

## **De la formation initiale à la formation continue et à l'autoformation**

### **Nouveau rôle de l'enseignant de FLE en Algérie : Médiateur de la diversité linguistique et culturelle**

Mohammed MEKHNACHE

Université de BISKRA

#### **Résumé**

*Toutes les enquêtes et toutes les recherches le prouvent : une des conditions essentielles de la réussite des élèves réside dans la valeur tout autant pédagogique que scientifique de leur enseignant.*

*Indépendamment du charisme personnel, le rôle de la formation est fondamental.*

*Dans ce sens, le système de formation doit jouer pleinement son rôle : permettre à l'enseignant, en tant que médiateur de la diversité linguistique et culturelle, de faire le lien entre la communication (dans le cadre du bilinguisme régnant) et la culture (ou plutôt le biculturalisme du fait que nos enseignants sont à la fois "enculturés" et "acculturés"), afin de sensibiliser les apprenants au fait que la connaissance des règles de fonctionnement de la langue n'est pas suffisante pour assurer une compétence de communication et que cette dernière suppose des compétences socioculturelles et interculturelles.*

*A cet effet, ses connaissances doivent être régulièrement mises à niveau.*

#### **Mots-clés**

formation - renouveau didactico-pédagogique - langue - culture - diversité.

#### **Abstract**

*All surveys and research all prove it: one of conditions essential to student success is the educational value as well as their teacher.*

*Regardless of personal charisma the role of training is fundamental.*

*In this sense, the education system must play its full role, enabling the teacher, as a mediator of linguistic and cultural diversity, to the relationship between communication*

*(under the prevailing bilingualism) and culture (or rather that our teachers are both "encultures" and "acculturated"), to sensitize students to the fact that knowledge of the rules operating language is not sufficient to ensure competence communication and that it involves skills and sociocultural and intercultural.*

*For this purpose, knowledge must be regularly upgraded.*

### **Keywords:**

formation - renewal didactico-pedagogic - language - culture - diversity.

### **المخلص**

تثبت كل الأبحاث والتقصيات أن أحد أهم نجاح التلاميذ يتوقف على القيمة البيداغوجية و العلمية للمعلم.

بغض الطرف عن التأثير البارز لشخصية المعلم، يبقى دور التكوين أساسيا.

في المضمار نفسه، على منظومة التكوين أن تلعب دورها بالكامل من خلال إتاحتها للمعلم، بصفته وسيطا للتنوع اللساني و الثقافي، أن يكون الرابط بين التواصل (في إطار الثنائية اللغوية السائدة) و الثقافة (أو بالأحرى) الثنائية الثقافية، باعتبار حالة التناقص التي يحياها المعلم، حتى يدرك المتعلم أن مجرد معرفة قواعد اشتغال اللغة غير كاف لضمان الكفاءة التواصلية التي تفترض مسبقا، علاوة على ذلك، كفاءة سوسيوثقافية و ما بين-ثقافية.

و من أجل ذلك، يستلزم على المعلم أن يجدد معارفه الثقافية دوريا حتى يكون أهلا لإعداد التلميذ لأن يكون ابن عصره.

**كلمات-مفاتيح:** تكوين - تجديد تعليمي-بيداغوجي - لغة - ثقافة - تنوع.

### **Introduction**

Le développement tous azimuts des moyens de communication, de l'Internet, l'ouverture des frontières font que les causes

d'incompréhension entre deux partenaires appartenant à des cultures différentes se sont multipliées. Dès lors, il est nécessaire d'agir pour juguler ces incompréhensions. Fonder l'enseignement des langues non seulement sur l'aspect linguistique mais aussi sur celui de la culture, paraît être le "remède" le plus approprié.

Aussi est-il nécessaire de souligner que parmi les conditions essentielles de l'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage, la valeur - tant pédagogique que scientifique - de l'enseignant est la plus importante.

L'enseignant, en tant qu'intercesseur, intermédiaire obligé et privilégié entre la langue et la culture qu'il a pour charge de faire connaître et ses apprenants, doit les guider pour acquérir une capacité à interagir dans un environnement multiculturel.

L'enseignant de langue étrangère doit ainsi conduire l'apprenant, à découvrir l'Autre pour le comprendre dans sa différence et, par conséquent, développer chez lui l'esprit de la tolérance et du respect. Expert de sa discipline, expert de didactique et de pédagogie, technicien de la classe, il est appelé à guider ses apprenants vers l'*autonomie*, signe d'un apprentissage réussi.

Il serait donc indispensable de doter cet enseignant-formateur de moyens lui permettant de faire le lien entre la *communication* (dans le cadre du bilinguisme régnant) et la *culture* (ou plutôt le biculturalisme du fait que nos enseignants sont à la fois "enculturés" et "acculturés"), afin que les apprenants puissent acquérir une capacité à interagir dans un *environnement multiculturel*. Aussi serait-il nécessaire de les sensibiliser au fait que la connaissance des règles de fonctionnement de la langue n'est pas suffisante pour assurer une *compétence de communication* et que cette dernière suppose des *compétences socioculturelles* et *interculturelles*.

Ces deux compétences permettront comme l'a souligné Marie-Françoise Nancy-Combes (2005 : 83), de « susciter chez les apprenants l'attitude d'ouverture à l'altérité », afin de mettre un terme à « deux attitudes, sources d'incompréhension et de frustrations, l'ethnocentrisme [...], qui génère des stéréotypes

réducteurs, généralisants et rationalisants, et l'exotisme [...], qui nie les différences. »

Néanmoins quelques questions méritent d'être posées.

L'enseignant, guide de l'apprentissage, est-il bien formé pour pouvoir jouer son nouveau rôle : *médiateur de la diversité linguistique et culturelle* ? A-t-il les coudées franches pour jouer ce rôle ? Les difficultés rencontrées, sont-elles liées à des facteurs socioculturels ? Méthodologiques ? Organisationnels ? Au système de formation actuel ? Ou plutôt à l'ensemble de ces facteurs ?

Pour répondre à ces questions, nous supposons que le meilleur moyen qui permettrait à l'enseignant d'atteindre son objectif ultime (progresser et faire progresser l'apprenant) est de mettre régulièrement ses connaissances à niveau.

Si l'on considère l'essoufflement de la formation actuelle, il est indispensable d'en privilégier une autre forme. La formation continue de sa propre initiative est, à nos yeux, la seule solution qui se présente à l'enseignant pour actualiser et mettre à jour ses connaissances et ses compétences didactico-pédagogiques, et de là, sensibiliser ses élèves au fait que la seule connaissance des règles de fonctionnement de la langue n'est pas suffisante pour assurer une compétence de communication et que cette dernière suppose des compétences socioculturelles et interculturelles.

Il faut toutefois dire qu'avant de sensibiliser ses apprenants, l'enseignant doit avant tout être au courant des innovations dans le domaine de l'enseignement des langues. Le foisonnement et la diversité des réseaux d'information et de formation, Internet, TV, associations éducatives, etc., font que ce genre de formation est non seulement possible mais souhaité, pour un meilleur rendement pédagogique. L'enseignant, de par cette formation, doit, comme l'a souligné Marie-Françoise Narcy-Combes (2005 : 76)

*« proposer un parcours qui permette à ses élèves d'être capables de reconnaître et analyser les différences culturelles, de développer le recul nécessaire à la compréhension de l'autre, et de mettre en œuvre des capacités linguistiques et comportementales adaptées au contexte culturel du domaine dans lequel ils comptent interagir. »*

### **La culture, essai de définition**

Il est reconnu que l'apprentissage, comme l'a mentionné Michel Minder (1999 : 135), « ne se fait jamais à blanc, il doit être vrai, c'est-à-dire qu'il doit mettre en œuvre des situations de vie, sélectionnées en fonction du développement des élèves et en fonction des objectifs assignés à l'éducation. »

Ces situations de vie, ce degré de développement des élèves ne peuvent en aucune manière être le produit de la simple organisation d'activités et d'exercices de langue organisés en vase clos et dont on espère que les élèves seront capables de transférer eux-mêmes les effets aux situations de vie.

Dans un tel cas, il s'avère que la dimension culturelle de la langue est indispensable. Mais quel(s) sens faut-il accorder au mot « culture » ?

Pour Forquin (1996), cité par Michel Minder (1999 : 33), le mot culture désigne « essentiellement un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil de générations. »

Il s'agit dans ce cas d'un héritage collectif, d'un patrimoine intellectuel et spirituel universaliste.

Pour Jean-Pierre Cuq (2003 : 63), la culture « est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle ». C'est, ajoute-t-il, « la capacité de faire des différences. »

Faire des différences, c'est donc pouvoir hiérarchiser les valeurs afin d'affiner ses connaissances. Et plus on est cultivé, plus on est capable d'instaurer les distinctions pour accéder à un rang culturel élevé.

Transposé au domaine de l'apprentissage, l'adéquation est parfaite. En effet, plus on apprend, plus on peut faire des distinctions et plus on peut améliorer, élever sa(es) propre(s) culture(s).

On parle de cultures (au pluriel) car, comme l'a souligné Jean-Pierre Cuq (2003 : 63),

« [...], au sein d'une vaste culture, coexistent des cultures plus petites mais qui fonctionnent selon le même schéma. Il faudrait toujours parler de cultures au pluriel parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble. Il n'y a, dans ces conditions, pas de culture pure, mais des cultures métissées « tatouées, tigrées, arlequinées ». Le mélange est la condition ordinaire d'une culture et celle-ci se définit comme une entité plurielle. »

Dans un cours de langues, par exemple, l'enseignant peut aborder avec ses enfants plusieurs composantes culturelles en fonction de leur apparition dans la situation de communication exploitée. Il serait alors question de culture sportive, musicale, cinématographique, etc., pour vérifier le degré de leurs connaissances et compétences dans tel ou tel domaine de la vie.

Par ailleurs, on peut aussi définir la notion de culture, qu'il ne faudrait pas considérer comme objet d'étude spécifique, mais comme outil indispensable à la compréhension de l'Autre, comme étant « tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. »(Marie-Françoise Narcy-Combes, 2005 : 77)

### **Langue(s) et culture(s)**

On ne peut pas parler de culture sans se référer directement à la langue dont elle fait partie. Le lien entre la langue et la culture a fait l'objet d'études approfondies de la part des ethnologues et des linguistes, qui n'ont cessé d'affirmer que, dans l'exercice

quotidien de leur tâche, les enseignants sont appelés à chaque instant à enseigner des langues et des cultures à leurs élèves.

La réflexion sur la langue entraîne indéniablement une réflexion parallèle sur la culture correspondante, et vice-versa.

Ainsi, ethnologie (depuis Boas) et linguistique (depuis Sapir) sont souvent amenées à mêler leurs domaines : soit que la langue doive être considérée sous sa forme de réalité sociale, soit, au rebours, qu'une culture doive faire appel, pour être comprise, à un certain nombre de données linguistiques.

Claude Lévi-Strauss, (cité par André Thévenin, 1980 : 39-40), dans le chapitre de son *Anthropologie Structurale*, consacré aux relations entre linguistique et anthropologie, situe ces rapports à trois niveaux essentiels.

Il dit en ce sens que « le langage est d'abord un produit de la culture [...] », que « le langage est une partie de la culture [...] », et que « le langage est enfin une condition de la culture [...] ».

Ceci démontre que le lien est intime : on ne peut pas enseigner une langue sans "apprendre" sa culture. La sensibilisation à la culture est une composante à part entière de la compétence linguistique, car nul ne peut éprouver d'émotion, et donc penser authentiquement, dans une langue artificielle.

L'artificialité de la langue étrangère est le résultat de méthodologies ayant axé leurs théories d'apprentissage sur l'appropriation de manière exclusive d'une compétence linguistique, où savoir-parler et savoir-écrire étaient de mise.

Pour rappel, l'essoufflement des méthodologies sgaviennes est dû en grande partie au fait que la langue, objet d'étude, est considérée comme une entité absolue, désincarnée, dépouillée de toutes les valeurs qui font qu'elle soit au service de la communication : valeur culturelle, entre autres.

A en croire Omar Séoud (1997 : 138),

«L'interculturel en tant que démarche nouvelle, approche nouvelle est un passage obligé dans la mesure où il prévient de certaines confusions :

- 1- la raison d'être de l'interculturel à l'école n'est pas d'ordre idéologique ou politique ;
- 2- le problème de l'interculturel n'est pas un problème de "démocratisme culturel" qui revendique la "légitimité" de toutes les cultures, et par conséquent leur droit de cité à l'école. Ou alors, si légitimité il y a, elle n'est pas exogène mais endogène, non pas étrangère mais inhérente à la nature (culturelle) du discours littéraire et à sa fonction (identitaire) aussi bien qu'à la situation d'apprentissage (on ne peut se voir soi-même qu'à travers l'Autre). »

L'intégration de l'interculturel dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère peut donc éviter deux écueils majeurs : celui de l'**angélisme** (« tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil », pour reprendre les propos d'Henri Holec, lors du séminaire Européen sur "l'Action culturelle, l'ouverture de l'école et la rénovation pédagogique)", [**exotisme**, pour Marie-François-Narcy-Combes, 2005 : 83] et l'**ethnocentrisme**.

Aujourd'hui, il ne suffit plus de "posséder" la langue pour pouvoir communiquer. Il faut doter l'enfant d'une compétence culturelle : ce qui lui permettrait, comme l'a souligné Luc Collès (1994), cité par Omar Séoud (1997 : 143) d'« anticiper les risques des malentendus culturels, et lui donner ainsi la possibilité et les compétences nécessaires pour vivre en situation de pluralité linguistique et culturelle. »

Sur le plan pédagogique, le processus d'acquisition du culturel et/ou l'interculturel doit se faire par le biais de la comparaison, de la confrontation avec l'Autre, car il n'est pas évident, pour l'élève, de percevoir ce qui fonde son propre environnement culturel sans procéder à la comparaison. Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'Autre qu'il peut percevoir ce qui caractérise ses particularités culturelles.



L'enjeu est donc une prise de conscience de l'importance que revêt l'aspect culturel dans l'enseignement des langues étrangères. Seul celui-ci peut définitivement consommer la rupture avec la conception universaliste de l'enseignement des langues (qui a d'ailleurs continué à sévir, travestie de différents habits de la modernité).

L'idée est lancée que l'essentiel pour l'apprenant, c'est l'apprentissage de sa propre culture. Que, à travers le « **choc culturel** » se joue la **découverte de soi dans et par la découverte de l'autre**. Dans ces conditions, l'enseignement serait surtout l'occasion d'une prise de conscience de la différence des mentalités, c'est-à-dire la différence des imaginaires socioculturels.

Le rôle de l'enseignant (et donc de sa propre formation) est d'être un véritable intercesseur, intermédiaire entre la langue et la culture qu'elle véhicule.

### **Formation de l'enseignant**

Avant de choisir son métier, l'enseignant a été élève. L'image qu'il se fait de son nouveau rôle dépend plus de ce qu'il a vécu que de la formation pratique qu'il a reçue. En tant qu'élève, il a eu « de bons enseignants et de mauvais enseignants ». Dans sa classe, l'enseignant aura tout naturellement tendance à copier les attitudes de ceux qu'il considérait comme « bons ».

Une des conditions essentielles de la réussite des élèves réside donc dans la qualité tant pédagogique que scientifique de l'enseignant.

Indépendamment du charisme personnel, le rôle de la formation est fondamental. Celle-ci doit être poursuivie tout au cours de la vie professionnelle.

### **Formation initiale**

Le rôle de la formation initiale est de fournir à l'étudiant, futur enseignant, tous les ingrédients (scientifiques et pédagogiques), nécessaires lui permettant d'aborder son "métier" dans de bonnes conditions.

Il n'est plus question, comme c'était le cas des formations traditionnelles, de ne doter les enseignants que de moyens linguistiques et littéraires pour enseigner la grammaire et la littérature, mais d'en faire un sujet pouvant (et sachant) jouir de l'exercice d'une compétence communicative au sens interactionnel, apte à agir et comprendre l'autre dans ses différences.

La didactique des langues a évolué, elle s'est enrichie des apports d'autres disciplines autrefois ignorées à l'école : la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, la psychologie, la sociologie, l'ethnographie de la communication, l'analyse du discours, la pragmatique et les diverses technologies (TIC).

Il s'agit donc pour l'université, gérante de cette formation, d'opérer une vraie révolution dans son offre de formation en matière d'enseignement des langues étrangères, en prenant en considération les évolutions, tant disciplinaires que technologiques.

En plus de la maîtrise des quatre domaines basiques abordés par Denis Girard (1985 : 134), à savoir « une bonne maîtrise de la langue [...], une bonne formation linguistique [...], une bonne connaissance de la psychologie des apprenants [...], une solide formation didactique », cette formation doit être multidisciplinaire et inclure dans cette offre la dimension pédagogique, « avec ses odeurs de préaux et d'encre violette », (Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, 2017 : 133), afin de combler le vide laissé par la disparition des instituts spécialisés dans cette formation.

Il est évident que les éléments novateurs des approches communicatives interactionnelles seront visités et/ou revisités. Ce qui permettrait au formé de connaître son nouveau rôle de médiateur. Médiateur entre la langue et sa culture, médiateur entre les objectifs de l'institution et les réalités extérieures.

Par ailleurs, et dans le même ordre d'idées, Michel Dabène (1994), cité par Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, (2017 : 137), affirme que la formation initiale (tout comme la formation en cours d'emploi) devrait comprendre les éléments ci-dessous :

- « une formation disciplinaire. Mais, [...], se pose alors le problème des frontières de cette discipline. [...] Outre la maîtrise de la langue qui doit être à la fois langagière et linguistique, faut-il aussi être spécialiste de la littérature, de la civilisation, de l'histoire, etc. [...];
- une formation sur la discipline [...] réflexion de type épistémologique, sur l'enseignement des langues, son histoire, la politique linguistique, leur rôle dans les sociétés, etc. ;
- une formation en didactiques des disciplines [...];
- une formation professionnelle au métier d'enseignant : techniques de classe, technologies, pédagogie du projet évaluation ; [...]. »

Le constat que nous pouvons faire à partir de ce qui précède, est que ce genre de formation est loin d'être un acquis chez nous. Notre formation se contente de quelques modules abordés dans la précipitation la plus totale. Aux notions théoriques acquises, l'aspect pratique est quasi inexistant, et ce vu les nombreuses contraintes qui empêchent l'étudiant de bénéficier de ce type de formation.

Entre autres contraintes, nous citerons celles liées à la surcharge des classes, et à l'inexistence des structures d'accueil au niveau des différents paliers d'enseignement scolaire.

Parallèlement, les instituts de formations des enseignants sont inexistantes, après la "disparition" des Instituts Technologiques d'Education (ITE) dans les années 1990. Actuellement, seules les Ecoles Nationales Supérieures (ENS) sont chargées de la formation initiale du futur enseignant. Au nombre limité, elles ne couvrent pas les besoins grandissants de l'enseignement scolaire.

Pour pallier ces insuffisances, nous souhaitons que les deux instances éducatives, d'enseignement et de formation, se concertent pour une meilleure prise en charge des étudiants.

Pour revaloriser cette formation initiale, nous suggérons ce qui suit :

➤ ***Recruter en graduation à partir des tests de langue***

En effet, nous suggérons que l'inscription en graduation pour la préparation d'une licence d'enseignement se fasse désormais non pas en fonction de la filière du baccalauréat, ni des places pédagogiques disponibles, mais en fonction de tests d'admissibilité et d'admission organisés conjointement avant le début effectif des enseignements. Ces tests vont cibler aussi bien l'écrit (connaissances linguistiques et littéraires) que l'oral (discussion avec les membres d'un jury, par exemple) afin de juger les capacités réelles en la matière du futur étudiant-professeur de langue. Les enseignements à prodiguer doivent impérativement répondre aux exigences et critères de perfection, et ce dans les aspects de la langue.

➤ ***Revenir à une formation classique de quatre années***

Cette formation alliant théorie et pratique est une nécessité. Elle doit se baser sur :

◆ ***Pratique systématique de la langue***

Nous estimons que les deux premières années d'enseignement seront exclusivement consacrées à la pratique de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Un volume horaire « respectable » sera réservé à l'étude et l'analyse des domaines linguistique (les différentes écoles, les différents concepts et théories linguistiques, la phonétique, la syntaxe, etc.), et littéraire (les différents courants littéraires,

l'histoire de la littérature française, maghrébine, africaine, etc.) par le biais de textes littéraires des grands auteurs qui ont marqué la littérature d'une empreinte indélébile.

◆ *"Spécialisation"*

Les deux dernières années seront, quant à elles, destinées au renforcement des acquis dans le cadre d'une « spécialisation » qui sera orientée vers les domaines connus, à savoir la didactique des langues, les sciences du langage et les sciences des textes littéraires. Cette spécialisation se fera d'abord dans un cadre général avant d'être plus fine, plus « pointilleuse » à la fin du cursus. Dans cette perspective, l'étudiant sera appelé à préparer un mémoire de fin d'étude qu'il soutiendra publiquement, et suivre un stage d'application pratique (au niveau d'établissements scolaires de son choix). Le stage sera bien évidemment couronné par la rédaction d'un compte rendu évaluable.

### **Formation continue**

De façon générale, comme l'ont mentionné Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, (2017 : 134), « la formation continue a pour objectif de permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques, mais elle ne saurait cependant se réduire à un enseignement de recettes pédagogiques différentes. »

Parallèlement, Denis Girard (1985 : 134.) dit que la formation continue « doit permettre périodiquement [à l'enseignant] de confronter sa propre pratique à celle de ses collègues, s'informer sur telle ou telle innovation, de rafraîchir ses connaissances, de combler éventuellement les lacunes d'une formation initiale reçue dans un passé plus ou moins lointain. »

Par ailleurs, Christine Tagliante (2006 : 21) affirme que

« La formation continue, permet soit de pallier l'insuffisance d'une formation initiale, soit de moderniser une formation

initiale trop lointaine. [...] L'incessant va-et-vient entre les acquis théoriques et leur transfert dans des activités de classe exige de l'enseignant un réel effort. Il est plus confortable de garder ses habitudes de travail, il est plus rassurant de ne pas se remettre en question, mais ces deux attitudes génèrent une sclérose pédagogique. »

L'organisation de cette formation incombe de prime abord à des formateurs habilités. La qualité de ces formateurs doit être irréprochable, et ce, sur tous les points de vue. Ils doivent montrer et démontrer, par leurs savoirs et savoir-faire, leurs pratiques et leur écoute, qu'ils ont compris et assimilé les exigences des enseignants qu'ils forment. Ils doivent, pour ainsi dire *démystifier* ce que Robert Galisson (1980), cité par Christine Tagliante (2006 : 21-22) appelait le

« *capitalisme de l'information, la mafia du savoir réservé*, c'est-à-dire le discours abstrait des théoriciens, en permettant aux stagiaires en formation de comprendre qu'il est aisé d'atténuer l'écart entre théorie et pratique pour élaborer des activités de classe créatives, sans pour autant ne leur donner que des recettes toutes faites à appliquer. »

Il faut toutefois signaler que la formation continue, telle que nous l'avons vécue, manque sérieusement de rigueur au niveau organisationnel et même au niveau de sa qualité intrinsèque et ce sur tous les plans : linguistique, didactique, pédagogique, etc., comparativement à ce qui se fait ailleurs.

A titre d'exemple, en France, cette formation est prise en charge par des organismes spécialisés (BELC, CREDIF, CLA, CUEF, CAVILAM etc.), qui proposent des offres de formation aux enseignants demandeurs. Ces organismes utilisent les plus souvent un modèle venu de la recherche en sciences sociales et de la formation continue de l'adulte, et appelé *ingénierie de la formation*.

Ce modèle propose une certaine conceptualisation de la formation, que Régis Cristin (2000), cité par Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, (2017 : 134), définit ainsi :

« L'ingénierie de la formation se présente sous la forme d'une procédure relativement stable qui se développe à partir d'une analyse des besoins fondée sur le contexte professionnel. Elle implique la mise en place d'une démarche basée sur trois moments ou trois étapes qui sont : la conception, la réalisation et le contrôle (l'évaluation) des actions tout au long d'un processus dynamique de réflexion-action. »

En Algérie, la formation traditionnelle, (demi-journées pédagogiques où l'on essaie d'exposer un point pédagogie ou autre, où l'on essaie de présenter un modèle de leçon), continue de "sévir" dans nos circonscriptions pédagogiques. Cela s'avère insuffisant si on veut atteindre les objectifs fixés préalablement : susciter l'attitude d'ouverture à toute innovation et provoquer plaisir d'enseigner pour les uns et d'apprendre pour les autres dans un cadre multiforme où respect, tolérance, responsabilité, savoir-faire, savoir vivre sont de mise.

Ces objectifs ne seront donc atteints que si une stratégie de formation en cours d'emploi est mise en branle. Pour cela, nous proposons ce qui suit :

- établissement de contacts avec d'autres enseignants (nationaux ou étrangers) pour échanger les idées, les expériences : l'utilisation de l'Internet est plus que souhaitable.
- revalorisation du volet culturel de la formation, en particulier dans le domaine de la connaissance des grands courants (linguistique, littérature, didactique) en relation avec les pratiques pédagogiques ;
- prise en compte du domaine didactique et pédagogique. Méthodiquement, les efforts doivent être axés sur l'appropriation des concepts de la discipline, ce qui les mènerait à éradiquer toutes les appréhensions, tous les a priori et autres tergiversations qui entravent leurs prestations, appelées à être meilleures. Pour y arriver, il

faudrait envisager des formations où seraient programmés des thèmes "anciens" (activités langagières, objectifs pédagogiques, évaluation, etc.) qui, aujourd'hui encore constituent un domaine de réflexion non négligeable, et des thèmes "nouveaux" inscrits dans la conception interdisciplinaire des sciences de l'éducation.

### **Autoformation**

Dans ce contexte, l'enseignant doit fournir les efforts nécessaires pour se prendre en charge tout au long de sa carrière : il ne doit pas se contenter des bribes d'informations que lui procure de temps à autre son supérieur hiérarchique. Il est appelé à aller chercher l'information et les nouveautés là où elles se trouvent, être à l'écoute de ses apprenants et espérer à un avenir plus joyeux malgré les aléas de la vie en général, et de la "vie pédagogique" en particulier.

Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (1992), citées par Christine Tagliante (2006 : 22 et suite) plaident pour une auto formation assistée, autant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Dans ce cadre, l'enseignant être en autoformation permanente. Ses lectures incessantes, sa curiosité à l'égard des recherches en cours et des nouvelles publications, ses discussions avec ses collègues sur des pratiques innovantes, sa confrontation avec d'autres méthodes que les siennes, peuvent et devraient être les moteurs d'une amélioration permanente certaine. Ouvrir sa classe aux expériences ou simplement au regard de ses collègues peut être d'une grande importance dans le cadre de l'interdisciplinarité. Mais cette ouverture peut engendrer quelques malentendus : l'évaluation critique et la remise en question des pratiques pédagogiques sont les plus importantes.

Aujourd'hui, trouver les informations que l'on recherche se fait en un seul clic de souris. La difficulté est de s'y trouver parmi la multitude de sites qui concernent la didactique des langues.



Par ailleurs, on peut se demander quel rôle doit jouer l'enseignant dans l'approche actuelle [que Cl. Bourguignon, cité par J-P. Robert, E. Rosen et C. Reinhardt (2011 : 94), appelle à juste titre, « **communic'actionnelle** »], où langage et action sont intimement imbriqués, tissant de solides liens.

Assurant le lien entre l'apprentissage en classe et hors de la classe, l'enseignant est celui qui doit miser sur une perspective co-actionnelle, privilégiant le travail commun dans la durée.

Dans ce sens, J-P. Robert, E. Rosen, C. Reinhardt (2011 : 95) disent que

« Le rôle de l'enseignant a ainsi sensiblement évolué : autrefois, détenteur du savoir et de l'autorité, modèle linguistique bilingue ou "monolingue", laissant pas/peu d'initiatives à ses apprenants et manipulant seul les outils en classe, il est passé désormais à l'heure du pluri- (au sein d'une classe plurilingue et pluriculturelle) et du co- (il co-anime les classes avec ses collègues et ses apprenants) ».

Et d'ajouter (p.96), - en parlant de l'enjeu actuel pour l'enseignant -, qu'il est de « parvenir avec chacun de ses groupes d'apprenants à la construction d'une "co-culture" d'enseignement-apprentissage, condition pour que les uns et les autres puissent se comporter déjà en classe, en tant qu'enseignants et apprenants, comme de véritables acteurs sociaux efficaces. »

Il faut, enfin, que la tâche n'est pas aussi aisée qu'on pourrait l'imaginer, et ce pour diverses raisons : l'absence d'un "modèle modélisant" en est la principale.

## Conclusion

La qualité de l'enseignant dépend étroitement de la qualité de la formation qu'il a reçue.

L'enseignant doit se détacher du rôle dans lequel il s'inscrivait autrefois, que Henri Hollec (1992), cité par Christine Tagliante (2006 : 25), appelle

« La version la plus dure des systèmes traditionnels où l'enseignant définit l'apprentissage, en détermine les

modalités de réalisation, en évalue le résultat et en assure la gestion. Il fournit l'apprentissage à l'apprenant, qui n'a plus qu'à l'effectuer. L'enseignant est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes : l'apprenant est le patient, il s'administre les remèdes conformément à l'ordonnance. Dans cette répartition des rôles, non seulement l'apprenant ne se préoccupe pas de la définition, des modes de réalisation, de l'évaluation ou de la gestion de l'apprentissage, mais il n'est pas censé s'en préoccuper : l'enseignant est là pour cela, il faut se fier aveuglément à ses décisions. [...] Aucune capacité d'apprendre, au sens de capacités de prendre des décisions concernant l'apprentissage, n'est, en principe, requise de l'apprenant. »

Cet état de fait doit être dépassé, au profit d'un autre modèle, capable, celui-là, de faire de l'apprenant un individu plurilingue, au minimum capable de se débrouiller à l'étranger dans les situations les plus courantes de la vie quotidienne, et, ainsi, de permettre une meilleure compréhension et communication.

Le bon enseignant ? C'est celui qui adhère donc pleinement à une nouvelle formation et une nouvelle conception du métier d'enseignant, connaît de manière satisfaisante la langue et la culture étrangères, pour ne pas partager avec ses élèves une certaine insécurité linguistico-culturelle, et contribue à une éducation générale en proposant des outils pour apprendre à apprendre (tout au long de la vie) et surtout à une ouverture trans- et interculturelle, gage de la compréhension entre les peuples.

Il est de fait, appelé à prendre en charge des enfants venus certes d'horizons divers, mais animés d'une volonté qui leur permettrait d'atteindre facilement leur but, s'approprier la langue étrangère pas uniquement en tant qu'instrument de communication mais aussi comme outil de culture et compréhension mutuelle, et par extension langue de tolérance et d'amitié entre les peuples.

Les résultats seront meilleurs et probants si (et seulement si) on procède urgemment au rapprochement de l'université de l'éducation, c'est-à-dire **rapprocher l'universitaire-chercheur de l'enseignant-praticien pour allier ainsi la réflexion théorique à la mise en chantier pratique**, et par conséquent impliquer davantage dans sa propre formation, qu'il doit concevoir comme étant un processus de professionnalisation qui prendrait place au sein d'autres tâches qu'il assume.

## Bibliographie

### Ouvrages

1. Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle. 2017. « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* ». 4<sup>ème</sup> édition. FLE Presses Universitaires de Grenoble.
2. Minder Michel. 1999. « *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation.* » Bruxelles, De Boeck Université.
3. Narcy-Combes Marie-Françoise. 2005. « *Précis de Didactique. Devenir un enseignant de langue.* ». Paris, Ellipses.
4. Robert Jean-Pierre, Rosen Evelyne, Reinhardt Claus. 2011. « *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique.* ». Paris, Hachette.
5. Séoud Omar. 1997. « *Pour une didactique de la littérature.* ». Paris, Didier.
6. Tagliante Christine. 2006. « *La classe de langue.* ». Paris, Clé International.
7. Thévenin André. 1980. « *Enseigner les différences.* ». Paris, Etudes Vivantes.

### Dictionnaires

1. Cuq Jean-Pierre. 2003. « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* ». Paris, Clé International.