



Approaching Difficulties In Training Trainers: Challenges And Prospects For Resolution Experimental Study In The Region Of El-Oued Southern Algeria

Khaled Mesbahi Head of research unit at the PAD Pragmatics and Discourse Analysis laboratory, Hamma Lakhdar El-Oued University, Algeria.

Hadil Badi Doctoral student at El-Oued University, Algeria.

Zabi Noura Master of French language at El-Oued university, Algeria.

Email: mesbahi-khaled@univ-eloued.dz

Received: 26/09/2023; Accepted: 24/01/2024; Published: 11/02/2024

Abstract

This research focuses on the impact of the coaching process on the professional skills of new teachers, as well as the challenges faced by the two main players: the coach and the student. The results of this research try to provide solutions as to how to overcome these difficulties. Despite the problems associated with coaching new teachers, this work contributes to the improvement of their teaching practice and the development of their professional identity. To investigate the effectiveness of coaching in the teaching field, we need two investigative tools in this study: the questionnaire and the research interview. The results first confirm the effectiveness of this process in developing teachers' skills, especially those relating to the organization of learning situations, as well as motivation and time and student management. Secondly, they highlight the problems encountered by the two main players, namely the time load.

Keywords: Training, support, teaching, professional integration, professional skills.

Approche des difficultés dans la formation des formateurs : défis et perspectives de résolution Etude expérimentale dans la région d'El-Oued sud de l'Algérie

Résumé

Ce travail de recherche cible en profondeur les problèmes rencontrés par les enseignants nouvellement recrutés et la nécessité du suivi dans un programme de formation conçu non seulement pour les soutenir dans leurs spécialités mais principalement pour les initier à la pédagogie et les intégrer dans la pratique enseignante en classe. Pour ce faire, on s'octroie les

outils nécessaires pour en étudier l'efficacité relative à l'organisation des situations d'apprentissage dorénavant OSA ainsi qu'à la motivation pour une gestion optimale de classe dorénavant GOC. Nous clôturons notre recherche par la mise en évidence des problèmes liés non seulement aux pré-requis et à la motivation mais aussi à l'engagement des différents acteurs impliqués dans la pratique enseignante dans l'objectif de défier les obstacles tels que le programme trop chargé et le volume horaire insuffisant.

Mots-clés : Formation, accompagnement, enseignement, insertion professionnelle, compétences professionnelles.

Introduction

En tant que formateur des enseignants depuis 2009 via des stages de formation administrés par le ministère de l'éducation et suite à la défaillance enregistrée au niveau de leur mise en pratique dans des périodes de vacance, le Ministère de l'Education Nationale décide en 2014 d'opter pour un nouveau processus de formation des nouveaux enseignants, il s'agit de l'accompagnement des stagiaires par un enseignant formateur dans le but de faciliter leur insertion dans la pratique en classe. Cela va se réaliser à travers un minutieux suivi au bout duquel le formateur remplit une fiche d'accompagnement et rédige un rapport contenant ses remarques à propos du stagiaire pour être l'objet d'expertise et d'inspection dans les prochaines rencontres. Ce travail tente d'approfondir la question d'accompagnement en s'orientant vers ce mouvement d'interaction entre nouveaux enseignants et expérimentés dans un souci majeur, celui d'assurer un transfert souple de la connaissance et de l'expérience. Tout cela reste hypothétique car on est confronté sans doute aux obstacles tels que le programme trop chargé et le volume horaire qui ne laisse pas aux différents protagonistes des moments de réflexion.

Dans le souci de réussir ce travail, deux outils d'investigation sont en vigueur, la première est le questionnaire destiné aux apprenants qui se fera en deux moments: au début et après le programme d'accompagnement pour vérifier les retombées pédagogiques sur le public concerné. Quant au deuxième outil, l'entretien, est réalisé avec des enseignants qu'ils soient accompagnateurs ou bénéficiaires du processus en question pour identifier les points forts et les obstacles qu'ils ont recensés lors de leurs missions respectives.

Pour mener à bien le présent travail, le choix méthodologique s'impose en s'appuyons, d'une part, sur la méthode descriptive afin de décrire l'apport d'accompagnement des enseignants à leurs compétences professionnelles ainsi que les problèmes liés à cette modalité de formation, d'autre part, sur la méthode analytique pour vulgariser et confronter les résultats obtenus à travers les deux enquêtes réalisées.

1- Les acteurs de l'acte d'E/A et le processus didactique

1.1-Aperçu définitoire sur les différents acteurs du processus didactique.

Etymologiquement le verbe enseigner vient du latin "**insignār** " qui signifie signaler et faire reconnaître¹. Le Pluridictionnaire Larousse donne au verbe enseigner la définition suivante: faire acquérir la connaissance ou la pratique². En outre, pour Françoise RAYANAL³ et Alain RIEUNIE⁴ l'acte d'enseigner «c'est suggérer à l'apprenant un ensemble de situations ayant pour but la provocation d'un apprentissage bien déterminé⁵». Or, de la provocation naît l'action qu'exerce chaque acteur sur l'autre car apprendre contient le verbe prendre qui est un verbe transitif avec la volonté de prendre en main et réussir tout l'acte d'Enseignement/Apprentissage.

Intuitif et global, l'acte d'enseigner est loin d'être simple. Il sollicite toutes les ressources, les attitudes, les habiletés, les connaissances et les techniques de la personne. Il prend en compte les propriétés des facteurs à savoir l'enseignant, l'enseigné et l'environnement où se passe cet enseignement.⁶ Chacun assumant des charges et des devoirs dans une mission: celle de préparer le climat optimal de médiation selon Joseph Rézeau⁷ pour le transfert des connaissances.

L'expression « ensemble des aides (personnes et instruments) indique qu'il existe différents types d'aides. Elles peuvent inclure des outils et des ressources tels que des manuels, des vidéos, des images, la relation d'aide et de guidage joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Elles permettent à l'apprenant d'acquérir des compétences et de progresser vers l'autonomie. Durant le déroulement du processus d'enseignement, ce rôle a pour objectif de faciliter l'engagement volontaire. C'est le rôle essentiel de l'enseignant dans la motivation des apprenants sur le plan intrinsèque et extrinsèque.

1.2- Le rôle et les qualités d'un bon guide

L'enseignant-guide assume délibérément la tâche d'accompagner les apprenants dans leurs parcours d'apprentissage, en leur fournissant des orientations des ressources et des soutiens adaptés à leurs besoins individuels. Son objectif est de favoriser leur autonomie et leur réflexion. Il est considéré comme quelqu'un qui préfère indiquer ou montrer aux apprenants comment construire leurs connaissances plutôt que de fournir simplement des informations. Vincent⁸ précise que l'enseignant-guide doit démontrer une grande agilité dans la gestion et le développement de son programme puis fournir des évaluations qui reflètent fidèlement ce qui a été enseigné et enfin expertiser des apprentissages fondamentaux en marquant la différence de l'enseignant animateur. L'enseignant efficace dans une approche frontale⁹ se démarque par sa capacité à diriger et à guider directement les activités d'apprentissage en se donnant

¹Oscar BLOCH, Walther VON, WARTBURG, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, France, PUF, 2008, p.224.

²LAROUSSE, *Pluri-dictionnaire Larousse*, Ed.1985, Nancy.

³Deux personnalités de renommée dans le domaine de la psycho-pédagogie

⁵ Françoise RAYNAL et Alain RIEUNIER, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF Editeur, 2007, p. 128.

⁶ André PARE, «L'acte d'enseigner geste d'art source de perfectionnement», *Prospectives*, N.4, vol.19, 1983,p.179»180.

⁷Joseph REZEAU, professeur en pédagogie en France

⁸ Carette Vincent est un professeur en science de l'éducation.

⁹L'enseignant est dans ce cas le pivot central autour duquel tourne l'ensemble des actants

suffisamment au travail en groupe sans oublier d'encourager l'implication active des apprenants dans les exercices individuels¹.

1.3- Les besoins des enseignants débutants

Malgré les stages de formation pratique auxquels participe l'enseignant débutant, il se trouve généralement confronté à son propre génie pour réussir sa première année. Plusieurs besoins liés à l'entrée dans la carrière de l'enseignant débutant sont à décrire. Ils sont regroupés dans trois grands champs: les besoins associés au développement physique et émotionnel tels que l'estime de soi et la sécurité, les besoins associés au développement psychosocial tels que l'amitié et les relations de collégialité et enfin les besoins associés au développement personnel et intellectuel tels que la stimulation des nouvelles idées et des nouveaux savoirs.

1.4- L'insertion professionnelle

Joséphine Mukamurera² et al. définissent l'insertion professionnelle comme «une étape de l'évolution de la carrière durant laquelle la novice tente de s'intégrer à sa profession et de passer d'une expérience de survie à la maîtrise progressive des diverses facettes de son travail.»³ Les enseignants débutants sont confrontés à de nombreux défis lors de leur début en classe. En réalité, ils doivent acquérir de nouvelles connaissances en renforçant leurs compétences Gervais⁴ aussi parle du débutant : «les débutants sont moins directifs que les enseignants plus expérimentés en ce qui concerne la gestion des interactions sociales entre les élèves. Ce résultat pourrait indiquer que les débutants sont plus préoccupés par les contenus à enseigner que par les élèves à qui ces contenus sont destinés».⁵

1.5- Les objectifs de la formation pour les enseignants débutants

«La formation des formateurs s'inscrit dans un ample contexte éducatif ayant pour objectif le perfectionnement des professionnels d'enseignement et l'acquisition des savoirs et savoir-faire indispensables dans la pratique du métier de l'enseignant. L'élaboration des programmes de telles formations est fortement influencée par les attentes sociales formulées par rapport au rôle de l'enseignant, mais aussi par les exigences du marché du travail étant souvent décisives pour le profil professionnel requis d'un tel ou autre métier. De nos jours, il semble que les objectifs des formations professionnalisantes (dont la formation des enseignants de LE fait naturellement partie) puissent être atteints par l'intermédiaire du processus de professionnalisation, cette dernière prenant en considération nos seulement les contenus de formation, mais aussi les modalités de celle-ci»⁶.

¹ Carette VINCENT , « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question »,Acquisitions et progressions scolaires : *recherches en psychologie*, N°162 1janvier ,p. 82.

² Docteure en psychopédagogie et professeure à la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke.

³Joséphine MUKAMURERA et al., «L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants?», *Recherche en éducation*, Université de Nantes , N. 42, 2020 , p.84.

⁴ Collette Gervais est professeure associée au département du psychopédagogie de l'université de Montréal.

⁵Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>

⁶<https://gerflint.fr/Base/Chine11/sowa.pdf>

Magdalena Sowa «La formation des formateurs FLE face à la professionnalisation du travail», *revue Synergies Chine* n° 11 - 2016 p. 137-147

Il est important de créer une structure intégrant à la fois la formation initiale et la formation continue pour tous les enseignants nouveaux tout au long de leur carrière, idéalement, cette structure offre un soutien personnalisé à chaque étape de leur parcours professionnel, favorise une approche collaborative, préparer les débutants de manière adéquate à exercer leur profession dans les meilleures conditions possibles pour une pratique réflexive permettant aux enseignants novices d'acquérir une compréhension approfondie des principes pédagogiques et de développer leurs stratégies d'enseignement¹. Cela ne peut se réaliser sans se remettre régulièrement en question ce qui permet d'actualiser les connaissances et les pratiques dans un esprit de chercheur, ainsi l'enseignant devient instruit en possédant la maîtrise du contenu qu'il dispense et réjouit de la capacité de nouer des relations avec les apprenants en créant un climat de sociabilité pédagogique optimale.

2- Les acteurs de l'acte d'E/A et le processus d'accompagnement

2.1-L'accompagnement, objectifs et fonctions

Edouard Limbos² définit l'accompagnement comme « la fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire, et à acheminer avec lui durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer³.» Christoph HOFF affirme avoir identifié cinq objectifs essentiels de l'accompagnement. Selon lui, l'accompagnement vise à: faciliter le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant compétent, offrir une continuité entre la formation initiale et la prise de fonction, permettre de développer les habiletés, des connaissances, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'accomplissement d'un enseignement efficace, augmenter le rendement et la satisfaction au travail des maîtres débutants, préparer les novices au choc de la réalité et alléger l'isolement, l'anxiété et le manque de confiance que les professeurs débutants⁴ peuvent rencontrer.

Les deux principaux acteurs qui contribuent au processus d'accompagnement sont l'accompagnateur et l'accompagné, Pour Isabelle Vivegnis⁵, le terme accompagnateur est utilisé pour désigner l'enseignant chevronné qui est amené à fournir un soutien à l'enseignant débutant⁶; pour Arthur Genilas⁷, un accompagnateur est toute personne qui veut accompagner des praticiens⁸ dans leur démarche de renouvellement des pratiques a des dispositions à

¹ Ibid., p. 57

² Formateur au service de la formation d'animateurs socioculturels du ministère de la communauté française à Bruxelles.

³ Dictionnaire de la formation et du développement personnel, Paris, ESE éditeur, 1996, p. 13.

⁴ Christoph HOFF, « Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants de premier degré », Thèse de doctorat, Université de Nancy 2, décembre 2007, p. 25.

⁵ Professeure en sciences de l'éducation à l'université de Montréal.

⁶ Isabelle VIVEGNIS, « Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants: études multicas. », Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Octobre 2016, P. 19.

⁷ Consultant en gestion du changement, développement des organisations et coach et formateur en développement d'entreprise.

⁸ Arthur GELINAS, « les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques: la perspective du changement en éducation », Monique L'HOSTIE et Louis-Philippe BOUCHER (éd.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2004, p. 33.

clarifier et des choix à faire. Elle doit savoir quel rôle elle veut jouer, quel type de situation de changement est en cause, quel type d'agent de changement elle désire être et quel type de changement elle souhaite susciter.

Il faut préciser que toute l'action de l'accompagnateur porte sur la personne accompagnée selon Pierre Potvin¹, éprouvant le sentiment du besoin de développement professionnel, qui développe l'esprit critique en analysant et réfléchissant sur sa pratique. Mais en communiquant ses besoins, et ses difficultés, il doit remettre en cause sa propre pratique et favoriser le retour d'information et le feedback. Les accompagnateurs ont toujours la vive besogne mettre en œuvre les ajustements et prendre en compte les savoirs acquis et compétences pédagogiques².

2.2- Formes et réseaux d'accompagnement

Catherine Van et al. Voient que le réseau professionnel de chaque enseignant inclut les collègues, la direction, les conseillers pédagogiques et même l'inspection qui contribue à son apprentissage quotidien, à l'amélioration de ses pratiques pédagogiques et à l'intégration dans un réseau professionnel qui s'organise autour de l'apprentissage formel et, surtout, informel, le premier se réalise pendant les formations et se déroule dans un environnement structuré en présence d'un ou de plusieurs formateurs alors que le deuxième s'effectue d'une manière non-organisée permettant de mettre directement en place les changements proposées parce qu'ils ont été pensés en contexte. Ainsi l'accompagnement est considéré comme un élément clé dans l'entourage de l'accompagné qui lui fournit un apprentissage informel.³(Stage, formation....).

2.3- Démarches et perspectives d'accompagnement

Dans une perspective socioconstructiviste, de Lafortune et Deaudelin⁴ (2001) préconisent en tant que groupe de personnes accompagnées ayant des interactions lors des rencontres individuelles après plusieurs mois visant le réinvestissement du produit de la réflexion collective des enseignants sur l'analyse de leurs pratiques afin de développer un agir professionnel. Selon ce modèle, les enseignants sont mis dans des situations de conflits sociocognitifs ce qui leur permet d'être ouverts aux changements de leurs pratiques professionnelles à travers l'autoévaluation⁵.

Lavoie et Royal⁶ (2014) ont amélioré la démarche en plusieurs temps structurés au tour de trois rencontres individuelles, chacune d'elle est ajoutée à d'autres rencontres. La première rencontre permet de faire l'inventaire des besoins de l'accompagnement et les intérêts de développement professionnel. Les rencontres qui s'y ajoutent permettent de suivre et de soutenir les accompagnés. La deuxième rencontre individuelle s'attache à définir la démarche de d'accompagnement et le processus du développement personnel. Cette rencontre donne lieu

¹ Professeur chercheur en psychopédagogie à l'université du Québec.

²Christoph HOFF, op. cit., p.25.

³Ibid., p. 7.

⁴Enseignant chercheur à faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrook.

⁵ Johnnie SAMSON, « Portrait des pratiques déclarées de directions d'établissement scolaire concernant l'accompagnement d'enseignants en insertion professionnelle préscolaire et au primaire », *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, N.2, Vol. 2 septembre 2021, p. 120.

⁶ Professeurs à l'université de Montréal.

à d'autres rencontres: de suivi et en équipe-matière, et à une observation en classe. Les rencontres de suivi représentent un moment de suivi et de soutien aux personnes accompagnées. Lors des rencontres en équipe-matière, les participants exposent les résultats auxquels sont parvenus à travers leurs expériences. Par la suite, les stratégies pédagogiques adoptées sont observées en classe. Quant à la troisième rencontre, elle consiste à rendre compte sur les apports effectifs de l'accompagnement sur le développement professionnel¹.

2.4- L'accompagnement: une culture pédagogique

Nous soulignons que l'accompagnement nécessite, en plus des savoirs, une culture pédagogique définie par Lafortune et Daniel Martin² comme

«un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'activités-stratégies et d'habiletés qui permettent de développer le sens critique, la créativité, le regard réfléchissant, un contexte d'accompagnement sécurisant et la confiance en soi de la personne accompagnée».

Ils supposent qu'il n'était pas toujours important d'accumuler des connaissances ou les approfondir, en revanche, il est nécessaire d'arriver à les interconnecter pour fonder sa propre structure des savoirs dans le but de pouvoir établir un lien entre ce que disent les autres et sa propre conception³ « l'accompagnement, tant personnalisé qu'en groupe, a permis aux débutants de construire leur identité d'enseignants, ou de se définir plus clairement comme enseignant »⁴ déclarent Monique L'Hostie⁵ et al., d'après eux, ceci contribue à dans l'émergence d'une identité professionnelle qui ne prend vraiment forme qu'avec une pratique réflexive sur soi-même comme l'affirme Karine Dejean⁶ et Eveline Charlier⁷ «l'accompagnement se fonde sur une pratique réflexive sur soi, sur les situations de travail et son positionnement au sein de celles-ci. La posture de réflexivité est centrale tant pour l'accompagnateur que pour l'accompagné⁸».

Cette culture développe une sorte d'esprit critique qui contribue fondamentalement à la décentration dans les habitudes et les pratiques pédagogiques pour passer d'un ensemble de

¹ Martin LAVOIE et Louise ROYAL, «Accompagner le développement professionnel. Un projet de recherche-action réunissant un directeur et des enseignants». *Education Canada*, 2014, Disponible sur: <https://www.edcan.ca/articles/accompagner-le-developpement-professionnel/?lang=fr> , consulté le 25/05/2023.

² Le premier est Consultant, professeure, chercheuse et accompagnatrice québécoise, le deuxième est Chercheur et assistant chez l'université libre de Bruxelles.

³ Louise LAFORTUNE et Daniel MARTIN, «L'accompagnement: processus de co-construction et culture pédagogique», Monique L'HOSTIE et Louis-Philippe BOUCHER (éd.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2004, p. 54.

⁴ Monique L'HOSTIE et al., «L'accompagnement d'enseignants novices au collégial», Monique L'HOSTIE et Louis-Philippe BOUCHER (éd.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2004, p. 142.

⁵ Professeure en sciences de l'éducation et coordonnatrice des activités de formation pratique en enseignement à l'université de Québec.

⁶ Chercheuse formatrice au département de l'éducation et Technologie de l'université Namur.

L'éducation

⁷ Assistante puis professeure à l'université de Namur.

⁸ Karine DEJEAN et Eveline CHARLIER, «Dynamiques transactionnelles de reconnaissance et professionnalisation des stagiaires: Perspectives pour la formation initiale.», *Recherches et Éducatives*, N. 7, 2012, p.4.

préoccupations chères aux enseignants aux activités comme objets d'analyse et de questionnement où ils s'incitent à se renouveler.

3- Nos hypothèses soumises à l'expérimentation

3.1-Outils d'investigation et choix du public

Nous avons opté pour le questionnaire afin de nous renseigner sur les améliorations observées dans la pratique des enseignants. Françoise Lantheaume et Christophe Hérou¹déclarent que les apprenants sont « témoins de fait et juges de l'activité enseignante²». En partant de cette déclaration, nous avons adressé le questionnaire aux apprenants qui sont les mieux placés, nous semble-t-il, à nous renseigner sur les changements observés dans les pratiques de leurs enseignants à l'issue de l'accompagnement qu'ils ont reçu. Le public visé par le questionnaire se compose des apprenants du cycle moyen. Ces derniers fréquentent six établissements éparpillés dans la wilaya d'El-Oued. Ils sont d'un nombre de 209 apprenants de niveaux différents. Ainsi, le choix des établissements n'était pas aléatoire, elles représentent les lieux-model pour l'exercice des stagiaires où les accompagnateurs promettent d'achever, progresser et enfin vérifier l'impact de l'accompagnement des enseignants débutants sur leur pratique en classe traduit par des changements constatables par leurs apprenants.

3.2- Description du questionnaire

Le questionnaire confectionné en vingt-sept questions à choix multiples (souvent, rarement, jamais) rédigées dans un langage accessible aux apprenants du cycle moyen et la sélection de ce type de questions est justifiée par le niveau des apprenants qui ne leur permet pas de répondre à des questions ouvertes. Les items peuvent s'afficher comme suit:

Items	Axes
1, 8, 9, 14, 16, 17	Motivation et interactions des apprenants.
2, 11, 23	Gestion et animation des groupes.
3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 21, 22, 25	Gestion et animation des apprentissages.
18, 19, 26	Evaluation des travaux des apprenants.
15, 20	Remédiation.
24	Gestion du temps.
27	Disponibilité de l'enseignant.

L'adoption du questionnaire auto-administré est en raison de la grande étendue de la population qui peut nous renseigner en un peu de temps, Maurice Angers affirme que le questionnaire est une « technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées»³.

¹Docteur en sociologie de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.

²Françoise LANTHEAUME et Christophe HELOU, *La souffrance des enseignants: Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, 2008, p.98.

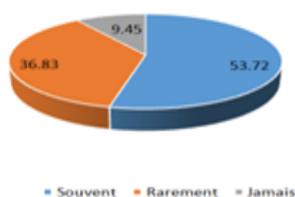
³Maurice ANGERS, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaine*, Alger, Casbah Université, 1996, p. 146.

3.3- Déroulement et difficultés de l'enquête

Le processus d'enquête se divise en deux phases distinctes. La première a débuté après les vacances de printemps, le 09 avril 2023, et a recueilli 209 réponses. La seconde phase a eu lieu durant la dernière semaine du troisième trimestre, entre le 09 et le 12 mai 2023, obtenant 199 réponses, soit une diminution de 10 réponses en raison de l'absence des apprenants. Les défis rencontrés incluent le niveau et la coopération des stagiaires, ainsi que la gestion manuelle des données pour calculer les pourcentages, entraînant une dépense de temps et d'efforts considérable. De plus, le processus d'accompagnement n'étant achevé qu'en début de mai, les réponses ont dû être recueillies jusqu'à la semaine précédant la fin du mois.

3.4- Description graphique, analyse des données et interprétation des résultats

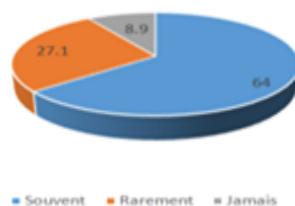
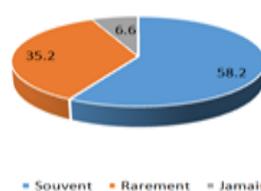
Les graphismes mis à gauche représentent les réponses recueillies avant le déclenchement du processus de l'accompagnement, ceux déposés à droite sont les réponses obtenues après l'achèvement du processus.



Question n°01: 1- Te sens-tu motivé(e) lors d'une séance de français?

Figure n°01: La motivation des apprenants.

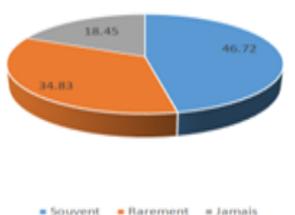
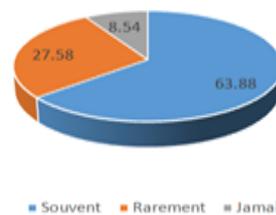
En amant, souvent 53.72%, rarement 36.83%et jamais 9.45%.En aval, souvent 58.2. rarement 35.2%et jamais 6.6%.



Question n°02: Ton enseignant impose-t-il la discipline en classe?

Figure n°02: La discipline imposée

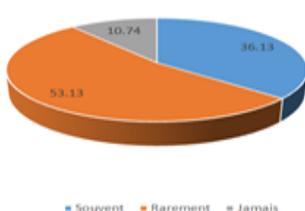
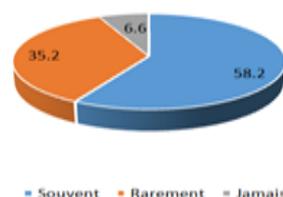
En amant, souvent 64%, rarement 27.1% et jamais 8.9%. En aval, souvent 63.88%.rarement 27.58% et jamais 8.54%.



Question n°03: Ton enseignant vous rappelle-t-il des cours précédents?

Figure n°03: L'activation des connaissances antérieures

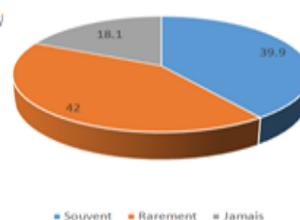
En amant souvent 46.72%, rarement 34.83%. et jamais 18.45%.En aval souvent 62.3%, rarement 28.25% et jamais 9.2%.

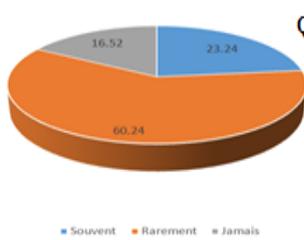


Question n°04: Ton enseignant utilise-t-il des illustrations (images/ dessins/ affiches...)?

Figure n°04: L'utilisation et l'exploitation des illustrations

Résultats: en amant oui souvent avec 36.13%, rarement avec 53.13% et Un taux de 10.74% des enseignants qui ne s'en servaient jamais. En avaloui souventavec39.9%, rarement avec42%, mais en revanche18.1% des apprenants ont nié ce fait.

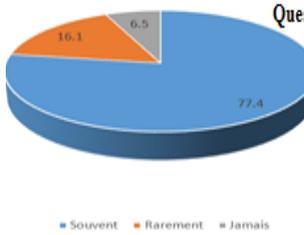
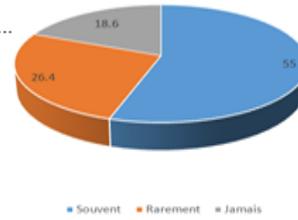




Question n°05: Ton enseignant utilise-t-il les TIC ? Datashow, télé, internet...

Figure n°05: L'utilisation des TIC

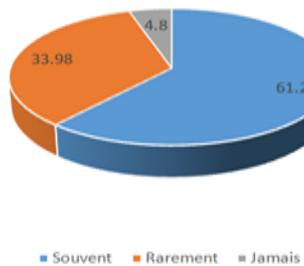
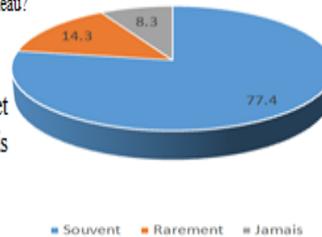
Résultats: **en amant** oui souvent avec 23.24%, rarement avec 60.24% et jamais avec 16.52%. **En aval** oui souvent 55%, rarement avec 26.4% et Ceux qui indiquent qu'on n'exploite jamais les TIC sont d'un taux de 8.54%. En comparant ces pourcentages, nous avons pu détecter une augmentation significative de l'exploitation des TIC de la part des enseignants stagiaires.



Question n°06: Ton enseignant utilise-t-il des couleurs en écrivant au tableau?

Figure n°06: L'utilisation du tableau

En amant, souvent 77%, rarement 16.1% et jamais 6.5%. **En aval** 81.97%, rarement 11.53% et jamais 6.5%.



Question n°07: Ton professeur fait-il recours à la langue arabe pour expliquer?

Figure n°07: Le recours à la langue maternelle dans l'explication

En amant souvent 61.22% rarement 33.98% et jamais avec 4.8% cela dit que grand nombre recourent à la langue arabe. **En aval** souvent avec 49.8%, rarement avec 44.5% et jamais 6.5 %

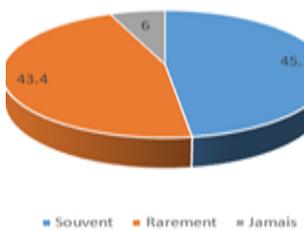
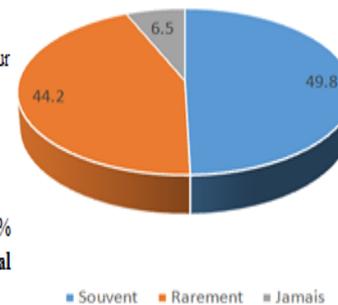
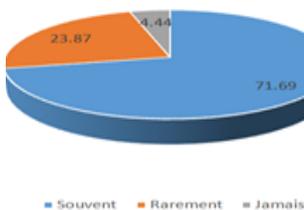
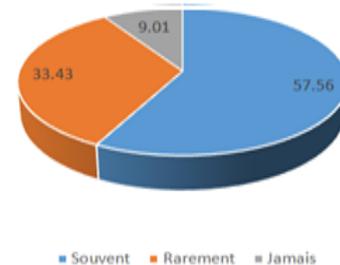


Figure n°08: La participation des apprenants

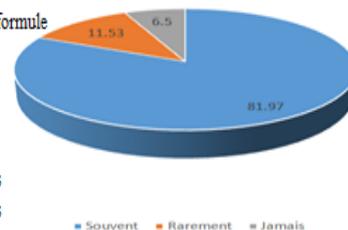
En amant souvent 45.1%, rarement 43.4%, jamais 6%, nous constatons que le niveau des apprenants qui se précipitent à répondre aux questions posées ne dépasse pas la moitié. **En aval** souvent 57.56%, rarement 33.43%, jamais 9.01%. Le nombre apprenants qui se participe augmente et dépasse la moitié.

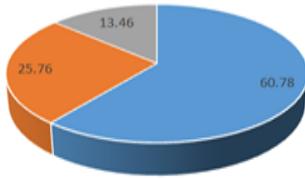


Question n°09: Si vous ne comprenez pas, l'enseignant répète, reprend, reformule insiste?

Figure n°09: Les stratégies pour gérer des situations de blocage

En amant oui souvent 71.69%, rarement 23.87% et jamais 4.44%. **En aval**, souvent 77.4%, rarement 14.3% et jamais 8.8%. Tout cela confirme que les enseignants exploitent des stratégies comme la répétition ou la reformulation pour faciliter la compréhension.



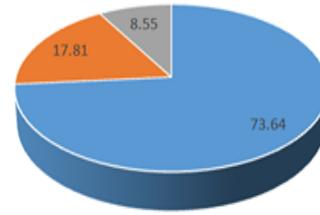


■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

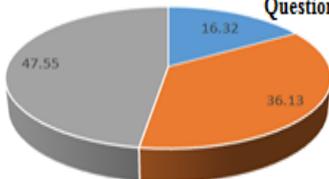
Question n°10: Ton enseignant vous donne-t-il le temps de réfléchir avant de répondre?

Figure n°10: Le temps de réflexion donné aux apprenants, est adéquat

En amant, souvent 60.78%, rarement 26.76% et jamais 13.46%. **En aval** souvent 73.64%, rarement 17.81%, jamais 8.55%. Cela confirme que le temps consacré à la réflexion suffit.



■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

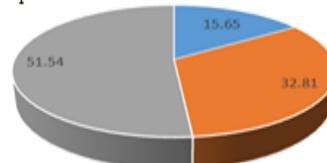


■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

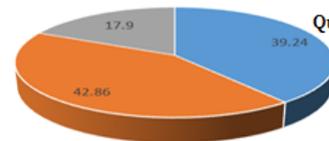
Question n°11: Ton enseignant accepte-t-il les réponses collectives et par groupe d'élèves?

Figure n°11: La gestion de la participation des apprenants en clas

En amant souvent 16.32%, rarement 36.13%, jamais 47.55%. **En aval** souvent 15.65%, rarement 36.81%, jamais 51.54%. Les réponses collectives ne sont pas le bienvenu



■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

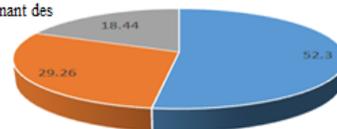


■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

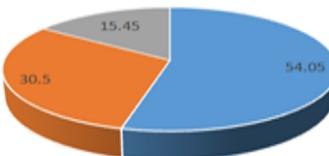
Question n°12: Ton enseignant vous demande-t-il de répondre en donnant des phrases complètes?

Figure n°12: Les enseignants exigent-ils des phrases complètes dans leurs réponses

En amant souvent 39.24%, rarement 42.87% et jamais 17.9%. **En aval** souvent 52.3%, rarement 29.26%, jamais 18.44% on exige des réponses sous formes de phrases complètes.



■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

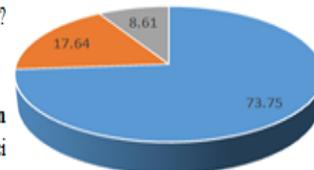


■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

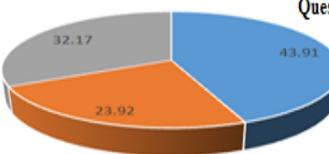
Question n°13: Ton enseignant insiste-t-il sur la correction des erreurs ?

Figure n°13: La correction des erreurs

En amant, souvent 54.05%, rarement 30.05% et jamais 15.45%. **En aval** souvent 73.75%, rarement 17.64%, et jamais 8.61% ceci montre que plus de la moitié des enseignants insistent sur la correction des erreurs de la part des apprenants.



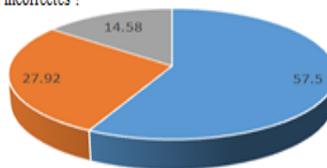
■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais



■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

Question n°14: L'enseignant se réjouit-il des réponses même si elles sont incorrectes ?

En amant, souvent 43.91%, rarement 23.99% et jamais 32.17%. **En aval**, souvent 57.5%, rarement 27.92% et jamais 14.54%. ceci montre que la moitié des enseignants se réjouissent des réponses même incorrectes en les encourageant.



■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

Question n°15: Ton enseignant contrôle-t-il les activités en classe? Exercices et devoirs à la maison.

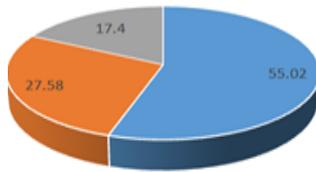
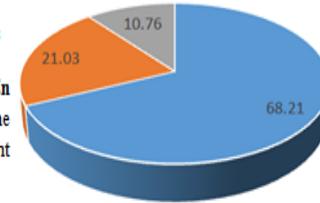


Figure n°15: La supervision des activités et contrôle des apprenants

En amant, souvent 55.02%, rarement 27.58% et jamais 17.04%. En aval, souvent 68.21%, rarement 21.03% et jamais 10.76%. Une amélioration est remarquée dans le nombre d'enseignants qui suivent et contrôlent de près leurs apprenants.

■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais



■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

Question n°16: Pour réussir ta production écrite, ton enseignant vous exige-t-il des règles à suivre?

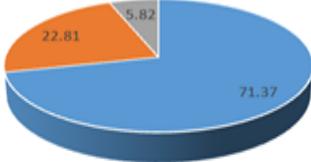
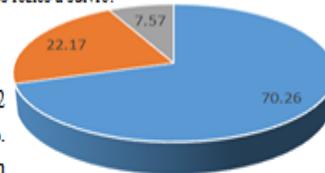


Figure n°16: La communication des critères de réussite

En amant, souvent 71.37%, rarement 22.81% et jamais 5.82%. En aval, souvent 70.26%, rarement 22.17% et jamais 7.57%. A travers ces résultats, nous remarquons une diminution négligeable des enseignants qui identifient les critères de réussite de la production écrites.

■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais



■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

Question n°18: Lors des séances des travaux dirigés (désormais TD), ton enseignant vous propose-t-il des activités ludiques? Travailler en jouant avec les apprenants!

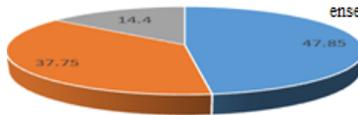
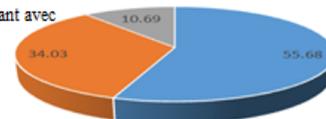


Figure n°18: L'intégration des activités ludiques

En amant, souvent 47.85%, rarement 37.75% et jamais 14.4%. En aval, souvent 55.68%, rarement 34.03% et jamais 10.69%. En comparant les données, nous constatons une croissance remarquable du taux des enseignants qui exploitent les activités ludiques durant les séances des TD.

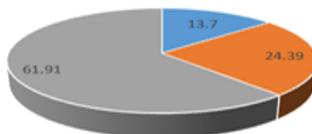
■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais



■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

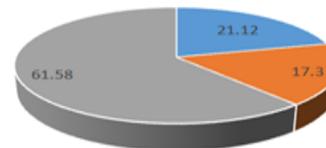
Question n°19: Utilisez-vous les ardoises en classe?

Figure n°19: L'utilisation des ardoises (Le procédé de La Martinière)



En amant, souvent 12.7%, rarement 25.39% et jamais 61.91%. En aval, souvent 21.12%, rarement 17.3% et jamais 61.58%. Après avoir effectué une comparaison entre les données collectées lors des deux reprises, nous remarquons une amélioration notable dans le nombre des enseignants se servant du PLM.

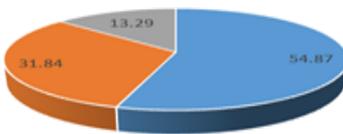
■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais



■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

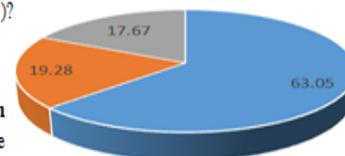
Question n°20: Aimez-vous travailler en groupe (binômes/ trinômes...)?

Figure n°20: Le travail en groupe



En amant, souvent 54.87%, rarement 31.84% et jamais 13.69%. En aval, souvent 63.05%, rarement 19.28% et jamais 17.67%. Une comparaison entre les deux graphismes permet de constater une hausse dans le nombre des apprenants qui aiment travailler en groupe.

■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais



■ Souvent ■ Rarement ■ Jamais

Question n°21: L'enseignant vous laisse-t-il le temps pour écrire en classe?

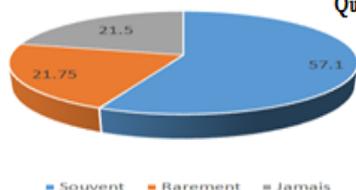
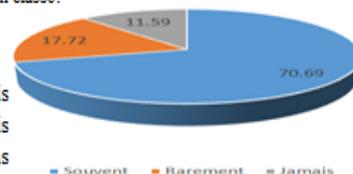


Figure n°21: Le temps accordé à trace écrite

En amant, souvent 57.1%, rarement 21.75%et jamais 21.5%.En aval, souvent 70.69%, rarement17.72% et jamais 11.59%.Une analyse comparative des informations collectées révèle une importante augmentation dans le nombre des enseignants qui accordent un temps suffisant à la trace écrite.



Question n°22:Utilisez-vous les cahiers pour la révision?

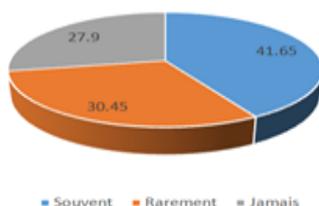
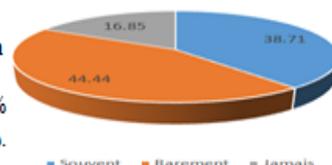


Figure n°22: La révision des cours.Analyse et interprétation

En amant, souvent 38.71%, rarement 44.44% et jamais 16.45%. En aval, souvent 41.65% rarement 30.45% et jamais 27.9%. L'ensemble des résultats révèlent une certaine augmentation du nombre des apprenants qui font recours à leurs cahiers pour réviser.



Question n°23: Vos cahiers sont-ils corrigés?

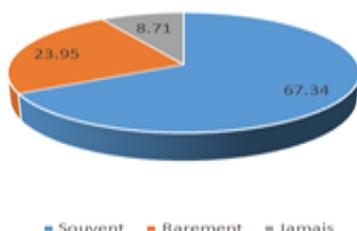
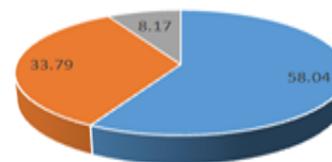


Figure n°23: La correction des cahiers

En amant, souvent 67.34% rarement 23.95% et jamais 8.71%. En aval, souvent 58.04%, rarement 33.79%et jamais 8.17 %. Une analyse comparative des données collectées, nous permet de constater une légère régression dans le nombre des enseignants de nos répondants qui corrigent fréquemment leurs cahiers.



Question n°24:L'enseignant, vous aide-t-il même en dehors de la classe?

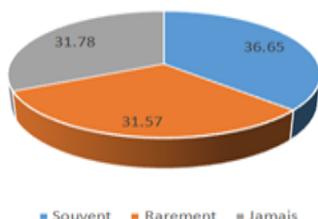
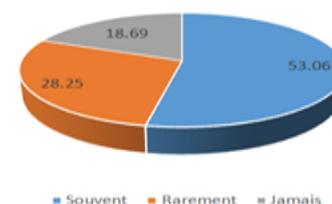


Figure n°24: La disponibilité de l'enseignant

En amant, souvent 36.65%, rarement 31.57% et jamais 31.78%.En aval, souvent 53.06%, rarement 28.25% et jamais 18.69%. La comparaison des information, nous détectons une amélioration significative dans la disponibilité des enseignants de nos échantillons.



4-Synthèse

L'étude menée nous a permis de valider les hypothèses initiales de notre recherche, lesquelles portent sur le lien entre l'accompagnement des enseignants novices et la pratique enseignante en classe. Cette réalisation s'est avérée être un travail stimulant pour nous. Les résultats des enquêtes auprès des apprenants ont révélé que l'accompagnement a effectivement contribué au développement des compétences professionnelles de la majorité des enseignants stagiaires impliqués dans notre étude. Ces compétences incluent notamment les stratégies de motivation, la gestion de classe, l'évaluation et la remédiation des lacunes des apprenants, ainsi que l'utilisation des ressources didactiques, et leur interaction avec les élèves.

Après avoir mené cette étude approfondie sur l'accompagnement des enseignants novices, nous avons observé un impact significatif et positif sur leur pratique enseignante. Malgré les

avantages indéniables, les acteurs ont également dû faire face à certaines difficultés, telles que le volume horaire chargé et les déplacements fréquents, rendant leurs tâches ardues. Cette recherche, ancrée dans notre expérience en tant qu'enseignantes (formatrice, principale et suppléante), a révélé que l'implémentation de ce processus a modifié la prise en charge des nouveaux enseignants, bien que de nombreux accompagnateurs et accompagnés aient rencontré divers obstacles, complexifiant leur mission. Cette réalité a suscité une réflexion approfondie visant à évaluer les avantages et les obstacles de ce processus, ainsi qu'à formuler des recommandations pour en optimiser les effets.

La question centrale qui a guidé notre recherche est la suivante : dans quelle mesure l'accompagnement des enseignants novices est-il efficace, et quels sont les défis auxquels ses différents acteurs sont confrontés ? Cette question a généré plusieurs questions subsidiaires visant à approfondir notre compréhension de l'accompagnement des enseignants débutants, notamment son impact sur leur pratique, les difficultés rencontrées, les défis des formateurs, et les moyens d'améliorer ce processus.

Notre étude repose sur plusieurs hypothèses clés, dont l'effet positif de l'accompagnement sur le développement des compétences professionnelles des enseignants novices, mais aussi la possible entrave que représente leur emploi du temps chargé, ainsi que la charge supplémentaire pesant sur les formateurs. Nous avons également envisagé qu'une réduction du volume horaire des formateurs et une meilleure gestion du temps des nouveaux enseignants pourraient améliorer la qualité de l'accompagnement.

Les résultats des enquêtes par questionnaire ont montré que la majorité des apprenants ont observé des améliorations dans la pratique de leurs enseignants après avoir bénéficié de l'accompagnement, notamment en ce qui concerne la gestion du temps et de la classe, les stratégies de motivation et l'utilisation des outils didactiques. De plus, les données des entretiens de recherche ont confirmé l'impact positif de l'accompagnement sur le développement des compétences professionnelles des enseignants, tout en mettant en lumière les difficultés rencontrées par les acteurs impliqués, telles que le volume horaire chargé et le manque de formation. Pour rendre ce processus plus efficace, plusieurs propositions ont été avancées, notamment la réduction des charges horaires, l'enrichissement des programmes d'accompagnement et la formation des formateurs.

Cette étude révèle que, malgré les défis rencontrés, le processus d'accompagnement mis en place par le système éducatif en Algérie montre des résultats prometteurs pour le développement des compétences professionnelles des enseignants nouvellement recrutés. Toutefois, elle soulève également des questions sur les bénéfices potentiels de ce processus pour les personnes assumant le rôle d'accompagnateurs.

Références bibliographiques

Ouvrages

Oscar BLOCH, Walther VON, WARTBURG, Dictionnaire étymologique de la langue française, France, PUF, 2008.

Arthur GELINAS, «les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques: la perspective du changement en éducation», Monique L'HOSTIE et Louis-Philippe BOUCHER (éd.), L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2004.

Pierre POTVIN, L'accompagnement et la collaboration: comment "faire et autrement", Rôles et responsabilités en accompagnement, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2016.

Louise LAFORTUNE et Daniel MARTIN, «L'accompagnement: processus de co-construction et culture pédagogique», Monique L'HOSTIE et Louis-Philippe BOUCHER (éd.), L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2004.

Monique L'HOSTIE et al., «L'accompagnement d'enseignants novices au collégial», Monique L'HOSTIE et Louis-Philippe BOUCHER (éd.), L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2004.

Françoise LANTHEAUME et Christophe HELOU, La souffrance des enseignants: Une sociologie pragmatique du travail enseignant, Paris, PUF, 2008.

Maurice ANGERS, Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaine, Alger, Casbah Université, 1996.

Dictionnaires

LAROUSSE, Pluri-dictionnaire Larousse, Ed.1985, Nancy.

Françoise RAYNAL et Alain RIEUNIER, Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, Paris, ESF Editeur, 2007

Dictionnaire de la formation et du développement personnel, Paris, ESE éditeur, 1996.

Revue scientifique

¹ André PARE, «L'acte d'enseigner geste d'art source de perfectionnement», Perspectives, N.4, vol.19, 1983.

Joséphine MUKAMURERA et al., «L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants?», Recherche en éducation, Université de Nantes , N. 42, 2020.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. Revue des sciences de l'éducation, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>

Johnnie SAMSON, « Portrait des pratiques déclarées de directions d'établissement scolaire concernant l'accompagnement d'enseignants en insertion professionnelle préscolaire et au primaire », Enseignement et recherche en administration de l'éducation, N.2, Vol. 2 septembre 2021.

Karine DEJEAN et Eveline CHARLIER, «Dynamiques transactionnelles de reconnaissance et professionnalisation des stagiaires: Perspectives pour la formation initiale.», Recherches et Educations, N. 7, 2012.

Carette VINCENT , « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question »,Acquisitions et progressions scolaires : recherches en psychologie, N°162 1janvier.

Thèses et mémoires

Christoph HOFF,« Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants de premier degré», Thèse de doctorat, Université de Nancy 2, décembre 2007.

Isabelle VIVEGNIS, «Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants: études multicas.», Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Octobre 2016.

Sites internet et articles en lignes

<https://gerflint.fr/Base/Chine11/sowa.pdf>. Magdalena Sowa «La formation des formateurs FLE face à la professionnalisation du travail», revue Synergies Chine n° 11 – 2016.

Martin LAVOIE et Louise ROYAL , «Accompagner le développement professionnel. Un projet de recherche-action réunissant un directeur et des enseignants». Education Canada,2014,

Disponible sur: <https://www.edcan.ca/articles/accompagner-le-developpement-professionnel/?lang=fr> , consulté le 25/05/2023.