

DOI : 10.5281/zenodo.18015891

ACCOMPAGNER LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ALGÉRIENS POUR UNE MEILLEURE INTÉGRATION PROFESSIONNELLE¹

Résumé : Assurer un développement de la conscience pour les jeunes professeurs est essentiel afin qu'ils puissent interroger les situations de tension, d'imprévu, de mouvement, de contingence auxquelles ils sont confrontés dans leur travail. Ce processus peut paraître long, mais il est indispensable pour les aider à s'épanouir. Nous allons montrer qu'il existe des pistes pour accompagner et préparer les enseignants stagiaires dans le cadre de la formation continue pour une entrée fluide dans le métier en s'inspirant des recherches sur l'analyse des pratiques, dans le but de favoriser une approche plus intégrée de leur formation. Ce dispositif, fondé sur des études psychologiques, a été bien structuré et, malgré quelques problèmes, il permet de créer des liens et de réduire la distance entre la théorie enseignée à l'université et la réalité vécue sur le terrain, à l'école.

Mots-clés : formation continue, analyse de pratiques, accompagnement, intégration, dispositif psychologique.

SUPPORTING NEW ALGERIAN PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR BETTER PROFESSIONAL INTEGRATION

Abstract: Ensuring the development of consciousness for young teachers is essential so that they can question the situations of tension, unforeseen events, movement, and contingency that they face in their work. This process may seem long, but it is essential to help them flourish. We will show that there are ways to support and prepare trainee teachers within the framework of in-service training, for a smooth entry into the profession by drawing inspiration from research on the analysis of practices, with the aim of encouraging a more integrated approach to their training. This system, based on psychological studies, has been well structured and, despite some problems, it makes it possible to create links and reduce the distance between the theory taught at the university and the reality experienced in the field, at school.

Key words: In-service training, practice analysis, accompaniment, integration, psychological device.

Introduction

Qui peut prétendre ne jamais avoir ressenti de la peur devant trente regards fixés sur vous ? La vie de tous les jours ne nous a pas préparés à une telle situation. Il est rare d'ailleurs de se retrouver face à un public qui observe chacun de nos gestes, qui juge nos vêtements, nos

¹ Abdelwahab **Sidi Salah**, Université Mohamed Khider Biskra, abdelwahab.sidisalah@univ-biskra.dz

Received: September 1, 2025 | Revised: October 01, 2025 | Accepted: October 03, 2025 |
Published: December 22, 2025



actions, et même notre voix. Une salle de classe est un lieu angoissant, stressant, aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant. (Cifali, 1994) En effet, tout peut basculer sans prévenir: une dispute, une bousculade, un éclat de rire, un objet qui tombe, une envie soudaine... Il faut du temps pour apprendre à gérer le stress provoqué par cette forme d'inconnu qui peut vous submerger à tout moment. On parvient à surmonter la peur paralysante en faisant preuve d'une confiance mesurée en soi, en reprenant courage et en usant d'une bonne dose d'autodérision. Les erreurs de nos débuts deviendront plus tard des anecdotes à partager avec nos collègues, qui les trouveront certainement amusantes.

Rencontrer les élèves pour la première fois est un moment clé. Cependant, on observe souvent que les enseignants se lancent dans le métier d'enseigner peu de temps après avoir reçu leur diplôme, sans bénéficier d'une formation pédagogique et didactique suffisante. En terminant leurs études, les futurs enseignants se retrouvent dans une phase de transition marquée principalement de tensions et d'incertitudes à l'égard des apprenants et aussi de leur insertion professionnelle, ce qui peut parfois conduire à une détresse psychologique (Guilbert, Perier, 2014), et même à envisager d'abandonner la profession (Karsenti, Collin, Dumouchel, 2013). N'ayant que peu d'expérience et devant prendre en charge les mêmes tâches et responsabilités que les enseignants chevronnés, dans des conditions parfois compliquées (des classes exigeantes, des contrats temporaires, etc.). De plus, face au manque de compassion, d'intérêt ou de soutien dont feront parfois preuve leurs collègues et aux attentes irréalistes qu'ils pouvaient avoir à l'égard de leurs premiers mois en tant qu'enseignants, « les difficultés rencontrées entraîneront rapidement un sentiment subjectif profond de désespoir, d'échec et de détresse ». (Devos, Paquay, 2013 : 233)

L'approche de la professionnalisation dans le domaine de l'enseignement nécessite un examen attentif des programmes et des contenus pour décortiquer les fondements même de la formation. (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998). Elle nous amène à envisager l'enseignement non seulement comme une vocation, mais comme une véritable profession d'élite, comparable aux professions libérales. Cette vision s'appuie sur des bases solides de connaissances, étroitement liée aux pratiques professionnelles. En effet, l'universitarisation de la formation est devenue un phénomène mondial qui cherche à redéfinir les standards de compétences. Elle vise à éléver le niveau de professionnalisation en intégrant des connaissances solides et des compétences pratiques dans les programmes universitaires. La réforme de l'enseignement en Algérie, lancée en 2003, s'inscrit parfaitement dans cette dynamique avec comme ambition le renforcement qualitatif de la formation des futurs enseignants.

À la fin des études dans les écoles normales supérieures (ENS), la professionnalisation des nouveaux enseignants algériens se poursuit après l'intégration au monde du travail dans le cadre de la formation continue, sous la tutelle des inspecteurs pédagogiques ou des professeurs formateurs¹. Mais qu'en est-il de cette formation ? Y-a-t-il un dispositif plus efficace pour assurer un accompagnement de qualité des nouveaux enseignants afin d'affronter les réalités du terrain ? Nous avançons l'idée que la formation continue ne se contente pas de suivre mécaniquement la phase initiale de l'initiation, faisant retour sur les expériences de terrain (et donc sur le vécu des anciens) pour éclairer les connaissances qui peuvent guider les nouveaux enseignants. Notre essai tentera alors d'appréhender les

¹ Grade introduit dans la nomenclature actuelle des enseignants, voir statut particulier des fonctionnaires de l'éducation nationale (le décret exécutif 12-240 du 29 mai 2012, art 42 bis).



principales motivations et les étapes découlant d'une posture d'écoute et d'aide à la prise de conscience pour la construction d'une solide identité professionnelle des enseignants stagiaires en formation continue.

1. La formation initiale des enseignants en Algérie

Un retour sur l'histoire montre clairement le manque de compétences qui a caractérisé pendant plus de trois décennies la grande majorité des enseignants en Algérie, ce qui a été identifié comme la principale cause de « l'école sinistrée » selon le constat de feu le président Boudiaf¹. Ce constat d'échec a poussé les pouvoirs publics à amorcer la dynamique de "formation professionnaliste". Ainsi, les ENS se chargèrent de cette mission dans le cadre de la grande réforme du système éducatif.

La formation initiale des futurs enseignants est assurée par l'enseignement supérieur en résidentiel qui dure de trois à cinq ans. Le ministère national chargé de l'éducation (MEN) s'associe à ce processus en tant qu'utilisateur final, en organisant des stages pratiques dans les établissements scolaires (tout cycle confondu). Cette formation se compose de deux aspects complémentaires : D'un côté, la partie théorique, axée sur l'apprentissage des connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, dispensée à l'ENS. De l'autre, la partie pratique qui n'intervient qu'à la fin du parcours à travers le stage pratique ou de « terrain » qui s'étend sur toute l'année universitaire, avec une demi-journée hebdomadaire et deux périodes de dix à quinze jours bloqués chacune. L'objectif de l'universitarisation est de transmettre une culture académique au moyen de connaissances et compétences scientifiques et pédagogiques.

Deux types de formateurs sont sollicités dans ce nouveau dispositif : les enseignants permanents des ENS et les universitaires spécialistes en Sciences de l'éducation. Certains d'entre eux assurent la partie théorique de la formation, tandis que d'autres sont responsables des périodes d'études pratiques exigées en milieu scolaire. Ce processus vise principalement à former un enseignant « professionnel de l'acte enseignement/apprentissage » (Senouci, 2002 : 4), avec des compétences spécifiques qui lui permettent de maîtriser d'une manière réfléchie et autonome ses pratiques quotidiennes dans la gestion des situations liées à l'enseignement.

Selon les discours des responsables, le MEN a pris toutes les mesures requises pour aider les enseignants inscrits en formation. Cependant, il est de notre droit de se demander s'il s'agit d'une véritable initiation axée sur l'acquisition de connaissances académiques et récompensée par une certification à la fin du parcours, ou bien s'agit-il d'une simple formation continue visant à obtenir d'autres qualifications.

Selon Abdelbaki Benzian et Zoubida Senouci, répondre positivement à ces questions est impossible. L'objectif principal de cette formation pour l'enseignant est de transmettre autant que possible de connaissances, et pour l'étudiant est d'en tirer le maximum afin de les « restituer ». Ce modèle d'enseignement concerne l'ensemble de la partie théorique. (Benzian, Senouci, 2007 :67). En ce qui concerne la formation, dite pratique, elle repose sur l'approche pédagogique du « modèle », représenté par le « maître de stage », enseignant « expérimenté » sélectionné en fonction de ses compétences et de son expérience. Il reçoit le

¹ En 1992. Cette expression est reprise comme une antienne par les journaux. Cf. *infra*



stagiaire afin de le guider, de lui prodiguer des conseils et de lui enseigner « les subtilités du métier ».

En 2014, Rabahi-Senouci Zoubida et Benghabrit-Remaoun Nouria ont mené une étude qui a impliqué des étudiants stagiaires ($n = 563$), futurs enseignants des ENS, ainsi que des enseignants tuteurs ($n = 471$) chargés de les orienter et de les accompagner dans leurs classes. Les conclusions de cette étude ont révélé des limites significatives dans le dispositif actuel : les stagiaires ne parviennent pas à vivre pleinement les aspects de la vie en classe à cause de la brève durée des stages. (Rabahi-Senouci, Benghabrit-Remaoun, 2014). Effectivement, une demi-journée hebdomadaire, voire une seule séance de deux heures, est en deçà du seuil requis aux stagiaires pour saisir l'ensemble du programme dans toute sa complexité. Ces lacunes conduisent à la création d'« universitaires coupés du terrain », comme l'ont souligné ces auteurs. Ceci est illustré par des pratiques pédagogiques limitées liées au manque de formation et d'accompagnement, notamment après intégration du monde du travail. (Sidi Salah, Benaissa, 2024 :120). A cela, s'ajoutent les problèmes de coordination entre les ENS et les établissements scolaires rattachés aux Directions de l'Education (DE).

D'autres études similaires ont également exploré la même thématique, et le constat est souvent le même. Les éléments les plus fréquemment évoqués incluent le manque de pratique et l'absence d'aspect interactionnel dans un cadre d'entraînement psychopédagogique. Cela concerne particulièrement les travaux de (Benatmane, Abbadi, 2021) ainsi que de (Siam, Rebouh, 2022). De plus, la manière dont la formation initiale est perçue priviliege la simple transmission de connaissances au détriment du développement de vraies compétences nécessaires pour enseigner efficacement. (Senouci, 2002)

2. La formation continue des enseignants du primaire

L'ouvrage « *À qui profite la formation continue des enseignants ?* » Aborde cette question cruciale en explorant le rôle de la formation continue dans le processus de professionnalisation des enseignants. Les auteurs soulignent que la formation continue est souvent occultée, au profit des débats sur la formation initiale. Cependant, cette forme de professionnalisation revêt une importance stratégique pour les enseignants, car elle leur permet d'actualiser leurs connaissances et de développer leur expertise face à l'évolution rapide du monde et des savoirs. (Maulini et al., 2015).

Dans une autre perspective, Sophie Tardy et ses collègues soulignent dans leur rapport sur la formation continue des professeurs du secondaire l'importance cruciale de soutenir les enseignants dès leurs premiers pas dans la profession, juste après leur formation initiale (Tardy, Lhermet, 2018). Ils considèrent que la formation continue ne se résume pas à un simple enrichissement des études de base, mais qu'elle constitue le levier principal de la professionnalisation. Elle a des influences et des incidences avérées sur les représentations et les pratiques des enseignants, ainsi que sur leur réflexivité et leur pouvoir d'action. En effet, la formation continue devrait rétroagir sur l'expérience des anciens, éclairant ainsi les savoirs que les novices doivent s'approprier. Cette articulation entre formation initiale et continue est une zone d'incertitude qui mérite un intérêt particulier dans les débats et discussion pédagogiques, ainsi que dans les enquêtes et conceptualisations.

En Algérie, la formation continue des professeurs du primaire est du ressort des Inspecteurs pédagogiques. Les plans de formation sont très localisés, et chaque inspecteur en a un « unique », et est libre de choisir les contenus, les modalités, le public cible, ainsi que les moyens mobilisés pour la réussite du projet. Globalement, cette formation oscille entre



un complément aux études de base et une action visant la professionnalisation des enseignants, en particulier les stagiaires. Il est possible d'observer plusieurs conceptions de la formation, que ce soit au niveau de ses objectifs professionnels, de ses contenus prioritaires ou de ses méthodes légitimes.

Des « parcours » de formation offrant des opportunités nouvelles en termes de performance sont proposés aux enseignants, sous forme d'initiatives riches et dynamiques. Il s'agit de véritables périodes d'apprentissage, où les échanges lors des journées pédagogiques en présentiel, entre collègues, viennent nourrir les expériences partagées. Ce dispositif est orchestré localement par les Inspecteurs rattachés aux DE, qui, dans une panoplie de parcours, sélectionnent les enseignants qui répondent le mieux à des enjeux éducatifs inscrits dans leurs plans de formation. Ce système entraîne, d'un côté, une plus grande implication des inspecteurs dans l'action de gérer et de diriger l'évolution professionnelle des enseignants, et d'un autre côté, une responsabilité qui ne peut être prise à la légère.

Ces formations sont structurées et planifiées indépendamment de l'activité sociale. Elles ont lieu dans des environnements spécifiques, tels que des ateliers ou des salles de classe. Deux approches principales sont combinées et mises en œuvre dans ces activités : les formations formelles fournissant des bases solides sous forme de connaissances académiques touchant différents domaines en relation avec le métier d'enseigner, et les formations informelles qui permettent d'appliquer ces connaissances dans des situations réelles assurant un apprentissage par imprégnation. L'expertise des inspecteurs et des professeurs formateurs est essentielle pour transmettre des savoirs et des compétences spécifiques.

3. Méthodologie et analyse des résultats

Nous avons été sollicités, en tant qu'ancien Inspecteur du cycle primaire et chercheur en didactique professionnelle, par un collègue à « l'âme inspirée », pour participer à la conception et à la concrétisation d'un dispositif de formation à destination des enseignants stagiaires dans la wilaya de BBA. Ainsi, a émergé l'idée d'élaborer un dispositif centré sur l'activité même des stagiaires, avec une attention particulière portée à ce qui est significatif pour les enseignants dans le contexte du travail. Notre projet s'est orienté vers l'analyse minutieuse de l'activité enseignante, prenant en compte non seulement les émotions débordantes et les préoccupations pressantes qui habitent ses acteurs, mais aussi les contraintes subjectives, souvent invisibles, auxquelles ils doivent faire face quotidiennement (les normes institutionnelles, les élèves/classes en difficulté, etc...), et tant d'autres défis. Nous avons donc pris l'engagement de déconstruire cette expérience professionnelle foisonnante afin de la rendre plus accessible, plus intelligible, tant pour ceux qui la vivent que pour d'autres enseignants en formation. Comme le souligne avec pertinence Annie Feyfant, « il est crucial de clarifier cette complexité pour enrichir le parcours de formation des futurs professeurs et transformer l'enseignement en un espace où chacun peut trouver sens et compréhension ». (Feyfant, 2013).

Dans une perspective longitudinale, quinze portraits de stagiaires ayant participé volontairement à l'expérience sont analysés, en reprenant systématiquement leurs récits à partir des premiers moments de leur intégration dans l'enseignement primaire jusqu'à la fin du premier trimestre 2024/2025. Notre objectif est de mettre en évidence combien la collaboration – d'abord avec des camarades, puis avec des collègues et autres acteurs de l'institution – ainsi que le contexte dans lequel ils évoluent, influencent la construction de leur identité professionnelle. Nous souhaitons également explorer les dynamiques au sein des



établissements, en valorisant les savoirs d'expérience, afin que ces nouveaux enseignants puissent les mettre en avant, et occuper une position de premier plan dans les postures d'enseignement adoptées. Pour ce faire, nous avons eu recours à deux outils. Outre les entretiens semi-directifs collectifs lors des séminaires de formation, nous avons également introduit le portfolio biographique comme un moyen d'auto-évaluation. Ce dernier permet aux enseignants novices de dresser le bilan de leur propre cheminement professionnel en analysant point par point le sens qu'ils lui donnent. Ces quinze enseignants sont instruits à consigner minutieusement tout ce qui les affectent dans l'exercice de leur fonction (une sorte de journal personnel). Ils sont encouragés à préciser, autant que possible, le contexte dans lequel les événements se déroulent, les raisons qui les sous-tendent, et même à formuler des suggestions pour surmonter les obstacles rencontrés. Comme le soutien Batier (2021), ceci nous a permis d'engager un processus de réflexion sur leurs méthodes d'enseignement, pour analyser et critiquer, et partager les synthèses de notre travail, tout en collaborant avec d'autres spécialistes du domaine. Néanmoins, on reste convaincus que l'activité effectuée ne représente qu'une toute petite partie de l'activité possible, comme le souligne Vygotsky (1934). Le monde réel du travail est inévitablement rempli d'obstacles et de dilemmes.

Nous avons adopté une approche hybride dans cette contribution, qui s'apparente à une recherche-action, où les enseignants sont à la fois acteurs et chercheurs dans leur propre contexte. Sa particularité réside dans la description d'un processus de formation des nouveaux enseignants et l'analyse des conséquences d'un dispositif spécifique développé en formation continue. Ainsi, elle ne suit pas systématiquement la forme et la structure d'un article de recherche traditionnel. En effet, le processus qu'elle souhaite décrire se présente en plusieurs étapes successives emboîtées.

4. Analyse de pratiques

La méthode d'analyse choisie est inspirée des travaux de (Le Meur, 2009) sur l'entraînement mental. Initialement conçu par Joffre Dumazedier pendant les années 1942-1943, Georges Le Meur a enrichi ces travaux en proposant une méthode d'apprentissage au travail intellectuel applicable à des niveaux de formation différents. En effet, il s'agit d'une manière d'initier au travail intellectuel, largement utilisée dans les dispositifs de formation professionnelle, mais moins connue dans le milieu enseignant. Cette méthode, qui se déploie en quatre étapes (décrire, expliquer, souhaiter, agir), encourage la réflexion et la prise d'initiative, avec la mise en évidence des opérations mentales afférentes : énumérer, décrire, comparer, classer, etc. Elle serait particulièrement utile pour les stagiaires. Elle permet aux enseignants en formation de mobiliser leurs ressources intellectuelles de manière efficace, tout en développant une identité professionnelle ancrée dans l'expertise du métier et la vigilance face aux enjeux sociaux.

4.1. Décrire

On observe ce qui marche et ce qui ne marche pas dans la situation telle qu'elle est présentée dans le portfolio remis par chacun des enseignants. L'objectif est de faire un repérage objectif et impartial, sans laisser place à nos opinions spontanées. Cette approche descriptive permet de circonscrire précisément un enjeu spécifique, ouvrant ainsi la voie à la recherche de solutions. Lorsque l'on décrit avec précision la situation réelle, on se libère des émotions



excessives et des biais subjectifs. Cela nous ouvre les portes d'une compréhension plus profonde des origines et des répercussions du problème, en nous éloignant du domaine de la subjectivité de l'opinion pour entrer dans celui de l'analyse scientifique. Cette démarche est particulièrement pertinente dans le contexte de la formation des enseignants, où la prise de recul et la réflexion critique sont essentielles pour développer une expertise professionnelle solide.

Nous avons résumé les problèmes signalés par nos enseignants dans le (tableau 1) ci-dessous. Ils ont été classés en fonction de leur nature afin de faciliter la lecture des données. Ce tableau sera à la disposition des formateurs tout au long de la procédure, et il servira de guide pour les prochaines étapes et actions. Vu la grande diversité des problèmes déclarés, nous nous sommes limités à ceux décrivant les défaillances de la gestion de classe en raison de leur taux très élevé (> 50 %).

Éléments d'observation	Constats	Analyse
Contextualisation (Environnement du travail, caractéristiques des élèves, ressources pédagogiques et didactiques, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> · Manque de ressources pédagogiques. · Caractéristiques des élèves. · Manque de temps. · Charge de travail accrue. 	Ont été repérés : <ul style="list-style-type: none"> · la diversité des élèves à prendre en charge. · Manque de maîtrise du processus de préparation des cours et des activités d'apprentissage. · Mauvaise gestion de la charge émotionnelle et du stress professionnel.
Organisation de l'espace (classe)	<ul style="list-style-type: none"> · Agencement du mobilier. · rangement organisé du matériel. · Aménagement des espaces. · La nature des activités proposées dans chaque espace. 	Ont été repérés : <ul style="list-style-type: none"> · Configuration des meubles peu évolutive et non adaptée. · Accessibilité et sécurité peu respectées. · Environnement stimulant absent.
Organisation temporelle (exploitation du temps)	<ul style="list-style-type: none"> · Élaborer un emploi du temps clair. · Gérer le temps impari pour chaque activité. · Prévoir des procédures claires pour passer d'une activité à une autre. 	Ont été repérés : <ul style="list-style-type: none"> · Planification insuffisante · Difficultés d'organisation des activités de groupe · Transitions longues et chaotiques.
Organisation sociale (règles/climat de classe / les routines / etc.)	<ul style="list-style-type: none"> · Respect mutuel et bienveillance · La coopération entre élèves · Structuration de la journée par des rituels 	Ont été repérés : <ul style="list-style-type: none"> · Dynamiques de groupe négatives. · Participation déséquilibrée des élèves. · Climat de classe négatif et manqué de motivation.

Tableau 1. Observation des problèmes signalés par les enseignants : l'outil du formateur



– Contexte pédagogique : les enseignants sont confrontés à des réalités variées en classe, telles que la diversité des élèves, les ressources disponibles et les contraintes de temps. Ces facteurs peuvent influencer la façon dont ils appliquent les différents contenus d'enseignement.

– Gestion spatiale de la classe : les enseignants sont confrontés à des exigences d'organisation réfléchie qui favorisent un environnement propice à l'apprentissage, notamment la délimitation des espaces, le rangement fonctionnel du matériel pédagogique, et les aménagements répondant aux exigences de la mobilité et de la sécurité.

– Gestion temporelle : les enseignants sont confrontés aux problèmes relevant de l'établissement d'un emploi du temps clair et précis ; l'allocation du temps nécessaire pour chaque activité et la prise en compte des transitions entre les leçons.

– Gestion des conflits : les enseignants sont confrontés à des conflits entre élèves qui résultent d'une mauvaise compréhension des règles de conduite ou d'un manque de respect de celles-ci. Cela contribue à augmenter les comportements perturbateurs ainsi que les agissements malveillants.

4.2. Expliquer

L'analyse explicative est essentielle dans le domaine de la pédagogie. Elle facilite la compréhension des raisons sous-jacentes aux problèmes rencontrés par les enseignants et les apprenants. Nous essayons d'identifier les causes du problème dont nous avons défini les contours à l'étape précédente (celles-ci sont illustrées dans la colonne « analyse » au tableau 1 tout en gardant à l'esprit que dans le domaine de la pédagogie, les causes sont généralement multiples et les explorer de manière méthodique s'avère difficile, mais indispensable).

À cette étape, nous avons organisé des rencontres collectives appelées « Séminaires d'intégration » : lors de ces séminaires, les enseignants concernés par l'étude partagent, racontent et problématisent leurs (premières) expériences de la pratique enseignante avec leurs pairs (l'ensemble des stagiaires de la circonscription) et l'équipe d'accompagnement (inspecteurs et professeurs formateurs), afin de recueillir des informations sur des faits ou des représentations en suivant les indications de (De Ketela, Roegers, 2015 :125-131). Nous leur avons demandé de présenter le contenu des portfolios pour que l'assistance prenne conscience des problèmes déclarés et les impliquer ainsi dans le processus explicatif. Nous avons noté l'ensemble des constats au tableau pour permettre une meilleure visibilité des problèmes et optimiser ainsi la gestion des entrevues. Des entretiens semi-directifs collectifs reprenant les questionnements des enseignants volontaires sont organisés permettant aux stagiaires de coopérer, de partager leurs expériences (vécus) et de participer dans le processus d'explication et d'interprétation des événements. Ceux-ci sont systématiquement enregistrés à l'aide d'un magnétophone pour une éventuelle analyse.

Voici quelques éléments que nous avons pris en compte à cette étape :

– Contextualisation : avant d'expliquer un problème, on a tenu à le replacer dans son contexte. En cherchant à connaître quelles sont les circonstances spécifiques ? Quels sont les éléments qui ont conduit à ce problème ?

– Identification des facteurs : on a exploré les différents facteurs qui pourraient contribuer au problème. Cela peut inclure des éléments tels que les ressources disponibles, les méthodes d'enseignement, l'environnement de classe, etc.

– Analyse des interactions : on a examiné les relations et les interactions entre les différents facteurs. Par exemple, comment les méthodes d'enseignement influencent-elles la



motivation des élèves ? Comment les ressources pédagogiques affectent-elles la compréhension des concepts ?

– Réflexion sur les solutions : l'analyse explicative adoptée doit également conduire à des solutions potentielles. Du genre, comment pouvez-vous remédier aux problèmes identifiés ? Quelles stratégies pédagogiques pourraient être mises en place ?

– Dialogue et collaboration : en prolongement à ce qui est fait lors des séminaires, on a impliqué d'autres enseignants, des formateurs ou des inspecteurs dans cette réflexion, pour enrichir l'analyse et le partage d'expériences et de perspectives en utilisant les groupes fermés d'enseignants du primaire sur Facebook.

4.3. Souhaiter

Dans cette étape, on essaie de concevoir ce qui est désirable. La question qui sera posée est : « Quelle serait la situation idéale ? », tout en étant conscient du temps qui s'y consacre. Cette analyse vise à assurer la cohérence entre nos paroles et nos actions, en tenant compte de nos valeurs et de nos idéaux. Selon Meirieu (1995), on entre dans l'analyse axiologique qui garantit la cohérence entre le discours et la pratique. Cela nous permet de définir nos objectifs et de tracer un chemin vers leur réalisation.

Notre objectif principal à travers cette étape est de prendre conscience que les situations d'enseignement sont ouvertes à des critiques constructives et à des améliorations, en mettant en évidence l'importance d'adopter une posture réflexive qui permet une auto-évaluation objective des pratiques professionnelles.

Toujours dans le cadre de séminaires d'intégration, les enseignants participants à l'étude ont émis un ensemble de souhaits et de critiques envers les situations constatées précédemment lors des récits de la vie professionnelle. Nos explications et interprétations des phénomènes observés ont permis une réflexion objective combinant les connaissances théoriques et les savoir-faire pratiques.

Éléments d'observation	Constats	Analyse
Critiques et pistes d'évolution des situations	<ul style="list-style-type: none"> Mise en œuvre de la gestion spatio-temporelle de la classe. Gestion des comportements et des conflits 	<ul style="list-style-type: none"> Former les enseignants à des techniques de gestion de classe efficaces. Offrir des programmes de développement professionnel réguliers et accessibles pour aider les enseignants à se perfectionner et à s'adapter aux nouvelles pratiques. Former aux stratégies de résolution des conflits.
Propositions / si c'était à refaire...	<ul style="list-style-type: none"> Adaptation pédagogique Gestion du temps 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptation aux besoins individuels des élèves. Différenciation et gestion spécifique.



	<ul style="list-style-type: none"> · Gestion de classe · Gestion sociale 	<ul style="list-style-type: none"> · Une planification efficace des activités d'apprentissage. · Adopter des stratégies spécifiques pour une gestion spatiale efficace. · Encourager un climat de classe respectueux et inclusif.
--	--	--

Tableau 2. Évolution des situations, proposition de solutions

Ce tableau présente une synthèse des constats des enseignants stagiaires exprimés sous forme de questionnements répondant au « comment / quoi faire ? ». La colonne Analyse est réservée aux formateurs pour répondre aux doléances des enseignants.

4.4. Agir

Enfin, on passe à l'action et on se retrouve devant un défi qui exige une réflexion et la recherche de solutions. Cette action n'est pas spontanée, mais bien pensée : le problème est identifié, le but est clair, et les causes sont analysées. Cette approche nous permet d'arriver à une analyse pragmatique qui fait jaillir de nouvelles connaissances. (Le Meur, 1998). Ainsi, nous serons capables d'évaluer les résultats potentiels avec une certaine certitude.

Ce qui est intéressant dans cette méthode, c'est qu'elle ne se contente pas d'adopter des théories toutes faites, mais les intègre en fonction de nos besoins spécifiques. Les théories sont utiles pour décrire la réalité, car elles nous offrent des concepts pertinents. Elles peuvent être utilisées pour expliquer, prévoir, et même proposer des valeurs et des actions concrètes. Notre expérience de formateur nous a montré l'importance de donner une place juste aux éléments théoriques, et c'est l'un des objectifs de ce travail.

Éléments d'observation	Résultats
Bilan global	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience de la diversité des aspects d'une gestion efficace de la classe • Les aspects de la gestion d'une classe sont interconnectés et interdépendants. • Une analyse approfondie de chaque aspect permet d'identifier des solutions potentielles pour améliorer l'environnement d'apprentissage.
Objectifs de formation	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la planification et l'organisation • Renforcer les compétences en gestion de l'espace • Développer des techniques de gestion des comportements • Promouvoir l'inclusion et la diversité • Améliorer les compétences en communication et en collaboration • Gérer le stress et prévenir l'épuisement professionnel

Tableau 3. Bilan de l'intervention



5. Discussion

La préparation des enseignants stagiaires à la gestion de classe est un élément clé de la formation continue. Les stagiaires doivent acquérir des compétences en théorie et en pratique, en communication, en gestion du temps et de l'organisation, ainsi qu'en réflexion et en auto-évaluation. Cela les aidera à instaurer un cadre d'apprentissage positif pour les apprenants et à favoriser leur réussite. Par ailleurs, notre expérience a fait ressortir l'existence de failles dans la formation initiale telle que pratiquée actuellement.

Manque de pratique : l'un des défis fréquemment soulevés est le manque d'expérience pratique pour les nouveaux enseignants. La formation initiale devrait davantage inclure des opportunités d'observation en classe, de stages immersifs, et des enseignements réels pour une préparation efficace des enseignants à la réalité du terrain.

Absence d'interaction : l'aspect interactionnel est essentiel dans la formation initiale des enseignants. Les futurs pédagogues doivent apprendre à gérer la dynamique de classe, à communiquer efficacement avec les apprenants et à favoriser un cadre d'apprentissage interactif. Cela pourrait être renforcé par des simulations, des ateliers et des échanges entre pairs.

Une solution envisageable pour faire face aux contraintes mentionnées précédemment est de renforcer la formation initiale sur les travaux de recherche concernant l'activité enseignante telle que préconisée par Viaud-Guay (2014).

Nous avons fait le choix d'utiliser le récit comme matériau de recherche afin de construire des liens entre la pratique et la théorie, autrement dit, entre ce qui se dit à l'université lors de la formation initiale et ce qui se fait réellement à l'école après intégration. Dans ce sens, la mise en récit de l'activité professionnelle constitue un outil de formation précieux qui contribue à affiner une sensibilité aux situations de classe.

En effet, la gestion de la classe est une compétence complexe qui nécessite une approche multidimensionnelle. En identifiant les problèmes spécifiques liés à la gestion spatiale, temporelle, sociale et comportementale, nous avons mis en avant l'idée de créer un environnement d'apprentissage optimal, pour aller au-delà du simple maintien de l'ordre et favoriser l'engagement des élèves à développer leur autonomie et à optimiser le temps d'apprentissage. Nos stagiaires ont montré un intérêt particulier aux explications et interprétations des situations dont ils souffrent en classe. Ceci dénote d'un manque de formation initiale qui peut limiter les compétences pédagogiques des enseignants. L'expérience a montré que combiner le travail d'analyse de pratiques en groupe avec un accompagnement individualisé des stagiaires était essentiel. Ces approches ont permis de réduire l'écart entre théorie et pratique, favorisant une meilleure intégration des connaissances.

Enfin, le processus de description de la méthode de formation adoptée a pour conséquence un éclairage sur les objectifs de formation à long terme, les enseignants peuvent être mieux préparés à créer des environnements d'apprentissage efficaces, inclusifs et motivants. Et la formation continue prend tout son sens dans l'accompagnement et le soutien des enseignants pour développer les savoirs d'expérience, et construire leur identité professionnelle.



Conclusion

L'analyse des pratiques, telle que présentée dans cette contribution, a pour ambition première d'enrichir la formation, qu'elle soit initiale ou continue. Elle ne se contente pas de viser la maîtrise des gestes et des attitudes professionnelles, mais veut également plonger l'enseignant dans un véritable questionnement sur ses expériences vécues. Que ressent-il face à une situation donnée ? Quelle empreinte cela laisse-t-il en lui ? Comment a-t-il agi et quelles conséquences en ont découlé ? Ce travail a donc une double finalité : d'un côté, il encourage le développement des compétences professionnelles ; de l'autre, il nourrit cette quête de soi, ce processus de construction identitaire. La professionnalisation émerge comme un objectif central, bien que cela puisse s'accompagner d'un désir de renouvellement des pratiques et d'une élaboration d'une compréhension plus fine de l'action professionnelle et de l'individu qui s'y engage. C'est une démarche riche et complexe, où chaque pas de réflexion peut ouvrir la voie à de nouvelles perspectives.

Références bibliographiques

- Batier, C., 2021, « Comment changer de métier tous les 6 mois en faisant la même chose ? Le paradoxe de l'accompagnement pédagogique », *Distances et médiations des savoirs [En ligne]* 34, <https://doi.org/10.4000/dms.6290> (consulté le 05 aout 2025)
- Benatmane, Z., Abbadi, D., 2021, « La formation initiale des enseignants de FLE, aux yeux des étudiants futurs-enseignants. Étude de cas de l'université Larbi Ben M'hidi Oum El Bouaghi », *El-Nas*, 07.02, 720-739 <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/500/7/2/173674> (consulté le 12 octobre 2024)
- Benzian, A., Senouci, Z., 2007, « La formation initiale dans les écoles normales supérieures en Algérie : défis et perspectives », Dans T. Karsenti, R-P. Garry, J. Bechoux & S. Tchmeni Ngamo, *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal, AUF, p. 60-71 http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef.pdf
- Cifali, M., (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- De Ketele, J-M., Roegers, X., 2015, *Fondements des méthodes d'observation de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5e édition). Bruxelles, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Devos, C., Paquay, L., 2013, « Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : Quelle place pour la réflexivité ? », Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, & L. Paquay, P. Perrenoud (Dir), *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 229-247.
- Feyfant, A., 2013, « L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants », *Dossier de veille de l'IFÉ*, 87, p.1-10 <https://ens-lyon.hal.science/ensl-00940618v1> (consulté le 11 décembre 2024)
- Guilbert, P., Perier, P., 2014, « L'expérience des professeurs débutants : analyse et enjeux de formation », *Formation et profession*, 22.1, p.1-12. Doi:10.18162/fp.2014.149
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G., 2013, « Le décrochage enseignant : État des connaissances », *International Review of Education*, 59.5, p. 549-568.
- Le Meur, G., 1998, *Les nouveaux autodidactes*, Lyon, Chronique sociale.
- Le Meur, G., 2009, *Organiser sa pensée, apprendre à décider avec l'entraînement mental*, Lyon, Chronique sociale.
- Maulini, O., Desjardins, J., Etienne, R., Guibert, P., & Paquay, L., 2015, *À qui profite la formation continue des enseignants ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2015.01>
- Meirieu, P., 1995, *La pédagogie entre le dire et le faire* (éd. 3. 2007), Paris, ESF.



- Rabahi-Senouci, Z., Benghabrit-Remaoun, N., 2014, « Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain », *Insaniyat*, 18.66, p. 259-280 <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/14/18/4/233013> (consulté le 05 décembre 2024)
- Senouci, Z., 2002, « Les enseignants des écoles normales supérieures entre missions et pratiques : l'exemple de l'ENSET », *Cahier du CREAD*, 5960, p. 143-152 <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/22/18/59/11834> (consulté le 05 décembre 2024)
- Siam, K., Rebouh, L., 2022, « Indices de la professionnalisation dans la formation initiale des enseignants dans les ENS. Quels dispositifs de professionnalisation de l'enseignement et du métier d'enseignant », *Revue de recherches et études scientifiques*, 17.01, p. 1158-1193 <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/450/17/1/212758> (consulté le 05 décembre 2024)
- Sidi Salah, A., Benaissa, L., 2024, « Compétences numériques des PEP en phase de formation initiale, enjeux et perspectives », *AKOFENA*, 2.12, p. 111-122.
<https://doi.org/10.48734/akofena.n012.vol.2.10.2024>
- Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C., 1998, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- Tardy, S., Lhermet, P., 2018, *La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?*, Paris, MEN, MES.
- Viaud-Guay, A., 2014, « Les limites des dispositifs de développement de la réflexivité. Contribution de l'analyse du travail à la formation initiale des enseignants (e)s », Dans L. Paquay, *et al.* (Dir), *Travail réel des enseignants et formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 127-139.
- Vygotsky, L., 1934, *Pensée et langage*, Paris, La dispute.

Abdelwahab **SIDI SALAH** est Docteur en didactique des langues et des cultures, est inspecteur de l'éducation nationale en retraite, est Professeur associé de langue française au département de langue et littérature française à l'université de BBA, il est également membre du Laboratoire de recherche sémiotique et pratiques discursives (SEPRADIS) à l'Université Mohamed Khider de Biskra. Ses recherches, ainsi que ses nombreuses interventions et publications scientifiques, se concentrent principalement sur la didactique professionnelle. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-0464-3162>

