

REFLECHIR SUR SES PRATIQUES : UNE PISTE VERS L'AMELIORATION DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE EN ALGERIE

Bochra SAISAI

Ecole Normale Supérieure Assia Djébar de Constantine - Algérie
Laboratoire de rattachement : LESMS, université de Béjaia, Algérie

ORCID iD : [0000-0001-5545-7057](https://orcid.org/0000-0001-5545-7057)

saisai.bochra@ensc.dz

&

Bouba BOUCHAIR

Ecole Normale Supérieure Assia Djébar de Constantine - Algérie

ORCID iD: [0009-0001-1948-2519](https://orcid.org/0009-0001-1948-2519)

bouchair.bouba@ensc.dz

Résumé : Dans cette étude, nous mettons en lumière l'importance de la pratique réflexive dans l'exercice professionnel des enseignants de français au cycle secondaire en Algérie. Nous explorons également le rôle de la formation initiale et continue dans le développement de leurs compétences sur le terrain. Notre recherche se concentre sur la réflexivité des enseignants, visant à examiner de près leurs perceptions de cette notion dans leur milieu professionnel, en lien avec leur pratique effective en classe et les facteurs qui l'influencent, notamment la formation.

Mots-clés : Réflexivité ; exercice professionnel ; enseignants de français ; formation initiale et continue ; pratique effective

REFLECTING ON PRACTICES: A PATH TOWARDS IMPROVING TEACHING PRACTICE IN ALGERIA

Abstract: In this study, we shed light on the significance of reflective practice in the professional exercise of French teachers at secondary-level in Algeria. This work delves into the influence of both initial and continuing training on the development of their professional skills. Our research focuses on the teachers' reflexivity, aiming to closely examine their perceptions of this concept in their professional environment, in relation to their actual classroom practice and the factors that affect it, including training.

Keywords: Reflexivity; professional practice; French teachers; initial and continuing training; effective practice.

Introduction

Le présent article aborde le degré de réflexion des enseignants algériens du cycle secondaire sur leurs pratiques et les retombées de leur formation dans ce sens. Chaque enseignant est doté de compétences professionnelles dont l'efficacité détermine l'aboutissement de l'action pédagogique. Elles se manifestent dans les pratiques de chacun et fournissent des données à mobiliser et à analyser dans une optique de renouvellement. Selon Muller & Thiébaud (2019 :58), l'analyse de pratiques professionnelles déclenche une volonté de changement, c'est une opportunité professionnelle permettant la

construction de l'identité professionnelle aussi bien durant qu'après la formation. L'intention de repenser les compétences professionnelles requises sur terrain en adéquation avec le contexte actuel a motivé la présente recherche. Par ailleurs, en se basant sur notre expérience au cycle secondaire, nous avons témoigné une sorte de réticence au changement de la part des enseignants et la négligence de la notion de réflexivité d'où il s'avère impératif de rappeler l'intérêt de celle-ci. L'enseignant développe son agir professoral en effectuant un recul vis-à-vis de sa pratique. En portant une réflexion autour de son action, il active un processus réflexif étant à l'origine de toute optimisation étant donné qu'il « ouvre de nouvelles perspectives sur la manière d'enseigner et les moyens didactiques à déployer. » (Rahal & Kharchi, 2022 :261). De ce fait, il est fondamental de savoir comment former aux compétences professionnelles et comment ceux-ci se manifestent à travers les pratiques enseignantes. Cela implique la conception d'un plan de formation réfléchi car bien former est une enjambée vers la professionnalisation ; c'est un principe vecteur de la didactique professionnelle qui constitue notre champ de recherche. Dans cette optique nous situons nos questions phares : A quel point les enseignants du cycle secondaire en Algérie réfléchissent-ils sur leurs propres pratiques professionnelles ? La formation actuelle prend-elle en compte l'analyse de ces pratiques ? Nous estimons que ces enseignants sont dépourvus d'une posture réflexive vis-à-vis de leurs pratiques et que la formation initiale et continue ne suffiraient pas à développer cette réflexion. A ce titre, notre objectif principal consiste à établir un état des lieux autour de cette notion de réflexion dans le contexte algérien ainsi que sur les contraintes qui impactent cet écueil, en l'occurrence la formation initiale à l'enseignement (FIE) et la formation continue (FC). Dans un premier temps, nous allons présenter le contexte de notre recherche, où la formation des enseignants doit jouer pleinement son rôle. Ensuite, nous exposerons les résultats de notre enquête, qui permettront de comprendre le poids de la réflexivité dans le cadre de l'analyse des pratiques enseignantes.

1. Contexte de la recherche

Compte tenu des déficits repérés dans le système éducatif algérien, il est crucial de prendre en considération l'évolution de pratiques professionnelles afin de se mettre en rang avec la quête naissante de professionnalisation. Il est de constat que les pratiques enseignantes stagnent et ne répondent suffisamment aux exigences et aux changements que le monde du travail réclame. C'est un constat que cette étude exploratoire tente de confirmer. Par ailleurs, les besoins des apprenants évoluent également d'où la nécessité de rompre avec les anciennes pratiques. Ces fluctuations s'inclinent sous la volonté de la réforme du système éducatif algérien¹. Une refonte pédagogique a été donc déclarée plaçant au centre de son action la notion de « compétence ». Dans ce sens, l'invitation à l'innovation se veut prépondérante. Selon Perrenoud (2003), il faut songer alors à une « culture d'innovation » en s'équipant d'outils « de pilotage du changement ». Il s'agit d'une tentative de professionnalisation du métier d'enseignant qui consiste à renouveler les approches pédagogiques, repenser la posture de l'enseignant et ses pratiques afin qu'elles soient en adéquation avec le contexte actuel et les défis sociétaux. De ce fait, le recours aux modèles béhavioristes est à abolir et l'incitation à la réflexivité s'impose. A vrai dire,

¹ La réforme du système éducatif a eu lieu en 2003 mettant en place une réorientation de la pédagogie par objectif vers une prééminence de l'approche par compétences.

identifier les besoins du futur enseignant doit contribuer à la construction progressive de son identité professionnelle. Toutefois, en Algérie, la formation des enseignants ne garantit pas nécessairement l'acquisition des compétences requises pour être efficace en classe (Bouchair, 2023). Bien que les compétences se développent avec l'expérience, il est essentiel que la formation initiale offre une assise solide pour réduire les défis rencontrés par les enseignants. Aux écoles normales supérieures, les modules disciplinaires tels que la syntaxe, la phonétique, la linguistique et la littérature prennent le dessus sur les modules professionnalisants comme les techniques de gestion de la classe et l'analyse de pratiques professionnelles (APP). En outre, les évaluations qui découlent de la pratique effective correspondent beaucoup plus à la note du stage pratique accordée en dernière année. Quant à la formation continue, les quelques séminaires de formation à thèmes répétitifs proposés par les inspecteurs du MEN² chaque année demeurent insuffisants et ne répondent pas aux besoins réels des enseignants. Même les pratiques d'évaluation sont à remettre en question car elles sont beaucoup plus liées à la visite de l'inspecteur ou aux quelques séminaires internes programmés au sein des cellules pédagogiques. A vrai dire, il n'existe pas véritablement un système d'accompagnement permanent.

2. Méthodologie

Le recueil de données a été effectué à l'aide d'une enquête par questionnaire auprès d'une population composée de 51 enseignants de français du cycle secondaire (dont 39 femmes et 12 hommes). Interroger le personnel enseignant nous a semblé judicieux pour pouvoir mener cette recherche. En effet, nous avons opté pour ce questionnaire en ligne via *Google Forms* afin de solliciter les réponses des enseignants et de permettre le tester avant de le diffuser. L'outil a été testé à l'aide de plusieurs collègues du cycle secondaire afin de garantir son aspect intelligible et univoque. Ce questionnaire se compose d'une question sous forme dichotomique (oui/non), affirmations à choix multiple, à échelle (selon l'échelle de Likert à quatre points) et une question ouverte afin d'inciter les enquêtés à s'exprimer librement.

3. Résultats

Les résultats sont présentés dans les tableaux et les figures qui suivent :

Axe 1 : Les années d'ancienneté

Années d'ancienneté	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
Moins de 5 ans	22	43,1%
Plus de 5 ans	29	56,9%

Tableau 1 : Critère d'ancienneté des enseignants

La figure ci-dessus indique que notre population se compose de 43,1% d'enseignants novices et de 56,9% d'enseignants ayant plus de 5 ans d'ancienneté. Ce critère fondamental détermine le lien entre l'ancienneté et les représentations sur l'analyse de leurs propres pratiques.

² Ministère de l'éducation nationale

Axe 2 : La réflexion sur les pratiques dans une intention analytique et régulatrice

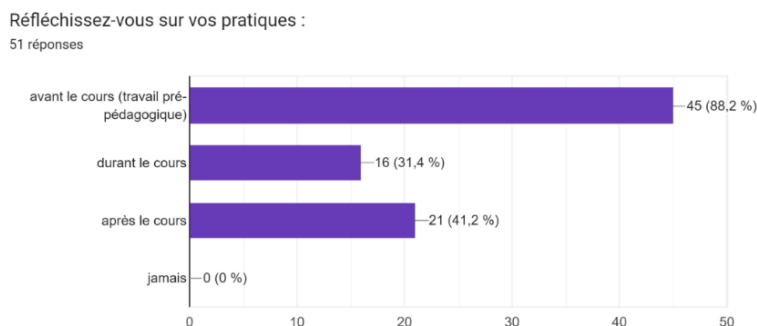


Figure 1 : Moment de réflexion des enseignants sur leurs pratiques

Les résultats que montre cette figure signalent que 88,2% des enseignants réfléchissent sur leurs pratiques en amont tandis que la réflexion durant le cours représente 31,4% et que celle après le cours équivaut à 41,2%. Cependant, les enseignants interrogés ont omis catégoriquement l'option « jamais ».

-Votre réflexion sur vos pratiques se traduit-elle par des mesures visant le développement de vos compétences ?

votre réflexion sur vos pratiques se traduit-elle par des mesures visant le développement de vos compétences?

51 réponses

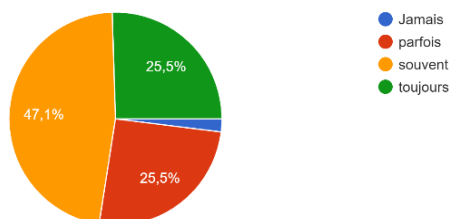


Figure 2 : Recours aux mesures régulatrices après la réflexion sur les pratiques

Les participants au questionnaire estiment majoritairement qu'ils recourent « souvent » à des mesures visant le développement de leurs compétences en rectifiant leurs pratiques avec un pourcentage de 47,1%. Tandis que 25,5% déclarent « toujours » ou « parfois » les avoir régulés et qu'une seule personne a déclaré ne l'avoir jamais fait.

-Lors des échanges professionnels entre enseignants, vous trouvez qu'ils accordent assez d'importance à l'analyse de leurs pratiques.

Lors des échanges professionnelles entre enseignants, vous trouvez qu'ils accordent assez d'importance à l'analyse de leurs pratiques.

51 réponses

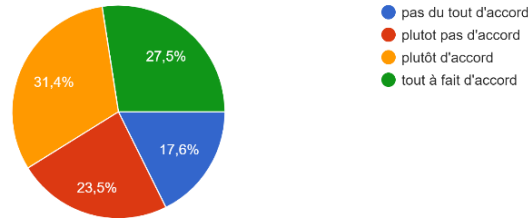


Figure 3 : Niveau d'importance accordée à l'analyse de leurs pratiques

31,4% de la population sont plutôt d'accord sur l'importance accordée à l'analyse de pratiques enseignantes tandis que 27,5% sont tout à fait d'accord à propos de cette affirmation. Alors que 23,5 % des enquêtés sont plutôt pas d'accord quant à l'intérêt accordé à cette analyse et que 17,6% avouent qu'ils ne sont pas du tout d'accord.

Axe 3 : L'écart entre la formation et le terrain

-Votre formation répond aux exigences du terrain

vosre formation répond aux exigences du terrain

51 réponses

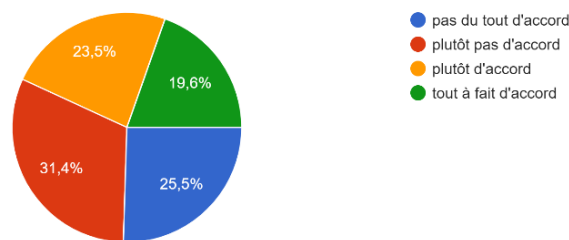


Figure 4 : Adéquation entre la formation et les exigences du terrain

Les avis quant à l'écart entre la formation et le terrain sont mitigés. 31,4 % des enquêtés sont plutôt pas d'accord sur ce fait tandis que 25,5% des enseignants ont opté pour l'option « pas du tout d'accord ». 23,5% des enquêtés ont répondu qu'ils sont plutôt d'accord sur le fait que leur formation ne répond pas aux exigences du terrain tandis que 19,6% pensent qu'elle est adéquate.

-Lors de vos pratiques, vous rencontrez des difficultés d'ordre

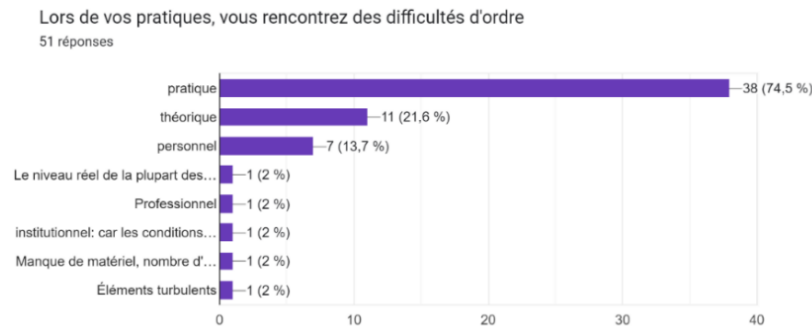


Figure 5 : Origines des difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées sur terrain sont d'ordre pratique selon 74,5% des enquêtés et sont également d'ordre théorique d'après 21,6% des participants. 13,7% disent que leurs difficultés majeures découlent du facteur personnel qui découle d'après Bédard d'origines du choix du métier et des origines culturelles et géographiques (2000 :9-10). D'autres réponses ont été ajoutées aux trois facteurs susmentionnés, soit 2% chacune, indiquant que les difficultés rencontrées sont d'ordre professionnel, institutionnel en mentionnant les conditions du travail à savoir :

- Le manque du matériel
- Le rôle de l'administration
- Le rôle des parents qui n'assument pas leurs responsabilités
- Les objectifs prédéfinis par le Ministère
- Les contraintes liées à l'effectif des élèves et à la gestion de l'indiscipline en classe.

Axe 4 : La formation à l'analyse des pratiques professionnelles

-Pensez-vous à la nécessité de vous former à l'analyse des pratiques professionnelles pour améliorer vos pratiques de classe?

Pensez-vous à la nécessité de vous former à l'analyse des pratiques professionnelles pour améliorer vos pratiques de classe?
51 réponses

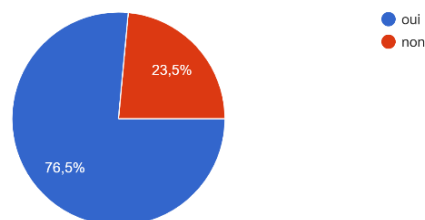


Figure 6 : Nécessité de la formation à l'analyse des pratiques professionnelles pour améliorer les pratiques de classe

Les résultats ci-dessus dévoilent que la plupart des enseignants, soit 76,5% d'entre eux, ressentent le besoin de mettre en place une formation à l'analyse des pratiques

professionnelles pour améliorer les pratiques de classe. Toutefois, 23,5% déclarent l'inutilité de telle formation.

-Si oui que proposez-vous pour une formation visant l'optimisation des pratiques enseignantes sur terrain?

Les réponses obtenues ont été catégorisées dans six catégories suivies de sous-catégories comme suit :

- **Travail collectif**
 - Ateliers interactifs.
 - Echanges de pratiques et discussion entre pairs.
 - Echanges guidés par des spécialistes du domaine.
 - Travaux coopératifs lors des séminaires pédagogiques.
 - Séances de coordination.
- **Organisation des journées de formation dans le cadre de la formation continue**
 - Thématiques orientées vers l'optimisation des pratiques enseignantes et la formation à la réflexivité.
 - Journées de formation basées sur l'aspect pratique.
 - Approbation de l'intérêt des séminaires et des journées de formation orientées vers l'analyse de pratiques professionnelles.
- **Changement de dispositifs de formation actuels**
 - Le recours aux TICE.
 - La prise en compte du critère de contextualisation.
 - Former les enseignants à partir des dispositifs d'analyse pour assurer l'objectivité.
 - Former à l'aide de l'observation des vidéos.
 - Prise en compte des besoins des enseignants lors de la conception de la formation.
- **Renforcement du stage pratique dans le cadre de la formation initiale**
 - Affirmation de l'intérêt du stage.
 - Diversification des modalités de stage.
- **Propositions liées aux dispositifs et aux conditions de travail**
 - Réforme des programmes et des contenus.
 - Former à la favorisation du sens plutôt qu'à la forme.
- **Affirmation de la nécessité de la formation**
 - Développement de la performance et de l'esprit critique.
 - Auto-évaluation.

4. Analyse

Les réponses obtenues à l'aide du questionnaire nous ont permis d'effectuer une analyse d'ordre quantitatif et qualitatif. Il est constaté que tous les enseignants interrogés, novices ou chevronnés, réfléchissent sur leurs pratiques de manière différenciée à des moments différents mais l'importance première est accordée au travail pré-pédagogique et à la préparation de la leçon. Certes, la fiche pédagogique est conçue en fonction de l'activité à présenter mais souvent plusieurs situations impliquent une réflexion dans

l'immédiat afin de résoudre une situation de décrochage par exemple ou une réflexion rétrospective afin de déceler la raison pour laquelle le cours n'était pas présenté comme convenu. Si nous nous référons aux notions-clés de la théorie de l'activité, qui est l'action située, nous remarquons une négligence de la contextualisation de l'action de l'enseignant, car souvent la situation conditionne les pratiques professionnelles. Il y a quand même un grand intérêt quant à la réflexion durant et après le cours ce qui indique que les enseignants effectuent un retour réflexif sur leur action. Par ailleurs, chaque réflexion est censée être traduite par une régulation dans l'intention d'optimiser les enseignements dispensés. Dans ce sens, les résultats montrent que la majorité modifie leurs pratiques selon une fréquence nuancée. Il a été également souligné que l'importance octroyée à l'analyse des pratiques varie d'un enseignant à un autre avec des proportions qui se rapprochent. Cela montre que la conception de chacun diffère et qu'ils ne sont pas assertés sur l'importance accordée à l'APP par leurs collègues, ce qui démontre que les échanges concernant l'analyse collective des pratiques manquent.

Sous un autre angle, une masse majoritaire des enquêtés estiment que la formation actuelle n'est pas assez suffisante et qu'elle ne répond pas aux exigences du terrain car ce dernier révèle les véritables lacunes des enseignants, c'est ce que démontre la présente recherche étant donné que la difficulté majeure admise par ceux-ci est d'ordre pratique ; le travail effectif. C'est ce que le prouve aussi les propositions de nos enquêtés. Cela n'empêche pas la présence de lacunes théoriques car le métier d'enseignant n'est pas statique, il change et évolue et les données s'actualisent et se renforcent même les besoins des apprenants vont dans la même lignée. Cependant, les difficultés d'ordre personnel sont peu présentes selon les enquêtés, ce qui démontre que l'aspect relationnel ne leur constitue pas un grand problème. Les autres difficultés mentionnées relèvent de l'ergonomie, les conditions du travail qui affectent la formation et le rendement professionnel des enseignants, les classes en surcharge et le matériel manquant ainsi que les instructions ministérielles contraignantes, qui selon eux sont un frein à l'accomplissement de leurs tâches. Ria (2008 :283) estime que le champ d'étude de l'ergonomie est celui de l'activité professionnelle abordée dans ses conditions naturelles d'accomplissement, ayant l'intention d'optimiser les situations de travail existantes. Ainsi, l'analyse de l'activité dans ce cadre est effectuée dans le but de pallier aux lacunes liées aux situations réelles en classe. L'aspect professionnel est aussi évoqué, il inclut tout ce qui relève de la profession enseignante et ce qu'elle requiert.

5. Discussion

En nous basant sur les résultats obtenus, il s'avère que la formation actuelle signale plusieurs manquements, les enseignants déclarent avoir des difficultés principalement d'ordre pratique, ce qui indique que la formation ne recouvre pas suffisamment cet aspect. De plus, le fait que la population enquêtée proclame majoritairement le besoin d'une formation fondée sur l'analyse de pratiques professionnelles confirme cette défaillance. En outre, La question ouverte a souligné l'importance d'une formation initiale axée sur la réflexivité et l'analyse de pratiques professionnelles, et ce dans le but de la recentrer davantage sur la pratique plutôt que sur son aspect théorique. L'accent est mis sur la rénovation et la réactualisation de la formation, autrement dit ; revoir le plan de formation actuel en se basant sur les pratiques réelles des enseignants. Le champ de l'ingénierie de formation est à explorer également dans ce sens.

Les enseignants placent le travail en équipe en tête de leurs propositions. Dans certains cas, ils jugent qu'il est nécessaire de se servir du regard de ses acolytes pour se rendre compte de l'efficacité de leur action didactique. L'intervention des experts ou de mentorat a été aussi proposée. Le recours aux TICE a été sciemment recommandé. Selon les enquêtés, se former à distance présente un avantage de réduire les déplacements et de respecter leur disponibilité. Par ailleurs, des sessions d'analyse de pratiques à l'aide de la vidéo-scopie permettent de changer les modalités de formation. Dans le même sillage, l'observation de ces pratiques revient beaucoup dans leurs réponses. Ils ont souligné le besoin d'analyser des séances réelles et contextualisées pour en tirer profit.

D'un autre côté, plusieurs réponses mettent en avant le bénéfice de l'accompagnement des enseignants par des experts du domaine. En effet, un accompagnement approprié au sein de la formation peut véritablement induire un changement concret dans les pratiques pédagogiques et au « passage à l'acte » quant à la démarche et à la posture des enseignants (Moghaizel-Nasr, 2019 :89). Un autre élément à noter est celui de l'objectivité des critères d'évaluation, d'où la nécessité de faire appel à des experts tels que les inspecteurs, les didacticiens et les pédagogues, ainsi que le besoin d'une grille d'évaluation permettant l'auto-évaluation. Le retour sur les pratiques, basé sur des critères objectifs, va de pair avec le développement de l'esprit critique, ce qui engendre par la suite un processus de régulation. Dans cette même perspective, les enquêtés ont souligné la nécessité de rendre la formation plus pratique en analysant leur travail effectif afin de remédier aux lacunes rencontrées en classe. Ainsi, en proposant un changement de thématique axé sur l'optimisation des pratiques, ils confirment que la formation des enseignants actuellement ne prend pas suffisamment en compte cet aspect.

En ce qui concerne la formation initiale précédant l'entrée sur le terrain dans toutes ses dimensions, l'accent est mis sur l'apport du stage pratique pour le renforcement de savoir-enseigner. Cette expérience préprofessionnelle représente une sorte d'imprégnation avant l'exercice du métier. D'ailleurs, un stage bien conçu, adapté aux besoins du milieu éducatif, permet de doter le futur-enseignant des connaissances de base nécessaires. Parallèlement à la formation, les dispositifs de travail constituent des obstacles à la réalisation des tâches des enseignants. Ils révèlent une discordance entre les programmes, les contenus à enseigner et les besoins des apprenants, exigeant ainsi un changement radical. Cela met en lumière les difficultés rencontrées par ces enseignants, liées aux attentes institutionnelles, qui malgré la mise en place de réformes, n'a pas réussi à atteindre ses objectifs de changement de pratiques pédagogiques et didactiques.

-Corrélation entre pratique réflexive et formation des enseignants

De nos jours, un intérêt considérable est porté à l'égard de la notion de « praticien réflexif ». Cependant, réfléchir sur ses pratiques sans en tirer fruit et sans recourir à des ajustements serait vain. Il est judicieux de mobiliser la réflexivité au service de l'analyse de pratiques professionnelles. Cela ne consiste pas seulement à repenser ses pratiques afin d'avancer de simples constats récurrents mais les analyser profondément et en repérer les défaillances pour les « rénover ». En effet, cerner ce qui booste ou entrave toute pratique enseignante, quant à l'accès à l'efficacité professionnelle, est une préoccupation majeure. Développer une certaine réflexivité donnant naissance à un processus évaluatif de son propre développement et du déroulement de son activité s'avère nécessaire. De même, l'agir professionnel est une compétence-clé à instaurer et à développer chez les

enseignants. Dans ce sens, Jorro (2006 :7-8) admet que cet agir est issu de gestes professionnels intégrant les gestes du métier et que sa mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement et de régulation. Autrement dit, les gestes professionnels se distinguent des gestes du métier et les régulations ne peuvent être effectuées qu'à travers le retour sur son action. En analysant sa manière de procéder et en y réfléchissant ; c'est là qu'intervient la réflexivité.

Dans le schéma ci-dessous une tentative de schématisation des liens unissant la pratique réflexive et le renforcement de la formation des enseignants.

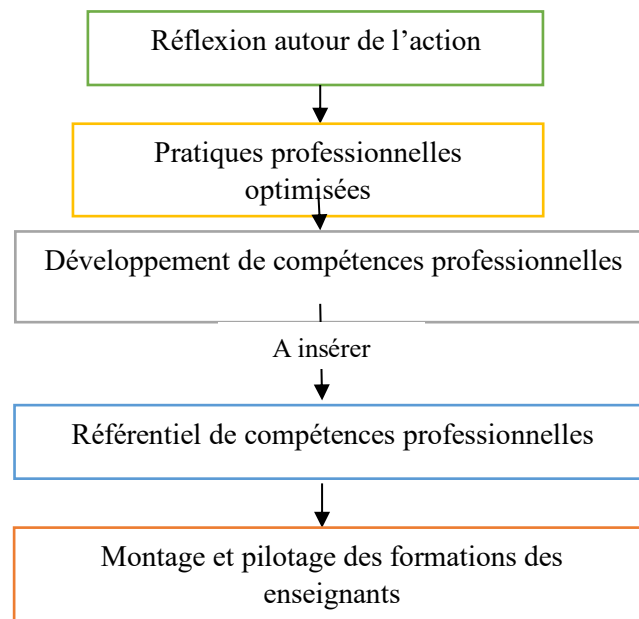


Figure 7 : De la réflexivité vers le pilotage des formations des enseignants

A travers ce schéma, nous cherchons à démontrer l'intérêt de l'analyse de pratiques professionnelles dans le cadre de la formation. En effet, à travers la pratique réflexive, l'enseignant améliore ses pratiques et développe ses compétences au fur et à mesure. Ce qui offre dans ce cas des ressources cognitives mobilisables dans le référentiel de compétences professionnelles. Au sujet des principes professionnalisants indispensables à l'orientation de la formation des enseignants, Altet (2010 :13) avance qu'il est nécessaire de guider la formation par d'un référentiel de compétences issues de la pratique enseignante. Toutefois, cet outil essentiel à l'évaluation des formations n'existe pas encore dans le contexte algérien.

Conclusion

La dynamique de la situation didactique évolue constamment et ne correspond pas toujours aux plans préétablis. Perrenoud identifie deux formes essentielles de réflexivité « la réflexion dans le feu de l'action » et « la réflexion hors du feu de l'action » (2001 :32-33). Ainsi, il est indispensable d'adopter une démarche réflexive tout au long de l'action, mettant particulièrement l'accent sur la capacité à analyser. Dans cette perspective, notre recherche révèle que les enseignants de français du cycle secondaire en Algérie s'engagent peu dans un processus réflexif permettant une analyse approfondie de leurs pratiques

professionnelles. Toutefois, la pratique réflexive adoptée concerne principalement le travail pré-pédagogique. En d'autres termes, ces enseignants réfléchissent à leurs pratiques lors de la phase de conception préalable des cours. Ceci confirme notre hypothèse selon laquelle leur posture réflexive est insuffisante lorsqu'elle précède directement l'action, négligeant ainsi le contexte et ses nuances. Par ailleurs, il est également établi que la formation dispensée n'accorde pas une attention suffisante à l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants. En se basant sur les résultats de notre enquête, plusieurs écueils ont été identifiés concernant la formation des enseignants, notamment en termes de réflexivité et d'analyse de pratiques professionnelles. Dans cette perspective, il est impératif d'instaurer une approche d'innovation visant à soutenir la formation initiale et continue des enseignants. Sous le même angle, de nouvelles formes de formation dans le contexte algérien sont à envisager comme la vidéo-formation étant donné que cette dernière « s'inscrit dans cette dynamique de création de nouvelles ressources au sein des espaces de formation » Flandin & Ria, (2012 :2). De même, il est suggéré d'investir encore plus sur les stages pratiques et sur leurs durées et de monter des dispositifs de formation professionnalisants prenant en considération plusieurs paramètres : « niveau des étudiants, hétérogénéité des apprenants et des enseignants, motivations qui changent avec le temps, évolution des exigences du monde de travail. » (Ait Dahmane, 2021 :112). Il est recommandé également de programmer des ateliers d'analyse de pratiques professionnelles et d'encourager l'accompagnement des futurs enseignants. Une logique de changement pédagogique et technologique est le point de mire.

Références bibliographiques

- AIT DAHMANE, K. (2021), «Innovation pédagogique et besoins de formation des enseignants : enjeux et perspective», *in*, Multilinguales (n°spécial), PP 108-116. Récupéré sur <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7937>
- ALTET, M. (2010), «Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage», *in*, Recherches en éducation (n°8), PP 12-23. Récupéré sur <https://doi.org/10.4000/rec.4458>
- BEDARD, Y. (2000), *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de mentoring*, Abitibi-Témiscamingue: Université du Québec. Récupéré sur <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/341/>
- BOUBEKRI-BOUCHAIR, B. (2023). «Le référentiel de compétences, un levier de professionnalisation de la formation initiale», *in*, Didactiques 12 (n° 01), PP 60-75 , Récupéré sur <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/230459>
- FLANDIN, S. & Ria, L. (2012), *Vidéoformation des enseignants: apports de la didactique professionnelle*, Deuxième colloque international de didactique professionnelle. Association RPDP, (pp. 1-8). Nantes. Récupéré sur <https://hal.science/hal-01352254>
- JORRO, A. (2006), *L'agir professionnel de l'enseignant*, Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM, (pp. 1-17). Paris. Récupéré sur <https://shs.hal.science/halshs-00195900/document>
- MOGHAIZEL-NASR, N. (2019), «La longue marche pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Liban», *in*, Revue internationale d'éducation de Sèvres(n°80), PP 83-92. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/ries/8222>

- MULLER , N. & THIEBAUD, L. (2019), «APP, identité et pratiques: deux recherches autour d'une formation en accompagnement individuel et collectif», *in*, Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles. Regards croisés (n°15), PP 49-59. Récupéré sur <https://www.analysedepratique.org/?p=3351>
- PERRENOUD, P. (2003), *Peut-on réformer le système scolaire?* Genève, Suisse. Consulté le Avril 12, 2024, sur [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:4qRY4-3EgD8J:scholar.google.com/&hl=en&as_sdt=0,5]
- PERRENOUD, P. (2008 [2001]), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, (éd. 4). Paris: ESF. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/>
- RAHAL, A., & KhARCHI, L. (2022), «L'apport du numérique dans le projet pédagogique: changement du paradigme de l'enseignement/apprentissage en classe inversée», *Afkar wa Affak*, 10(n°3), PP 257-277. Récupéré sur <http://ddeposit.univ-alger2.dz:8080/xmlui/handle/20.500.12387/6028>
- RIA, L. (2008), *Ergonomie du travail enseignant*. Dans A. Zanten, *Dictionnaire de l'Education* (pp. 282-284). Paris: Presses Universitaires de France. Récupéré sur <https://hal.science/hal-00804078>