

Formation des enseignants de FLE en Algérie : Entre apport universitaire et réalité du terrain : Rupture ou continuité ?

تدريب مدرسي اللغة الفرنسية في الجزائر: بين مساهمة الجامعة والواقع في الميدان: انقطاع أم استمرارية؟

Training teachers of FLE in Algeria: Between University Contribution and Reality on the Field: Rupture or Continuity?

Dr. Aouali Naoual *

Université de Chlef, Algérie
aoualinawel@gmail.com

Date de réception 07. 02. 2021

Date d'acceptation 26. 06. 2021

Date de publication 21. 12. 2021

Résumé

Si l'université algérienne entreprend d'importantes réformes (LMD) de son cursus d'études afin de valoriser l'acte d'enseigner, le recours à une démarche cohérente pour élaborer des programmes de formation à l'enseignement demeure une tâche loin d'être facile, notamment à cause de l'inexistence de quelconques descriptifs ou de renforcement des pratiques enseignantes par des démarches d'apprentissage à la pédagogie.

Nous livrons dans ce présent article les résultats obtenus d'une étude analytique et comparative des programmes de formation de licence LMD et des écoles supérieures en soulignant les critères influençant un enseignement de qualité et en identifiant les principaux besoins des futurs enseignants de FLE en termes de soutien à leurs pratiques de classe.

Mots clé : université algérienne - réforme – enseignants-français

ملخص

إذا أجرت الجامعة الجزائرية إصلاحات مهمة (LMD) في مسارها من أجل تعزيز فعالية التدريس، فإن استخدام نهج متماسك لتطوير برامج تدريب المعلمين يظل مهمة بعيدة عن أن تكون سهلة، لا سيما بسبب عدم وجود أي وصف أو تعزيز ممارسات التدريس من خلال مناهج التعلم في علم أصول التدريس.

في هذا المقال، نقدم النتائج التي تم الحصول عليها من خلال دراسة تحليلية ومقارنة لبرامج التدريب على مستوى LMD والمدارس العليا من خلال تسليط الضوء على المعايير التي تؤثر على جودة التدريس ومن خلال تحديد الاحتياجات الرئيسية لمعلمي اللغة الفرنسية المستقبلين من حيث دعم ممارساتهم في القسم.

الكلمات المفتاحية: الجامعة الجزائرية، اصلاح، المعلمين، الفرنسية

* Auteur correspondant

Abstract

If the Algerian University undertakes important reforms (LMD) in its course in order to enhance the effectiveness of teaching, then using a coherent approach to developing teacher training programs remains a task that is far from easy, especially due to the lack of any description or promotion of teaching practices through learning approaches in science. Teaching assets.

In this article, we present the results obtained through an analytical and comparative study of training programs at the LMD and graduate schools' level by highlighting the criteria that affect the quality of teaching and by identifying the main needs of future French language teachers in terms of supporting their practices in the department.

Key words : Algerian University, reform, teachers, French.

Introduction

En Algérie et ailleurs dans le monde, le système éducatif constitue une véritable poutre de la société et le fondement principal de toute réforme entreprise. Or, depuis la rentrée universitaire 2003/2004, une réforme est engagée et s'est accompagnée de choix décisifs confiant la tâche de formation de futurs enseignants à l'université, ce qui a mis cette institution - première instance de transmission et de construction du savoir- face à de nombreux défis auxquels elle n'était pas encore préparée.

La nécessité de dispenser un enseignement de qualité est l'objectif principal de toute action éducative. A cet effet, il est indispensable d'assurer aux enseignants une formation idoine (de qualité) : « *Si enseigner une langue, c'est non seulement transmettre ce que l'on sait de cette langue mais aussi en aider et guider l'apprentissage, former des enseignants de langue c'est leur apprendre non seulement à l'enseigner mais aussi comment elle s'apprend* » PORQUIER et WAGNER (1984 :84)

Bien que la formation universitaire vise pour objectif l'installation des connaissances académiques et la préparation à l'enseignement, de multiples constats d'échec dans l'enseignement du français dans les différents cycles de l'éducation se répètent sans cesse par les acteurs de l'éducation (Enseignants, formateurs). Ainsi, la question qui fonde à la fois notre recherche et intervention est la suivante : **quels sont les enjeux et les rouages de la formation des nouveaux enseignants ?**

Le présent article a pour objectif d'apporter une réponse à notre question et de vérifier si les enseignants récemment recrutés ont été convenablement formés à l'université pour enseigner et si la formation pratique qui leur est assurée répond réellement à leurs besoins.

Cette recherche est structurée de la manière suivante :

- 1-Présentation des éléments du cadre théorique.
- 2- clarification des objectifs et de la méthode de recherche
- 3-exposer l'essentiel des résultats issus d'un questionnaire remis aux enseignants stagiaires et de l'analyse des programmes de formation de licence LMD à l'université de Tiaret et de l'école supérieure de Bouzeriah à Alger.

Cadre théorique

Comme la formation à l'enseignement représente la tâche de l'université, l'amélioration de sa qualité dépend en grande partie du développement des compétences pédagogiques des futurs enseignants. Ce qui pousse les institutions de l'enseignement supérieur à revoir constamment leurs programmes de formation afin de les ajuster. Mais d'abord qu'est ce qui est entendu par la formation ?

La notion de « formation » véhicule une valeur spécifique notamment quand elle concerne « l'enseignement », un métier aussi nécessaire pour toute société. Ainsi, pour mettre en exergue ce concept nous nous sommes appuyés sur plusieurs ouvrages. Pour le dictionnaire Larousse (2005), la notion de formation est définie comme « le *développement et la modification de l'organisme qui rend l'individu capable d'exercer les fonctions de reproduction. Action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement* »

Quant au dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, il la définit comme étant : « l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités et les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel » (CUQ, 2003,103)

Qu'est-ce que la formation professionnelle ?

La formation professionnelle prépare la personne à accomplir avec efficacité ses tâches dans l'exercice de sa profession. Elle opère non seulement sur l'esprit de l'individu mais également sur son physique, ses capacités et son intellect. Elle peut être à la fois considérée comme une éducation et un enseignement dont les objectifs sont fixés.

Qu'est-ce que la formation à l'enseignement des langues étrangères ?

La formation à l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence du FLE, désigne toute une préparation à l'exercice de ce métier en exploitant un certain nombre de connaissances.

Pour expliquer le type de connaissances employées dans l'enseignement, nous avons choisi le modèle théorique de Shulman (1987), ce dernier a élaboré son modèle dans le but de répondre à la question suivante : quelles connaissances sont nécessaires pour enseigner ? Et a classé les connaissances utiles à l'enseignement en trois catégories :

1-Connaissances du contenu disciplinaire : ce sont les connaissances théoriques.

2-Connaissances pédagogiques : ce sont les connaissances pratiques.

3-Connaissances sur le contexte regroupent les connaissances que possède l'enseignant à propos de ses apprenants, de son milieu de travail... et sont variables d'une classe à une autre et d'un établissement à un autre.

Ces trois types de connaissances aident à développer les connaissances pédagogiques liées au contenu « *Pedagogical Content Knowledge : PCK* » : c'est les connaissances que développe un enseignant dans l'exercice du métier dans un contexte particulier.

Objectif et méthode d'analyse

Notre étude s'inscrit dans une logique didactico-pédagogique et se donne pour objectif principal l'analyse de la formation universitaire et la mise en exergue des enjeux réels d'une formation de qualité des enseignants de FLE.

1. Analyse et discussion des résultats du questionnaire remis aux enseignants stagiaires

Nous avons choisi de procéder via un questionnaire selon plusieurs axes à savoir :

Axe 1 : Présentation de l'enseignant :

Question : Quel (s) diplôme (s) détenez-vous ?

La majorité (75 %) des enseignants possède un diplôme de master et selon les enseignants universitaires les étudiants mastères sont mieux formés pour enseigner.

Axe 2 : Formation des enseignants

Question 1 : Le concours que vous avez passé pour devenir enseignant, est-il conforme à vos attentes ?

La totalité des stagiaires a répondu par « oui » (100%), surtout dans l'épreuve de spécialité, les questions portent sur les styles d'apprentissage, le contrat didactique, les types d'évaluation... Ces notions théoriques sont enseignées à l'université.

Question2 : Les connaissances que vous avez acquises à l'université, vous sont-elles utiles sur terrain ?

Beaucoup d'enseignants stagiaires (62.50%) voient que ces connaissances sont inutiles sur terrain, parce qu'ils ne peuvent pas à s'en sortir avec les connaissances théoriques qu'ils possèdent. Alors que d'autres (37.50%) expliquent qu'ils arrivent à mettre en relation les connaissances acquises à l'université avec leurs besoins sur le terrain, certes ces enseignants ne sont pas nombreux mais ceci prouve que même dans la juxtaposition des connaissances théoriques il y a apprentissage et acquisition de compétences.

Axe 3 : Représentations :

Question : quelle représentation aviez-vous de l'enseignement ?

Les enseignants avaient l'idée que l'enseignement est un métier facile, il consiste à expliquer des connaissances déjà étudiés à l'université. En se confrontant au terrain, ils le trouvent très difficile en citant surtout le problème de gestion de la classe. Certains voient que ce métier est difficile parce que le niveau des apprenants est faible.

Axe 4 : Difficultés et obstacles

Question : Eprenevez –vous des difficultés en classe ? Si Oui, Quelles sont ces difficultés ?

Les résultats montrent que la majorité des enseignants (87.5%) a des difficultés, ces enseignants expliquent que le problème crucial se situe au niveau de la gestion de la classe, et que les apprenants bavardent

beaucoup. Sur 18 enseignants questionnés un seul enseignant éprouve des difficultés d'ordre méthodologique (choix approprié de la méthode de travail).

Axe 5 : Collaboration et coordination

Question : Etes-vous en contact avec vos collègues ? Quelles sont les compétences que vous avez pu développer en étant en contact avec eux ?

La majorité des enseignants a répondu par « oui » (87.5%). Parmi les compétences qu'ils ont pu développer tout en collaborant avec leurs collègues, ils citent des compétences professionnelles comme la préparation des fiches et des sujets des épreuves, des stratégies pour motiver les apprenants, pour gérer la classe...etc.

Axe 6 : Formation continue des enseignants

1-Que pensez-vous de la formation continue des enseignants ?

Tous les enseignants stagiaires (100%) trouvent cette formation inutile parce qu'on leur enseigne toujours la théorie, comme à l'université.

2-Est-ce qu'elle répond à vos besoins professionnels ?

Par conséquent, cette formation ne répond pas aux besoins réels des stagiaires s'attachant au développement des compétences d'ordre praxéologique et de l'exercice du métier.

3-Quelles sont vos attentes de cette formation ?

Les enseignants stagiaires attendent que cette formation s'améliore pour leur permettre de toucher à tout ce qui concerne la classe et le contenu de la matière, non pas de point de vue théorique mais surtout pratique.

Ces résultats démontrent l'importance d'une nécessaire alternance entre le terrain et la théorie en agissant à différents niveaux à savoir :

- concevoir un programme universitaire intégrant des modules qui relèvent de la pratique.
- veiller à ce que l'université ne soit pas un lieu de juxtaposition d'information mais de formation.

La formation doit tenir compte du développement professionnel et favoriser la collaboration entre collègues.

2-Les maquettes de formation

Les programmes de formation analysés proviennent des nouvelles maquettes du socle commun de licences du domaine « Lettre et langues étrangères » mises en place dès la rentrée universitaire 2013/2014. Cette décision était entreprise surtout dans le but de remédier aux difficultés de l'uniformité des anciennes maquettes posant le problème de la mobilité des étudiants.

2.1 Présentation et analyse des maquettes de formation de licence de français

Les intitulés et l'organisation des matières sont les mêmes pour toutes les licences de « Lettres et langues étrangères ». Chacune des maquettes comporte deux semestres s'étalant sur 15 semaines pour chacun avec

un volume horaire de 22H30 de cours réparties en cours magistraux de 12 h et des travaux dirigés de 10H30 par semaine.

Chaque semestre s'articule autour de quatre unités d'enseignement réparties en une unité d'enseignement fondamentale, une unité méthodologique, une unité transversale et enfin une unité de découverte. L'unité fondamentale est la plus importante avec un volume horaire assez conséquent et un total de crédit et de coefficients élevé (12).

Les contenus des unités d'enseignement du premier et du deuxième semestres sont les mêmes sauf qu'au deuxième semestre nous notons qu'il existe certaines matières qui se remplacent par d'autres et la disparition de certaines d'autres tel est le cas de la matière « d'initiation à la linguistique » remplacée par « introduction à la linguistique » et la disparition de la matière de phonétique articulatoire. Le 4^{ème} semestre est marqué par l'intégration de la matière des TICE dans l'unité d'enseignement transversale.

Le cinquième et le sixième semestre se distinguent des précédents par un volume horaire diminué passant de 13H30 à 9h de cours par semaine et un total de coefficients plus élevé (21).

Le début du cinquième semestre est marqué par un changement dans l'ordre de classement des matières qui se constate à travers le transfert par exemple de la matière de linguistique et de traduction et interprétariat en laissant place à d'autres matières comme celle de la « psychologie cognitive ».

L'analyse des maquettes de formation de licence LMD nous a permis de constater ce qui suit :

- 1- Inexistence de descriptifs accompagnant ces maquettes pour fournir des orientations et des informations sur les contenus des matières.
- 2- La matière de didactique n'est enseignée qu'à la dernière année de licence.
- 3- Les matières préparant à l'enseignement représentent un volume horaire insuffisant 151H sur un total de 2001H30.
- 4- Les contenus des maquettes ne laissent apparaître aucun penchement vers une quelconque spécialité (didactique, littérature, science du langage)
- 5- Inexistence de stage pratique

2.1.1. Programme de formation de la 1^{ère} année des PEM aux ENS

Dans le cadre de cette présente étude, les programmes de formation dispensés aux ENS constituent le point de repère à l'analyse et la comparaison des maquettes de la licence. Nous avons eu recours à une démarche comparative afin de situer la formation à l'université par rapport à ce qui se fait aux écoles spécialisées dans la formation des enseignants.

La formation dispensée aux ENS est annuelle, c'est-à-dire qu'elle n'est pas organisée en semestres. De ce fait, les mêmes matières sont assurées et les étudiants n'ont pas besoin de valider chaque semestre indépendamment de l'autre.

Le programme de première année ne comporte aucune matière visant le développement des compétences professionnelles. Ce n'est qu'à partir de la deuxième année qu'on constate l'introduction des matières qui ciblent le développement de l'identité professionnelle avec un apport de 20% du volume horaire. En troisième année, le nombre des matières reste le même avec celui de la deuxième année.

Tableau1 : Programme de formation de la 1 ère année des PEM aux ENS

Modules	Volume horaire annuel
Pratiques et techniques de l'oral 1	90 h
Pratiques et techniques de l'écrit 1	90 h
Approche textuelle 1	90 h
Pratique systématique de la langue 1	90 h
Littérature française 1	45 h
Initiation à la linguistique 1	90 h
TICE 1	45 h
Atelier d'activités graphiques et de diction	45 h
Langue étrangère	45 h
Total	630 H

2.1.2. Programme de formation de la 4^{-ème} année des PEM aux ENS

En quatrième année, nous constatons que sur neuf matières, sept sont relatives au développement des compétences professorales. En plus des 90 heures consacrées au stage pratique, nous comptabilisons 315heures sur 585 heures de cours consacrées aux contenus relatifs à l'enseignement

Tableau2 : Programme de formation de la 4^{-ème} année des PEM aux ENS

Module	Volume horaire annuel	Pourcentage
Sémiologie	90 h	30,8 %
Littérature de jeunesse	90 h	30,8%
Psychopédagogie	45 h	69 ,2%
Psycholinguistique et troubles du langage	45 h	69 ,2%
Didactique	45 h	69,2%
Législation scolaire	45 h	69,2%
Etude des programmes, manuels solaires et évaluation	45 h	69,2%
Outils et technique de la classe	45 h	69 ,2%
Analyse de pratiques professionnelles	45 h	69,2%
Stage et rapport de stage	90 h	69,2%
Total	585 h	100 %

2.1.4 Comparaison des maquettes de la formation universitaire et de l'ENS : Le tableau suivant résume les aspects distinguant les deux formations :

Tableau 3 : Comparaison des maquettes de la formation universitaire et de l'ENS

	Maquette universitaire de la licence de français	Maquette des ENS correspondant à la licence
Nombre de formation	Une seule formation	Deux formations (PEP, PEM)
Débouchées	Enseignement et autres secteurs	Uniquement l'enseignement
Les enseignants formés	PEP, PEM	PEP, PEM
L'organisation de la formation	Semestrielle	Annuelle
La durée de la formation	3 ans	3 ans pour les PEP 4 ans pour les PEM
Nombre des modules et des matières	61 modules	30 modules pour les PEP 40 Modules pour les PEM
Nombre des modules ou matières ayant lien avec les compétences professorales	7 matières	10 modules pour les PEP 15 modules pour les PEM
Volume horaire	2001 heures	1953 heures 2565 heures
Volume horaire des matières en lien avec les compétences professorales	151 heures et 30 minutes	585 heures pour les PEP 630 heures pour les PEM
Stage	Non	Oui, 90 heures
Rapport de stage ou mémoire	Non	Oui, 90 heures

La formation universitaire se distingue, à tout point de vue, des formations dispensées aux ENS. Il s'agit en effet d'une formation standard comportant le moins d'enseignement à la spécialité et ne comprenant pas de stages.

Cette étude comparative permet de confirmer nos suppositions concernant la maquette LMD du fait qu'elle ne prend pas en charge les besoins du métier des enseignants de FLE. En effet, notre analyse a mis en exergue les limites de cette formation tant sur le plan quantitatif (le volume horaire des matières) que qualitatif (le contenu des matières de spécialité).

En juxtaposant les deux maquettes, nous remarquons que les orientations et les objectifs de la formation assurée aux ENS sont faciles à repérer tandis que la formation LMD n'a pas de parcours vraiment professionnalisant.

Conclusion

Cette étude nous permet de confirmer notre hypothèse de départ selon laquelle la formation universitaire à l'enseignement souffre d'un dysfonctionnement auquel il faut remédier. En effet, il s'avère important de

penser à une nouvelle politique de formation qui ne pourrait être pertinente que si elle parvient à prendre en considération les besoins des futurs enseignants de FLE.

La formation universitaire doit développer des compétences pédagogiques, elle doit tenir compte de l'insertion professionnelle des enseignants stagiaires à travers l'identification de leurs besoins réels.

Ces compétences représentent le premier chaînon dont un enseignant a besoin afin de développer les compétences enseignantes et procurer des pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant et l'apprentissage.

Références bibliographiques

- Cuq, J.P. : « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International. 2003.P 103
- Delacherie-Henry, S .et al : « Larousse. Dictionnaire de français, Jacques FLORENT, Montréal, Québec. 2005.P587
- Porquier et Wagner : « Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner. Avec la collaboration de WAGNER.E » In FDM, n185.1984.P 92
- Sylviane Bachy, « Un modèle-outil pour représenter le savoir techno pédagogique disciplinaire des enseignants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne]. Consulté le 28 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/821>