

**Pratiques enseignantes universitaires et représentations en classe
de français : une réalité en mutation****University teaching practices and French classroom
representations: a changing reality**

Date de réception : 12/01/2021 ; Date d'acceptation : 25/02/2021

Résumé

Notre étude se veut une réflexion sur les pratiques enseignantes en classe de français à l'université algérienne ; il est question de cet agir professoral sous-tendu par la méthodologie active tendant vers des pratiques apprenantes responsables au sens de l'autonomie de l'apprenant qui se prend en charge. Pour ce faire, tout agir s'inscrit dans une méthodologie active comprise comme un ensemble combien hétérogène de connaissances, de règles, d'actions, d'activités, de savoir-faire pluriel. De ce fait, notre problématique a trait à cette praxis en classe de français et surtout aux représentations représentant le catalyseur de tout le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, enseignants et apprenants, construisent leur éthos en rapport avec une éthique de partenaires d'une communication pédagogique dépendant de la didactique cognitive des langues. « *Ce sont ces valeurs et ces principes propres à l'être enseignant et l'être apprenant que nous percevons à travers les valeurs et les principes des Autres dans tout échange organisé et intéressé* »¹

Mots clés: Pratiques ; représentations ; méthodologie active ; écart / rapprochement ; langue française

Ismahane TOBAL^{1*}

Abdelouahab

DAKHIA²1 Université Frères Mentouri
Constantine 1, Algérie2 Université Mohamed
Khider-Biskra, Algérie**Abstract**

Our study is intended to reflect on teaching practices in the French class at the Algerian university; it is a question of this professorial action underpinned by the active methodology tending towards responsible learning practices in the sense of the autonomy of the learner who supports himself. To do this, all action will be part of an active methodology understood as a heterogeneous set of knowledge, rules, actions, activities, plural know-how. Therefore, our problem relates to this praxis in French class and especially to the representations representing the catalyst of the whole process of teaching and learning. Thus, teachers and learners, build their ethos in relation to an ethic of partners in pedagogical communication dependent on cognitive didactics of languages. "It is these values and principles specific to the teacher and the learning being that we perceive through the values and principles of Others in any organized and interested exchange"¹

Keywords: Practices ; representations ; active methodology ; disparity / approximation ; French language

ملخص

دراستنا هي انعكاس لممارسات التدريس في الفصل الفرنسي بالجامعة الجزائرية. إنها مسألة تتعلق بعمل التدريس هذا المدعوم بالمنهجية النشطة التي تميل إلى ممارسات التعلم المسؤولة بمعنى استقلالية المتعلم الذي يتولى مسؤولية نفسه. للقيام بذلك ، سيكون كل إجراء جزءًا من منهجية نشطة تُفهم على أنها مجموعة غير متجانسة للغاية من المعرفة والقواعد والإجراءات والأنشطة والمعرفة الجماعية. لذلك ، تتعلق مشكلتنا بهذا التطبيق العملي في الفصل الفرنسي وخاصة التمثيلات التي تمثل المحفز لعملية التعليم والتعلم بأكملها. وهكذا ، يبني المعلمون والمتعلمون روحهم فيما يتعلق بأخلاقيات الشركاء في الاتصال التربوي المعتمد على تدريس اللغة المعرفية. "هذه القيم والمبادئ الخاصة بكونك مدرسًا ومتعلمًا هي التي ندركها من خلال قيم ومبادئ الآخرين في أي تبادل منظم ومهتم"

الكلمات المفتاحية: ممارسة ؛ التوكيلات؛ منهجية نشطة؛ فجوة / مصالحة؛ اللغة الفرنسية.

* Corresponding author, e-mail: arlina054@yahoo.fr

I. Introduction :

L'implémentation du système LMD en Algérie, aux débuts des années 2000, s'inscrit dans le cadre du mouvement d'internationalisation de l'enseignement supérieur promulgué lors du processus de Bologne en 1998. L'installation du nouveau système exprime la volonté politique de répondre aux besoins de la société en matière de qualité de la formation supérieure. En 2015 le gouvernement et le ministère de tutelle algériens revisitent la réforme universitaire et lancent des programmes d'action pluriannuels, afin d'adapter le volet pédagogique aux mécanismes architecturaux et organisationnels des enseignements au sein du système LMD.

Dans une perspective méthodologique, l'accent est mis d'avantage sur l'approche par compétences, l'ingénierie pédagogique, l'auto-formation et le tutorat pour le développement de ces compétences¹. L'ingénierie pédagogique qui favorise l'autonomie dans les apprentissages se base sur les méthodes actives. Ces dernières sont vivement sollicitées dans les instructions officielles de 2016² fixant les modalités de formation et d'accompagnement pédagogiques des enseignants et des doctorants des établissements universitaires. Dans tel contexte de refonte pédagogique, nous avons senti le besoin d'enquêter sur la méthodologie active. Quant à son accréditation et à l'application de ses fondamentaux par les enseignants de français à l'université ; nous nous interrogeons sur les pratiques réelles des enseignants et sur leur conformité ou écart par rapport aux démarches actives préconisées dans les textes officiels. Pour répondre à nos interrogations nous avons opté pour le questionnaire outil d'investigation afin de mener une recherche quantitative.

Notre population-source est représentée par l'ensemble des enseignants permanents en licence du département de Lettres et Langue Française de l'Université frères Mentouri Constantine 1, l'échantillon que nous avons pris présente 70 % cette population constituée de nouvelles recrues qui ont suivi la formation à la pédagogie universitaire promue par la tutelle, ainsi que des enseignants qui ont de l'ancienneté à l'université. Les 47 questionnaires remplis durant l'année 2017/2018 pratiquement ont été exploités dans plusieurs voies d'investigation dont la valeur est accordée à la méthodologie active.

La formulation des questions n'aborde pas directement le terme de « méthode active », car nous avons préféré traiter la question en pointant les principes de base qui orientent la façon de concevoir la formation universitaire. Vis-à-vis ces questions nous pouvons avancer que nous avons entamé la recherche avec l'idée que les enseignants du département de lettres et langue française de l'Université Frères Mentouri Constantine 1 se rapprochent dans leurs pratiques enseignantes des méthodes dites actives, au motif que le département appréhende de nombreux enseignants didacticiens et de nouvelles recrues ayant suivi la formation à la pédagogie universitaire.

II. Refonte et évolution des conceptions pédagogiques : pratiques enseignantes et apprenantes en révolution

La refonte pédagogique à l'université algérienne est une évidence vu qu'elle présente une suite logique à une série de refontes, de l'enseignement primaire jusqu'au

¹ Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique, MESRS. (Septembre 2015). Politique gouvernementale dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Repéré à l'URL : <http://www.premier-ministre.gov.dz/ressources/front/files/pdf/politiques/enseignement-superieur.pdf>

² Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique, MESRS. (Juillet 2016). Arrêté 932 fixant les modalités d'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant nouvellement recruté. Repéré à l'URL : <http://www.essaia.dz/images/pdf/Arret-932.pdf>

secondaire. Toutes ces réformes se fondent sur le nouveau paradigme favorisant l'apprentissage à l'enseignement et le changement radical du rôle de l'enseignant qui s'énonce plus flexible et accompagnateur que le principal acteur de la situation pédagogique. Accorder la primauté à l'activité de l'apprenant et ses interactions avec son environnement d'apprentissage est le principal pilier autour duquel s'agrègent les méthodes dites actives (Altet, 2013 : 33 ; Romainville, 2007 : 183). La source de ces dernières remonte aux travaux des psychologues humanistes et précurseurs des pédagogies d'apprentissage, à l'instar de John Dewey promoteur de la pédagogie du projet à l'école états-unienne et de ses épigones européens, Claparèdes, Cousinet, et Freinet (Altet, 2013 : 17).

Par la suite ce sont les apports de la psychologie du développement, avec Jean Piaget, et l'approche systémique qui ont défendu la thèse de la mise en valeur de l'apprenant actif et interactif avec un environnement d'apprentissage réel, complexe, pluri ou transdisciplinaire (Tardif, Désilets et Paradis, 1992 : 18-19). La méthodologie active regroupe plusieurs méthodes et techniques, les plus propagées dans l'enseignement supérieur sont la pédagogie par projet, la pédagogie par problème et la méthode des cas. Selon la typologie méthodologique de De Ketele et al. (2007 : 126-127) elles se présentent comme des méthodes *pédo-centrées ouvertes* compatibles avec l'approche didactique par compétences, étant donnée qu'elles mettent l'apprenant au centre d'intérêt et lui donnent le rôle majeur dans les activités intellectuelles, ainsi qu'elles agissent sur l'installation des savoirs, savoir-faire et savoir-être transférables à de multiples situations.

Pour ce faire, la démarche active pourvoit un fonctionnement à trois niveaux, qui sont l'approche de connaissance, la motivation et la finalité qui vise l'atteinte de la compétence ; ainsi l'enseignant/accompagnateur doit bâtir son scénario pédagogique sur des activités soulevant des problématiques du vécu, de sorte que l'authenticité des sujets à traiter soit le garant de la motivation des apprenants, étant donné qu'elle dote ces sujets de sens et de valeur ; l'enseignant/accompagnateur doit également penser à susciter ses apprenants à réaliser des transferts des connaissances à plusieurs situations nuancées à un niveau superficiel ou profondément différentes.

Ainsi, le transfert des savoirs théoriques, dans des situations réelles doit ostensiblement porter les empreintes des apprenants qui sont amenés à constater qu'il y a un écart entre la théorie et la pratique et à démontrer leurs compétences/performances. L'enseignant/accompagnateur doit aussi tutorer les apprenants sur le plan de résolution et sur le plan de choix stratégique des ressources utilisées (Roegiers et al., 2012 : 173_174). En raison de pourvoir une marge d'autonomie aux apprenants, le suivi et le soutien méthodologiques ne doivent pas être poussés à l'excès, dans le cas échéant leur défaillance va se répercuter négativement sur la perception de compétence des apprenants et les amènent à abandonner ou contourner la tâche (Viau, Louis, 1997 : 148).

Ce soubassement théorique représente l'assise sur laquelle se fonde notre analyse des représentations des enseignants du département de LLF quant à l'accréditation du primat de l'activité des étudiants et à la mise en agrégat des trois niveaux de fonctionnement des méthodes actives.

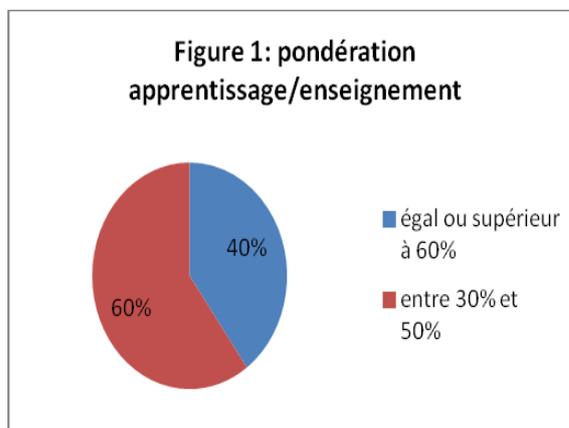
II. - Résultats et Discussion : Représentations du métier de l'enseignant : les enseignants et leurs pratiques

Pour des raisons pratiques de relations logiques d'articulation de la pensée, nous présentons les questions sur lesquelles se base notre étude en annexe de cet article. De plus, notre questionnement repose sur la distinction entre les concepts de représentation, de comportement et de conduite ou pratique bien que les frontières entre le dire, le faire et l'agir sont des plus fluides. Les réponses aux questions ont connu un certain développement idéal de la part des enseignants, développement qui donne toute son importance au guide de l'enseignant.

II.1 Pondération entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage

Relativement aux contenus des questions posées, nous avons noté qu'en voulant vérifier le degré d'accréditation du primat de l'activité des étudiants, nous avons demandé aux enseignants d'estimer une pondération entre les activités d'enseignement qu'ils organisent avec celles d'apprentissage ; les résultats eus sont présentés dans la figure 1.

Nous remarquons qu'il y a seulement 40 % des enseignants qui optent pour 60% jusqu'à 75% d'activités d'apprentissage, ce qui indique que l'innovation pédagogique ne s'est pas encore installée au sein des pratiques enseignantes de l'ensemble du corps enseignant, et qu'il y a toujours une résistance quant au basculement entre l'enseignement transmissif



et l'enseignement favorisant l'apprentissage actif. En effet creuser davantage dans les représentations des enseignants liées à l'application même de la méthodologie active nous éclairerait sur le degré d'écart des pratiques réelles par rapport aux fondamentaux de la méthodologie en question.

II.2 Fondamentaux de la méthodologie active et pratique de classe

Les quatre principes de base sur lesquels se fondent les méthodes actives sont présentées dans le tableau 1, les statistiques y afférents sont enregistrées les une séparées des autres pour une première étape, par la suite elles seront traitées en concomitance dans le tableau 2.

Tableau 1 : les fondamentaux de la méthodologie active

Problématique Projet pédagogique ou Problèmes réels et cas à résoudre	Transfert des acquis (pris en compte dans la conception d'un cours)	Apports personnels exigés des étudiants (à caractéristiques : prescriptives et argumentatives interprétatives et créatives)	Suivi méthodologique et évaluation des ressources utilisées
20 occurrences (42,55 %) de l'échantillon	22 occurrences (46,80 %) De l'échantillon	29 occurrences (61,70 %) de l'échantillon	23 occurrences suivi méthodologique (48,93 %) 26 occurrences évaluation des ressources utilisées (55,31 %) De l'échantillon

Partant de la vérification de l'existence de la problématique, qui présente le pivot de la méthodologie active et du déclic de la mobilisation des ressources des étudiants, nous

pouvons avancer que le taux de 42,55 % est assez important, compte tenu d'une réforme pédagogique de l'enseignement supérieur qui est encore à ses débuts. Lorsque nous prenons les autres fondamentaux de la méthodologie active (colonnes 2, 3 et 4 du tableau...), nous remarquons que le transfert des acquis, l'exigence d'un apport personnel de l'étudiant sous forme d'argumentation ou de créativité, le suivi méthodologique et l'évaluation des ressources employées dans la réalisation des tâches, sont aussi présents avec des pourcentages remarquables.

Cependant la méthodologie active se définit principalement par l'agencement de ces quatre fondamentaux et statistiquement le cas présent n'existe que chez quatre enseignants, en l'occurrence, x 17, x 23, x 46 et x 47. Cela indique que la prise en compte de tous les paramètres dans la mise en œuvre de la méthodologie active est vraiment très faible, notamment lorsque le pourcentage calculé est de 08,51 %. Concernant ces mêmes principes ou fondamentaux nous avons essayé de traiter leurs concomitances en couples ou en triplets pour estimer les écarts et rapprochements des pratiques enseignantes par rapport au processus que requièrent les méthodes actives. Les résultats sont présentés dans le tableau 2

Tableau 2 : Coexistences des fondamentaux de la méthodologie active

problématique + transfert	problématique + suivi des stratégies et évaluation des ressources	problématique + transfert + apport personnel	problématique + transfert + suivi des stratégies et évaluation des ressources	problématique + apport personnel + suivi des stratégies et évaluation des ressources
1 occurrence (02,12 %)	2 occurrences (04,25 %)	10 occurrences (21,27 %)	1 occurrence (02,12 %)	7 occurrences (14,89 %)

Les agencements de deux fondamentaux de la méthodologie active sont présentés dans les colonnes 1 et 2, ils ne sont pas significatifs vu leurs pourcentages. Le même cas pour les agencements qu'exercent nos enseignants et qui englobent trois paramètres, présentés dans la colonne 4. Particulièrement la colonne 3 démontre que le pourcentage enregistré, 21,27 % représente l'intérêt qu'accordent dix enseignants aux transferts des acquis pendant la résolution des problématiques posées lors des activités pédagogiques, ainsi qu'à l'exigence de l'apport personnel des étudiants. Étant donné que le soutien méthodologique et l'évaluation des ressources ne figurent pas parmi ce triplet de paramètres, les enseignants ne pourront pas mesurer l'autonomie des étudiants dans leurs résolutions ni estimer leurs niveaux de compétences.

Concernant la colonne 5 les trois fondamentaux méthodologiques pris en considération sont présentés par la valeur de 14,89 %. Le manque du procédé de transfert parmi le triplet nous amène à mentionner que les étudiants en n'ayant pas été familiarisés avec la résolution des problématiques et outillés de matériels cognitifs et stratégiques peuvent ne pas s'impliquer réellement dans les activités et se détourner de l'apprentissage. En effet il convient de préciser que nos pratiques pédagogiques, au sein du département des lettres et langue française, ne s'avèrent pas être très loin des pédagogies d'apprentissage et des méthodes actives du fait que les quatre paramètres sont fonctionnels, même s'ils ne sont pas tous mis en œuvre en agrégat.

IV- Conclusion:

L'innovation pédagogique à l'université algérienne devait connaître son amorçage en même temps que la mise au point du système LMD, chose qui a dû prendre plus d'une décennie et qui a évoqué maintes interrogations sur les éventuels dysfonctionnements et leurs répercussions sur la qualité de l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, en faisant l'état des lieux sur certaines pratiques enseignantes, en l'occurrence les méthodes actives, nous avons pu disposer des représentations des enseignants du DLLF de l'Université Mentouri Constantine 1, qui révèlent assez d'indicateurs du degré d'adoption de ces méthodes. Néanmoins, il s'agit d'une orientation inexpérimentée

vers la méthodologie active, vu que cette dernière suit un protocole de mise en œuvre pour atteindre les résultats escomptés, un fonctionnement qui n'est pas en réalité respecté par la majorité des enseignants. En somme, il faut penser sérieusement à des formations continues fondées sur une analyse des besoins au sein du métier de l'enseignement supérieur.

Au terme de cette étude, il nous a été donné de déceler un flou méthodologique traduisible davantage en capital savoir-faire en constitution plutôt qu'incompétence en termes de savoirs savants. Les pratiques enseignantes souffrent d'un manque considérable de formations pédagogiques en rapport avec la cognition humaine parce que ni l'enseignant ni l'apprenant ne semblent être des sujets épistémiques.

Annexes : Questionnaire

- **Quelles activités pédagogiques (d'enseignement et d'apprentissage) pratiquez-vous en classe en vue de la réalisation de vos objectifs?**

Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage
<p>a. Cours magistraux (exposés). <input type="checkbox"/></p> <p>b. Montrer à l'étudiant comment faire : lui servir de modèle. <input type="checkbox"/></p> <p>c. Démonstrations en laboratoire de langues. <input type="checkbox"/></p> <p>d. Restitution des savoirs : savoir-refaire ou savoir-redire. <input type="checkbox"/></p> <p>e. Recourir à des techniques nécessitant des moyens audio-visuels. <input type="checkbox"/></p> <p>f. Recourir à des méthodes fixes et préétablies. <input type="checkbox"/></p> <p>g. Recourir à des méthodes souples et modifiables <input type="checkbox"/></p> <p>h. Recourir à un enseignement condensé aux débuts, pour y revenir de temps à autre en vue de donner plus de détails <input type="checkbox"/></p> <p>i. Recourir à un enseignement réparti dans le temps selon des chapitres, parties, sous-parties... <input type="checkbox"/></p> <p>j. Recourir à un enseignement qui réutilise les contenus des années précédentes. <input type="checkbox"/></p>	<p>a. Recourir à des techniques nécessitant des travaux de groupes. <input type="checkbox"/></p> <p>b. Recourir à des méthodes ciblant l'activité de l'étudiant :</p> <p>b. 1. TD. Exercices/corrections <input type="checkbox"/></p> <p>b. 2. Projets visant un produit final. <input type="checkbox"/></p> <p>b. 3. Problèmes réels, cas concrets à résoudre. <input type="checkbox"/></p> <p>c. Activités de mémorisation ; rappels, tests diversifiés ... <input type="checkbox"/></p> <p>d. Présenter aux étudiants la valeur (utilité et intérêt) des activités d'apprentissage <input type="checkbox"/></p> <p>e. énumérer ce qu'il faut à l'étudiant comme connaissances, pour la réalisation d'une tâche (activités) <input type="checkbox"/></p> <p>f. Responsabiliser les étudiants vis-à-vis leurs activités d'apprentissage. <input type="checkbox"/></p> <p>g. Durant les activités d'apprentissage, à quelles exigences de la part des étudiants répondez-vous, lorsque l'étudiant demande une aide/orientation? <input type="checkbox"/></p> <p>g. 1. Au niveau des contenus enseignés et mal compris <input type="checkbox"/></p> <p>g. 2. Pour d'éventuels approfondissements des contenus enseignés <input type="checkbox"/></p> <p>g. 3. Sur la méthode et les techniques de travail pour réussir le module <input type="checkbox"/></p> <p>g. 4. Pour un projet personnel ayant un lien ou non avec les contenus enseignés <input type="checkbox"/></p> <p>h. Donner aux étudiants des grilles d'auto-évaluation par rapport aux tâches assignées <input type="checkbox"/></p> <p>i. Donner l'occasion aux étudiants de s'évaluer réciproquement <input type="checkbox"/></p>

- **Si, on vous demande d'établir une pondération de réalisation entre les activités d'enseignement et celles d'apprentissage citées ci-dessus dans le tableau, elles auront quels pourcentages ?**

Activités d'enseignement Activités d'apprentissage

- **Quel est le procédé méthodologique qui vous paraît élémentaire dans l'élaboration et l'organisation d'un module/cours ?**
 - a. **Transférer** et employer les connaissances acquises pendant le cours à des situations réelles à travers des projets, problèmes à résoudre, cas à traiter.
 - b. **Exiger** à l'étudiant des « projets/travaux » à **caractéristiques (tableau à cocher)** :

descriptives	prescriptives (règles, normes)	compréhensives et interprétatives	prescriptives et interprétatives	prescriptives et argumentatives	interprétatives et créatives

- **Dans le cadre des travaux/projets donnés aux étudiants, l'évaluation porte sur :**
 - a. Le produit final
 - b. La démarche employée dans la réalisation du produit final
 - c. La qualité et l'adéquation des ressources employées pour la réalisation du produit final
 - d. La progression de l'étudiant d'un travail à un autre, par rapport aux connaissances et aux stratégies employées

Références

- [1]. Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- [2]. Dakhia, A. (2005). *Dimension pragmatique et ressources didactique d'une connivence culturelle en FLE*, Thèse de doctorat en didactique du FLE, Université de Batna,
- [3]. De Ketele, J., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J. (2007). *Guide du formateur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- [4]. Roegiers, X. et al. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck Supérieur
- [5]. Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? *Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives*. Dans M. Frenay (dir.). *Actes du 4ème colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (p. 181-188). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
Repéré à l'URL : <https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/1018077/61023.pdf>
- [6]. Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F. (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement. *Pédagogie collégiale*. 6(2), 14-19. Repéré à l'URL : aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/desilets_06_2.pdf
- [7]. Viau, R., Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157. doi : 10.2307/1585904