. Alves, & P. Valois (dir), *Évaluation et compétences et apprentissage expérimentiels : savoirs, modèles et méthodes* (pp. 143-151). Lisbonne: Éditions Educa.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche-formation-terrain professionnel. *Recherche et formation* (54), pp. 101-114.
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Kandel, E. (2007). *A la recherche de la mémoire, une nouvelle théorie de l'esprit*. (M. Filoche, Trad.) Paris : Odile Jacob.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). *Assessment for Learning : Meeting the Challenge of Implementation*. New York : Springer.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Groupe Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2016). *Professionaliser, construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris Cédex : Groupe Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Lebeaume, J. (2009, mars). Ce qu'on appelle " formation universitaire" , de l'analyse générale au cas de la formation en technologie. *Recherche et formation* (60), pp. 39-50.
- Leclercq, G. (2003). Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation. *Savoirs* , 2 (2), pp. 70-104.
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* , 8 (1), pp. 1-30.
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? *Revue française de pédagogie* (139), pp. 131-154.
- Leveault, D., & Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Little, D., Goullier, F., & Hughes, G. (2011). *Le Portfolio Européen des Langues: Rétrospectives (1991-2011)* . Strasbourg : les Editions du Conseil de l'Europe.
- Longuet, F., & Springer, C. (2012). développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université: une mission impossible? Dans M. Causa, *Formation initiale et profils d'enseignants de langues* (pp. 247-272). Bruxelles : De Boeck.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours* (2^e édition). Bruxelles : Pierre Mardaga Éditeur.
- Maingueneau, D. (2007). Genres de discours et modes de généricité. *Le Français Aujourd'hui* , 159 (4), pp. 29-35.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et Analyse du discours* (2^e édition). Paris: Armand Colin.
- Martin, D., Doudin, P.-A., Pons, F., & Lafortune, L. (2004). Rôle et objets de la prise de conscience en éducation. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel, & L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité, théories et pratiques* (p. 220). Sainte Foy, Québec : PUQ.
- Matthey, M., & Simon, D.-L. (2009). Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil* (39), pp. 5-17.
- Maturana, H., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge, the biological roots of human understanding*. Boston, Massachusetts : Shambhala Publications, Inc.

- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne, le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : EAC.
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1 (1), pp. 13-53.
- Medjahed, L. (2019). Pour une école de qualité. De l'analyse des erreurs au potfolio de la remédiation didactique en langues au cycle primaire. Dans A. Kridech, L. Medjahed, & F. Benramdane (coord.), *Les enjeux de l'école de qualité: Évaluation pédagogique, terrains, méthodologies et outils* (pp. 72-95). Alger : INSE.
- Merhan, F. (2011). Alternance et réflexivité. Entre savoirs académiques et savoirs professionnels. Dans M. Morisse, L. Lafortune, & F. Cros, *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (pp. 37-59). Québec : PUQ.
- MESRS. (2021). Circulaire n°1 relative à la préinscription et l'orientation des titulaires du baccalauriat au titre de l'année scolaire 2021/2022. Alger.
- Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35 (2), pp. 9-38.
- Miliani, M. (2006). L'université algérienne face au marché des langues: l'autre challenge à la mondialisation. *IMAGO Interculturalité et Didactique*, 9 (1), pp. 97-106.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Document d'accompagnement du programme de français: Cycle primaire*. Alger : Onps.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). *Cahier des charges de la formation des stagiaires de l'ENS*. Alger.
- Molinié, M. (2004). Finalités du "biographique" en didactique des langues. *Le Français Aujourd'hui*, 4 (147), pp. 87-95.
- Molinié, M. (2011). *Démarche portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action*. Cergy-Pontoise: CRTF.
- Morin, E. (1990,2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, G., & Olivier Lamesle, D. (2018). *Pratiques de classe et formation. Récit et analyse d'expériences d'un jeune professeur d'école*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Morisse, M. (2014). Les dimensions réflexives et professionnalisantes de l'écriture : Quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans M. Morisse, & L. Louise, *L'écriture réflexive: objet de recherche et professionnalisation* (pp. 9-29). Québec : PUQ.
- Mottier Lopez, L., & Vanhulle, S. (2008). Portfolio et entretiens de co-évaluation: des leviers de la professionnalsiation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat, *Evaluer pour former* (pp. 143-158). Bruxelles : De Boeck Supérieur" Pédagogie en développement".
- Muller, C., & Carlo, C. (2015). La fabrique de l'action enseignante. *Les cahiers de l'Acedle*, 12 (2), pp. 3-8.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Strasbourg : Conseil de L'Europe.
- OCDE. (2019). *A Teachers' Guide to TALIS 2018, Volume I*. Paris : OCDE.
- Orlova, N. (2011). Reflecting on the use of the EPOSTL: Pre-service teachers' voices. Dans C. Haase, C. Haase, & N. Orlova (Éds.), *ELT : Converging approaches and challenges* (pp. 89-104). Newcastle : Cambridge Scholar Publishing.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e édition). Paris : Armand Colin.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F., & Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité, théories et pratiques*. Québec : PUQ.
- Paquay, L. (1994, juin). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation* (16), pp. 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? Quelles compétences?* (4^e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* (138), pp. 9-17.

- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'activité enseignante. *Recherche et formation* (56), pp. 81-93.
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherche en éducation* (12), pp. 12-25.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALSA-ASLA(association de linguistique appliquée)* (76), pp. 81-94.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). compétence, langage et communication. Dans L. Collès, G. Fabry, J.-L. Dufays, & C. Maeder, *Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant* (pp. 17-33). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Fortin, G., & Malette, J. (2005). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31 (3).
- Porcher, L. (2003). Préface. À chacun sa langue. Dans M. Berchoud, *L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes* (pp. 1-3). Berne : Peter Lang.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'intention des nouveaux professeurs chargés de cours*. Montréal : Presses Internationales Polytechnique.
- Prensky, M. (. (2001). Digital Natives, Digital Immigrant, Part II : Do they really think differently? *On the Horizon*, 9 (6), pp. 1-9.
- Prieur, J.-M., & Volle, R.-M. (2016). Le CECR : une technologie politique de l'enseignement des langues. *Éducation et sociétés plurilingues* (41), pp. 75-87.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes : essai sur l'eclectisme*. Paris : CREDIF-Didier.
- Puren, C. (2001). Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 3 (123-124), pp. 393-418.
- Puren, C. (2006 a). Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. *Synergies Europe* (1), pp. 74-80.
- Puren, C. (2006 b). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde* (347), pp. 37-40.
- Puren, C. (2018 a). Pédagogie de l'inegration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de coflit interdisciplinaire. *TDFLE* (72).
- Reuter, Y. (2011). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2^e édition). Batna: SNC Guerfi, Elmidad Éditions.
- Rey, B. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux. *Le Français Aujourd'hui* (191), pp. 15-24.
- Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M.-J., & Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue Française de Pédagogie* (139), pp. 121-129.
- Richer, J., Mongeau, P., Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A., & Martin, D. (2004). Outil d'évaluation de la métacognition. Processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques. Dans Pallascio, R., M.-F., Daniel, & L., Lafortune (2004). *Pensée et réflexivité, théories et pratiques*. (pp. 73-105). Québec : PUQ.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique, II*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie d'intégration* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2016). *Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences*. Paris : Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Roegiers, X. (2019). Le recours aux compétences dans le Supérieur : mettre l'efficacité au service du sens. *Revista Iberoamericana de Evaluacion Educativa*, 12 (2), pp. 11-28.
- Romainville, M., & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. Bruxelles : De Boeck.

- Rosen, E., & Barbot, M. J. (2007, décembre). Élaboration d'un processus d'auto-évaluation et outillage en formation d'enseignants au niveau master. *Les cahiers THEODILE* (8), p. 101-126.
- Rosen-Reinhardt, E. (2005, Juillet). La mort annoncée des "quatre compétences": pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *GLOTTOPOL* (6), pp. 120-133.
- Runtz-Christian, E., & Rouiller, J. (2006). Pourquoi évaluer à l'université les enseignants stagiaires à l'aide d'un portfolio de compétences. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (5), pp. 203-214.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
- Schärer, R. (2000). *Portfolio Européen des Langues: phase pilote 1998-2000. Rapport final*. Strasbourg : les Editions du Conseil de l'Europe.
- Schauber, H. (2015). Using the EPOSTL for dialogic reflection in EFL teacher education. *Gist Education and Learning Research Journal* (11), pp. 118-137.
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Y. Reuter, *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève: Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B. (2015). A quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Français Aujourd'hui*, 1 (188), pp. 29-38.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action?* Washington : Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner, toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senouci, Z. (2012). La professionnalisation des instituteurs: enjeu du partenariat école famille. *Insaniyat*, pp. 93-112.
- Senouci-Rabahi, Z., & Benghabrit-Ramaoun, N. (2014, décembre). Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain. *Insaniyat* (65-66), pp. 259-280.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique, éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2 (28), pp. 205-225.
- Springer, C. (2015). Et si la didactique des langues faisait fausse route? Dans J.-M. Defays, *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015* (pp. 251-268). Paris : EME éditions.
- Thiry, A., & Lellouche, Y. (2018). *Apprendre à apprendre avec la PNL, les stratégies PNL à l'usage des enseignants du primaire*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Trocmé-Fabre, H. (1994). *J'apprends, donc je suis*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Van der Maren, J.-M. (2007). De la construction subjective de l'esprit et la révélation objective du réel, mais le réel est-il la réalité? *Recherches qualitatives* (5), pp. 18-25.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères* (30), pp. 13-29.
- Vanhulle, S. (2005 a). Écriture réflexive et subjectivation des savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (1), pp. 41-63.
- Vanhulle, S. (2005 b). Favoriser l'émergence du « je » professionnel en formation initiale : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), pp. 157-176.
- Vanhulle, S. (2009). *Du savoir en "jeu" au savoir en "je"*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne: Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2014). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Forumlecture.ch* (1), 1-16.

- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques* (171-172), pp. 221-251.
- Vanhulle, S., Mehran Ri Allan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction, du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants, un état de la question. Dans F. Mehran, C. Ronveaux, & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (2007, octobre). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en Éducation*, pp. 9-22.
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action. Études pragmatiques*. Paris : PUF.
- Véronique, G. D. (2005). Question à une didactique de la pluralité des langues. Dans M.-A. Mochet, & M.-J. Barbot, *Plurilinguisme et apprentissages: mélanges Daniel Coste* (pp. 49-58). Lyon : ENS Éditions.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari de l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer: se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vygotsky, L. S. (1934-1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Trad.) Massachusetts : The MIT Press.
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, 132, pp. 11-22.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif entre recherche, formation et compétences professionnelles. Dans B. Wentzel, & M. Mellouki (dir), *Recherche et formation à l'enseignement* (pp. 15-35). Bienne : Éditions BEJUNE, Actes de recherche (Vol,8).
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford : Oxford University Press.
- Witorski, R. (2008, janvier-mars). Professionnaliser la formation, enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi* (101), pp. 105-117.
- Yancey, K. B., & Weiser, I. (1997). *Situating Portfolios : Four Perspectives*. Logan, Utah : Utah State University Press.
- Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs : what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education* (17), pp. 613-621.

Références sitographiques

- Conseil de l'Europe. (2020). *Portfolio européen des langues (PEL)*. Repéré le 12/03/2020 à : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/introduction>
- Deum, M., Gruslin, I., Peters, S., Philippe, G., & Sadzot, A. (2010). Comment développer le portfolio étudiant au supérieur ? Analyse de dispositifs innovants à l'Université de Liège. Actes du colloque du 26e congrès de l'AIPU : réformes et changements pédagogique dans l'enseignement supérieur, Rabat. Repéré le 24/10/2021 à : <https://hdl.handle.net/2268/61353>
- ENS de Bouzaréah. Cours en ligne. Repéré le 01/08/2020 à <http://www.ensb.dz/spip.php?article544>
- ENS de Bouzaréah. Cours en ligne. Repéré le 17/08/2020 à : <http://www.ensb.dz/spip.php?article535>
- ENS d'Oran. Présentation. Repéré le 19/08/2021 à : <https://ens-oran.dz/>
- INSPE de Bretagne. Programme officiel. Repéré le 02/07/2020 à : <https://www.inspe-bretagne.fr/l-offre-deformation/le-master-meef>
- Loi d'orientation 2008. Repéré le 02/08/2020 à http://www.joradp.dz/JO2000/2008/004/F_Pag.htm
- Scallon, G. (2000). *Le portfolio ou dossier d'apprentissage: propos et réflexions*. Repéré le 22/03/2022 à : www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/fascicules/portfolio.pdf
- Puren, C. (2018, b). *L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en oeuvre de la perspective actionnelle*. Repéré le 17/03/2020 à : <http://www.christianpuren.com>

Springer, C. (2014). *La question de l'évaluation en formation des enseignants de langues : de l'évaluation de la performance à l'évaluation de la collaboration créative*. Repéré le 15/12/2019 à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01300903>

Annexes

Annexe 1 : Liste des siglaisons

CECRL	→	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
DYNADIV	→	Laboratoire : Dynamique et enjeu de la Diversité
ENS	→	École Normale Supérieure.
EP	→	élève-professeur
FLE	→	Français Langue Étrangère.
INSPE	→	Institut National Supérieur de Professorat et des métiers de l'Éducation
ITE	→	Institut de Technologie et de l'Éducation
LMD	→	Licence, Master, Doctorat
MEN	→	Ministère de l'Éducation Nationale
OCDE	→	Organisation de Coopération et de Développement Économique.
PEL	→	Portfolio Européen des Langues.
PEM	→	Professeur d'Enseignement Moyen
PEP	→	Professeur d'Enseignement Primaire
PEPELF	→	Portfolio Européen Pour les Enseignants des Langues en formation initiale
PES	→	Professeur d'Enseignement Secondaire
PISA	→	Programme International du Suivi des Acquis des élèves.
PPO	→	Pédagogie Par Objectifs
TALIS	→	Teaching And Learning International Survey.

Annexe 2 : Liste des figures

Figure 1 : Modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant (Goigoux, 2007, p. 59)	54
Figure 2 : Les niveaux d'intervention ingénierique selon Leclercq (2003, p. 80)	76
Figure 3 : Extrait du passeport de langues	107
Figure 4 : Extrait de la biographie langagière	107
Figure 5 : Facette vocabulaire, rubrique auto-évaluation du PEPELF (2007, p. 29)	112
Figure 6 : Tableau des éléments probants, rubrique dossier (2007, p. 64).....	113
Figure 7 : Architecture de notre portfolio	118
Figure 8 : Mon répertoire langagier et culturel	120
Figure 9 : Récit de mes expériences langagières et culturelles	120
Figure 10 : Grille d'évaluation des compétences professionnelles d'un enseignant de FLE	121
Figure 11 : Extrait de la rubrique dossier de mes compétences professionnelles	122
Figure 12 : Tableau des éléments probants.	123
Figure 13 : Organisation des formations au niveau de l'ENS d'Oran.....	128
Figure 14 : Les moyennes d'admission pour la filière PES de français (ENS d'Oran)	131
Figure 15 : Fiche technique du projet-portfolio	132
Figure 16 : Schéma des différents moments d'une formation et leurs niveaux d'intervention selon Braïk (2014, p. 18)	134
Figure 17 : Structuration du questionnaire de l'étude exploratoire	136
Figure 18 : Échantillon de l'étude exploratoire.....	137
Figure 19 : La nature de la formation.....	140
Figure 20 : Activités de formation	141
Figure 21 : Les outils de formation	142
Figure 22 : Les compétences à développer	143
Figure 23 : Biographie langagière	145
Figure 24 : Document à mettre dans le portfolio.....	146
Figure 25 : Activités à inclure dans les écrits réflexifs	147
Figure 26 : Utilité des modules enseignés à l'ENS.	148
Figure 27 : Programme pédagogique de notre projet de formation.....	155
Figure 28 : Cheminement expérimental	164
Figure 29 : Caractéristiques du groupe expérimental.....	177
Figure 30 : Évaluation des acquis en FLE.....	230

Annexe 3 : Liste des tableaux

Tableau 1 : Grille d'évaluation du PFE des PEM français (Benammar, 2011, p. 81).....	42
Tableau 2 : Tableau comparatif entre les parcours de professionnalisation de deux établissements de formation des futurs enseignants : ENS vs INSPE.....	62
Tableau 3 : Tableau synoptique des programmes de formation au métier d'enseignant de FLE en Algérie.....	64
Tableau 4 : Tableau comparatif entre le dispositif d'alternance des ENS et des INSPE	68
Tableau 5 : Grille d'analyse du référentiel algérien des compétences clés des enseignants	81
Tableau 6 : Référentiel des compétences d'un enseignant de FLE.....	84
Tableau 7 : Tableau récapitulatif des résultats du test de validation du référentiel de compétences d'un enseignant de FLE.....	85
Tableau 8 : les descripteurs des compétences du métier d'enseignant de FLE.....	87
Tableau 9 : Types de portfolios (Bélangier, 2009).....	101
Tableau 10 : Éléments d'ingénierie didactique pour l'élaboration d'un portfolio de compétences en situation de formation initiale des enseignants de FLE.....	116
Tableau 11 : Effectif et encadrement pédagogique	130
Tableau 12 : Tableau récapitulatif des données du 1 ^{er} axe.....	138
Tableau 13 : Attentes institutionnelles en formation des enseignants de langues.....	150
Tableau 14: Référentiel de formation d'un enseignant de FLE	151
Tableau 15 : progression pédagogique du Projet-portfolio	159
Tableau 16 : critères d'évaluation d'un portfolio selon (Deum, Gruslin, Peters, Philippe, & Sadzot, 2010)	160
Tableau 17 : Déroulement des séances d'observation.....	165
Tableau 18 : Grille d'évaluation des séances d'observation	165
Tableau 19 : Grille d'analyse des besoins	168
Tableau 20 : Calcul des données statistiques du questionnaire	169
Tableau 21 : Item 1. Prendre conscience de mon statut de locuteur et d'enseignant bi-plurilingue	170
Tableau 22 : Item 2. Comprendre l'importance de mes expériences langagières et culturelles dans la formation de mon statut de locuteur et d'enseignant bi-plurilingue.....	170
Tableau 23 : Item 3. Savoir prendre de la distance par rapport à mes expériences (langagières, culturelles, professionnelles).....	171
Tableau 24 : Item 4. Prendre conscience de l'intérêt des rapports altéritaires (le rapport à l'autre) dans la formation de mon identité personnelle et professionnelle	171
Tableau 25 : Item 5. Prendre conscience de la particularité de mon statut d'enseignant de FLE ..	172
Tableau 26 : Item 6. Adopter une posture réflexive par rapport au stade de développement auquel je suis arrivé.	172
Tableau 27 : Item 7. Envisager les stades prochains du développement de mes compétences langagières et professionnelles.....	173
Tableau 28 : Item 8. Faire preuve de créativité et d'innovation à travers l'exposition de mes réalisations et travaux.....	173
Tableau 29 : Item 9. Se délivrer des normes de l'écriture académique et des contraintes du genre professionnel	174
Tableau 30 : Item 10. Évaluer mon parcours et prendre de la distance par rapport à ma formation d'enseignant de FLE	175

Tableau 31 : Item 11. Dépasser le stade narratif et descriptif des récits de l'expérience vers un stade dialogique et critique.....	175
Tableau 32 : Item 12. Développer un intradiscours (entre moi et soi), un interdiscours (entre moi et l'autre) et un métadiscours (entre moi et mon discours).....	176
Tableau 33 : Tableau récapitulatif des besoins individuels des EP.....	178
Tableau 34 : Grille d'analyse de l'activité réflexive	187
Tableau 35 : Grille d'évaluation des acquis des élèves-professeurs	190
Tableau 36 : Taux de réalisation de chaque partie du portfolio	191
Tableau 37 : Écart entre le 1 ^{er} et le 2 ^e jet.....	193
Tableau 38 : Analyse des différentes manifestations du « je » dans le discours de EP	200
Tableau 39 : Niveau de réflexivité dans les écrits du portfolio des EP	207
Tableau 40 : L'engagement éthique du futur enseignant	220
Tableau 41 : Réflexion et réflexivité.....	222
Tableau 42 : Développement des compétences relationnelles	224
Tableau 43 : Préoccupations didactiques des élèves-professeurs.....	225
Tableau 44 : Maîtrise de la discipline à enseigner	228
Tableau 45 : Fréquence des erreurs dans les portfolios.....	228

Annexe 4 : Autorisation du service de formation

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Oran's Higher Teachers College AMMOUR Ahmed
المدرسة العليا للأساتذة بهران
عمور احمد

Mme Achab Djamila

Oran le 25/10/2021

A Monsieur le directeur adjoint de la pédagogie

Objet : Autorisation de présence aux enseignements

Je viens par cette demande vous solliciter pour une autorisation au doctorant :
Hattab Mohamed de l'Université de Naâma d'assister à mes séances de cours
avec les 5PES pour pouvoir faire son enquête dans le cadre de sa thèse de
doctorat

Veillez Monsieur agréer l'expression de mon profond respect.



المدرسة العليا للأساتذة بهران
د/ حيزرش محمد شيبك المومن
مدرب مساعد مكلف بالتعليم
والشهادت والتكوين المتواصل

Mme Achab
Djamila

Annexe 5 : Questionnaire n°1

Référentiel des compétences d'un enseignant de FLE

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Pour l'accréditation du référentiel ci-dessous, veuillez exprimer votre avis sur la correspondance des compétences proposées avec les attentes des praticiens de FLE. Cette démarche consiste à établir des liens entre les objectifs de la formation des enseignants de FLE et leurs attentes tout en se référant aux principes de la professionnalisation des métiers de l'éducation.

Tout en comptant sur votre collaboration, nous vous remercions et vous garantissons le strict anonymat de vos informations et coordonnées.

Grade : PEP PEM PES Inspecteur

Institution de formation : Université ENS ITE

Veuillez compléter le tableau ci-dessous en cochant la case correspondant au degré d'importance que vous accordez aux compétences citées :

TI : Très Important

I : Important

MI : Moyennement Important

Pe.I : Peu important

Pa.I : Pas important

Compétences professionnelles d'ordre :	Domaine de la compétence	N°	Compétences	TI	I	MI	Pe.I	Pa.I
Général	Éthique et déontologie	C1	Savoir agir en tant que professionnel qui donne l'exemple d'un citoyen actif et conscient de son rôle d'éducateur et de formateur d'acteurs sociaux.					
		C2	Savoir promouvoir les valeurs de l'algérianité et les valeurs universelles de l'humanité.					
	Réflexion et réflexivité	C3	Savoir agir en tant qu'enseignant -chercheur qui problématise son domaine pour pouvoir innover.					
		C4	Savoir prendre de la distance par rapport à ses pratiques et se remettre en cause en permanence.					
	Coopération et partenariat	C5	Savoir travailler en équipe et accepter les critiques.					
		C6	Savoir construire des ponts avec les partenaires de la classe et de l'école (élèves, collègues, administration, parents, associations culturelles, etc.)					
Disciplinaire	Enseignement /apprentissage	C7	Savoir se servir du curriculum et des moyens mis à sa					

	du FLE		disposition (y compris les TIC) pour mettre en place des situations d'apprentissage efficaces en classe de FLE.					
		C8	Savoir définir des objectifs d'apprentissage, les ressources à mobiliser et les compétences à installer pour la réalisation du profil de sortie de la discipline.					
		C9	Savoir adapter son enseignement et son discours en fonction des besoins et des profils d'apprentissage des élèves.					
		C10	Savoir maintenir des rapports interdisciplinaires et interculturels entre le français et les autres disciplines, langues et cultures.					
	Maîtrise de la discipline	C11	Maîtriser le français à l'oral comme à l'écrit et savoir communiquer en français en classe comme ailleurs.					
	Évaluation des acquis en FLE	C12	Savoir mobiliser les différents types d'évaluation en classe de FLE.					
		C13	Savoir repérer et palier les lacunes des apprenants en classe de FLE.					

Annexe 6 : Questionnaire n°2

Questionnaire

Mesdames, Messieurs,

Nous vous prions de remplir ce questionnaire pour nous permettre de recenser vos besoins et vos centres d'intérêt en matière de formation. Cette étape s'inscrit dans le cadre d'une démarche ingénierique qui nous permet de concevoir et de mettre en place un portfolio destiné aux élèves-professeurs du FLE en formation dans les ENS en Algérie.

Coordonnées personnelles

Vous êtes en formation à L'ENS de :

Pour l'accès au grade de : PEP PEM PES

Vous êtes enannée universitaire.

1^{er} axe : connaissances générales

1. Avez-vous entendu parler du CECR ? oui non
 - Si oui à quoi renvoie l'acronyme CECR ?
.....
.....
 2. Savez-vous ce qu'est un portfolio en didactique du fle ? oui non
 - Si oui, à quoi renvoie t-il ?
.....
.....
 3. Vous connaissez le portfolio européen des langues ? oui un peu non
 4. Vous connaissez le portfolio européen pour les enseignants des langues en formation ?
oui un peu non
-

2^{ème} axe : pratiques de formation.

5. Vous considérez que votre formation est à dominante :
 - Disciplinaire
 - Professionnelle
 - Expérientielle
 - Réflexive
6. Lors des stages et des séminaires de formation, les enseignants formateurs se focalisent-ils sur :

Activité de formation	oui	non
L'analyse des pratiques d'autrui (élèves/enseignants expérimentés).		
L'analyse des manuels et des documents officiels.		
L'analyse des expériences personnelles des élèves-professeurs.		
L'application des méthodes et des approches apprises en formation		

7. Vous demandent-ils de tenir un journal d'apprentissage, un portfolio d'apprentissage ou tout autre outil pour l'autoformation et l'autoévaluation ?
Oui non

Si oui. Lequel ?.....

3^{ème} axe : besoins de formation et centres d'intérêt.

8. Choisissez (03) trois compétences que vous devez développer pour devenir un enseignant professionnel. Commencez par la plus importante (1) à la moins importante (3).

Disciplinaires (savoirs à enseigner)	
Communicatives (savoir communiquer en FLE)	
Relationnelles (savoir travailler en équipe et coopérer avec les parents et l'administration)	
Réflexives (savoir critiquer mes actions et leurs résultats)	
Méthodologiques (savoirs didactiques et pédagogiques, savoir utiliser les TICE.)	
Intellectuelles (savoir sur le monde, savoir être, éthique)	

9. Parmi les histoires de votre vie (d'enfant, d'élève, d'élève-professeur), quels sont les aspects que vous préférez aborder dans votre biographie langagière.¹⁵²

aspects	Oui	Non
Mon rapport aux langues avant l'école.		
Mes expériences d'élève en classe de langues.		
Mes expériences d'élève-professeur en formation.		
Mon projet d'enseignant en devenir (projet professionnel).		

10. Pour ce qui est de la formation, quels sont les documents qui vous semblent, les mieux appropriés pour les exposer dans votre portfolio d'apprentissage.

Document	Oui	Non
Fiches pédagogiques réalisées lors des stages pratiques.		
Dissertation autour d'un sujet de réflexion.		
Des cartes conceptuelles, des schémas ou des dessins que vous avez réalisés.		
Autre document ? Précisez		
Aucun document.		

11. Parmi ces activités, laquelle pourrait faire l'objet d'un écrit réflexif¹⁵³ que vous réaliserez dans le cadre de l'élaboration d'un portfolio d'apprentissage. Cochez une seule case.

Réception orale et écrite	
Interaction	
Expression orale et écrite	
Médiation	
Evaluation	

12. Cochez la case qui correspond à votre conception quant à l'utilité des modules en question.

Module	Très utile	Utile	Inutile	Trop inutile
Didactique				
Psychopédagogie				
Analyse des pratiques professionnelles				
Linguistique				
Littératures				
Analyse des curricula				
Psycholinguistique				
Législation scolaire				
Atelier de réflexion				

¹⁵² Une biographie langagière est un récit autobiographique à travers lequel tu feras l'inventaire de vos expériences d'enseignement-apprentissages des langues.

¹⁵³ Un écrit réflexif dans ce cas est un écrit à travers lequel tu feras un retour réflexif sur tes actions et leurs résultats. Il est permis, recommandé même d'utiliser la première personne du singulier.

Annexe 7 : Canevas des programmes officiels pour la formation des PES de FLE

Annexe : Programme pédagogique 1ère année Français en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire (PES)

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral I	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit I	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle I	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue I	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature française I	1h30		1h30	45h	1
Initiation à la linguistique	1h30	1h30	3h	90h	2
Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement I	1h30		1h30	45h	1
Atelier d'activités graphiques et de diction	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère I	1h30		1h30	45h	1
Total	13h30	7h30	21h	630h	14



Annexe : Programme pédagogique 2ème année Français en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire (PES)

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral II	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit II	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle II	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue II	1h30	1h30	3h	90h	2
Phonétique/Phonologie	1h30		1h30	45h	1
Littérature française II	1h30		1h30	45h	1
Sociolinguistique	1h30		1h30	45h	1
Didactique I	1h30		1h30	45h	1
Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement II	1h30		1h30	45h	1
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère II	1h30		1h30	45h	1
Total	16h30	6h	22h30	675h	15



**Annexe : Programme pédagogique 3^{ème} année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire (PES)**

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit	1h30	1h30	3h	90h	2
Lexico sémantique	1h30	1h30	3h	90h	2
Syntaxe	1h30	1h30	3h	90h	2
Sémiologie	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature française III	1h30		1h30	45h	1
Linguistique appliquée	1h30	1h30	3h	90h	2
Didactique II	1h30		1h30	45h	1
Introduction aux sciences de l'éducation	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère III	1h30		1h30	45h	1
Total	13h30	7h30	21h	630h	14



**Annexe : Programme pédagogique 4^{ème} année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire (PES)**

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Littérature d'expression française	1h30	1h30	3h	90h	2
Linguistique de l'énonciation	1h30	1h30	3h	90h	2
Méthodologie de la recherche scientifique	1h30		1h30	45h	1
Littérature de jeunesse	1h30	1h30	3h	90h	2
Didactique du texte littéraire	1h30	1h30	3h	90h	2
Psycho-linguistique et troubles du langage	1h30	1h30	3h	90h	2
Outils et techniques de gestion de la classe I	1h30		1h30	45h	1
Analyse de pratiques professionnelles I	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère IV	1h30		1h30	45h	1
Total	13h30	7h30	21h	630h	14

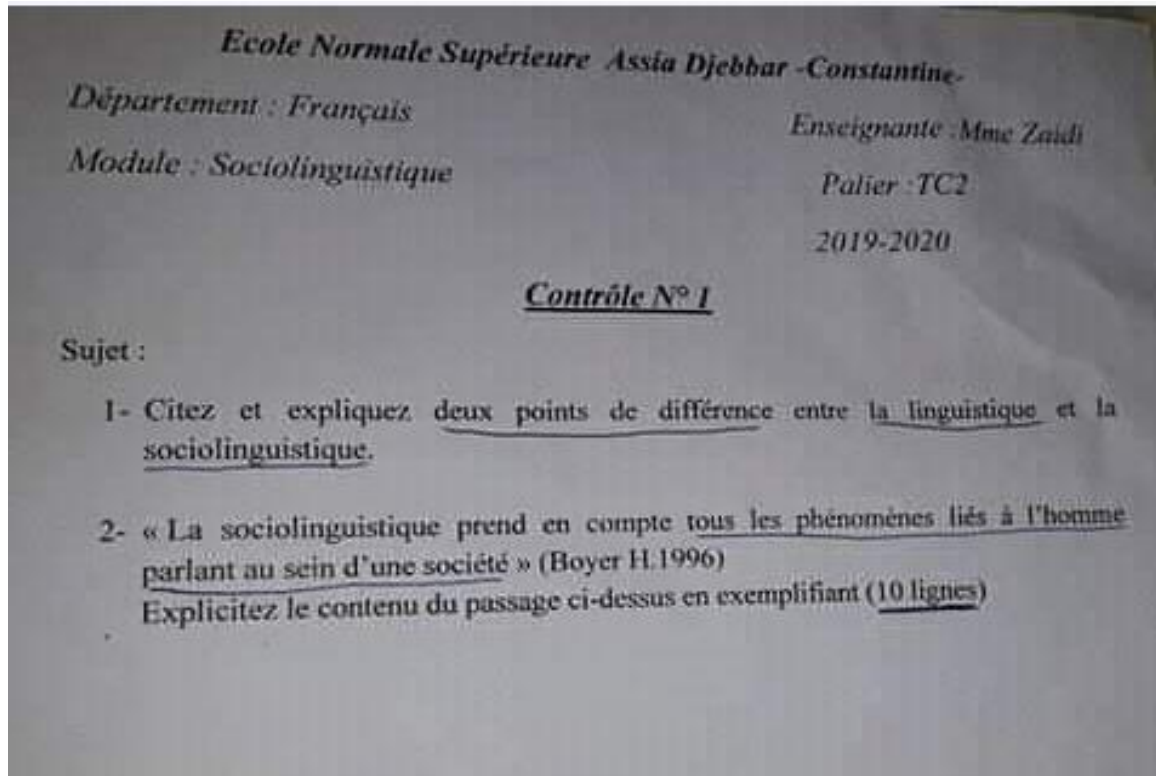


**Annexe : Programme pédagogique 5^{ème} année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire (PES)**

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Systèmes grammaticaux	1h30	1h30	3h	90h	2
lecture critique	1h30		1h30	45h	1
Littérature française IV	1h30	1h30	3h	90h	2
Didactique IV	1h30		1h30	45h	1
Psychopédagogie	1h30		1h30	45h	1
Outils et techniques de gestion de classe II	1h30		1h30	45h	1
Analyse de pratiques professionnelles II	1h30		1h30	45h	1
Etudes des programmes, manuels scolaires et évaluation	1h30		1h30	45h	1
Législation scolaire	1h30		1h30	45h	1
Stage pratique et rapport de stage			3h	90h	2
Total	13h30	3h	19h30	585h	13



Annexe 8 : Quelques exemples des sujets d'examen au niveau de l'ENS



ECOLE NORMALE SUPERIEURE
(E.N.S.) Bouzareah

Département de Français
1^{er} E.M.D- 2017- 2018
Module : Sociolinguistique
3^e année : PES / P.E.M.
Groupe : 1, 2 et 3
Durée : 1 h30

SUJET

« Partant du principe qu'« il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées », les sociolinguistes « saisissent cette différenciation en parlant de *variétés* pour désigner différentes façons de parler, de *variation* pour les phénomènes diversifiés en synchronie, et de *changement* pour la dynamique en diachronie » (Gadet 2003, p. 7). Si certaines variations semblent a priori indifférentes à la norme sociale (comme, au niveau lexical, *tu m'ennuies / tu m'agaces* et au niveau syntaxique *il faut que tu viennes / il faut venir*), on peut en revanche considérer que d'autres variations sont, selon l'expression de P. Bourdieu (1982), classées et classantes. Classées, car il existe une hiérarchie entre les différentes formes possibles. Classantes, car l'usage des différentes formes possibles par un locuteur donné, lui permet de se distinguer et permet à son auditoire de le classer. Cette coexistence de normes diverses à côté de la norme prescriptive se heurte de plus à une conception unifiante de la langue, peut-être plus présente en France que dans d'autres pays européens, qui assimile (Lodge 1997, p. 340) la langue à la seule variété légitimée par les diverses instances de légitimation linguistique (l'école, les médias, les éditeurs, les grammaires, les dictionnaires, etc.), et stigmatise les autres variétés comme incorrectes, populaires... »

Gudrun Ledegen, Isabelle Léglise.

« Variations et changements linguistiques ».

Wharton S., Simonin J. *Sociolinguistique des langues en contact*,

ENS Editions, 2013 pp.399-400.

QUESTION :

Analysez l'énoncé ci-dessus, en vous attachant à mettre en évidence les différentes idées énoncées et en illustrant vos propos par des exemples tirés de la réalité sociolinguistique algérienne.

NB:

Votre réponse doit être structurée en trois parties : une introduction, un développement et une conclusion.

Ne pas dépasser 40 lignes.

2^{ème} EMD de phonétique

Texte :

« Jamais Suter ne se laissa entraîner dans ces luttes intestines ; et s'il fut plus d'une fois sur le point de voir ses hectares envahis, ses moissons incendiées, ses troupeaux dissipés, ses magasins et ses réserves pillés par les hordes hurlantes qui venaient de tout détruire à des centaines de lieues à la ronde et que tant de richesses bien ordonnées excitaient, il sut toujours se tirer de ces mauvais pas, grâce à cette profonde connaissance du cœur humain. »

Blaise CENDRARS, *L'or*, DENOËL, 2001.

1. Transcrivez phonétiquement le texte ci-dessus : (5pts)

2. Expliquez les cas d'assimilation réalisés dans les énoncés suivants : (3pts)

a/ « entraîner » *et*
b/ « se tirer de ses mauvais pas »

3. a/ Dans les énoncés suivants, indiquez entre parenthèses si la liaison est obligatoire (O), facultative (F), ou interdite (I) : (2,5pts)

ces luttes (F) intestines ; ses (F) hectares (F) envahis ; ses moissons (F) incendiées ;
ses magasins (F) et ses réserves pillés par les (O) hordes (F) hurlantes qui venaient de
tout détruire à des centaines de lieues (F) à la ronde et que tant de richesses bien (O)
ordonnées (I) excitaient...

b/ Justifiez ces cas de liaison : (1,5pts)

« ... ses hectares envahis, ses magasins pillés par les hordes hurlantes... »

4. Expliquez le timbre des voyelles réalisé dans chacun des mots suivants : (2pts)

lieues – richesses – troupeaux – hordes

5. Faites le découpage des énoncés suivants en groupes rythmiques puis placez les accents d'intensité, élaborez enfin leurs schémas intonatifs et cela à partir d'une lecture naturelle et d'un débit normal : (6pts)

a/ « Il achète trois wagons couverts / les remplit de marchandises / monte à cheval armé d'un fusil. »

b/ « Le bâtiment ancien, avec ses fenêtres aux balcons arrondis, ressemble dans la brume du matin à une grande forteresse abandonnée. »



Niveau : 3^e PEM, 4^e PES

Module : Linguistique contrastive

Durée : 2h

En vous appuyant sur vos cours et sur vos propres lectures, répondez aux questions ci-dessous.

Question n°1 (08pts)

Sous forme de comparaison, dites quel est l'objectif et quelle est la méthode de chacune de ces trois branches de la linguistique générale : linguistique contrastive, linguistique comparée et typologie des langues.

Question n°2 (12pts)

« L'utilisation d'une langue étrangère dans les disciplines autres que les langues, disciplines non linguistique (DNL), mais aussi dans les situations d'enseignement bilingue, est présentée, depuis de nombreuses années, comme une alternative positive au cours de langues jugé trop limité à l'étude de la langue. Cette optique bilingue constituerait un changement de paradigme didactique favorable à l'acquisition de stratégies langagières qui seraient entraînées et mises en œuvre dans les interactions originales et offrant une meilleure authenticité ».

SCHLIMINGER, G & SPRINGER, C. (2006). « Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique » In *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. PUP

- Comment appelle-t-on ce type d'éducation ? En quoi cela consiste ?
- D'après ces auteurs, à quoi servirait ce type d'éducation ?
- Y aurait-il des facteurs qui conditionnent ce type d'éducation ? Expliquez brièvement votre réponse.

Ecole Normale Supérieure-Bouzareah/ Département de Français

Examen de Psychopédagogie / 3ème année : PES 2eme E.M.D 04/10/2018 Durée : 1h30mn

Répondez aux questions suivantes :

1/ Expliquez la motivation de l'apprenant en milieu scolaire selon la théorie des besoins ? (15 lignes) (10pts)

2/ Comparez entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative ? (15 lignes) (10pts).

BON COURAGE

1^{ère} interrogation écrite

Module: Evaluation du FLE

Questions

- 4 1. Comment De Ketele (1993) a résumé le processus évaluatif?
- 4 2. Donnez un exemple d'une finalité, d'un objectif général et d'un objectif spécifique. 3
- 4 3. Quel rôle jouent les objectifs dans l'enseignement/ apprentissage des langues. 1
- 4 4. " Evaluer ce n'est pas nécessairement noter; mais l'inverse n'est pas vrai..."
Expliquez cette phrase. 4
- 4 5. Comment se fait l'observation de l'apprenant selon les perspectives traditionnelles
et les perspectives nouvelles 2

Ecole Normale Supérieure-Bouzareah/ Département de Français

Examen de Psychopédagogie/3ème année PES / 1^{er} E.M.D 28/06/2018.Durée : 1h30mn

Répondez aux questions suivantes :

1/ Expliquez l'enseignement fondé sur la conception transmissive?(08 pts) (10lignes)

2/ Comparez entre le Béhaviorisme et leConstructivisme sur le plan des pratiques éducatives ? (12 pts) (10lignes)

BON COURAGE

ENS Bouzaréah Février 2020

5^e PES

G1/2 /3

Examen du premier semestre

Didactique générale

-Analysez la citation suivante :

« Précisons d'emblée que la didactique est une jeune discipline qui a commencé à se développer dans les pays francophones vers 1970. La didactique place au cœur de ses préoccupations les savoirs à acquérir (aussi bien théoriques que pratiques), alors que la pédagogie ou la psychopédagogie s'intéresse avant tout à la relation entre l'élève et l'enseignant, quelle que soit la matière à l'étude.

L'objet essentiel de la didactique au sein des sciences humaines est donc le traitement du savoir dans le système éducation, ce qui inclut les processus d'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes de présentation en classe et leur intégration par les apprenants. »

C. Simard et al, *Didactique du français langue première*, Edition de boeck, 2010

Annexe 9 : portfolio de l'EP 7

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique
École Normale Supérieure d'Oran



Département des langues étrangères
Section de français.

Mon portfolio de formation



Année universitaire : 2021/2022

Présentation¹⁵⁴

Le portfolio de formation est un outil de réflexion, d'évaluation et d'accompagnement qui te permet de faire un retour réflexif sur ton parcours d'enseignant en devenir et d'analyser tes expériences langagières et culturelles dans leur rapport avec la conception que tu fais de l'enseignement/apprentissage du FLE. Il s'agit également d'un document qui témoigne des progrès que tu as réalisés jusqu'à maintenant et fait l'état de tes compétences professionnelles.

Ce portfolio a été conçu de manière à favoriser l'articulation entre ce que tu as appris en formation théorique, en formation pratique et ton expérience de locuteur bi-plurilingue qui évolue dans un contexte social plurilingue et pluriculturel. Il se distingue du rapport de stage et du mémoire professionnel par l'absence des normes d'écriture académique, le degré d'autonomie qu'il t'accorde et sa nature de document polyfonctionnel et polymorphe. Il aborde ainsi plusieurs aspects de ton profil d'enseignant en devenir et s'institue comme un instrument de promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle.

L'exploitation de ce portfolio te permettrait de :

- prendre conscience de ton profil d'enseignant bi-plurilingue ;
- faire preuve de décentration et remettre en question tes expériences langagières et culturelles et professionnelles afin de mieux se projeter dans l'avenir ;
- prendre conscience de ta manière d'apprendre, d'agir et de réagir dans des contextes relatifs à ton métier d'enseignant ;
- évaluer tes compétences professionnelles à l'aide des descripteurs de ces compétences.
- comparer ton portfolio à d'autres portfolios pour bénéficier des expériences de tes pairs.

¹⁵⁴Crédit photo de couverture : Freepick : <https://fr.freepik.com/photos-vecteurs-libre/education>

Coordonnées personnelles

Nom et prénom : **EP 7**

Age : **22 ans**

Filière de BAC : **Sciences expérimentales**

Adresse mail : **chahinez.hdali@gmail.com**

Déclaration

Je soussigné, déclare avoir lu les clauses du contrat pédagogique et autorisé l'usage de mon portfolio dans le cadre de la recherche menée par M. Hattab Mohamed en tant que promoteur du projet d'implémentation de la démarche portfolio à l'ENS d'Oran

Signature

Mon profil de locuteur bi-plurilingue

Dans cette rubrique, tu vas présenter et commenter les différentes composantes de ton répertoire langagier et culturel ainsi que les expériences langagières et culturelles ayant contribué à la formation de ton profil de locuteur bi-plurilingue

- ➡ **1. Mon répertoire langagier et culturel :** on ne s'invente pas enseignant, c'est un processus qui commence bien avant notre formation d'enseignant. Voilà pourquoi, on te demande de mentionner les langues et les cultures ayant forgé ton profil de locuteur bi-plurilingue

	Période	Mes langues/Mes cultures
Date :.....	<p align="center">Avant la scolarisation</p>	<p>Avant ma scolarisation, je parlais le dialecte algérien mêlé à certains mots en arabe classique entendus dans mon entourage : mon père est un kabyle, quand il était petit ne parlais que la langue amazigh et une fois à l'école primaire il a appris l'arabe classique qui est devenue sa langue de communication avec ses amis arabes tant qu'il ne connaissait pas l'arabe dialectal. En grandissant, et bien qu'il a appris à parler l'arabe algérien, il a gardé l'habitude de lancer quelques mots et expressions en arabe classique. Mon grand-père était un instituteur, lui aussi il parlait souvent en arabe classique. D'autres membres de ma famille maternelle parlaient également quelques mots en arabe classique.</p> <p>À l'âge de quatre ans, je suis rentrée à la crèche où j'ai appris quelques chansons en arabe, quelques sourates...etc</p> <p>Tout cela m'a permis d'enrichir mon vocabulaire en langue arabe avant ma scolarisation.</p> <p>Le français était presque absent avant ma scolarisation. Cependant, j'entendais quelques petits mots que presque tous les algériens utilisent en parlant.</p> <p>PS : Bien que mon père est kabyle, je parle pas la langue amazigh car j'ai grandi loin de ma famille paternelle. Cependant je connais quelques mots en kabyle.</p>
	<p align="center">Au primaire</p>	<p>C'était le dialecte algérien, l'arabe scolaire et les bases de la langue française. Mon enseignante de l'arabe a consacré une séance à la lecture, elle nous demandais d'acheter des journaux et de choisir des articles à lire puis à en faire le compte rendu. Jusqu'à maintenant je ne comprends pas pourquoi le choix des journaux et non pas des passages de livres ou des contes ! Mais j'avoue que j'ai beaucoup appris des journaux vu la diversité des sujets.</p> <p>Pour le français, nous avions des enseignants incompetents qui ne voulaient pas se casser la tête avec nous puisque ils étaient à la fin de leur carrière. Avec quelques efforts personnels j'ai pu avoir 6/10 à l'examen français du cinquième.</p> <p>Je me souviens d'un camarade de classe qui a changé carrément d'école pour sauver son apprentissage du français.</p> <p>Pendant cette période, ma famille n'a pas fait des efforts pour m'aider à renforcer mon niveau en français, chose</p>

	<p>que je regrette toujours ! Parlons culture, jusqu'ici il y avait que la culture algérienne.</p>
Au collège	<p>En première année moyen, nous avons commencé à étudier l'anglais. J'ai adoré cette langue, elle me paraît facile, je me rappelle que j'ai toujours eu de très bonnes notes en anglais. Quant à l'arabe, je l'excellais, et pour le français j'ai eu une excellente enseignante en 1ère année. Elle a refait avec nous ce que nous aurions du faire au primaire. Le premier trimestre de la première année j'ai eu 10 à l'examen, et le deuxième trimestre j'ai eu 17 : mon niveau a tellement évolué avec les efforts de notre enseignante. En 2ème et 3ème année, je me suis retrouvée dans une classe médiocre et chez des enseignants de français faibles ce qui a fait que mon niveau de français a stagné, et pour être franche, moi aussi j'ai arrêté de faire des efforts et j'ai consacré mon temps aux autres matières à savoir les sciences naturelles et les mathématiques.</p> <p>En 4ème année (année du BEM), mon enseignante de français en 1ère année m'a enseigné de nouveau, elle était choquée de notre niveau (particulièrement le mien : à la fin de la 1ère année elle était fière de mon évolution et elle s'attendait plus de moi) je lui ai expliqué ce qui m'est arrivée, elle m'a dit que ce n'est jamais trop tard pour bien faire. Elle me donnait des travaux à faire chez moi et me corrigeait par la suite, pour cette raison je me suis vite rattrapée.</p> <p>Rien n'a changé pour la culture, ils nous enseignaient les langues étrangères d'une façon brute.</p>
Au lycée	<p>Étant donné que j'étais orientée vers une filière scientifique, je n'ai pas fait d'autres langues au lycée. Pendant cette période, j'étais intéressée beaucoup plus par les matières scientifiques mais j'ai continué à aimer les langues, particulièrement l'arabe et le français. En effet, j'avais des penchants littéraires beaucoup plus que scientifiques, je sentais que j'étais mal orientée (En Algérie, celui qui obtient une bonne moyenne au BEM, il est orienté automatiquement vers une filière scientifique, c'était mon cas malheureusement !)</p>
À l'ENS	<p>J'ai eu mon BAC (spécialité : sciences expérimentales) avec mention bien, j'avais le choix de faire pharmacie ou médecine dentaire, nous n'avions pas beaucoup de temps pour faire notre choix, mon père et quelques membres de mon entourage m'ont conseillé de faire pharmacie, et effectivement je l'ai choisie mais je n'étais pas convaincue de mon choix à 100% ! En septembre 2016, j'ai intégré la faculté de pharmacie. Deux mois après, les</p>

		<p>étudiants ont décidé de faire une grève nationale pour améliorer les conditions des pharmaciens jeunes diplômés. Cette grève a duré presque 5 mois. Pendant cette période j'ai tout remis en question ! J'ai pensé à mon amour des langues, à mes capacités littéraires, à mon caractère sociable, à un avenir inconnu en pharmacie (Ils ne donnent plus d'agrèments pour ouvrir des officine), etc. Quand les étudiants en pharmacie ont repris les études, j'avais déjà pris ma décision d'abandonner la pharmacie et de faire un transfert vers l'ENSO en vue de l'obtention du diplôme de Professeur d'Enseignement Secondaire en langue française.</p> <p>À l'ENSO, nous avons fait des modules académiques et d'autres professionnalisants.</p> <p>Les modules de la 1ère année visent plus les compétences langagières : nous avons fait PSL (pratique systématique de la langue), PTEO (pratiques et techniques de l'écrit et de l'oral), approche textuelle...etc.</p> <p>À partir de la 2ème année, nous avons commencé à faire la didactique (une initiation), les branches et les domaines de la linguistique, les différents siècles littéraires, tout en continuant à travailler le niveau de langue.</p> <p>En 4ème et 5ème année, nous avons fait l'analyse des pratiques professionnels (APP), outils et techniques de la gestion de classe (OTGC), psychopédagogie, étude des programmes, manuels scolaires et évaluation, etc. Ces modules ont un rapport étroit avec le stage pratique et le monde de notre futur métier qu'est l'enseignement.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pause Réflexion : quels sont les enseignements tirés des différentes phases de construction de ton répertoire langagier et culturel sur le plan personnel et professionnel ? Quel est le rôle de la langue première dans cette construction ?

➡ Date :

J'aurais bien aimé être bilingue ou plurilingue dès mon jeune âge ! Les langues ne pourraient être qu'un avantage pour le développement de l'enfant.

J'aurais aimé avoir de bons professeurs de français et d'avoir une famille plurilingue, en effet l'enfant apprend facilement les langues quand elles sont employées dans son entourage (c'était mon cas pour la langue arabe).

J'ai appris qu'on doit suivre nos penchants et notre passion. Dans les pays qui se respectent, l'orientation scolaire se fait par des spécialistes.

J'ai également appris que ce qui se passe à l'âge de l'enfance marque à jamais l'individu et influence son futur.

Pour ma formation à l'ENS, j'aurais aimé être en stage dès la 2^{ème} ou la 3^{ème} année. En effet, être en stage aide l'étudiant stagiaire à discerner les points sur lesquels il

doit se focaliser en théorie, le motiver pour faire plus d'efforts pour améliorer sa langue et sa communication verbale. Bref, il va apprendre la sens de responsabilité sur tous les niveaux.

➡ **2. Récit de mes expériences langagières et culturelles** : durant ton cursus d'apprenant, tu as accumulé un bon nombre d'expériences ayant influé sur ta conception de l'enseignement/apprentissage des langues. Tu fais part des expériences ayant contribué à la formation de ton profil d'enseignant de FLE.

➡ **Date** :

Expérience langagière **culturelle** **professionnelle** **à préciser**)

En 1^{ère} année à l'ENSO, lors de notre toute première séance, notre enseignant Monsieur Fatmi nous a dit qu'on doit considérer le français comme une simple langue étrangère qui mérite d'être étudiée et aimée comme toute autre langue, qu'on ne doit pas la considérer comme une langue du colonisateur car le français existe même avant la colonisation française de l'Algérie, et qu'on doit transmettre cette réflexion à nos élèves dans quelques années : la langue n'est qu'un moyen de communication.

Ce que j'ai appris sur le plan personnel et professionnel.

Je trouve son discours raisonnable et juste. Dire que le français est la langue du colonisateur est le prétexte des élèves pour justifier leur faible niveau en français et leur haine de la langue. Sur le plan professionnel, je compte à mon tour essayer d'éradiquer ce raisonnement stéréotypé chez mes futurs élèves : les Égyptiens étaient colonisés par les Anglais, cependant ils n'ont jamais demandé d'enlever la langue anglaise de leur système éducatif ! C'est pareil pour les autres pays africains qui étaient colonisés eux-mêmes par les Français! Ça donne vraiment à réfléchir !

➡ **Date** :

Expérience langagière **culturelle** **professionnelle** **à préciser**)

En deuxième année à l'ENSO, nous avons étudié le roman de Madame Bovary de son auteur Flaubert, notre enseignante Madame Ait-Yala (Allah yarhamha) nous a demandé de lui dire si Madame Bovary est un personnage négatif ou positif, on lui a dit que ça devrait être un personnage négatif, en nous appuyant sur le mal qu'a fait Emma Bovary à sa famille (trahir son mari, négliger sa fille, etc.). Or, notre enseignante nous a dit que nous nous sommes trompés, Emma est un personnage positif, elle a réussi sa quête (quelque soit sa quête morale ou immorale) : Emma voulait sortir du cadre de la société, elle voulait vivre comme les personnages des romans qu'elle lisait au couvent, elle ne voulait pas vivre une vie monotone, d'ailleurs Flaubert a dit : « Madame Bovary, c'est moi. », c'est-à-dire lui aussi ne voulait pas être conditionné. Notre enseignante nous a appris à ne pas juger l'œuvre par rapport à notre culture ou notre religion, d'essayer de lire entre les lignes. Peu d'année après, une autre enseignante a jugé l'œuvre de Flaubert comme nous l'avions jugée un jour, nous étions déçus de ce jugement.

Ce que j'ai appris sur le plan personnel et professionnel.

J'ai appris à éviter les jugements de valeur, à accepter la culture de l'autre, à réfléchir au delà des mots et des cultures surtout dans un cadre institutionnel et professionnel.

- ➡ **Pause réflexion** : essaie de faire un recul épistémologique par rapport à ces expériences à la lumière de ce que tu as appris en formation au métier d'enseignant de FLE au niveau de l'ENS.

Aujourd'hui, le but de l'enseignement des langues étrangères en Algérie est de doter les élèves des compétences nécessaires de communication. Or, la communication dans des langues étrangères ne se limite pas à l'interaction langagière (de l'élève algérien dans notre cas) à l'écrit et à l'oral avec l'Autre, mais à pouvoir assumer la spécificité de son identité culturelle et accepter la culture et les valeurs de l'Autre, c'est ce qu'on appelle : une ouverture sur l'Autre. Il faut que la connaissance des langues étrangères soit un outil pour écarter les préjugés et le racisme dans le monde et non le contraire.

- ➡ **Pour conclure** : explique en quelques lignes les problèmes que la formation initiale n'a pas pu régler sur le plan langagier et culturel.

➡ **Date** :

Sur le plan langagier, l'évaluation dans nos universités est de type « sanction », cette façon d'évaluer a fait que les étudiants ne cherchent qu'avoir de bonnes notes, en "recrachant" le contenu des cours dans les copies d'examens, et en mettant les compétences à l'écart, pour cette raison, les étudiants ne consacrent pas suffisamment de temps et d'efforts (ou ne peuvent pas consacrer) à l'amélioration de leur niveau de langue, alors ils se retrouvent à la fin de leur formation en manque de ressources langagières. À l'ENS ce problème est encore plus grave, car à la fin du cursus, le choix de postes se fait par ordre de mérite.

Pour ma part, j'ai essayé d'améliorer mes compétences langagières tout en essayant de bien me former (langagièrement et professionnellement), mais j'avoue que ce n'était pas toujours évident, surtout en ce qui concerne la production orale : étant donné que j'ai appris d'abord à écrire en français, je maîtrise l'écrit plus que l'oral, et pour parler je dois d'abord réfléchir or que moi je vise à parler français spontanément.

Sur le plan culturel, grâce à nos enseignants, nous avons appris à tolérer, à accepter la différence, à respecter l'Autre, et bien d'autres qualités humaines.

Mon dossier de compétences professionnelles

Dans cette rubrique, tu vas présenter et commenter trois compétences professionnelles : une compétence transversale et deux compétences disciplinaires en te référant au référentiel de compétences mis à ta disposition.

Auto-évaluation : essaie de mesurer le niveau de chaque compétence en te référant aux descripteurs du référentiel de compétences d'un enseignant de FLE (voir l'annexe) et à la grille d'évaluation qui se trouve au dessous du tableau.

➡ **Date** :.....

Domaine de la compétence	N°	Compétences	D 1	D 2	D 3	D 4	D 5	Total
Éthique et déontologie	C1	Savoir agir en tant que professionnel qui donne l'exemple d'un citoyen actif et conscient de son rôle d'éducateur et de formateur d'acteurs sociaux.	4	3	3	1	3	14
	C2	Savoir promouvoir les valeurs de l'algérianité et les valeurs universelles de l'humanité.	3	2	3	3	3	14
Réflexion et réflexivité	C3	Savoir agir en tant qu'enseignant - chercheur qui problématise son domaine pour pouvoir innover.	3	3	2	2	2	12
	C4	Savoir prendre de la distance par rapport à ses pratiques et se remettre en cause en permanence.	3	4	3	2	3	15
Coopération et partenariat	C5	Savoir travailler en équipe et accepter les critiques.	2	2	2	3	4	13
	C6	Savoir construire des ponts avec les partenaires de la classe et de l'école (élèves, collègues, administration, parents, associations culturelles, etc.)	3	3	3	3	1	13
Enseignement /apprentissage du FLE	C7	Savoir se servir du curriculum et des moyens mis à sa disposition (y compris les TIC) pour mettre en place des situations d'apprentissage efficaces en classe de FLE.	3	3	3	3	2	14
	C8	Savoir définir des objectifs d'apprentissage, les ressources à mobiliser et les compétences à installer pour la réalisation du profil de sortie de la discipline.	3	3	2	3	3	14
	C9	Savoir adapter son enseignement et son discours en fonction des besoins et des profils d'apprentissage des élèves.	3	3	2	3	3	14
	C10	Savoir maintenir des rapports interdisciplinaires et interculturels entre le français et les autres disciplines, langues et cultures.	3	3	4	3	3	16
Maîtrise de la discipline	C11	Maîtriser le français à l'oral comme à l'écrit et savoir communiquer en français en classe comme ailleurs.	3	4	3	3	3	16
Évaluation des acquis en FLE	C12	Savoir mobiliser les différents types d'évaluation en classe de FLE.	3	3	3	3	3	15
	C13	Savoir repérer et palier les lacunes des apprenants en classe de FLE.	3	2	2	2	3	12

Échelle de descripteurs	Échelle de compétences
<p>A1 : non acquise (0pt)</p> <p>A2 : partiellement acquise (1pt)</p> <p>A3 : moyennement acquise (2pt)</p> <p>A4 : presque acquise (3pt)</p> <p>A5 : acquise (4pt)</p>	<p>0 à 4 pts : très faible acquisition</p> <p>5 à 8pts : faible acquisition</p> <p>9à 12pts : acquisition moyenne</p> <p>13 à 16 pts : bonne acquisition</p> <p>17à 20 pts : très bonne acquisition</p>

Grille d'évaluation des compétences professionnelles d'un enseignant de FLE

Exemple : Soit les mentions suivantes pour la compétence N°1 : A1, A3, A2, A1, A2, cela donne : 0 +2+1+0+1. Après avoir fait l'addition, nous avons obtenu 04 points, autrement dit une très faible acquisition.

➡ **Compétence transversale :**

➡ **Date** :

Intitulé de la compétence : **Savoir construire des ponts avec les partenaires de la classe et de l'école (élèves, collègues, administration, parents, associations culturelles, etc.)**

■ **Ce que je sais faire.**

D'après ce que j'ai vécu lors du stage :

- 1- J'étais capable d'établir de très bons liens avec les élèves : j'ai réussi mes cours sans jouer au policier, j'ai réussi à attirer l'attention des élèves qui sont d'habitude considérés comme turbulents en leur montrant mon intérêt à leur réussite (surtout que j'ai enseigné que des terminales.)**
- 2- Je n'avais pas de contacts avec les parents, mais j'ai réussi à leur laisser quelques remarques constructives sur les cahiers de correspondance de leurs enfants (en remplissant les notes des devoirs et des compositions suite à notre demande), mais je n'ai pas eu de retour.**

3- Je m'entendais très bien avec le personnel du lycée où j'ai effectué mon stage :avec les agents de sécurité, le surveillant général et ses auxiliaires, le censeur, les enseignants de toutes les matières (on se rencontrait souvent dans la salle de professeurs) et enfin avec le proviseur qui est une personne compétence qui aime l'enseignement et qui encourage les nouveaux enseignants :il nous a accueilli dans son bureau pour nous donner quelques information de législation pour ne pas avoir de problèmes une fois enseignant.

■ Ce qui me pose problème.

- 1- J'avais une bonne élève qui change d'humeur d'une séance à l'autre, des fois elle participe et des fois non même si le support est le même, à force que je n'ai pas compris qu'est ce qu'elle lui arrive, j'ai pensé que le problème est en moi ! J'ai essayé de savoir pourquoi ce changement d'humeur en lui parlant, elle m'a dit qu'elle est une personne lunatique (bipolaire) et qu'elle-même ne comprend pas ses sauts d'humeur. J'avoue qu'elle m'a laissé perplexe envers ce problème psychologique. Si elle-même n'arrive pas à le comprendre comment je vais le gérer moi-même !
- 2- Il y a certains parents qui ne s'intéressent pas à l'enseignement de leurs enfants, or l'enseignant ne peut pas tout faire lui seule ! Il faudrait une collaboration entre les parents et les enseignants pour garantir le bon suivi des élèves et à l'école et à la maison. (Certains parents disent aux enseignants qui leur demandent de bien suivre leurs enfants : « et vous qu'est ce que vous faites ? C'est votre travail pas le notre, vous êtes payés pour ça !» Malheureusement)
- 3- Je n'ai aucune expérience avec les associations éducatives et culturelles ni au niveau local ni au niveau international !

➡ **Pause réflexion :** à la lumière des deux tableaux précédents et des acquis d'expérience que tu as accumulés de manière formelle (formation) ou informelle (tes lectures, contacts, etc.) quels sont les démarches envisagées pour l'amélioration de cette compétence ? Pourquoi et comment ?

La bipolarité de l'élève que j'ai enseignée m'a poussé à faire plus de recherches sur ce problème psychologique qui est d'ailleurs très fréquent de nos jours et partout dans le monde ! L'enseignant doit être un psychopédagogue qui doit s'informer sur tous les

troubles psychologiques qui existent dans la société car la classe est une microsociété. Aussi je dois travailler plus sur ma personnalité parce que j'ai douté en moi lorsque je n'ai pas compris les sauts d'humeur de l'élève, alors il ne fallait pas douter en moi tant que les autres élèves suivaient avec moi sans avoir aucun problème.

Concernant les parents, nous ne sommes pas obligés de les convaincre à suivre leurs enfants, quant à nous enseignants, nous devons faire notre travail parfaitement, n'écouter pas les mots rabaissants, essayer le maximum d'aider nos élèves, et d'être humains et empathiques envers eux (ils ne sont pas coupables et ils n'ont pas choisi leurs parents, d'ailleurs ni leurs enseignants !)

Concernant les associations, en réalité je n'en ai aucune information ! Je devrais m'en renseigner !

➡ Compétence disciplinaire

➡ Date :

■ **Intitulé de la compétence : Maîtriser le français à l'oral comme à l'écrit et savoir communiquer en français en classe comme ailleurs.**

■ **Ce que je sais faire.**

1- J'ai pu enseigner le même support didactique à deux classes qui n'ont pas le même niveau en simplifiant les questions et les informations aux élèves faibles tout en donnant des exemples simples de la vie courante : concrétiser la langue.

NB : Le support a été proposé par l'enseignante formatrice pour toutes les classes de terminale ! À sa place, je le fais pas, l'enseignant doit choisir ses supports en fonction du niveau de chaque classe.

2- J'ai pu simplifier l'utilisation du conditionnel aux élèves en utilisant une méthode inductive.

3- Vu ma maîtrise de l'arabe et du parler algérien, j'ai pu détecter les interférences linguistiques et aider les élèves à exprimer leurs idées correctement en français.

■ **Ce qui me pose problème.**

1- Je dois réfléchir pendant quelques secondes avant de donner une réponse orale à laquelle je ne m'étais pas préparée : je trouve ça un problème car la spontanéité est un élément indispensable pour réussir ses interventions orales.

2- Dans le lycée où j'étais pendant le stage, 85% des élèves avaient un niveau de langue moyen voire médiocre, ce qui m'a poussé à utiliser un lexique limité et

des méthodes d'enseignement qu'on doit utiliser plutôt dans le moyen.

- ➡ **Pause réflexion :** à la lumière des deux tableaux précédents et des acquis d'expérience que tu as accumulés de manière formelle (formation) ou informelle (tes lectures, contacts, etc.) quels sont les démarches envisagées pour l'amélioration de cette compétence ? Pourquoi et comment ?

Le niveau médiocre des élèves obligent certains enseignants de ne pas faire trop d'efforts, cependant à force de ne pas bien exploiter leur bagage langagier et didactique, leur niveau (de langue surtout) se dégrade avec le temps, surtout s'ils ne pratiquent pas le français hors leur lieu de travail. Pour cette raison je compte continuer à lire des livres, à écouter les natifs et les francophones non-natifs, à fréquenter des bibliothèques et des endroits où je peux pratiquer la langue régulièrement, pour préserver mon niveau de langue d'un côté, et d'un autre côté pour l'améliorer à ce que je sois plus spontanée à l'oral. La pratique bat le talent !

Ma vitrine

Dans cette rubrique, tu vas insérer des documents que tu as réalisés (des fiches pédagogiques, des écrits personnels, des attestations, des enregistrements, des vidéos, etc.) qui témoignent du développement des compétences susmentionnées tout en les commentant d'une manière réfléchie et raisonnée.

➡ Document N1 :

➡ (coller/insérer le document ou son lien s'il s'agit d'un document en ligne)

<https://youtu.be/A4pP1ghNTc8>

➡ Commentaire

➡ Date :

Date
Catégorie	Montage d'une vidéo.
La compétence qui correspond au document	Savoir utiliser les TICES pour présenter un travail de recherche.
Description	En 3 ^{ème} année, nous avons étudié un module qui s'intitule sémiologie, notre enseignante nous a demandé de faire des exposés au choix, j'ai choisi de travailler sur l'expression de l'eau. En effet, peu de personnes savent que l'eau peut comprendre et être affecté par notre langage que ça soit écrit ou oral.
Commentaire	<p>Ce que je réussis le mieux. Je vous laisse lire le commentaire de mon enseignante (c'était un travail remis en ligne pendant le confinement) : « J'ai visionné ta vidéo, je te félicite pour ton travail, tu as fait un gros effort. Il est très bien réalisé et le sujet très original. Tu as su trouver un thème qui unit le monde extralinguistique et la langue. J'ai découvert avec toi l'expression de l'eau, alors je t'en remercie. » Madame Khalili. Quant à moi j'étais satisfaite du montage que j'ai fait, avant je ne savais pas que je pourrais le faire et le réussir dès la première tentative et en un laps de temps.</p>
	<p>Ce que je ne sais pas faire. Je vous laisse avec la suite du commentaire de mon enseignante : « La pertinence scientifique est sûrement contestée par les scientifiques mais cela relève d'un autre problème. » Madame Khalili. Par faute de temps, je n'ai pas pu vérifier le point de vue scientifique concernant l'expression de l'eau. Je me suis contentée des informations que j'ai trouvées dans le livre du chercheur japonais. Je me suis concentrée beaucoup plus sur la forme du travail (le travail du montage).</p>
	<p>Ce que je devrais apprendre pour améliorer cette compétence. Après avoir remis le travail, et en cherchant, j'ai trouvé que Emile Benveniste (un pilier de la sémiologie) a parlé de l'expression de l'eau. J'aurais du chercher avant, ça aurait changé et enrichi d'avantage mon travail : la recherche est indispensable dans le supérieur. La forme doit être au service du contenu, pour cette raison je dois me focaliser plus sur la matière du travail de la recherche avant de penser à sa forme.</p>

➡ Document N2

► (coller/insérer le document ou son lien s'il s'agit d'un document en ligne)

Hadj au

Sujet 01:

« Alors que le stress causé par des préoccupations fondamentales communes a dominé le paysage récent de l'éducation, les stratégies de gestion des élèves "difficiles" restent la principale source de tension pour la plupart des enseignants. Les frustrations que vous ressentez face à des élèves difficiles peuvent vous amener à chercher comment gérer une classe difficile au secondaire. »

Réponse:

Dans la classe, comme dans tout groupe humain, les expériences affectives, intellectuelles, sociales... etc, sont propres à chaque individu. Cette individualité des sujets a créé, depuis la nuit des temps, une certaine hétérogénéité dans la classe: on trouve des élèves équilibrés, d'autres difficiles... etc. Cependant, la gestion d'un élève difficile demeure une question à la une dans l'univers de la recherche éducative, une question assez inquiétante pour la plupart des enseignants, essentiellement les nouveaux recrutés, qui aurait pu rester sans réponse satisfaisante si

la psychopédagogie n'existait pas. En effet, l'enseignant doit faire appel à ses connaissances en psychopédagogie pour arriver à gérer les comportements des élèves difficiles.

D'abord, il doit connaître ses élèves, comme le disait fort le philosophe Rousseau: "commencez par connaître vos élèves", très assurément, vous ne les connaissez point, une connaissance qui ne doit pas se réduire à la connaissance des élèves en classe ou celle de leurs résultats (un mauvais élève n'est pas forcément un mauvais enfant), mais une connaissance inchevée elle qui repose sur l'analyse de leurs conditions d'existence, de leur développement psychologique afin de pouvoir donner un sens à leurs expériences et à leurs comportements actuels: telle est la réflexion du psychologue Wallon. Il est, donc, nécessaire à l'enseignant de prendre en compte les facteurs psychologiques dans l'acte éducatif, c'est à dire, il doit adapter toute action éducative aux possibilités psychologiques de ses élèves.

Ensuite, l'enseignant psychopédagogue doit comprendre le raisonnement de ses élèves difficiles (grands enfants), vis-à-vis les règles rigoureuses de l'école; le psychanalyste Reich explique, en effet, le raisonnement en disant: "... les pensées et les actes de l'enfant sont soumis à d'autres lois que celles de l'adulte. Le dernier agit presque exclusivement selon le principe de réalité, alors que l'enfant, surtout à l'âge critique, est entièrement sous l'emprise du "principe de plaisir". Il ne connaît pas cette voix intérieure qui lui dit: "Cela ne se fait pas" [...]. Tout ce qui lui procure du plaisir est précieux pour lui et il refuse tout ce qui engendre du déplaisir. C'est là sa logique bien fondée à la fois par la biologie et par la psychologie". L'enseignant, donc, doit adopter une bonne stratégie de communication des règles de l'école et de la société de façon à ce que l'élève ne se sente pas privé de son plaisir et de ses droits. En effet, les règles doivent être construites comme un outil de sécuriser l'enfant par la définition de ses droits en premier lieu, et par la définition de ses devoirs qui découlent de ses droits en deuxième lieu, ses règles doivent décrire une

1 - Citation trouvée dans: Que signifie la psychopédagogie, Gaston Mialaret, page 4.
2 - Citation mentionnée dans: Pédagogie générale, Gaston Mialaret, pages 353, 354.

une action à faire plutôt qu'à ne pas faire, par exemple :
"j'ai le droit de participer en classe, mais je sais que je ne dois pas faire du bruit en participant", ou encore : "j'ai le droit de parler avec mon camarade en classe, mais je sais que je ne dois pas parler en même temps que l'enseignante explique la leçon."

Cette formulation claire, comprise et positive est plus susceptible de prévenir contre les comportements difficiles, ainsi le pédagogue **Rouinot** disait : "Ce n'est pas en forgeant qu'on devient forgeron, mais c'est en apprenant [à l'élève] à forger que je saurai s'il peut devenir forgeron."³

Enfin, si l'élève n'arrive toujours pas à se réinsérer comme membre dans le groupe, l'enseignant peut s'appuyer sur les équipes éducatives tels que les conseils pédagogiques spécialisés ou l'auxiliaire de vie scolaire qui pourrait prévoir les adaptations pédagogiques et la posture à tenir en cas de crise de comportement. L'enseignant peut également impliquer les parents dans la régulation et la gestion des comportements de leurs enfants surtout dans le cas de l'élaboration d'un contrat de conduite de l'élève, où on cible une à deux conduites à améliorer chez l'élève sur une période de temps précise.

Pour conclure, il faut signaler que l'enseignant puisse sanctionner les élèves difficiles de la manière qu'il juge nécessaire pour le rétablissement de l'ordre dans la classe, tout en tenant en compte, bien évidemment, de la spécificité des personnalités de ses élèves et de leurs conditions de vie, c'est ce que signale le pédagogue **Mialaret** en disant : "Dire que l'éducateur doit tenir compte de la personnalité de l'élève ne veut pas dire, comme certains cherchent à le faire croire, que l'éducateur doit se plier aux caprices de l'enfant et ne pas, par respect pour sa personnalité, oser agir sur lui, le contraire de crainte de créer chez lui des complexes."⁴

3 - Citation trouvée dans : G. Mialaret, Pédagogie générale, page 348.

4 - G. Mialaret, La psychopédagogie, page 18.

➡ **Commentaire**

➡ **Date** :

Date
Catégorie	Un commentaire.
La compétence qui correspond au document	Savoir agir en tant qu'enseignant-chercheur qui problématise son domaine pour pouvoir innover.
Description	C'est un commentaire d'une citation proposée pour l'examen de psychopédagogie. La citation traite le sujet de la gestion des élèves difficiles en classe de secondaire. En effet, l'enseignant (débutant ou expérimenté) doit savoir bien gérer les élèves difficiles. Comment ? Telle est la question.
Commentaire	Ce que je réussis le mieux. J'ai pu accéder à la documentation nécessaire pour approfondir mes connaissances sur le sujet en question et enrichir mon commentaire.
	Ce que je ne sais pas faire. Je n'ai pas donné assez d'exemples concrets qui montrent ma capacité à gérer les élèves difficiles, je pense que je suis restée plus dans la théorie.
	Ce que je devrais apprendre pour améliorer cette compétence. Je devrais consulter des références (livres ou autres) qui analysent des situations vécues et réelles, qui proposent aux enseignants des stratégies efficaces dans la gestion des élèves difficiles, c'est-à-dire je dois me focaliser plus sur la pratique pour assurer une bonne articulation de la théorie. Cette pratique pourrait s'améliorer une fois sur le terrain en assistant à des séances d'analyse des pratiques professionnelles. Bref, la maîtrise des élèves difficiles vient aussi avec la temps et l'expérience.

➡ Document N 3

➡ (coller/insérer le document ou son lien s'il s'agit d'un document en ligne)

CES JEUNES QUI ONT RÊVÉ JUSTE !

1er Novembre 1954, un peu après minuit, des bombes explosent à Alger et dans plusieurs endroits du territoire algérien. Il ne s'agissait pas d'une simple «flambée de banditisme» mais de ce qui sera connu par la «Toussaint rouge», marquant le début de la guerre d'indépendance. Son lancement a été soigneusement préparé et conçu par une poignée de jeunes qui ont rêvé, osé et cru en leur ambition de libérer leur pays du joug colonial.

Tout a commencé après le démantèlement de l'Organisation spéciale (OS) par les services de sécurité français. C'est dans cette situation que naquit la nouvelle organisation : le CRUA, qui fut l'œuvre de Boudiaf accompagné de Ben Boulaïd. Créé le 23 mars 1954 à la Casbah, son objectif était d'amener les deux clans du MTLD à dépasser leurs différends, de retrouver l'unité pour passer à l'action. Constatant que les deux camps ne pouvaient pas se réconcilier, Boudiaf et Ben Boulaïd décidèrent alors de convoquer une réunion des anciens membres de l'OS.

La réunion eut lieu le 23 juin 1954, dans une modeste villa du Clos Salambier appartenant à Lyès Deriche. Il s'agissait de la célèbre réunion des «22» qui se sont prononcés pour une révolution illimitée jusqu'à l'indépendance totale de l'Algérie. C'est ce nouveau groupe, dit des 9 qui allait rédiger un appel à tous les Algériens, les exhortant de rejoindre le nouveau parti, le FLN, dont le seul but était la Libération nationale. Ils ont choisi la dénomination FLN et ont décidé de créer l'aile armée de l'organisation politique à savoir «l'Armée de Libération nationale, l'ALN».

Les six hommes décidèrent de se retrouver, de nouveau, à Alger, vers le 15 janvier 1955 pour faire le point. Mais, ils ne se rencontrèrent plus jamais. Or, un photographe de Bab El Oued où ils se rendirent en costume-cravate, a immortalisé ce moment-là qui va marquer l'Histoire de l'Algérie. Le 26 octobre, Boudiaf quitta Alger pour Le Caire, muni d'un exemplaire de la Proclamation qui sera lue, à la Radio «Saout El Arab» du Caire par Ben Bella, le 1er novembre 1954, à 18 heures.

Même si de nombreux objectifs ne furent pas atteints, que les armes manquaient ou que des bombes, de confection rudimentaire, n'avaient pas toutes explosé, l'essentiel fut réalisé : déclencher la guerre armée. Cette poignée de jeunes, qualifiés d'aventuriers, de «fous» ont réussi l'impossible : arracher leur indépendance.

HASNA YACOUB.L'Expression du 01/ 11/ 2021.

- **CRUA** : Comité révolutionnaire pour l'unité et l'action

Questions de compréhension du texte :

Première partie : questions d'observation

-Lisez le texte et dites à quel genre de document appartient-il tout en justifiant votre réponse. (L'élève doit remarquer la présence de dates, les noms propres de personnages et de lieux, les temps verbaux du passé...etc.)

Deuxième partie : questions d'analyse

1- Quel est le thème du texte ?

2- A- « *Son lancement a été soigneusement préparé et conçu par une poignée de jeunes qui ont rêvé, osé et cru en leur ambition de libérer leur pays du **joug colonial**.* » D'après le sens général du mot **joug**, que veut dire l'expression « **joug colonial** » dans l'énoncé ci-dessus? (Les élèves ont droit à utiliser le dictionnaire pour accéder au sens direct du mot **joug** au cas où ils ne le sauraient pas.)

B- Relevez du texte une phrase qui exprime la même idée contenue dans cet énoncé. (L'élève doit relever cette phrase : « *Cette poignée de jeunes, qualifiés d'aventuriers, de «fous» ont réussi l'impossible : arracher leur indépendance.* »)

C- En se focalisant sur la description faite dans les deux passages, qu'est ce que vous remarquez ? (L'élève doit observer la description faite à l'égard des jeunes combattants, ainsi il fera la différence entre le point de vue des Algériens et des Français vis-à-vis cette poignée de jeunes : rêveurs, audacieux, croyants, ambitieux \neq aventuriers, fous.)

3- Quel a été l'objectif principal de la création du CRUA ? A-t-il été atteint ? Pourquoi ?

4- Il y a eu un événement décisif pour l'avenir de la révolution algérienne, le quel ? Et pourquoi ?

5- Ce texte a-t-il été écrit au moment des événements ? Justifiez en relevant tous les réponses possibles. (Cette question vise à discuter les temps du passé employés dans le texte historique ainsi la source du texte qui montre que le texte a été écrit très récemment par un journaliste.)

6- Comment vous justifiez l'utilisation du présent de l'indicatif dans le passage suivant : « *1er Novembre 1954, un peu après minuit, des bombes **exploisent** à Alger et dans plusieurs endroits du territoire algérien* » (Discuter la valeur du présent)

7- D'après le texte, la narratrice est-elle objective ou subjective ? Justifiez.

8- Quelle est la visée communicative du texte ?

Troisième partie : Synthèse

-Faites le compte rendu objectif du texte.

Production écrite :

Sujet :

Les massacres du 8 mai 1945 sont considérées comme le premier épisode de la guerre d'indépendance de l'Algérie, qui éclatera en novembre 1954 pour prendre fin avec les Accords d'Evian en mars 1962. Selon l'histoire officielle algérienne, ces massacres ont fait 45.000 morts. Dans un texte expositif d'environ 150 mots, donnez plus d'informations sur cet événement historique (ses causes, les événements mondiaux en rapport avec lui,...etc.) tout en restant objectif.

Critères de réussite de la production écrite :

- **S'informer sur l'événement en question dans des sources fiables.**
- **Respecter le sujet proposé.**
- **Produire un texte qui répond aux caractéristiques du texte historique à savoir : la présence de dates précises, de lieux, de faits, de personnages historiques...etc.**
- **Produire un texte objectif qui ne contient aucun avis personnel ni autres indices de subjectivité : rapporter les faits historiques le plus objectivement possible (grâce à l'utilisation des phrases nominales...etc.)**
- **Respecter la longueur minimale : le nombre de mots demandé.**
- **Utiliser les temps des verbes qui travaillent le type du texte à savoir : le présent de narration, le passé simple et l'imparfait.**
- **Présenter les faits chronologiquement.**

- Utiliser un lexique de spécialité (historique).
- Bien orthographier et ponctuer son texte.

➡ **Commentaire**

➡ **Date** :.....

Date
Catégorie	Un questionnaire
La compétence qui correspond au document	-Savoir se servir des différents documents qui accompagnent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie. -Savoir mobiliser les différents types d'évaluation en classe de FLE : Savoir concevoir des grilles d'évaluation pertinentes qui respectent les critères de la validité, la pertinence, la fiabilité et la faisabilité.
Description	Il nous a été demandé d'élaborer un questionnaire sur un texte en nous précisant le niveau et la filière des élèves à qui le questionnaire est destiné.
Commentaire	Ce que je réussis le mieux. -J'ai proposé des questions en rapport avec le programme de 3 ^{ème} année secondaire : j'ai consulté la progression annuelle et j'ai repéré les objectifs et le types d'activités proposés. -J'ai proposé un sujet de production écrite en rapport avec l'objet d'étude et la séquence à laquelle il répond le texte proposé tout en formant une consigne claire qui contient presque toutes les critères de la réussite de la tâche. -J'ai reformulé les critères de réussite de la production écrite pour aider l'élève à produire un texte historique réussi qui répond exactement aux attentes de son enseignant.
	Ce que je ne sais pas faire. -La durée proposée pour répondre à ce questionnaire est 2h30min, cependant je ne sais pas si le questionnaire que j'ai proposé vaut vraiment cette durée !
	Ce que je devrais apprendre pour améliorer cette compétence. Je dois apprendre plus sur la gestion du temps par rapport aux activités proposées. L'enseignant doit se mettre à la place de ses élèves pour savoir combien de temps doit-il consacrer à chaque activité ou question.



Annexes

► Liste des descripteurs des compétences professionnelles d'un enseignant de FLE

N°	Compétences	Descripteurs ¹⁵⁵
C1	Savoir agir en tant que professionnel qui donne l'exemple d'un citoyen actif et conscient de son rôle d'éducateur et de formateur d'acteurs sociaux.	<p>D1 : savoir agir de manière responsable en situation de travail comme ailleurs.</p> <p>D2 : savoir éviter les pratiques de discrimination et diffuser les principes démocratiques de l'école.</p> <p>D3 : savoir agir en tant qu'acteur social qui inscrit son action dans le cadre du projet de société.</p> <p>D4 : savoir respecter les cadres réglementaires de son métier.</p> <p>D5 : savoir justifier ses choix auprès des instances compétentes et des publics concernés.</p>
C2	Savoir promouvoir les valeurs de l'algérianité et les valeurs universelles de l'humanité.	<p>D1 : savoir promouvoir les valeurs de l'algérianité : l'islamité, l'arabité et l'amazighité.</p> <p>D2 : savoir faire la promotion du capital culturel algérien auprès de ses élèves.</p> <p>D3 : savoir cultiver les valeurs du vivre ensemble.</p> <p>D4 : savoir relativiser les conflits culturels et valoriser la diversité et la pluralité.</p> <p>D5 : savoir inculquer des valeurs universelles : l'action caritative, les droits de l'homme, des enfants, de la femme, etc.</p>
C3	Savoir agir en tant qu'enseignant - chercheur qui problématise son domaine pour pouvoir innover.	<p>D1 : savoir accéder à la documentation scientifique de son domaine pour approfondir ses connaissances.</p> <p>D2 : savoir faire le lien entre la théorie et la pratique en classe de langues.</p> <p>D3 : savoir adopter une démarche scientifique rigoureuse pour problématiser sa classe.</p> <p>D4 : savoir utiliser les outils d'investigation, mener une recherche action et collaborer avec les chercheurs qui s'intéressent au domaine de son action.</p> <p>D5 : savoir analyser et interpréter les résultats auxquels il est parvenu.</p>
C4	Savoir prendre de la distance par rapport à ses pratiques et se remettre en cause en permanence.	<p>D1 : savoir prendre conscience des présupposés théoriques et pratiques de son action.</p> <p>D2 : savoir prendre de la distance par rapport à ses expériences.</p> <p>D3 : savoir réfléchir sur ses pratiques à priori, au feu de l'action et à postériori.</p> <p>D4 : savoir utiliser les différentes techniques de verbalisation et de conceptualisation des pratiques.</p> <p>D5 : savoir repérer ses besoins et ajuster ses pratiques en fonction des contraintes contextuelles et situationnelles.</p>
C5	Savoir travailler en équipe et accepter les critiques.	<p>D1 : savoir monter des projets pédagogiques et culturels en collaboration avec les enseignants des matières linguistiques.</p> <p>D2 : savoir coopérer avec les enseignants des matières non-linguistiques.</p> <p>D3 : savoir animer des séminaires de formation au profit de ses collègues.</p> <p>D4 : savoir promouvoir les valeurs de partage et d'entraide au niveau de son établissement.</p> <p>D5 : accepter les critiques et faire preuve de décentration.</p>

¹⁵⁵ Ces descripteurs ont été élaborés à l'aide des référentiels français, canadien et suisse des compétences professionnelles du métier d'enseignant. Nous nous sommes appliqués à mettre en relief deux paramètres : le contexte éducatif algérien et le statut particulier de l'enseignant de langues.

C6	Savoir construire des ponts avec les partenaires de la classe et de l'école (élèves, collègues, administration, parents, associations culturelles, etc.)	<p>D1 : savoir installer et maintenir une bonne relation avec ses élèves.</p> <p>D2 : savoir créer des canaux de communication avec les parents d'élèves.</p> <p>D3 : savoir instaurer des relations amicales avec ses collègues.</p> <p>D4 : savoir maintenir un bon rapport avec l'administration.</p> <p>D5 : savoir créer des liens avec les associations qui s'activent dans le champ éducatif et culturel au niveau local ou international.</p>
C7	Savoir se servir du curriculum et des moyens mis à sa disposition (y compris les TIC) pour mettre en place des situations d'apprentissage efficaces en classe de FLE.	<p>D1 : savoir interpréter et analyser le curriculum de FLE du cycle dans lequel il s'exerce.</p> <p>D2 : savoir établir des liens entre les curricula de français dans les différents cursus d'enseignement/apprentissage de français.</p> <p>D3 : savoir se servir des différents documents qui accompagnent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie.</p> <p>D4 : savoir adapter les méthodologies et les approches d'enseignement des langues pour la mise en place de situations d'enseignement/apprentissage efficaces</p> <p>D5 : savoir intégrer les TICE dans ses pratiques pédagogiques et prendre conscience de l'intérêt des dispositifs d'apprentissage médiatisés en classe de langues</p>
C8	Savoir définir des objectifs d'apprentissage, les ressources à mobiliser et les compétences à installer pour la réalisation du profil de sortie de la discipline.	<p>D1 : savoir définir le profil d'entrée et de sortie de chaque apprenant.</p> <p>D2 : savoir formuler des objectifs d'apprentissage en fonction des profils de ses apprenants.</p> <p>D3 : savoir installer des compétences disciplinaires et transversales sur le plan langagier et culturel.</p> <p>D4 : savoir définir les ressources à mobiliser en situation de communication.</p> <p>D5 : savoir élaborer et construire des situations authentiques ou simulées qui favorisent les pratiques d'interaction et de médiation.</p>
C9	Savoir adapter son enseignement et son discours en fonction des besoins et des profils d'apprentissage des élèves.	<p>D1 : savoir identifier les styles d'apprentissage de ses apprenants.</p> <p>D2 : savoir varier les activités d'apprentissage en fonction des besoins et des profils des apprenants.</p> <p>D3 : savoir guider les apprenants pour prendre conscience de leurs expériences langagières et culturelles, leurs stratégies et leurs démarches d'apprentissage des langues.</p> <p>D4 : savoir mettre en place des situations qui déclenchent des conflits cognitifs et sociocognitifs sur le plan langagier et culturel.</p> <p>D5 : savoir gérer les interactions de manière équitable et efficace.</p>
C10	Savoir maintenir des rapports interdisciplinaires et interculturels entre le français et les autres disciplines, langues et cultures.	<p>D1 : savoir promouvoir les principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans son environnement éducatif.</p> <p>D2 : savoir utiliser à bon escient les opportunités offertes par la pluralité et la diversité du paysage linguistique et culturel algérien.</p> <p>D3 : savoir maintenir des rapports entre la langue première de l'apprenant et le français.</p> <p>D4 : savoir maintenir des rapports entre le français et les langues enseignées à l'école algérienne : l'anglais, l'allemand, l'espagnol.</p> <p>D5 : savoir identifier les chocs culturels et valoriser un rapport amical à l'Autre.</p>
C11	Maîtriser le français à l'oral comme à l'écrit et savoir communiquer en	<p>D1 : savoir communiquer en français à l'oral comme à l'écrit.</p> <p>D2 : savoir adapter son discours en fonction du profil des apprenants.</p> <p>D3 : savoir faire le lien entre les points de langue et les quatre</p>

	français en classe comme ailleurs.	skills : écouter, parler, lire, écrire D4 : savoir transposer les savoirs sur la langue en savoirs enseignables. D5 : savoir repérer les similitudes et les nuances entre la L1 (langue(s) parlée(s) dans l'environnement familial de l'apprenant), la langue de scolarisation et la langue cible.
C12	Savoir mobiliser les différents types d'évaluation en classe de FLE.	D1 : savoir concevoir et piloter des activités d'évaluation diagnostique des compétences des apprenants en FLE. D2 : savoir concevoir et piloter des activités d'évaluation formative des compétences des apprenants en FLE. D3 : savoir concevoir et piloter des activités d'évaluation sommative des compétences des apprenants en FLE. D4 : savoir concevoir des grilles d'évaluation pertinentes qui respectent les critères de la validité, la pertinence, la fiabilité et la faisabilité. D5 : savoir interpréter et analyser les résultats des différentes activités d'évaluation pour repérer les progrès réalisés.
C13	Savoir repérer et palier les lacunes des apprenants en classe de FLE.	D1 : savoir faire de l'erreur un outil d'enseignement/apprentissage du FLE. D2 : savoir repérer les difficultés d'apprentissage d'ordre cognitif, langagier et communicationnel de chaque apprenant. D3 : savoir intégrer les élèves en difficulté dans le groupe-classe. D4 : savoir élaborer et piloter des activités de remédiation immédiate et en différé. D5 : savoir évaluer les répercussions des activités de remédiation sur les performances des apprenants en difficulté.

Glossaire

- **Auto-évaluation** : si l'on se réfère au portfolio européen des enseignants en langues en formation initiale(2007), on peut considérer comme activité d'auto-évaluation toute activité qui permet à l'apprenant de porter un jugement sur ses performances, ses compétences et ses stratégies dans une optique de régulation.
- **Bi-plurilinguisme** : pour paraphraser Coste (2010), nous estimons que le bi-plurilinguisme désigne le fait de disposer des ressources d'expressions de deux ou plusieurs langues et/ou variétés. Le modèle du locuteur natif est à exclure dans ce cas parce qu'il n'est pas question d'une maîtrise parfaite.
- **Interculturel** : pour reprendre les mots de Blanchet (2014), l'interculturel renvoie à « *Cette rencontre avec l'altérité.* » où les interlocuteurs interprètent les faits socioculturels de manière différente en se référant à leurs répertoires d'expériences sociales, professionnelles, culturelles, etc.
- **Compétence** : il s'agit d'un : « *Potentiel à mobiliser des ressources en vue de réaliser une tâche complexe.* » Roegiers (2019 :12). Autrement dit, un ensemble hétérogène de ressources internes et externes à mobiliser intelligemment pour résoudre un problème.
- **Compétence langagière** : le CECR (2001) l'entend en termes d'assemblage de trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Nous l'appréhendons comme un savoir agir en situation de communication, c'est-à-dire savoir mobiliser toutes ses composantes en fonction des contraintes de la situation de communication pour pouvoir communiquer convenablement.
- **Compétence plurilingue et pluriculturelle** : « *La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.* » CECR (2001 : 129)
- **Compétence professionnelle** : Selon Paquay et al. (2012 : 30) la compétence professionnelle désigne : « *Cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier.* » C'est ce qui permet au professionnel d'agir de manière efficace en situation de travail.
- **Compétence réflexive** : dans le cas du futur enseignant, elle renvoie à cette capacité de mobiliser des ressources cognitives et métacognitives pour prendre du recul par rapport à ses pratiques et ses expériences.
- **Expérience** : une expérience n'est pas toujours un répertoire d'actes positifs, il s'agit parfois d'un répertoire d'actes qui peut freiner le développement personnel.
- **Identité** : selon Dubar (1991), l'identité d'une personne se situe au carrefour d'une identité virtuelle attribuée par autrui et d'une identité réelle construite par les trajectoires personnelles. In (Jorro, 2014 : 155). Cela signifie que l'identité quoique personnelle, est toujours de caractère pluriel de par la multiplicité de ses composantes collectives et individuelles.
- **Langue première** : la langue première ne correspond pas toujours à la langue de scolarisation, en Algérie, par exemple, la L1 d'un élève arabophone est l'arabe dialectal alors que la langue de scolarisation est l'arabe classique ou scolaire.
- **Professionnalité émergente** : la professionnalité émergente désigne « *Une première construction d'un soi professionnel pour des stagiaires se destinant en formation initiale vers le monde de travail.* » Jorro (2014 :241)
- **Portfolio** : le portfolio est un document numérique ou papier polymorphe et polyfonctionnel qui sert d'instrument d'évaluation et de réflexion. Dans le cas de l'enseignement/apprentissage des langues, le portfolio est utilisé pour la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle ainsi que dans des situations de formation et d'évaluation des compétences

professionnelles des futurs enseignants à travers la mise en examen des expériences langagières, culturelles et professionnelles de son propriétaire.

- **Profil** : dans une optique didactique, le profil renvoie à l'ensemble des conditions et critères qui nous permettent de catégoriser les apprenants et les acteurs sociaux. Nous distinguons ainsi le profil d'entrée qui renvoie au niveau actuel voire minimal des compétences d'un apprenant et le profil de sortie qui désigne le niveau supérieur ou le niveau à atteindre au terme de la formation. (voir le CECR, 2001 : 133-138).
- **Répertoire langagier et culturel** : ce syntagme renvoie à une conception plurielle de la compétence de communication. Ainsi, le locuteur bi-plurilingue puise dans un répertoire hétérogène de langues et de cultures acquises au cours de son développement. Ces langues et cultures ne sont pas perçues de la même façon, ni constituées en étagement. Les limites qui peuvent exister entre ces langues et cultures ne sont pas définitives ni rigides, ce qui explique cette facilité de faire des allers-retours entre elles.

Table des matières

Dédicace	3
Remerciements	4
Résumé	5
Introduction générale	7
Chapitre I : Matrice conceptuelle pour une formation professionnalisante	19
Introduction	20
1. La formation comme transformation du sujet formé	20
1.1.La formation : un signifiant, des signifiés	20
1.2.La formation en DDL, quelle particularité ?	24
1.3.Vers une formation professionnalisante	25
1.3.1. La professionnalisation en quatre mots	26
1.3.1.1.L'universitarisation	26
1.3.1.2.L'alternance	27
1.3.1.3.La réflexivité	28
1.3.1.4.L'apprenance	31
1.3.2. La logique des compétences	32
1.3.2.1.Professionnaliser pour quelles compétences ?	35
1.3.2.2.Problématique d'évaluation des compétences en formation des enseignants de langues	38
2. Le tournant réflexif en formation des enseignants	43
2.1. Un changement paradigmatique, pourquoi ?	43
2.1.1. Les limites de la technologie rationnelle	44
2.1.2. Au-delà du taylorisme	46
2.2. Le modèle du praticien réflexif	47
2.2.1. La réflexion dans l'action	48
2.2.2. La réflexion sur l'action	50
3. La place de la réflexivité dans la formation des enseignants de langues ?	51
3.1. Le modèle de Schneuwly : un modèle triplement réflexif	51
3.2.Le modèle de Goigoux : vers une double analyse des pratiques	53
3.3.L'écriture réflexive	55
Conclusion	56
Chapitre II : L'ingénierie de la formation au service de la formation au métier d'enseignant de FLE	57
Introduction	58
1. La formation au métier d'enseignant de FLE en Algérie	58
1.1.États des lieux	58
1.1.1. Les ENS comme vivier de formation au métier d'enseignant	58
1.1.2. Quel parcours de professionnalisation	61
1.2.Analyse du dispositif de la formation normalienne des enseignants de FLE	63
1.2.1. Analyse du canevas des programmes	64
1.2.2. Analyse du dispositif d'alternance	68
1.2.3. Analyse du dispositif d'évaluation	71
2. Quelle ingénierie pour quel enseignement ?	74
2.1. L'ingénierie de la formation : le concept et le domaine	74

2.2. Les niveaux d'intervention ingénierique	76
2.2.1. Le niveau Macro	76
2.2.2. Le niveau méso	77
2.2.3. Le niveau Micro	78
2.3.Outils et documents ingénieriques	78
2.3.1. Le cahier des charges de la formation des stagiaires de l'ENS	79
2.3.1.1.Le référentiel des compétences clés des enseignants	80
2.3.1.2.La réorganisation des stages pratiques	82
2.3.2. Le référentiel des compétences d'un enseignant de FLE	83
2.3.3. Démultiplication du référentiel des compétences d'un enseignant de FLE	86
Conclusion	90
Chapitre III : Le portfolio en DDL, de la théorie à la pratique	91
Introduction	92
1. Qu'est ce qu'un portfolio ?	92
2. Les fondements théoriques des pratiques du portfolio	94
2.1.Une approche socioconstructiviste des apprentissages	94
2.2.Une nouvelle conception de l'évaluation des compétences	96
2.3.La compétence réflexive : catalyseur des pratiques réflexives	98
2.4.Portfolio, écriture réflexive et genres de discours	99
3. Types et fonctions du portfolio	100
4. Le portfolio en classe de langues : quelle instrumentation ?	102
4.1.La politique linguistique et éducative du Conseil de l'Europe	102
4.1.1. Vers une éducation plurilingue et interculturelle	102
4.1.2. Le CECR : repenser la classe de langues	104
4.2.Le(s) Portfolio(s) Européen(s) des Langues (PEL)	104
4.2.1. Les projets-pilotes	105
4.2.2. Présentation du PEL	106
4.2.3. Problèmes, limites et pistes d'évolution	108
4.3.L'intégration du portfolio en formation des enseignants de langues	111
4.3.1. Le Portfolio Européen Pour les Enseignants en Langues en Formation Initiale	111
4.3.2. Problèmes, limites et pistes d'évolution	113
4.4.Principes d'ingénierie du portfolio de l'enseignant de langues en Algérie	115
4.5.Présentation de notre portfolio	117
4.5.1. Architecture du portfolio	117
4.5.1.1.Rubriques informatives	118
4.5.1.2.Rubriques principales	119
4.5.1.3.Rubriques optionnelles	123
4.5.2. Le biographique et l'expérientiel au service du développement professionnel	123
Conclusion	125
Chapitre IV : Description du dispositif de formation	126
Introduction	127
1. Fiche technique de l'établissement de la formation	127
1.1.Organisation de la formation au niveau du département des langues étrangères	128
1.2.Présentation de la section de la langue française	128
1.3.Les conditions d'admission	130
2. Fiche technique du projet-portfolio	132
3. Une ingénierie des micro-dispositifs	134
3.1. Identification des besoins de compétences	135
3.1.1. Présentation du questionnaire	135
3.1.2. Population d'étude et public-ciblé	137

3.1.3. Analyse des données du questionnaire	138
3.1.3.1. Connaissances générales	138
3.1.3.2. Pratiques de formation	140
3.1.3.3. Besoins de formation et centre d'intérêts	143
3.2. Les objectifs de formation : une gestion prévisionnelle des compétences	149
3.3. Le référentiel de formation	150
3.4. Le plan de formation	153
3.5. Programme pédagogique	155
3.5.1. Organisation pédagogique des apprentissages	156
3.5.2. Profil d'entrée/profil de sortie	156
3.5.3. Contenus de formation	157
3.5.4. Progression pédagogique, méthodes, moyens	158
3.5.5. Dispositif d'évaluation des acquis	159
Conclusion	160
Chapitre V : De l'expérimentation à l'analyse des données statistiques et qualitatives de notre démarche	162
Introduction	163
1. Méthodologie de collecte et d'analyse des données	163
1.1. L'expérimentation du portfolio	163
1.1.1. Phase pré-expérimentale	165
1.1.2. Constitution du groupe expérimental	177
1.1.3. La mise en pratique du portfolio	180
1.1.4. Phase post-expérimentale	181
1.2. Méthodes, approches et outils d'analyse de notre corpus	182
1.2.1. La méthode qualitative	182
1.2.2. Des contenus à analyser	183
1.2.3. ...à partir de la linguistique énonciative	184
1.2.4. ...dans une perspective herméneutique	186
1.2.5. Grille d'analyse de l'activité réflexive	187
1.2.6. Grille d'évaluation des acquis des élèves-professeurs	189
2. Présentation des portfolios	190
3. Analyse des portfolios	192
3.1. Analyse de l'écart entre le 1 ^{er} et le 2 ^e jet	193
3.2. Le portfolio comme instrument de réflexion	198
3.2.1. Indices réflexifs : l'EP un praticien discursif et réflexif	198
3.2.2. Ethos discursif vs éthos réflexif	204
3.2.3. Niveaux de réflexivité	207
3.2.4. Élaboration des savoirs professionnels	210
3.2.5. Procédés de régulation et de distanciation	212
3.2.6. Conceptualisation d'un ensemble de rapports à	216
3.3. Le portfolio : un instrument d'évaluation formative	220
3.3.1. L'engagement éthique du futur enseignant	220
3.3.2. Réflexion et réflexivité	222
3.3.3. Coopération et partenariat	224
3.3.4. Enseignement/apprentissage du FLE	225
3.3.5. Maîtrise de la discipline	227
3.3.6. Évaluation des acquis en FLE	230
4. En guise de synthèse	232
Conclusion	239
Chapitre VI : Discussion des résultats et perspectives de la recherche	240

Introduction	241
1. Les limites de notre démarche	241
1.1.Limites méthodologiques	241
1.1.1. De la difficulté d’analyser des besoins qualitatifs	241
1.1.2. De la difficulté de neutraliser les variables dérangeantes	242
1.1.3. Problème de généralisabilité et de reproductibilité des résultats	244
1.1.4. La marge d’erreur dans une démarche à dominante qualitative	245
1.2. Limites pédagogiques	247
1.2.1. Le problème de désengagement	248
1.2.2. Le problème de pondération	248
1.2.3. Le risque de dénaturation de l’expérience et le problème d’auto-évaluation	249
2. Perspectives pédagogiques et didactiques	250
2.1. Une approche-programme du portfolio	251
2.2. Accompagnement méthodologique	252
2.3. Accompagnement métacognitif	254
2.4. Version revisitée du portfolio	255
2.5. D’un portfolio à usages multiples à un portfolio à usage unique	255
2.5.1. Un portfolio des compétences rédactionnelles	256
2.5.2. Un portfolio pour l’expression orale	257
2.5.3. Un portfolio pour la médiation interculturelle	258
Conclusion	258
Conclusion générale	259
Bibliographie	267
Annexes	279
Annexe 1 : Liste des siglaisons	280
Annexe 2 : Liste des figures	281
Annexe 3 : Liste des tableaux	282
Annexe 4 : Autorisation du service de formation	284
Annexe 5 : Questionnaire n°1	285
Annexe 6 : Questionnaire n°2	287
Annexe 7 : Canevas des programmes officiels pour la formation des PES de FLE	289
Annexe 8 : Quelques exemples des sujets d’examen au niveau de l’ENS	291
Annexe 9 : Portfolio de l’EP 7	297

Résumé : cette recherche se fixe comme objectif la conception et la mise en place d'un portfolio au profit des élèves-professeurs de FLE. Il s'agit d'une recherche-action qui s'appuie sur une démarche ingénierique contextualisante pour le développement de la compétence réflexive et l'amélioration du dispositif d'évaluation des compétences professionnelles en formation initiale des enseignants de FLE en Algérie. Partant des besoins de formation des élèves-professeurs, nous sommes arrivés en fin de parcours à l'installation d'un dispositif qui leur permet de faire le lien entre leurs expériences et pratiques, le genre professionnel et leurs conceptions du métier en adoptant une posture dialogique ou critique. De ce fait, l'expérimentation du portfolio montre qu'il remplit les fonctions d'évaluation formative et d'initiation à la réflexivité que nous lui avons assignées au début de notre étude.

Mots clés : portfolio, élèves-professeurs de FLE, formation initiale, évaluation formative, compétence réflexive

ملخص : يهدف هذا البحث إلى تصميم ووضوح حيز التنفيذ مصنفًا لصالح الطلبة الأساتذة تخصص لغة فرنسية لغة أجنبية. وهو يتمثل في بحث إجرائي قائم على إجراء هندسي سياقي لتطوير الكفاءة التفكيرية وتحسين منظومة تقويم الكفاءات المهنية في التكوين الأولي لأساتذة اللغة الفرنسية في الجزائر. انطلاقًا من حاجيات التكوين لدى الأساتذة الطلاب توصلنا في نهاية المشوار إلى وضع جهاز يسمح لهم بالربط بين تجاربهم وممارساتهم و النوع المهني وتصوراتهم للمهنة من خلال تبني وضعية حوارية أو تأويلية. هذا وقد كشفت تجربة المصنف ان هذا الأخير يؤدي وظيفتي التقويم التكويني والتدريب على التفكير الذاتي اللتان عزوناهما إليه في بداية هذه الدراسة.

كلمات مفتاحية : مصنف ، الأساتذة الطلاب تخصص لغة فرنسية لغة أجنبية ، التكوين الأولي ، التقويم التكويني ، الكفاءة التفكيرية

Abstract: the objective of this research is to design and implement a portfolio for student teachers of French as a foreign language. It is an action-research based on a contextualizing engineering approach for the development of reflective competence and the improvement of the evaluation system of professional competences in the initial training of FLE teachers in Algeria. Starting from the training needs of the student teachers, we arrived at the end of the course at the installation of a device which enables them to make the link between their experiences and practices, the professional genre and their conceptions of the profession by adopting a dialogic or hermeneutic posture. Thus, the experimentation of the portfolio shows that it fulfills the functions of formative evaluation and initiation to reflexivity that we assigned to them at the beginning of our study.

Key-words: portfolio, student teacher of FFL, initial training, formative evaluation, reflective competence