

**Pratiques enseignantes en contexte universitaire  
algérien : entre le prescrit et la  
professionnalisation de l'agir professoral**



**AIT AMAR MEZIANE Ouardia<sup>1</sup>, MAARFIA Nabila<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Université de Tiaret (Algeria), [ouardia.aitamarmeziiane@univ-tiaret.dz](mailto:ouardia.aitamarmeziiane@univ-tiaret.dz)

<sup>2</sup> Université d'Annaba (Algeria), [maarfianabila@yahoo.fr](mailto:maarfianabila@yahoo.fr)

**Résumé:**

La présente contribution se propose de vérifier l'hypothèse de l'insuffisance de la formation dispensée au niveau des départements de français en Master 1 et 2 à l'université, une formation qui est en décalage avec les exigences réelles pour assurer le rôle de PES, PEM et même maître d'école. Notre étude vise à comparer les contenus des formations à l'enseignement du français au niveau des ENS (notamment en quatrième et cinquième année) et ceux de l'université au niveau des départements de français (M 1 et M 2 didactique). Il en ressort que l'Université produit des formateurs qui ne sont pas suffisamment outillés pour former à leur tour le corps enseignant, en terme de pédagogie et de pratiques réelles. Suite à ce constat nous suggérons des pistes, à inclure dans le cursus, pour combler le manque : la construction et le pilotage d'une séquence didactique, la gestion de la classe de LE, etc.

**Mots clés :** Pratiques enseignantes, Ecole Nationale Supérieure, parcours académique, professionnalisation

**Summary:**

This contribution aims to check the hypothesis of the inadequacy of the training provided at the level of the French departments in Master 1 and 2 at the university, a training which is out of step with the expectations and real requirements to ensure the role of PES, PEM and even school teacher. We propose a comparative study, between the contents of training courses for teaching French at ENS level (particularly in fourth and fifth year) and those of the university at the level of French departments (M1 and M2 in didactics). It emerges that the University

produces trainers who are not sufficiently equipped to in turn train the teaching staff, in terms of pedagogy and real practices. Following this observation we suggest avenues, to be included in the curriculum, to fill the gap such as the construction and management of a didactic sequence, the management of the FL class.

**Key words:** Teaching practices, National Higher School, academic background, professionalization

---

## 1. INTRODUCTION

Chaque année des milliers de diplômés algériens de l'université empruntent le chemin de l'éducation nationale pour y travailler comme enseignants dans les trois paliers (primaire, collège et lycée). Venus des universités ou alors des écoles normales supérieures (ENS), ils se trouvent confrontés à la réalité du terrain qui nécessite bien plus que le bagage académique relatif aux connaissances linguistiques et théoriques, mais qui fait appel aussi aux savoir-faire, savoirs-être et savoir agir de l'enseignant compétent.

Cette contribution va se focaliser sur la formation initiale des enseignants de langues étrangères (LE) en Algérie pour vérifier ce qu'elle est ou non en adéquation avec les exigences du terrain.

Notre contribution a été élaborée en recourant à la méthode comparative où nous nous sommes proposées d'analyser et de comparer les contenus<sup>2</sup> des enseignements au niveau des ENS, notamment en quatrième et cinquième années avec ceux du Master 1 et Master 2 en didactique du FLE à l'Université de Tiaret afin de voir si la finalité de ces deux parcours est uniquement académique ou également professionnalisante.

## 2. Développement définitoire

Nous allons définir les concepts clés mobilisés pour notre contribution à savoir : l'approche curriculaire, l'agir professoral et sa professionnalisation qui est en relation avec la réflexivité.

### 2.1. Approche curriculaire

L'approche curriculaire est définie comme un courant de la sociologie mais qui fonctionne comme une doctrine en matière de politique éducative dans de très nombreux pays notamment ceux en voie de développement. (Duchasténier, C., 2013). Elle est d'origine anglo-saxonne et remonte aux années soixante-dix.

Diawara F. et Jonnaert P. (2016 : 6), considèrent que cette approche suggère une vision globale de l'éducation. Elle met en cohérence les perspectives d'apprentissage, de construction de connaissances et de développement de compétences pour tous les élèves quelles que soient leurs identités, leurs caractéristiques et leurs différences. Qu'il s'agisse des apprentissages des élèves, de leur évaluation, de la formation des enseignants, des politiques des ensembles didactiques et des manuels scolaires, des programmes éducatifs, un curriculum

holistique aborde l'ensemble de ces dimensions en assurant la plus grande cohérence entre elles. Traditionnellement parlant les lignes directrices d'un système éducatif se résumaient à des programmes éducatifs et des listes de contenus d'apprentissage. Une telle conception est aujourd'hui largement dépassée. En amont d'un curriculum se trouvent des politiques éducatives qui précisent les grandes orientations qu'un État entend donner à son système éducatif. En son aval se trouvent les activités des élèves et des enseignants dans les salles de classe. Le curriculum englobe toutes les modalités du passage de ces orientations dans les politiques éducatives jusqu'aux salles de classe. Le résultat des apprentissages scolaires des élèves et leur propre développement dans leur communauté en sont l'aboutissement.

## **2.2. Agir professoral**

Cicurel le définit comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné ». (Cicurel, 2013 : 15)

Dans un autre article, elle ajoute que « l'agir professoral ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, mais il comporte un ensemble de propriétés que l'on peut tenter de dégager ». (Cicurel, 2007b) c'est-à-dire que l'agir professoral comporte des variables et des traits fixes.

Clot et Faïta quant à eux précisent la notion d'agir professionnel en introduisant la notion de genre professionnel qui est en quelque sorte "un mot de passe" connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel. Il est constitué par un stock d'actes, de routines, de conceptualisations « prêts à servir ». Clot et Faïta, (2000 : 3). En d'autres termes, le genre professionnel codifie l'action en imposant ce qu'il faut dire et faire, et ce qui ne peut être dit et fait. Ce stock conceptuels et d'actions est aussi constitué par ce que le futur enseignant a vécu, observé dans son parcours scolaire et universitaire. Il commence à être acquis à partir de l'université durant la phase de la formation initiale du futur enseignant que ce soit au niveau de l'université ou à l'ENS en contexte algérien entre autres.

Pour pouvoir résoudre les problèmes auquel il fait face chaque jour, l'enseignant est censé disposer d'arguments, d'expériences, de stratégies, de l'action. C'est là qu'intervient la question de la formation et celle de la mise en place de ce qui fait d'un enseignant un praticien réflexif. C'est la raison pour laquelle il nous paraît fondamental de veiller à ce que dans une formation pédagogique, les futurs enseignants soient placés devant des scénarios différents, qu'ils apprennent à voir qu'il y a plusieurs solutions et réponses, qu'ils sachent analyser rétroactivement leurs choix, décisions et actions.

### 3. Réalité du terrain

En analysant la loi d'orientation du système éducatif algérien publié en 2008, nous pouvons lire aux pages 5 et 6 : « ... les effectifs globaux des élèves ont été multipliés par 10 depuis 1962 pour atteindre 7.700.000 élèves, ce qui signifie que le quart de la population algérienne actuelle est à l'école... Mais le développement quantitatif de l'éducation, réalisé dans un contexte marqué, à la fois, par une explosion démographique et le choix d'un projet éducatif d'essence démocratique, a été contrarié par des insuffisances et des dysfonctionnements, qui ont affecté la qualité des enseignements dispensés ainsi que le rendement du système dans son ensemble, ce qui risquait de réduire la portée des résultats et des acquis obtenus au prix de sacrifices très lourds consentis par le pays. ».

Certes les facteurs quantitatif et matériel sont centraux pour expliquer les dysfonctionnements du système éducatif mais il ne faudrait pas oublier l'importance du facteur enseignant<sup>3</sup> dans ses facettes (formation initiale, formation continue, application des réformes éducatives surtout celle de 2003 avec l'application de l'Approche Par Compétences (APC) dans le cas du système éducatif algérien.). En parlant de la formation des enseignants on doit systématiquement évoquer leur formation initiale qui est dispensée, dans notre cas, soit au niveau des universités (départements des langues étrangères ou dans les ENS.

L'ENS forme des enseignants pour les trois profils : Professeur de l'Enseignement Secondaire (PES) avec une formation étalée sur cinq années, Professeur de l'Enseignement Fondamental (PEM) avec une formation répartie sur quatre années, et Professeur de l'Enseignement Primaire (PEP) avec une formation de trois années. Les conditions d'accès sont les mêmes pour les trois profils et elles sont définies par arrêté interministériel<sup>4</sup> et elles peuvent être modifiées d'une année à l'autre<sup>5</sup>. Il existe au niveau national 11 Ecoles Normales<sup>6</sup> Supérieures qui assurent des formations dans différentes spécialités telles que: langue arabe, langue française, langue anglaise, Histoire et géographie, Sciences exactes, Sciences naturelles, Philosophie et Musique.

Dans un article intitulé « La formation des enseignants de FLE: profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie » en évoquant la formation initiale au niveau des ENS, R. Benamar, enseignante chercheuse au niveau de l'ENS Oran affirme qu'

« En Algérie, les universités peuvent valider les diplômes, mais n'ont pas de parcours professionnalisant. Seules les ENS ont cette double compétence : former et délivrer un diplôme d'enseignant permettant de postuler pour la recherche. Ainsi, la formation des formateurs ... est prise en charge par les Écoles normales supérieures qui, elles, ont le même statut que l'université, garantissant ainsi la réflexion-action (recherche et professionnalisation). » (Benamar, 2015 : 92).

Au niveau de l'université les étudiants qui choisissent d'étudier les langues

étrangères (français, anglais, allemand, espagnol, italien, etc.) suivent le système LMD (trois ans d'étude au niveau de la licence et deux ans au niveau de Master 1 et Master 2). Au niveau de la licence le même canevas fixant le programme des enseignements du socle commun du domaine « lettres et langues étrangères »<sup>7</sup> est appliqué (on insiste surtout sur le renforcement linguistique à travers les matières Compréhension et Expression Ecrite, Compréhension et Expression Orale, phonétique, linguistique, littérature etc.). A la fin du Master, certains étudiants postulent pour des concours de Doctorat. Une fois ces derniers obtenus, ils suivent leur parcours de recherche formation alors que les autres partent enseigner au niveau des écoles primaires ou les collèges<sup>8</sup> avec les étudiants sortants des ENS.

Pour peaufiner la comparaison entre la formation au niveau des ENS et l'université, nous présentons le Tableau suivant à partir duquel nous comparons les contenus dispensés à Tiaret (M 1 et M 2) et à l'ENS.

**Tableau 1 : contenus dispensés à Tiaret (M 1 et M 2) et à l'ENS**

	ENS	Volume horaire/an	L/M II	Volume horaire/an
L2	1. Didactique I 2. Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	45H 45H	Aucun module en relation avec l'E n'est dispensé	----
L3	1. Didactique II 2. Introduction aux sciences de l'éducation	45H 45H	1. Initiation à la didactique	22,5H
L4/MI	1. Didactique du texte littéraire 2. Psycholinguistique et troubles du langage 3. Outils et techniques de gestion de la classe I 4. Analyse de pratiques professionnelles I	90H 90H 45H 45H	1. Didactique générale 2. Didactique du FLE	45H 45H
L5/MII	1. Didactique IV 2. Psychopédagogie 3. Outils et techniques de gestion de la classe II 4. Analyse de pratiques professionnelles II 5. Etude de programmes, manuels scolaires et évaluation	45H 45H 45H 45H 45H	1. Ingénierie de la formation 2. L'évaluation en FLE 3. Psycholinguistique	45H 45H 22,5H

	6. Législation scolaire 7. Stage pratique et rapport de stage	90H		
		Total 810H	Total 225H	

En comparant les deux tableaux, on peut faire les remarques suivantes :

### **Quantitativement parlant**

Au niveau de l'ENS, les étudiants sont initiés aux modules de spécialités à partir de la L2 avec deux modules à savoir « Didactique I » et « Psychologie de l'enfant et de l'adolescent » alors qu'à l'université, on introduit un seul module dit « initiation à la didactique » uniquement en L3 dernière année de licence alors que certains étudiants pourrait déjà enseigner à l'école primaire au terme de cette année.

A l'ENS, en L4 on introduit 4 modules dits de spécialité à raison d'un volume horaire de 270H/an (32% un tiers du volume horaire global est fait en L4) alors qu'au niveau de l'université deux modules seulement à savoir la didactique générale et la didactique du FLE sont enseignés en Master 1 raison de 90H/an (40% du volume horaire global).

En L5, à l'ENS sept modules de spécialité sont introduits alors qu'à l'université en M2 trois modules dits de spécialité sont dispensés.

### **Qualitativement parlant**

#### **A l'ENS**

Les étudiants ont le module « didactique » pendant quatre ans de suite. En ce qui concerne le module de « psychologie », il est présenté sous trois formes : « Psychologie de l'enfant et de l'adolescent » en (L2), « Psycholinguistique et troubles du langage » en (L4), « Psychopédagogie théories psychologiques de l'E/A » en (L5). Quant aux modules « Outils et techniques de gestion de la classe » et « Analyse de pratiques professionnelles », ils sont abordés en L4 et L5. A ceux-là s'ajoute le module « Introduction aux sciences de l'éducation » qui est introduit en L3 et les modules dits professionnalisants qui sont réservés à la dernière année à savoir « Etude de programmes », « manuels scolaires et évaluation », « Législation scolaire », « Stage pratique et rapport de stage ».

#### **A l'Université**

Sur les matières dispensées aux étudiants en L3, M 1 et M 2, les seuls modules en relation avec la didactique et la pratique enseignante sont : « Initiation à la didactique », « Didactique générale », « Didactique du FLE », « Ingénierie de la formation », « L'évaluation en FLE » et « Psycholinguistique ». Aucun module en relation avec l'enseignement et la pratique enseignante n'est donné aux étudiants. Même le stage de deux semaines et la rédaction d'un rapport de stage qui était l'occasion de se confronter à la réalité de l'enseignement, de réfléchir à l'écart entre théorie et pratique n'existent plus au

niveau des départements de français ni même celui de langue anglaise et pourtant il s'agit bel et bien d'une licence d'enseignement donc à visée pratique. En regardant de près les contenus<sup>9</sup> des modules que l'on a pu obtenir, nous pouvons faire les remarques suivantes :

### Au niveau de l'ENS

**Tableau 2 : Contenus des modules dispensés au niveau des ENS**

Analyse de pratiques professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tout au long de la formation professionnelle des futurs enseignants (formation initiale et formation continue), les objectifs sont de :</li> <li>- Développer des compétences de praticien-réflexif grâce à des dispositifs diversifiés d'analyse de pratiques.</li> <li>- Préparer le stagiaire à la réalité des classes et à la mise en œuvre des programmes</li> <li>- Acquérir une identité professionnelle et se conformer à l'éthique du fonctionnaire</li> </ul>
Etude des programmes, manuels scolaires, évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Programmes</li> <li>1. Principes organisateurs d'un programme</li> <li>2. présentation et analyse des programmes en vigueur</li> <li>3. Evaluation et adaptation des programmes</li> <li>B. Manuels</li> <li>1. Principe d'organisation d'un manuel</li> <li>2. Présentation et analyse de quelques manuels</li> <li>3. L'articulation programme / manuel</li> <li>C. Evaluation</li> <li>1. Les objectifs de l'évaluation</li> <li>2. Les moments de l'évaluation</li> <li>3. Les partenaires de l'évaluation</li> </ul>
Législation scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Système éducatif.</li> <li>2- Administration scolaire.</li> <li>3- Vie professionnelle.</li> <li>4- Positions de l'enseignant.</li> <li>5- Sanctions disciplinaires.</li> <li>6- Corps des fonctionnaires de l'éducation nationale.</li> <li>7- Le règlement intérieur de l'école.</li> <li>8- Les accidents scolaires.</li> <li>9- Santé scolaire.</li> <li>10- Œuvres complémentaires de l'école.</li> </ul>

	11- Associations scolaires des parents d'élèves. 12- Correspondances administratives
Outils et techniques de gestion de la classe de langue	Découvrir les outils et les techniques de gestion de classe qui seront éprouvées dans ce module.
Didactique du français	Tous les aspects concernant cette discipline
Psychopédagogie	Tous les aspects concernant cette discipline
Psychologie et troubles des langages	1. Le langage 2. Les troubles du langage 3. Les problèmes d'apprentissage
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	1. Historique (Aristote – Platon – Rousseau, Dewey, Freinet, Montessori, Meirieu, etc. 2. La Psychologie génétique (Foetus – Embryon – Enfant – Notion de stades de développement (Piaget). 3. Le développement des émotions durant l'enfance

Nous remarquons que les contenus sont riches. Ils offrent l'occasion au futur enseignant de se préparer d'un point de vue théorique et pratique à la vie enseignante. L'étudiant achève sa formation initiale en étant armé de l'essentiel des connaissances et des savoirs requis pour assurer un bon enseignement à ses apprenants pour ne pas connaître l'insécurité professionnelle.

#### **Au niveau de l'Université**

**Tableau 3 : Contenus des matières dispensées au niveau de l'université de Tiaret**

Didactique générale	Se familiariser et initier à la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage et sur les concepts les plus importants des didactiques disciplinaires.
Didactique du FLE	Se familiariser et s'initier à la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage et sur les concepts les plus importants de la didactique du FLE. Donner les moyens de comprendre et de modéliser les situations d'enseignement et d'apprentissage mettant en jeu des interactions communicatives à partir des méthodologies de la didactique des sciences, de la didactique des langues et des sciences du langage. Le cours de la didactique du texte littéraire a pour objectif de s'ouvrir sur d'autres cultures à travers des genres littéraires à caractère universel, de développer des compétences d'ordre culturel, littéraire (sensibilisation à l'esthétique du langage,



	expression personnelle et créativité).
Ingénierie de la formation	Le module de l'ingénierie de la formation vise à : Permettre aux individus de se former aux démarches de l'ingénierie de formation, de concevoir, mettre en place, conduire et développer et évaluer des systèmes de formation, approfondir et maîtriser les références théoriques de ces nouvelles démarches. Permettre à l'étudiant de se construire un socle de savoirs (connaissances et pratiques) dans le champ de la formation. Repérer, analyser les différents savoirs constitutifs de l'ingénierie de formation articulés aux trois niveaux de l'ingénierie.

Force est de constater qu'à l'université, l'étudiant ne fait aucun passage au niveau des établissements scolaires, aucun stage ni rapport de stage n'est envisagé dans le canevas de la licence ni celui du Master. On se demande d'ailleurs comment il arrive à assurer son enseignement tout en sachant que sa formation initiale est purement théorique et même en théorie, on ne parle que de « didactique générale » et « didactique du FLE ».

Le curriculum des ENS est bâti sur les curriculums des anciennes ENS françaises ou des centres de formation d'enseignants actuels, celui des universités se base plutôt sur les curriculums de Master FLE.

De ce qui précède nous pouvons affirmer la présence d'un écart entre ce que dispensent les organismes spécialisés (l'Université/ l'ENS) et les compétences nécessaires pour affronter le terrain.

Pour y remédier nous proposerons quelques pratiques qui auraient pour vocation d'établir des ponts entre la recherche et les pratiques en éducation.

#### **4. Les activités pédagogiques à entreprendre pour atteindre les objectifs fixés par le projet**

Suggérer les pratiques à renforcer afin d'outiller le jeune enseignant pour bien planifier son cours en l'adaptant aux niveaux et aux besoins de ses apprenants, à faire face à la classe dans son hétérogénéité passerait par deux volets l'un didactique centré sur les contenus, méthodes. L'autre pédagogique centré sur les apprenants et la dynamique interactionnelle en classe de LE.

##### **4.1. En termes de contenu (autour de la séquence didactique)**

Avant de répondre nous nous proposons d'abord de définir l'acte d'enseigner pour ensuite cerner les fonctions prédominantes de l'enseignant: vecteur du savoir – régulateur des échanges – évaluateur.

Pour Tupin « l'acte d'enseigner relève d'une démarche complexe qui peut être schématiquement décrite comme la résultante d'objectifs que l'enseignant poursuit et de contraintes qui, non seulement, inhibent fréquemment la poursuite des objectifs visés mais, de surcroît, sont elles-mêmes contradictoires (« gestion du groupe-classe » vs « accompagnement individuel de l'apprentissage des élèves »,

par exemple). (Tupin, 2007:143)

Dans cette démarche complexe, l'enseignant stagiaire serait appeler d'abord à mettre en place ce qu'on a l'habitude d'appeler le «contrat didactique», le terme est de Brousseau, une notion qui renvoie à l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant<sup>10</sup>. Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, les attentes des partenaires de la situation didactique.

Ensuite, l'enseignant stagiaire devrait partir de ce qui est déjà là « les pré-requis » et aller vers ce qui est à acquérir. Pour ce faire, il est souhaitable de procéder à une évaluation des acquis qui permet en comparant avec les objectifs fixés de préciser les contenus afin d'atteindre l'objectif premier de l'enseignement des langues qui est de développer la compétence à communiquer langagièrement à l'oral comme à l'écrit et qui est définie comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. (CECRL, 2001, 17). Cette compétence serait la résultante des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.

Pour être performant, l'enseignant stagiaire devrait mener une analyse des besoins de son public. Il faut désormais procéder à l'évaluation du niveau de compétences des apprenants afin de déterminer leurs compétences acquises. Cette évaluation « diagnostique » pourra être effectuée à partir d'un questionnaire d'auto-évaluation (Cf. grille d'auto-évaluation du CECRL qu'il faut à chaque fois adapter selon le public). Afin de voir et de déterminer l'écart (le déficit) de compétences existant entre le profil de compétences requis (ensemble de compétences que l'apprenant doit maîtriser pour résoudre une tâche) et le profil de compétences acquis (ensemble de compétences que l'apprenant maîtrise réellement). Une fois les besoins identifiés, l'enseignant pourra fixer les objectifs pédagogiques qui, dans le cadre de l'enseignement des LE, sont essentiellement des objectifs communicatifs et culturels dont il faut déterminer les contenus pour que l'apprenant puisse les acquérir et atteindre ces objectifs. Ce sont les critères qui permettront l'évaluation de l'acquisition d'une compétence. La définition du profil des apprenants permet d'obtenir des informations précieuses concernant leurs besoins, leurs attentes et leurs intérêts. Ces derniers peuvent être plus ou moins en adéquation avec les contenus prévus au niveau institutionnel. Il revient donc à l'enseignant de croiser les informations fournies par l'ensemble des instruments pour fixer des objectifs pédagogiques en adéquation avec les choix institutionnels et le profil des apprenants.

Une fois que cet enseignant a identifié le niveau réel de ses apprenants et de leurs attentes, il faut opter pour une méthodologie qui puisse mettre en place les stratégies en cohérence avec celle-ci (le choix d'un document authentique,

document déclencheur : Il s'agit d'un support écrit, audio ou audiovisuel sélectionné ou fabriqué à des fins pédagogiques donnant lieu à une ou plusieurs activités langagières. Pour arriver enfin du processus à la phase de transposition, qui dépend des conditions qui assurent la phase d'appropriation.

Signalant qu'en Algérie le programme est national, les manuels pour chaque niveau sont les mêmes pour tout le territoire, la marge de manœuvre qui reste à l'enseignant s'effectue au niveau du choix des supports, de la manière de les adapter au niveau de son public, ce qui à notre avis ne pourrait pas fonctionner de la même manière pour l'ensemble des apprenants à travers tout le territoire. Prenons un exemple du manuel de la 5<sup>ème</sup> Année Primaire : Séquence 2, Projet 2, « nous allons au Musée » dont le document déclencheur n'est à notre sens ni un document authentique, ni ne relève du quotidien de l'élève, nous nous interrogeons sur l'utilité d'un tel support pour apprendre une LE et nous nous demandons si tous les élèves sont capables d'assimiler un tel lexique même en langue maternelle, car ce n'est pas évident d'avoir la possibilité de visiter un musée.

Nous suggérons pour ce projet qui porte sur « c'est un lieu exceptionnel! » de proposer par exemple pour les élèves du sud algérien de choisir l'oasis de Taghit, ou alors le Hoggar, etc. La campagne ou la mer, le parc d'attraction... un lieu qui fait partie du quotidien de l'élève pour ceux des villes du Nord, etc. Car la visée majeure de l'enseignement ne se réduit pas à une accumulation successive de savoirs et de savoir-faire mais d'acquérir un certain agir qui permet l'accommodation à des situations nouvelles et à aborder la complexité du réel.

Les questions qui se posent alors ont pour finalité de savoir si un tel parcours, une telle formation au niveau de l'université seraient ils en mesure d'outiller l'enseignant novice à accomplir sa mission? Alors que des injonctions de plus en plus pressantes tendent à transformer l'enseignant en un simple exécutant.

#### **4.2. En termes des relations interpersonnelles (piloter une séquence didactique)**

Enseigner ne se limite pas à un enseignant qui maîtrise sa matière, à une méthodologie adéquate et des supports bien choisis. Cet acte passe d'abord par le lien qui unit les partenaires au sein de la classe de LE pour une durée déterminée. Pour M. Bru « Enseigner c'est créer des conditions (relationnelles, sociales, spatiales, temporelles, matérielles, cognitives, émotionnelles, affectives...) auxquelles sont confrontées des personnes censées réaliser ainsi des apprentissages » (Bru, 2007:139).

Cette relation enseignant / apprenants serait, à notre sens, le catalyseur du processus d'enseignement / apprentissage, en mettant l'accent sur les aspects psycho-affectifs, sur la construction de l'individu et le maintien du contact. Elle se crée selon le registre discursif de l'enseignant : qu'il soit coopératif (qui négocie les

étapes du cours avec ses partenaires) ou alors autoritaire voire même agressif ainsi que selon sa manière de gérer la classe de LE.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1991), l'expression de la relation interpersonnelle s'organise autour d'une relation horizontale (distance vs familiarité) et d'une relation verticale (position haute vs position basse), prenant en considération le respect des faces des interactants : les partenaires de l'interaction didactique ont des positions statutaires déterminées par l'institution scolaire où l'enseignant occupe une position haute par rapport à l'apprenant.

Bigot (2005), quant à elle, met en exergue le poids des rapports de place entre l'enseignant et l'apprenant dans la réussite ou l'échec des pratiques enseignantes et elle retient des taxèmes verbaux de positionnement tels que la structure de l'interaction, la répartition quantitative des tours de parole, le contrôle des topiques, les interruptions et les intrusions.

Selon la manière d'interpeller, d'interroger et d'évaluer son partenaire, on voit se profiler la conduite de l'interaction, qui nous renseigne sur le style de l'enseignant et nous informe sur la nature de la relation interpersonnelle entre les deux partenaires de la situation didactique (Maarfia, 2017).

### **Conclusion**

Au terme de cette recherche nous pouvons dire que la formation dans les ENS est plus prometteuse en ce qu'elle offre : un curriculum qui répond aux attentes des futurs enseignants, et offre le contact avec la réalité du terrain par rapport à celle donnée à l'université qui semble plutôt générale que professionnalisante, néanmoins elle reste insuffisante et nécessite une formation continue afin de répondre aux attentes de la société pour pouvoir mener la gestion du changement et l'amélioration du processus enseignement/apprentissage des LE.

Nous terminons par les suggestions de M. Dabène (1994) pour qui la formation initiale et continue doivent comprendre les formations suivantes :

– «une formation disciplinaire »: il pose ici le problème des frontières de cette discipline entre la maîtrise de la langue et les spécialités (littérature, civilisation, histoire...);

– «une formation sur la discipline » : il s'agit ici d'une réflexion de type épistémologique, sur l'enseignement des langues, son histoire, la politique linguistique, leur rôle dans les sociétés... ;

– «une formation en didactique des disciplines »;

– «une formation professionnelle au métier d'enseignant : techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, analyse de pratiques professionnelles, évaluation...»;

– et « une formation à l'interdisciplinarité, notamment, en ce qui nous concerne, en direction de la langue maternelle des élèves ».

Ces composantes complémentaires et nécessaires confèrent à la formation de l'enseignant une place importante dans le champ de la didactique des LE car

elles la situent au carrefour de la recherche, de l'enseignement et de certaines certifications.

### Références bibliographiques

Bigot, V. (2005). « Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* 22, (en ligne) consulté le 02 août 2015. <http://aile.revues.org/1716>

Bulletin officiel de l'éducation nationale, Bulletin officiel Lois d'orientation du système éducatif, (2008), n°08-04u 23 janvier 2008.

Cicurel, F. (2007). « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? ». In :

Cicurel F., (2013). *L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi »*, Synergies Pays Scandinaves n°8, pp. 19-33

Clot, Y., Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ? » : Travailler. pp. 7-42.

Conseil de l'Europe., 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Hatier.

Dabène, M. (1994), «La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues », in COSTE D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier, LAL, p. 193-206

Diawara, F. et Jonnaert, P., (2016). *Cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants de l'éducation de base dans l'espace CEDEAO*. Rokhaya

Duchasténier, C., *Curriculum, késako ?*, 21/11/2013, Disponible sur [http://udas.org/IMG/pdf/curriculum\\_v2.pdf](http://udas.org/IMG/pdf/curriculum_v2.pdf). [En ligne], consulté le 16/01/2020

Guendouz-Benammar, N., (2015) " La formation des enseignants de FLE: profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie, École Normale Supérieure, Département des langues ENP Oran, Algérie, *La formation initiale des enseignants de français langue étrangère dialogues et culture*, 61, *Revue de la Fédération internationale des professeurs de français*.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1991) : **La question**. Presses Universitaires de Lyon.

Maarfia, N., (2017). « Gestion de la relation interpersonnelle en début d'apprentissage du français en milieux socioculturels différenciés ». *Revue El Tawassol* N°52, pp 268-276. Université d'Annaba <http://dpubma.univ-annaba.dz/?p=7809>

Paquay, L. Altet, M. Bru, M. Pastré, P. Robert, A et Tupin, F. (2007). « Quel est l'intérêt du concept d'« organisateurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ? », *Recherche et formation* [En ligne], 56. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1004> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1004

---

2 Il est à noter que pour les ENS, les contenus des matières sont les mêmes partout. En revanche, pour les universités il n'y a que le socle commun (licence)

qui est le même au niveau des universités mais pour le Master, chaque université possède ses propres Masters avec leur parcours et contenus. Dans notre contribution, nous allons prendre à titre d'exemple les contenus du *Master 1 et 2 didactique du FLE* au niveau de l'Université de Tiaret.

3 L'enseignant est considéré comme la pierre angulaire dans tous les systèmes éducatifs.

4 Ministère de l'Education National et le Ministère de l'Enseignement Supérieur.

5 Informations disponibles sur le site de l'ENS bouzareah

<http://www.ensb.dz/spip.php?article9>

6 Supérieures à savoir celle de Bouzaréah, Kouba, Skikda, Constantine, Sétif, M'Sila, Bechar, Laghouat, Ouargla, Oran, et Mostaganem.

7 Le dernier socle commun envoyé par le ministère date de juin 2019.

8 Il est à préciser que les étudiants sortant de l'université enseignent pour leur majorité en tant que vacataires mais pour avoir le poste, ils passent le concours organisé chaque année par le ministère de l'Education Nationale selon les besoins de chaque matière au niveau de chaque wilaya.

9 Les contenus détaillés des matières ne sont pas disponibles et c'est à chaque enseignant de proposer le contenu de ou des matières qu'il assure.

10 [http://www2.actoulouse.fr/math/stages/seconde/seconde\\_99/nouv\\_seconde\\_1992/contrat-didactique.htm](http://www2.actoulouse.fr/math/stages/seconde/seconde_99/nouv_seconde_1992/contrat-didactique.htm)