

L'apport du cursus LMD dans l'installation d'une identité professionnelle professorale en Algérie

Riad MESSAOUR

Doctorant à l'université de Batna 2 (Algérie)

Laboratoire de recherche : SELNoM

Dr. Errime KHADRAOUI

MCA à l'université de Batna 2 (Algérie)

Laboratoire de recherche : SELNoM

Abstract

The initial training of the teachers of FFL in Algeria coped with new requirements dictated by globalization and the digital one. This research is interested to test the contribution of course academic licence in the teacher training of FFL. We checked if the training programs as well as the teaching practices universities Algerian form teachers of FFL able to apprehend challenges of globalization.

Keywords: Training academic competences professional-teachers of FFL-Models of formation reference frame of competence.

Résumé

La formation initiale des enseignants de FLE en Algérie fait face à de nouvelles exigences dictées par la mondialisation et le numérique. Cette recherche s'intéresse à l'apport du cursus universitaire dans la formation des enseignants de FLE. Nous avons vérifié si les programmes de formation ainsi que les pratiques enseignantes des universités algériennes forment des enseignants de FLE capables d'appréhender les enjeux de la mondialisation.

Mots-clés : formation universitaire- compétences professionnelles- enseignants de FLE-

الملخص:

من الطبيعي أن تكون العولمة والرقمنة قد مدت بظلالهما على الفعل التربوي وخاصة على تكوين أساتذة اللغة الفرنسية في الجزائر لتفرض أساليب و قواعد جديدة في الممارسة التعليمية. وتبعاً لهذا، يأتي هذا البحث ليهتم بالتكوين الجامعي ومدى نجاعة مناهج و برامج الدراسة في تكوين أساتذة اللغة الفرنسية في الجامعة الجزائرية. وعليه، فسيتم النظر في البرامج والممارسات التكوينية ومدى قدرتها على تكوين الأساتذة السالفي الذكر وكذا قدرتهم على استيعاب ومسايرة ما تفرضه العولمة والرقمنة من أساليب وممارسات جديدة في العملية التربوية المتعلقة بتكوين أساتذة اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية : التكوين الجامعي، الكفاءات المهنية، أساتذة اللغة الفرنسية، مرجعية الكفاء

1. Introduction

Être enseignant aujourd'hui, ce n'est pas seulement être un spécialiste de sa discipline. Cela implique que le futur enseignant soit capable d'abord de mobiliser les connaissances acquises pour les adapter à toutes les situations didactiques. Ensuite d'acquérir en permanence de nouvelles compétences qui lui permettent de répondre à des besoins de plus en plus complexes, et enfin, de maîtriser les techniques didactiques afin d'aider ses apprenants à s'approprier des savoirs et des méthodes de travail. La formation universitaire vise à installer un certain nombre de connaissances de type académique, alors que les futurs enseignants nécessitent avant tout la maîtrise d'une méthodologie rigoureuse et des pratiques pédagogiques déjà rodées. C'est pourquoi leur formation dans l'enseignement supérieur doit les doter aussi bien d'une culture générale que d'une formation spécifique de l'enseignement, sans oublier la transmission des schémas de pratiques ainsi que de méthodes didactiques et pédagogiques.

Les multiples constats d'échec concernant l'enseignement du français dans les divers paliers sont généralement, selon les différents acteurs et responsables du secteur de l'éducation nationale, imputables aux pratiques des enseignants chargés de cet enseignement. De ce fait, le profil des enseignants est la clef de voûte de la réussite de tout processus éducatif. En ce sens, l'ex-ministre de l'Éducation Nationale a affirmé que : « *Condition sine qua non pour élever le niveau et la qualité de l'enseignement, la formation et la mise à niveau des enseignants demeurent un des plus grands projets de la réforme du secteur de l'éducation nationale* »¹

À cet égard et à travers notre recherche, nous voulons expliquer les causes internes de cet échec, en nous intéressant plus précisément à la formation initiale des enseignants. Nous partons du fait que la quasi-totalité des enseignants recrutés par l'Éducation Nationale algérienne sont issue d'un cursus universitaire, et non pas des écoles spécialisées dans la formation des enseignants (ENS, ITE), en effet, entre 2011 et 2015, l'Éducation Nationale a recruté 10 869 enseignants de FLE dans les divers paliers alors que par exemple ENS d'Alger n'a formé que 92 durant l'année universitaire 2011/2012 et celle de Constantine n'a formé que 137 enseignants durant 2014/2015. L'objectif de cette étude est, d'abord, de cerner les nouvelles exigences de l'école ensuite, d'identifier les lacunes de la formation des enseignants de français pour enfin proposer des solutions qui seraient susceptibles d'améliorer la formation des enseignants de français, et par conséquent l'enseignement du français.

1. Définition de la compétence

Le concept de « compétence » est l'objet d'un intérêt particulier ces derniers temps aussi bien de la part des milieux professionnels que de ceux de la formation. À cet égard, nous avons tenté de définir cette notion en l'examinant sous différents angles :

- La compétence est définie par LE BOTERF² comme un « *savoir-mobiliser* » constitué de plusieurs ressources (connaissances, capacités, savoir-faire, qualités) qui permet, à travers un savoir-agir, la réalisation d'une tâche. Le même auteur³ ne conçoit pas la compétence comme étant un automatisme machinal ou une réaction conditionnée à un stimulus. Il la présente comme changeante et mouvante en fonction de deux cadres fonctionnels (l'un est rigide et l'autre est souple).
- PERRENOUD⁴, considère, quant à lui, que les ressources convoquées pour résoudre une situation complexe sont « trop codifiées », et pense que cette mobilisation est « spontanée et originale », car selon MIAN B S A qui s'appuie sur les travaux de REY⁵ voit que « *un aspect intéressant de la notion de compétence est sa capacité à engendrer une réponse inédite et pertinente à une situation inattendue et singulière. Suite à cette critique* »⁶

- LASNIER⁷ définit le concept de compétence comme la conséquence d'un processus de mobilisation et de sélection des aptitudes, et de ressources afin d'agir efficacement pour répondre à des problématiques de la même nature.
- TARDIF⁸ pense la compétence comme une habilité reposant essentiellement sur la qualité de la mobilisation et l'agencement des ressources, car seul ce bon choix est capable d'assurer un « *agir efficace* ». Donc, il la conçoit comme

Dans l'ensemble de ces définitions le savoir-agir en sort comme l'élément phare qui nous permet de dépasser une vision assez simpliste selon laquelle la compétence est synonyme d'un ensemble de savoirs, et de savoir-faire. Toutefois, PERRENOUD⁹, et LE BOTERF¹⁰ s'accordent sur le fait que les savoirs sont plus que nécessaires dans la construction d'une compétence, car cette dernière convoque diverses ressources dont les savoirs.

Ces définitions nous ont permis aussi de dégager deux caractéristiques de la compétence. La première, la définit en prenant en compte l'élément qui la rattache au contexte qui est à son origine : c'est pourquoi, son acquisition n'est possible qu'en présence d'une situation particulière qui lui attribuera sa signification. La seconde caractéristique attribuée à la compétence un « *caractère global* », il est question, ici, d'un savoir-faire permettant à son détenteur de résoudre une situation complexe.

2. De la compétence professionnelle à l'enseignant professionnel

Enseigner, exige de la personne qui est chargée de cette tâche, non seulement une grande maîtrise de savoirs professionnels, mais aussi une bonne mobilisation de ces derniers. Pour GAUTHIER, DESBIENS, MALO, MARTINEAU et SIMARD¹¹, tout enseignant doit disposer d'un acquis professionnel solide, se composant de compétences scientifiques approfondies, compétences pédagogiques et didactiques.

Nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur les caractéristiques de l'enseignant professionnel. Afin de déterminer ses spécificités, nous nous référerons aux définitions suivantes :

- Pour BAU-ANTONY et JOURDAIN¹², l'enseignant professionnel est celui ayant une base solide de savoirs, revendiquant sa mission de transmission, et pouvant agir dans des situations caractérisées par l'urgence et l'incertitude.
- PERRENOUD¹³, estime que l'enseignant professionnel est en mesure de rendre compte de sa pratique et être capable de l'analyser
- SCHÖN¹⁴, le définit comme un fonctionnaire autonome, responsable, et ayant une éthique professionnelle.
- Le Ministère de l'Éducation du Québec¹⁵, explique à propos de la compétence professionnelle, qu'elle est un savoir-agir efficace qui se constitue de diverses ressources à mobiliser et se déploie dans un contexte institutionnel afin de réaliser un projet.
- D'après PELPEL¹⁶, le bon enseignant, a la capacité d'agir efficacement sur ses apprenants dans les différentes situations de classe. Il est pertinent dans sa façon d'installer et de développer certaines compétences chez ses apprenants. Il doit être aussi capable de définir ses propres objectifs, d'appliquer un programme, et d'harmoniser le niveau de ses apprenants.

Les définitions précédentes nous permettent de dégager quatre composantes de la compétence professionnelle des enseignants : elle implique un savoir-agir, elle mobilise diverses ressources, elle se déploie dans des contextes variés, et elle est de l'ordre de la métacognitive.

Donc, l'enseignant compétent est à nos yeux celui qui est capable de sélectionner, structurer, et mobiliser les ressources dont il a besoin afin d'apporter, à des situations complexes de la vie professionnelle, des solutions rapides et adaptées. En effet, il est en mesure de passer outre le cadre prescrit par des initiatives pour répondre aux besoins d'une situation. Il est à signaler que la formation initiale des enseignants joue un grand rôle dans l'installation de l'ensemble des ressources (connaissance, savoir-faire, qualité, culture, évolution comportementale) qui permettent cette compétence, en ce sens LE BOTREF¹⁷ affirme que « *pour pouvoir combiner et mobiliser des ressources [...], il faut les posséder* ».

Enfin, envisager le professionnalisme des enseignants sous forme de compétences nous permet de dire que l'objectif de la formation des enseignants est le développement de leurs compétences professionnelles. D'où la nécessité d'un référentiel de compétences pour les enseignants de FLE.

3. Le « référentiel de compétences »

L'action professionnelle du métier d'enseignant est aussi bien hybride que complexe. Il nous paraît judicieux de commencer d'abord par distinguer « *être compétent et agir avec compétence* »¹⁸. En effet, posséder des savoirs disciplinaires, des savoir-faire, et même avoir une certaine expérience n'est pas un gage d'un agir professionnel efficace. Être compétent signifie, comme nous l'avons déjà abordé plus haut, être en mesure d'intégrer, et de mobiliser certaines ressources afin de répondre aux besoins d'une situation réelle, cette compétence est caractérisée par un processus complexe. L'agir professionnel de l'enseignant est imprévisible et changeant, car il dépend de la nature et du degré de la complexité des situations, auxquelles il fait face en tentant d'apporter des solutions dans l'urgence.

Par ailleurs, agir avec compétence implique d'autres facteurs qui dépassent le strict cadre de la classe. Il englobe aussi tous les acteurs, et les partenaires du secteur éducatif. FRÉDÉRIQUE Longuet, Claude SPRINGER¹⁹ nous donnent l'exemple suivant :

« Si, par exemple, une enseignante constate qu'un élève présente un handicap, elle ne peut résoudre ce problème qu'avec l'aide d'autres partenaires. Elle doit, pour parvenir à ce repérage, disposer de connaissances et de savoir-faire qui ne sont pas liés à la discipline qu'elle enseigne. »

De plus, la qualité de l'action professionnelle de l'enseignant n'est pas forcément synonyme de bons résultats des apprenants. Donc, les résultats des apprenants ne représentent en aucun cas un indice de l'efficacité de l'agir professionnel de l'enseignant.

La formation des enseignants est basée sur un « référentiel » de compétences. Ces dernières se rapportent à des savoirs, des aptitudes ainsi qu'à des attitudes professionnelles fondamentales et indispensables pour accomplir dans les meilleures conditions les missions assignées. Pour PERRENOUD²⁰, le concept de « référentiel de compétences » pour les enseignants est un « *mouvement de la profession* », il le voit davantage comme une dynamique qui vise à développer ce métier, qu'une opération de recensement et de listing des gestes professionnels, que leur « *somme constituerait la compétence globale* ». ».

Dans le cadre de notre recherche nous avons opté pour le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante genevois (1996), ce dernier a inspiré l'élaboration de plusieurs autres référentiels : le référentiel québécois (2001), le référentiel de la HEP de Lausanne (2005), le référentiel français (2007). Ce référentiel doit permettre de « *penser les pratiques, débattre du métier, repérer des aspects émergents ou des zones controversées* » PERRENOUD²¹. Le référentiel de compétences professionnelles genevois propose ainsi dix catégories de compétences :

- Compétence 1 : Agir en fonctionnaire de l'État et de façon professionnelle, éthique, et responsable
- Compétence 2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
- Compétence 3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
- Compétence 4 : Concevoir et mettre en œuvre son apprentissage
- Compétence 5 : Organiser le travail de classe
- Compétence 6 : Prendre en compte la diversité des apprenants
- Compétence 7 : Évaluer les apprenants
- Compétence 8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
- Compétence 9 : Collaborer avec les parents et partenaires de l'école
- Compétence 10 : Se former et innover

4. État des lieux de l'universitarisation des enseignants de FLE en Algérie

La formation des futurs cadres est aux yeux de beaucoup de responsables de notre pays, la première raison d'être des universités. C'est pour cette raison que la formation des étudiants doit repenser la construction des compétences, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en vue d'intégrer la vie active afin de participer au développement du pays, et contribuer au progrès de la société. En d'autres termes, cette formation devrait satisfaire les besoins des étudiants ainsi que leur garantir des connaissances qui les aideront à appréhender les multiples défis auxquels ils seront confrontés.

La formation des enseignants de français est de nos jours au cœur d'une polémique alimentée par tous ses acteurs. Le dispositif de formation existant depuis maintenant quelques années est indécis, favorisant tantôt l'aspect technique de l'exercice à travers le développement de quelques compétences professionnelles et tantôt la grande maîtrise disciplinaire par le bon usage de la langue française. Par ailleurs, les systèmes algériens de formation initiale et continue des enseignants de FLE ont du mal à intégrer l'ingénierie de la formation. En effet, cette dernière a mobilisé tant d'efforts et de moyen qui, en fin de compte, n'ont presque rien apporté de concret. Aujourd'hui, la professionnalisation des enseignants pose problème dans la mesure où l'université est incapable ou du moins a du mal à situer la professionnalité du côté du « savoir et de la certification » ou de celui des « compétences de base ».

Les diplômés du cursus universitaire sont « *démunis linguistiquement et méthodologiquement* »²², mais malgré leurs manques de formation ils seront pour la plupart recrutés en tant qu'enseignants de FLE. BENAMAR Aicha affirme en ce sens que : « *le Ministère de l'Éducation, sur la base des besoins exprimés par les directions de l'éducation, recrute tous les ans, sur concours, sans formation initiale, des enseignants titulaires d'une licence* »²³

Un autre aspect caractérisant la formation universitaire des enseignants de FLE en Algérie est celui de « *L'hétérogénéité des profils d'entrée dans l'enseignement du français à l'école de base, n'est plus à démontrer* »²⁴ Cette réalité devrait être prise en considération, car à la fin de chaque formation il y aura certainement une hétérogénéité dans les profils de sortie, mais cette fois-ci avec le même diplôme qui offre les mêmes opportunités à tout le monde d'où le risque l'autosatisfaction, à cet égard la même auteure pense que :

« *La licence semble avoir renforcé les défenses des enseignants : elle leur a donné un faux sentiment de savoir alors qu'il ne s'agit que d'un savoir disciplinaire souvent approximatif et toujours sans intégration, ni possibilité d'utilisation immédiate. Ce savoir leur sert, à coup sûr, de protection, de faire valoir* »²⁵

5. Problématique

Face aux nouveaux enjeux auxquels l'école algérienne est confrontée (globalisation et les nouvelles technologies), nous nous sommes posé les questions suivantes : La formation universitaire des enseignants de FLE en Algérie, est-elle en mesure de les doter de compétence linguistique, pédagogique (inter) culturelle qui leur permet d'accomplir leur mission ? Permet-elle d'appréhender les changements dictés par les exigences et les défis actuels ?

6. Hypothèses

En prenant en compte le constat cité ci-dessus, nous émettons les hypothèses suivantes que nous nous sommes employés à vérifier tout au long de notre recherche

- Les formations universitaires des enseignants de FLE assurées par l'université algérienne négligent l'aspect pédagogique au détriment d'un savoir purement savant déficient, et en deçà des enjeux et des standards éducatifs mondiaux.
- La formation universitaire des enseignants de FLE privilégie une approche théorique aux dépens d'une incontournable initiation pratique (les stages).

7. Méthodologie adoptée

Notre recherche s'inscrit dans une perspective didactico-pédagogique. En effet, elle questionne les trois pôles du triangle didactique. Pour mener à bien notre étude, nous avons eu recours à plusieurs démarches qui se veulent complémentaires. S'agissant des questionnaires destinés aux étudiants nous avons choisi une démarche descriptive et analytique afin de mieux rendre compte des compétences des futurs enseignants de FLE du primaire et du moyen et leurs aptitudes à enseigner. Concernant l'étude des maquettes de la formation LMD, nous avons opté pour une démarche descriptive et comparative en comparant les unités d'enseignements qui prennent en charge les compétences professionnelles professorales, ainsi que le volume horaire consacré à leur installation avec celles des ENS dans le but de la situer par rapport à un cursus spécialisé et dédié uniquement à la formation des enseignants.

8. Procédure de l'enquête

Étant donné que notre réflexion est au cœur du triangle didactique et concerne tous les pôles de la formation universitaire, nous avons procédé en deux phases :

8.1. Première phase

Nous avons choisi de procéder via un questionnaire, car c'est l'outil le plus approprié pour l'évaluation de la qualité de la formation universitaire. De plus, cet outil est un bon indicateur du degré de maîtrise des compétences professionnelles chez les futurs enseignants de FLE. Le questionnaire adressé aux futurs enseignants est inspiré du référentiel des compétences genevois. Il se compose de 60 questions réparties en 7 sections.

Simultanément au traitement des questionnaires des étudiants, nous avons entamé l'analyse des différentes offres de formations (LMD, et ENS). Les contenus de formation étudiée dans cette étude proviennent des nouvelles maquettes du socle commun de licences du domaine « Lettres et langues étrangères » qui ont été mises en vigueur dès la rentrée universitaire 2013/2014.

Cette opération a consisté d'abord en une présentation quantitative des enseignements des deux maquettes, puis en un recensement des caractéristiques de chacune d'entre elles. Les deux dernières étapes nous ont permis d'une part de situer la formation universitaire par rapport à celle des ENS, et d'autre part, d'émettre une appréciation objective à l'égard des orientations et de la qualité de la formation en question.

8.1.1. Analyse de la première phase

8.1.1.1. Population d'enquête et échantillonnage

Notre population d'étude est composée de Mastérants inscrits au département de français de l'université de Batna 2. Le choix de cette population est motivé par le fait qu'ils sont déjà diplômés (licence) donc susceptible d'être recrutés en tant qu'enseignants. Nous avons sollicité l'intégralité de la promotion 2015/2016, à savoir 206 étudiants et nous avons obtenu 83 répondants. Notre échantillon est composé de 70 répondants de sexe féminin et de 13 répondants de sexe masculin.

8.1.1.2. Analyse du questionnaire

✚ La maîtrise des TICE

Notre questionnaire nous a permis de comprendre que :

- Les cours des TICE se déroulent dans les salles de cours et non pas dans un laboratoire. Donc, c'est un enseignement qui se contente du volet théorique.
- Les différents travaux de recherches sont en grande partie rendus directement aux enseignants, car seulement 8,4 % des enquêtés envoient leurs travaux par courriel.
- 80,7 % des répondants sont conscients que les informations circulant sur internet ne sont pas toutes fiables. Cependant, presque un sur deux (49,4 %) n'est pas en mesure de vérifier l'authenticité de ces informations.

✚ La compétence didactique

Les pourcentages suivants indiquent clairement que la maîtrise de cette compétence est quasi inexistante. En effet, 98,8 % des mastérants n'ont pas pu définir une situation d'intégration, et 95,2 % ignorent totalement ce qu'est un document authentique. De plus, 95,2 % de nos enquêtés ne connaissent pas le CECR, alors que leur propre cursus est articulé autour de ses compétences.

✚ La compétence psychopédagogique

En ce qui concerne la compétence psychopédagogique, le constat d'échec est flagrant, et même plus conséquent que celui de la didactique. Les chiffres (93,3 %) nous font constater que les notions psychopédagogiques sont totalement étrangères à nos enquêtés. À titre d'exemples, 98,8 % ignorent les différents stades du développement cognitif et psychologique de l'enfant, et 80,7 % de nos enquêtés n'ont pas pu citer les théories d'apprentissage. Nous avons relevé également que 92,8 % n'ont aucune idée des types de formation dont l'enseignant de FLE a besoin.

✚ La compétence de communication et d'animation

La non-maîtrise de la compétence de communication est dans la même proportion que les compétences précédentes. Alors que cette compétence est censée être prise en charge par les matières qui ne relèvent pas des enseignements dits de spécialité, nous avons constaté que 98,8 % des futurs enseignants sont dans l'incapacité de citer les étapes d'animation d'un cours de FLE, et presque l'intégralité de nos répondants ne connaît ni les règles de la communication ni les fonctions de la communication.

✚ La compétence législative

Nos enquêtés ne connaissent ni leur droit ni leur devoir dans leurs futurs milieux professionnels. Les chiffres suivants illustrent mieux cette réalité, 92,8 % de nos enquêtés ignorent la classification de leur diplôme dans la grille de la fonction publique. La même proportion, soit 91,6 % de la population interrogée, n'est pas arrivée à donner le volume horaire hebdomadaire qu'un enseignant de FLE doit assurer dans le cycle moyen.

✚ La compétence (inter) culturelle

Bien que la compétence interculturelle suscite un intérêt particulier de nos jours, nous avons remarqué que face aux notions de « culture » et « interculturel » plus des deux tiers de nos enquêtés sont très défaillants. En effet, nous avons relevé que 78,3 % n'ont pas pu définir la notion de culture et que 90,4 % ne voient pas l'intérêt de cibler la compétence interculturelle dans une classe de FLE. Par ailleurs, 83,1 % des étudiants interrogés sont incapables de citer quelques avantages de l'approche interculturelle dans une classe de FLE.

✚ Stage

Enfin, s'agissant des stages, notre enquête a dévoilé que seulement 25,2 % des étudiants (le quart des étudiants) ont effectué un stage lors de leur cursus et que dans la majorité des cas sa durée ne dépassait pas les six mois. L'information principale que nous avons pu tirer de ces chiffres est qu'aucun pourcentage de bonnes réponses, observé dans les différentes compétences, n'atteint celui des stagiaires, chose qui prouverait que même les stages effectués par nos enquêtés ne leur ont rien apporté.

8.1.1.3. Résultats de l'analyse du questionnaire

Une lecture complète des différents résultats obtenus à la suite de l'évaluation de chacune des compétences professorales révèle que le degré de maîtrise de ces dernières par les étudiants du département de français de l'université de Batna 2 est de l'ordre de 14,5 %. Ces chiffres prouvent clairement que nos enquêtés ne sont pas en mesure de dispenser le moindre enseignement.

8.1.1.4. Résultats de l'analyse de la maquette LMD

Les résultats de cette comparaison nous ont permis de constater que la formation universitaire diffère en tout point de vue de celles des ENS. En effet, elle est :

- Standard, car elle permet aux licenciés d'exercer dans divers secteurs, et même dans celui de l'enseignement, elle forme pour les deux paliers (primaire, et moyen).
- Intensive, d'une part, de par le nombre élevé des matières qu'elle propose (61), et d'autre part, avec un total d'heures de cours qui est très conséquent (2001 heures) qui s'étalent sur une durée relativement courte (3ans).
- Comportant le moins d'enseignement de spécialité que ce soit en nombres de matières (7/61) ou bien en charge horaire (151h/2001h).
- Qui ne comprend ni stage ni mémoire.

8.2. Deuxième phase

Les résultats partiels obtenus des deux analyses précédemment citées nous ont conduit à élaborer un second questionnaire destiné aux formateurs universitaires afin d'éclairer les zones d'ombres qui subsistent pour que notre étude soit exhaustive. En effet, il nous a paru intéressant de les questionner afin qu'ils nous renseignent à travers leurs avis, et leur expertise à la fois sur la formation (programme, durée, modalité...), sur les étudiants (niveau, motivation, compétence...), et surtout sur leurs propres profils ainsi que sur leur propre formation.

8.2.1. Analyse de la deuxième phase

Le questionnaire a été soumis à l'ensemble des enseignants du département de français de l'université de Batna 2. Ce dernier, compte 52 enseignants permanents. Nous avons obtenu 31 réponses, dont 10 appartenant à des enseignants vacataires et que nous avons écartés de notre analyse. Il est composé d'une petite section qui nous informe sur le grade, la spécialité, et l'ancienneté des formateurs interrogés, et de 10 questions qui visent à nous renseigner sur :

La formation (programmes, durée, modalités), les étudiants (niveau, motivation, compétence), et sur le profil et la formation des enseignants universitaires

8.2.2. Résultats de l'analyse

Il en sort de ce questionnaire que le profil type du formateur exerçant au département de français de l'université de Batna 2. Il serait un Maître Assistant de classe A ayant plus d'une dizaine d'années d'expérience, durant lesquelles il a enseigné des matières qui ne relèvent pas de sa spécialité. Ce dernier serait également un doctorant effectuant des recherches dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

En ce qui concerne le niveau des étudiants, les enseignants universitaires jugent faible leur profil d'entrée. Quant à leurs capacités à exercer en tant qu'enseignants de FLE, ils les estiment incapables. Et à propos de la formation LMD Les formateurs universitaires la caractérisent d'« Inadéquate », « médiocre au vu des pratiques enseignantes », « Ne répond à aucun objectif précis », « Insuffisante et inappropriée ».

9. Conclusions

Notre recherche nous a permis de mettre à jour les insuffisances et les limites qui caractérisent la formation universitaire. L'échec de cette dernière nous a permis d'une part de mesurer l'apport de la formation universitaire dans la formation des enseignants de FLE et d'autre part d'avoir un début de réponse à la problématique soulevée par notre recherche en affirmant que ces licenciés ne sont pas bien formés.

Par ailleurs, la comparaison des contenus des maquettes de formation LMD avec ceux des ENS nous a significativement confortée au sujet du caractère passablement ambigu des compétences qu'elle vise. La formation en tant que programme d'enseignement/apprentissage nous a souvent paru vague, et la poursuite des objectifs professionnels est presque inexistante. Elle est fortement marquée par des savoirs disciplinaires et des écrits universitaires. Concernant le stage cette dernière ne l'a pas pris en considération alors qu'il est très important dans la formation professionnelle des enseignants.

De plus, l'échec de la formation universitaire s'explique également par la nature même des programmes disciplinaires. Ces derniers se trouvent réduits à de simples informations générales sur la matière ou le domaine à enseigner. Ces programmes sont dépourvus d'objectifs d'apprentissages, de contenus en rapport avec la pratique professionnelle professorale.

Enfin, notre étude a révélé que notre pays ne dispose pas de suffisamment de formateurs de rang magistral pour pouvoir garantir un enseignement de qualité, et que les enseignants universitaires n'ont pas eu de formation pédagogique, ainsi leurs pratiques enseignantes reposent uniquement sur leurs initiatives et leurs propres recherches.

Références bibliographiques

- ¹ ABDELATIF BABA, A. (2014) : « 5 milliards de da alloués à la formation des enseignants » in, *El-Moudjahid*, janvier, Algérie.
- ² LE BOTERF, G. (1994) : *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'organisation, p.23.
- ³ LE BOTERF, G. (2005) : *Construire des compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions.
- ⁴ PERRENOUD, P. (1997) : *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- ⁵ REY, B. (1996) : *Les compétences transversales en questions*, Paris, Éditions ESF.
- ⁶ MIAN BI, S.A. (2010c) : *Usages et compétence TIC en formation initiale à l'ENS d'Abidjan (Côte d'Ivoire) : cas des formateurs et des futurs enseignants*. Thèse de doctorat, sous la direction de Thierry KARSENTI, Université de Montréal, Canada, p.48.
- ⁷ LASNIER, F. (2000) : *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Éditions Guérin, p.32.
- ⁸ TARDIF, J. (2006) : *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, p.22.
- ⁹ PERRENOUD, P. (1999) : *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*, Paris, ESF.
- ¹⁰ LE BOTERF, *op.cit.*
- ¹¹ GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MARTINEAU, S., Simard, D. (1999) : *Pour une théorie de la pédagogie. Recherche contemporaine sur le savoir des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- ¹² BRAU-ANTONY, S. & JOURDAIN, C. (2005) : *Rapport de l'observatoire des formations. Evaluation des formations par les stagiaires du premier et second degré*, IUFM Champagne Ardenne.
- ¹³ PERRENOUD, P. (1996) : « Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude », Paris, ESF.
- ¹⁴ SCHÖN, D.A. (1993) : *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. De HEYNEMAN J. et GAGNON D.) Montréal, Editions LOGIQUES.
- ¹⁵ MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUEBEC, (2001) : *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire - Enseignement primaire*, Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- ¹⁶ PELPEL, P. (2002) : *se former pour enseigner*, DUNOD, Paris, 3e édition.
- ¹⁷ LE BOTERF, G., *op.cit.* , p.151.
- ¹⁸ LE BOTERF, G. (1997) : *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'organisation.
- ¹⁹ LONGUET, F. & SPRINGER, C. (2012) : « développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? » in, Causa MARIELLA, *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*, De Boeck, p.7
- ²⁰ PERRENOUD, P. (1999) : *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*, Paris, ESF.
- ²¹ *Ibid.*, p.9.
- ²² SEBANE, M. (2011) : « FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? » in, *Le Français sur Objectifs Universitaires*, Document en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sebane.pdf>, p.379. [Consulté le 15/05/2017]
- ²³ BENAMAR, A. (2004) : Enseignants de français à l'école de base en Algérie : avec ou sans licence Quelle différence ?, document en ligne : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7019.pdf>, p. 1. [Consulté le 21/03/2017]
- ²⁴ *Ibid.*
- ²⁵ *Ibid.*, p. 5.