

La formation des enseignants de FLE entre les orientations théoriques et les réalités du terrain

FLE Teachers' Training: Between Theoretical Orientations and Reality on the Ground

*Khaled GUERID**
Université Mohamed Khider- Biskra
(Algérie)
k.guerid@univ-biskra.dz

Date de réception : 08/03/2023 Date d'acceptation: 09/06/2023

Résumé:

Dans le contexte actuel de la formation initiale des enseignants de FLE, les étudiants poursuivent un processus progressif de construction de savoirs théoriques liés à la discipline. Ce processus n'évolue, cependant, pas suffisamment dans une dynamique professionnalisante visant la théorisation de la pratique professionnelle issue directement de l'expérience du terrain. Le présent article aura donc pour objectif de mettre la lumière sur les carences observées sur le terrain et qui ont élargi l'écart entre l'idéal épistémologique et les pratiques professionnelles. Il sera également question de proposer les avantages d'une formation alternée qui peut être à la fois disciplinaire et professionnelle et qui aura pour objectif majeur de mieux préparer les futurs enseignants à connaître l'environnement dans lequel ils vont exercer leur métier.

Mots-clés: Enseignants de FLE- Formation alternée- savoirs disciplinaires- savoirs professionnels- environnement professionnel.

Abstract:

In the current context of the pre-service training provided by Algerian universities to students and future teachers of French as a foreign language (FLE), these students follow a progressive process in acquiring theoretical knowledge related to the discipline. However, this process does not sufficiently evolve within a vocational dynamic that enables theorizing the professional practice stemming from the fieldwork. The present article sheds light on the pre-service training of would-be French language teachers in Algerian universities. It also probes the shortcomings that have widened the gap between epistemological ideals and professional practices, with all the contradictions and divergences that characterize these shortcomings. The article also explores the methods in order to implement a form of alternation between academic and vocational trainings to equip the would-be teachers with a

* *Khaled GUERID, Maître de Conférences, HDR en Didactique des Langues-Cultures, Université Mohamed Khider- Biskra*

knowledge of the professional environment they will work in.

Keywords: FLE teachers- Alternate training - academic knowledge - vocational knowledge
- professional environment.

1. Introduction:

Toute formation des enseignants relève d'un projet éducatif d'ensemble qui implique à la fois des institutions universitaires et scolaires. Ce projet a pour ambition la formation et la professionnalisation au métier d'enseignant et repose sur la transmission des connaissances académiques mais aussi sur la construction des savoirs professionnels qui se fait, en partie, par la résolution des problèmes et des contradictions que les praticiens de l'enseignement du FLE affrontent au quotidien.

Cette double conception va nous servir de jalon pour concevoir une démarche qui s'appuie sur une alternance de la formation disciplinaire et professionnelle. Ce dispositif prévoit, dès la première année de formation universitaire, des périodes de stage dans les établissements scolaires effectués sous la supervision d'une « personne ressource» (P. Bihouée, 2009 : 34)

Notre réflexion repose sur le constat suivant : « En effet, on s'est rendu compte que, même avec une formation initiale volumineuse, le futur enseignant n'avait pas le viatique suffisant pour toute sa carrière. » (P. Rayou, cité par, F. Cros et J. Bolon 2007), ce qui nous amène à dire que la formation initiale (universitaire) ne prépare pas suffisamment les futurs enseignants à prendre en charge des classes de langue et ne répond donc que partiellement aux finalités professionnelles.

Dans cette optique, Louis Porcher (2011 : 91) parle de « l'allongement de la formation » en estimant que la formation initiale met, certes, en évidence des savoirs disciplinaires, mais qui doivent impérativement évoluer dans une dynamique professionnalisante visant la théorisation de la pratique professionnelle issue directement de l'expérience du terrain. Cette démarche aura pour objectif le développement d'un ensemble de compétences relatives aux réalités d'un terrain en perpétuelle évolution. L'alternance de la formation disciplinaire et professionnelle devient dans ce sens plus que nécessaire.

Le présent article aura donc pour objectif de mettre la lumière sur les modalités à entreprendre pour mettre en application cette forme d'alternance. Pour ce faire, la formation, qui engage habituellement des didacticiens théoriciens qui sont les enseignants universitaires, doit désormais faire intervenir les didacticiens praticiens (inspecteur, conseiller pédagogique, enseignant formateur ou coordinateur). Cela va permettre aux futurs enseignants d'avoir, d'une part, une image réelle de leur futur métier dont le choix découlera d'une conviction certaine au lieu d'une certaine conviction.

2. Enseigner, un métier ou une profession ?

Un métier désigne un travail qui repose sur un savoir-faire, une habilité technique confirmée et conférée par l'expérience. Il exige des qualifications spécifiques qui ne peuvent être acquises qu'après une longue période de formation en classe et/ou de pratique en milieu de travail. Parlant des métiers d'exécution, Philippe Perrenoud (1994) pense qu'ils n'ont « aucune autonomie de conception, de création, de réalisation, qui se caractérisent par l'obligation de suivre des procédures de travail fixées par d'autres, le bureau des méthodes, les ingénieurs du travail, les concepteurs qui pensent les gestes professionnels, la division du travail et les outillages, de sorte que les travailleurs soient mis au service d'un poste de travail optimisé. »

L'école a connu cette manière de faire à la fin du 19^{ème} siècle, époque où les enseignants avaient l'obligation de suivre des procédures de travail bien déterminées ayant pour objectif de réaliser les ambitions croissantes des politiques de l'éducation visant le développement de l'enseignement de masse dans les sociétés industrielles.

En France, la loi du 16 juin 1881, qui a instauré la gratuité dans les écoles communales, et celle du 28 mars 1882, qui a rendu l'instruction obligatoire, ont donné naissance à un nouveau système éducatif visant l'uniformisation de l'enseignement destiné à des groupes homogènes. « Cette recherche d'uniformité dans l'enseignement a été renforcée dans les années 70, dans la plupart des systèmes d'éducation, par la perspective d'efficacité quasi industrielle véhiculée par la pensée behavioriste des Watson, Skinner et de leurs innombrables disciples. Préoccupés que l'on était d'établir, pour chaque enseignant, des programmes précis, on les a formulés en objectifs et sous-objectifs très nombreux». (P. Inchauspé, 2003)

Les enseignants sont devenus ainsi des agents du service public qui appliquent à la lettre les recommandations du « bureau des méthodes » (P. Perrenoud, 1994) en suivant des démarches pédagogiques balisées et uniformes pour « qu'à la même heure, dans toutes les écoles françaises, aient lieu au même niveau de classe, la même leçon de français ou d'arithmétique ou la même dictée. » (P. Inchauspé, 2003)

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, cette uniformisation s'est concrétisée par l'application de la méthodologie directe qui apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901, ce qui a obligé tous les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthodologie unique, engendrant ainsi une grande polémique entre les traditionalistes et les réformistes.

En Allemagne, cette polémique a eu lieu bien avant celle que la France a connue. Des enseignants bacheliers et d'autres ayant bénéficiés de la formation universitaire des maîtres « se démarquaient de leurs collègues des langues anciennes plus fortement traditionalistes; ils défendaient souvent un autre idéal de formation, plus moderne et plus pragmatique.» (M. Reinfried, 1999)

Cent ans plus tard et devant le développement extraordinaire de la technologie et l'invention de nouveaux moyens de communication qui ont écourté les distances et rapproché les individus, l'école s'est retrouvée dans l'obligation de se remettre en cause et de se promouvoir en donnant une autre envergure aux projets éducatifs qui lui permettront de s'adapter aux exigences du moment.

L'enseignement du FLE n'échappe pas à cette nouvelle réalité. De grands défis ont été lancés dans ce domaine en mettant en place de nouveaux paradigmes d'apprentissage et d'enseignement plus actifs et plus dynamiques assurés par des enseignants polyvalents, voire ubiquistes. De ce fait, la professionnalisation du métier d'enseignant de FLE a bénéficié d'une vogue particulière nourrie essentiellement par l'extraordinaire complexité des processus de transmission des savoirs.

« Il est aujourd'hui admis que ces enseignants sont des professeurs de langue vivante : il ne s'agit pas pour ces professeurs d'enseigner la grammaire et la littérature à des jeunes francophones, mais d'enseigner à écrire et à parler français à de jeunes étrangers, et à les rendre ainsi francophones, objectif que les formations traditionnelles au métier d'enseignant de français ne prennent pratiquement pas en charge ». (J-P. Cuq I. et Gruca, 2006 : 145-146) Cette réflexion remet en cause les formations traditionnelles au terme desquelles le diplômé était « lâché dans la nature » (L. Porcher, 2011 : 92) sans qu'il y ait une connaissance du milieu socioprofessionnel et encore moins une vision adaptative des activités professionnelles qui correspond au contexte dans lequel il va se trouver et qui vise non pas l'enseignement d'un savoir (grammaire et littérature), comme le souligne J-P Cuq, mais plutôt la construction et le développement des savoir-faire (écrire et parler français) à des apprenants étrangers.

Il est donc important de voir aujourd'hui la formation des enseignants de FLE sous un autre angle en mettant en place des principes directeurs en matière d'organisation et d'orientation des contenus « afin de dépasser la vision de l'enseignement comme métier et aller vers l'enseignement comme profession. » (F. Arismendi et D. Colorado, 2015)

3. La formation des enseignants de FLE

La réussite d'un système éducatif dépend non seulement des conditions de l'enseignement, de ses méthodes et de ses outils, mais aussi de la formation des enseignants qui constitue, au sein du système, une composante fondamentale. Nombreux sont les pays qui mettent aujourd'hui l'accent sur la qualité de la formation des enseignants car elle est en étroite liaison avec les performances des élèves.

« [...], le débat actuel sur la notion de qualité dans la formation des enseignants sert de toile de fond à une réflexion plus large sur le devenir du système éducatif. Cette notion renvoie à l'idée d'une amélioration des capacités et d'une rationalisation des savoirs sur lesquels se fonde l'activité enseignante ». (A. Akkari, 2002)

De ce fait, cette activité doit se situer dans un contexte de mobilité assuré par un développement professionnel confirmé et repose sur un processus complexe orienté vers des standards de qualité. Ces différents objectifs exigent une professionnalisation de la formation des enseignants qui renferme l'ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans le domaine de référence.

Le nôtre est celui du FLE, un domaine dont les particularités rendent difficile la détermination et la transmission des connaissances disciplinaires et transversales ainsi que les compétences professionnelles de base comme le confirment les propos suivants :

« La multiplication de domaines spécifiques au sein du champ du FLE affaiblit ce dernier, d'autant plus que sa légitimité lui a toujours été contestée. Ce phénomène préjudiciable témoigne aussi d'un profond malaise lié à la qualité de la formation de ses acteurs ». (F. Barthélémy, 2011)

Louis Porcher donne dans ce sens plus de précisions en estimant que la formation des enseignants « doit être partiellement linguistique (énonciative et pragmatique, exprimée en actes de parole que l'objectif consiste à apprendre à réaliser dans la langue considérée) et partiellement littéraire (phénomène capital de la manifestation d'une langue), ces deux points étant partie intégrante de la langue (à mettre en musique). Mais un enseignement s'adresse aussi à l'élève et porte aussi sur une culture. Psychologie, sociologie et anthropologie sont donc nécessaires à la formation de l'enseignant, de même que les composantes de l'interculturel (ouverture à l'altérité, éducation comparée, politiques linguistiques). Si vous voulez enseigner les mathématiques à John, dit la célèbre phrase de Stuart-Mill, il faut certes connaître les mathématiques, mais il faut à tout prix connaître John. » (L. Porcher, Louis, 2011 :14)

Connaître John, cet être en relation, exige un renversement des habitudes et des pratiques pédagogiques pour conduire à un équilibre entre l'individuel et l'interactif dans le cadre des démarches visant entre autres l'individualisation des apprentissages scolaires. Préparer les futurs enseignants à ces démarches ne peut être garanti que par un projet collectif de formation impliquant différents partenaires du système éducatif afin que la formation initiale soit dynamique, flexible et interactive ouverte sur le milieu professionnel et sur ses différents acteurs.

3.1. La formation initiale :

Comme son nom l'indique, la formation initiale correspond à la formation de base destinée à ceux qui s'orientent vers une profession bien déterminée. Ce type de formation propose des contenus qui renferment l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques relatives à cette profession. Sanctionnée par un diplôme, la formation initiale donne lieu à des cursus dont la durée peut varier d'une spécialité à une autre.

Dans les spécialités qui relèvent du domaine de l'enseignement, L. Paquay souligne que « la formation initiale devrait sans doute préparer à toutes les tâches qu'exerce un enseignant. » (L. Paquay, 1994) Ces tâches ne peuvent être réalisées d'une manière efficace, selon B. Benbouzid (2009 : 147) qu'avec le développement des principales connaissances liées :

- à la maîtrise du contenu disciplinaire ;
- au programme et matériel disponibles ;
- aux élèves ;
- aux stratégies générales d'intervention pédagogique ;
- au contexte éducationnel.

Dans le domaine des langues étrangères, la formation initiale des futurs enseignants en langues étrangère doit s'appuyer, selon Denis Girard (1995 : 136), sur trois éléments fondamentaux :

- Des connaissances théoriques sur la didactique des langues et les disciplines qui la sous-tendent, à commencer par la linguistique ;
- Une information solide sur les conditions de l'enseignement aux différents niveaux où on sera appelé à exercer ;
- Une formation pédagogique pratique, au contact des élèves, sans laquelle les autres éléments de la formation ne sauraient porter leurs fruits.

De ces éléments, il convient de dire que la formation initiale doit s'inscrire dans un contexte à la fois professionnel et universitaire qui fera du futur enseignant « une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université [et/ou] de savoirs explicites issus des pratiques. » (M. Altet, 2001) Cette réflexion propose deux voies, selon F. Cros et J. Bolon, (2007), qui sous-tendent deux conceptions de la formation :

- La première organise la formation comme une succession d'acquisition de savoirs, en commençant par des savoirs plus ou moins théoriques et en terminant par l'exercice du métier dans la classe : les savoirs sont supposés permettre à l'enseignant formé d'analyser les situations d'enseignement et de choisir des solutions pédagogiques pertinentes.
- La seconde conçoit la formation comme concomitante à l'exercice sur le terrain selon des modalités où les savoirs théoriques se construisent en articulation avec les savoirs d'action dans une configuration particulière.

Cette double conception de la formation va nous servir de repère pour mieux comprendre les types de formation pour la profession d'enseignant de FLE. Pour ce faire, nous partons du constat suivant : « En effet, on s'est rendu compte que, même avec une formation initiale volumineuse, le futur enseignant n'avait pas le viatique suffisant pour toute sa carrière ». (P. Rayou, cité par, F. Cros et J. Bolon, Ibid) Ce constat laisse comprendre que la formation initiale ne prépare pas d'une manière suffisante les futurs enseignants à prendre en charge des classes. Cette formation ne répond donc, comme le souligne Corinne Weber (2007), que partiellement aux finalités professionnelles.

Dans ce sens, Louis Porcher parle, comme nous l'avons cité plus haut de « l'allongement de la formation » parce que les savoirs et les savoir-faire acquis en formation initiale progressent et évoluent notamment quand il s'agit de la théorisation de la pratique professionnelle dans une discipline issue directement, selon le même auteur « du monde tel qu'il est en dehors de l'école et dont la maîtrise par l'élève s'applique directement, telle quelle aussi, à une réalité dans laquelle tout le monde vit quotidiennement. »

La formation à la pratique professionnelle vise donc le développement des compétences qui ne se limitent pas aux contenus mais aussi à la manière de les enseigner en prenant en compte les réalités d'un terrain en perpétuelle évolution. L'allongement de la formation est devenu dans ce sens plus que nécessaire.

3.2. La formation continue

La formation continue est centrée à la fois sur les aspects pédagogiques et disciplinaires et prend en considération les qualités organisationnelles et relationnelles des enseignants. « En effet, en participant activement à sa propre formation par l'analyse et la théorisation de sa pratique professionnelle, le praticien comprend sa pratique, la formalise, la compare, l'analyse, la régule et la fait évoluer selon les besoins de ses élèves qui peuvent être différents d'une académie à l'autre, d'un établissement ou d'une classe à l'autre ». (J-P. Cuq, F. et Chnane-Davin, 2007)

Une enquête menée auprès des enseignants de FLE de l'école primaire montre l'intérêt que les enseignants éprouvent pour la formation continue, mais ils se plaignent de l'environnement étroit dans lequel ils évoluent. « Le travail effectué toujours dans le même cadre n'aide en rien l'acquisition de nouvelles connaissances et ne favorise pas l'ouverture d'horizons nouveaux ». (K. Guerid, 2018 : 400) Ce constat est le résultat de nombreuses carences observées par les enseignants et dont les plus importantes sont :

- Absence ou insuffisance des séances de coordination interne dans les écoles.
- Les séances de formation ne s'articulent pas souvent au tour des insuffisances constatées sur le terrain et des besoins réels des enseignants.
- Les savoirs issus des expériences professionnelles ne sont souvent pas valorisés.
- Manque de prise en considération des initiatives individuelles pratiquées sur le terrain.
- Le travail pré pédagogique ne fait souvent pas partie des contenus des séances de formation.

C'est pourquoi, les enseignants consultés proposent des ouvertures plus larges (stages, séminaires, colloques) avec la participation de l'université et des écoles spécialisées (ENS). Certes, des séminaires, des conférences et des journées d'études sont régulièrement organisés par l'université mais les enseignants des différents paliers de l'école n'y sont souvent pas impliqués. Cette situation ne peut être en faveur du progrès de l'enseignement du FLE comme l'expliquent Henri Besse et Robert Galisson (1980 : 10):

« L'information ne circule pas dans ce grand corps, que théoriciens et praticiens ne parlent pas le même langage et ne livrent pas le même combat, donc qu'à court terme, il ne faut pas espérer de progrès décisif pour l'enseignement des langues étrangères [...]. En effet, quand les théoriciens font de la recherche en chambre et sont aveugles aux réalités scolaires, quand les praticiens se murent dans des attitudes fossiles ou livrent des combats d'arrière-garde,

quand tous ceux qui devraient s'unir s'ignorent, il n'y a pas lieu d'être optimiste pour la discipline qu'ils servent,...ou plutôt qu'ils desservent ».

En plus du didacticien praticien qui est souvent l'inspecteur, le conseiller pédagogique ou le professeur formateur, doivent désormais intervenir dans les processus de formation les didacticiens théoriciens qui sont les enseignants universitaires dans le but de répondre d'une manière effective aux préoccupations professionnelles des enseignants. Cette prise en charge devrait prendre en compte leur hétérogénéité en s'orientant vers une individualisation des parcours de formation continue. Il s'agit dans cette perspective de « se placer du point de vue des acteurs plutôt que du point de vue de l'institution. » (T. Piot, 1997). Celle-ci met sur le même pied d'égalité tous les enseignants qui exercent dans les différents paliers de l'école en les catégorisant par profil (diplôme, âge, ancienneté,...) alors que certains peuvent avoir le même profil avec des compétences, des besoins et des préoccupations complètement différentes.

3.3 La nécessité d'une formation en alternance:

La formation en alternance ou duale repose sur la combinaison de deux types d'acquisition : celle des savoirs théoriques visant la maîtrise des contenus disciplinaires et celle des savoirs relatifs à l'exercice de la profession consolidée par une formation pratique intégrée.

« Nos réflexions relatives aux défis de la réalité moderne et les dispositifs possibles de la formation des futurs enseignants FLE nous amènent à constater que les programmes de formation des formateurs FLE doivent aller au-delà d'une simple préparation au métier d'enseignant. L'enjeu pédagogique est donc de faire évoluer la notion de métier en direction du professionnalisme. Le professionnel a certes besoin de métier, mais ce métier doit être exercé avec professionnalisme ». (M. Sowa, 2016)

La formation initiale, telle qu'elle est conçue aujourd'hui dans les établissements universitaires, s'est avérée, selon les constats cités plus haut, insuffisante et ne répond que partiellement aux exigences actuelles du contexte scolaire, d'où la nécessité d'adapter les cursus de formation en y intégrant des parcours de professionnalisation avec de nouvelles approches théoriques et méthodologiques relatives à la pratique du terrain. Pour ce faire, il serait plus judicieux de prévoir, dès la première année de formation universitaire, des périodes de stage dans les établissements scolaires effectués sous la supervision d'un enseignant expérimenté.

La pertinence d'une formation en alternance semble, selon Roland Goigoux (2009 :28-29), résider dans l'association progressive de trois composantes :

- L'action professionnelle (c'est pourquoi les stages sont indispensables très tôt dans le parcours de formation),
- La réussite de l'action (c'est pourquoi ces stages doivent être fortement encadrés par des tuteurs),

- La compréhension de l'action et des conditions de sa réussite (c'est pourquoi l'institut de formation doit donner aux stagiaires les moyens de redécrire leurs expériences hors de l'urgence de l'action quotidienne).

Ces trois composantes ont pour objectif principal la réactualisation des contenus et le perfectionnement de l'enseignement des diverses disciplines en FLE dont les supports principaux restent souvent le manuel scolaire, le livre du maître et les directives pédagogiques. L'organisation de l'apprentissage (projet didactique, séquence,...), les différentes disciplines (langage, lecture, compréhension/expression orale et écrite), l'interdépendance des activités, ainsi que le déroulement pratique de la leçon (but, les étapes, les moyens utilisés, ...) sont souvent étudiés.

Les stages périodiques basés sur un processus intermédiaire de professionnalisation, vont permettre également aux futurs enseignants d'entreprendre des actions et des comportements spécifiques au contexte de travail particulier. « Les procès mentaux qui se déclenchent lors de l'action font appel au savoir considéré comme instrument et non comme objet ». (M. Sowa, 2016) L'ensemble de ces actions entrent dans « un processus de construction-transformation de leurs activités afin de transformer leurs compétences. » (R. Wittorski et S. Briquet-Duhaze, 2009)

Ces actions concernent également l'ensemble du travail pré pédagogique ou de planification et qui résulte des décisions prises régulièrement devant les difficultés observées sur le terrain afin de s'adapter au contexte particulier de la situation présente. De nombreuses études faites dans ce sens ont pu démontrer que « la planification sert la mission de transformation et de modification du programme ou du curriculum pour correspondre aux spécificités de chaque situation d'enseignement. » (P. Wanlin, 2009) Elle devient dans ce sens une activité de décision qui conduit l'enseignant à concevoir un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir.

Cette démarche va permettre aux futurs enseignants d'avoir une image plutôt réelle que idéale de leur futur métier et leur éviter ainsi une déception résultant de l'écart entre ces deux images. François Dubet, et Marie Duru-Bellat (2009 : 19) estiment qu' « il existe toujours une distance entre l'image idéale que les enseignants se font de leur vocation et de leur fonction, et la réalité de leur pratique, souvent décevante, étant donné la situation des élèves et de la société étant ce qu'ils sont. »

Ces stages, qui permettent aux futurs enseignants de passer progressivement de l'observation à la pratique, sont mis en relation avec un apport théorique afin de les habituer à adopter un regard critique sur leur pratique et de mieux concevoir leur future profession. De là, le choix de l'enseignement par les nouveaux diplômés découlera d'une conviction certaine au lieu d'une certaine conviction.

4. Conclusion:

Enseigner n'a jamais été une profession facile à exercer et il ne faut pas s'attendre à ce qu'elle le soit un jour et encore moins aujourd'hui compte tenu de ce qu'on attend de l'école actuelle qui, devant l'accélération du progrès que connaît le monde d'aujourd'hui, voit son rôle avantageusement modifié. Elle doit désormais, « s'adapter à un renouvellement accéléré des connaissances scientifiques et des pratiques sociales, donc à une actualisation de plus en plus rapide de la transposition didactique et des programmes. » (P. Perrenoud, 1994)

Devant ces nouveaux défis, la formation des enseignants en langues étrangères, caractérisée par des cursus assez longs et par un engagement personnel effectif, mobilise aujourd'hui des savoirs de haut niveau issus des nouvelles didactiques qui exige des compétences liées entre autres à la planification, au déroulement et à l'accomplissement des activités pratiques dans un contexte scolaire particulier.

De ce fait, il nous semble impératif de souligner que toute action de planification de programmes de formation en alternance doit se centrer en premier lieu sur l'identification et la classification des besoins réels des futurs enseignants. La formation devient ainsi plus flexible et réactive assurée par un processus qui fonctionne comme un continuum basé sur l'alternance « pratique/théorie/pratique ».

En effet, la construction des compétences professionnelles se fait dans l'articulation entre la théorie et la pratique. Ainsi, les savoirs théoriques organisés en savoirs disciplinaires vont être transférés vers la pratique effective sur le terrain et dont l'expérience doit être considérée comme un contexte de mise en application et d'innovation des orientations théoriques.

D'autre part, la réalité du terrain doit également être prise en considération dans la conception des programmes de formation afin de réduire l'écart opéré entre l'idéal épistémologique et les pratiques du terrain avec toutes les contradictions, les divergences et les zones d'ombre qu'elles caractérisent. Les responsables de la formation doivent donc changer de mentalité en admettant que l'exercice d'une profession ne consiste pas seulement en l'usage de savoirs préexistants et que « la pratique professionnelle est l'objet même de la formation et non pas un simple moment d'application des théories assimilées au cours de séances préalables à l'exercice du métier. » (M. Altet, 2010)

5. Liste de références:

- 1- Akkari, Abdeljalil, « La qualité dans la formation des enseignants : enjeux et controverses », In: Actes du séminaire international de la Recherche de la HEP-BEJUNE, 2002, no. 1, p. 75-84, disponible sur : <http://doc.rero.ch/record/234503>, consulté le, 30.04.2021.
- 2- Altet, Marguerite, « La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation », In, **EDUCATION SCIENCES and SOCIETY**, Revue de l'Université de Macérata, 1(1), 2010, pp.117-141, disponible sur : https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/48, consulté le, 18.09.2013.

- 3- Altet, Marguerite, « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser". », In, In Paquay et al. Former des enseignants professionnels, De Boeck Supérieur, 3^{ème} édition, Bruxelles, 2001.
- 4- Arismendi, Fabio et Colorado, Doris, « La formation des enseignants de FLE en Colombie: panorama et cas de l'Université d'Antioquia », In, Dialogues et Cultures, Revue de la Fédération internationale des professeurs de français, N°61, « La formation initiale des enseignants de français langue étrangère », 2015.
- 5- Barthélémy, Fabrice. « Professionnalisation de la formation des enseignants de FLE : retour sur des années de recherche », Éla. Études de linguistique appliquée, vol. 161, N°. 1, 2011.
- 6- Benbouzid, Boubekur, La réforme de l'éducation en Algérie: Enjeux et réalisations, Casbah, Alger, 2009.
- 7- Besse, Henri et Galisson, Robert, Polémique en didactique : du nouveau en question, CLE International, Paris, 1980.
- 8- Bihouée, Pascal, Courts et supports : L'art de préparer sa classe, Groupe Eyrolles, Paris, 2009.
- 9- Cros, Françoise et Bolon, Jeanne, Extrait de l'introduction, « Les enseignants recrutés sans formation initiale : Quels enjeux? Quelles réponses ? », In, Actes du séminaire international : « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base, 11-15 juin 2007, CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques).
- 10- Cros, Françoise et Bolon, Jeanne, Extrait de l'introduction, « Les enseignants recrutés sans formation initiale : Quels enjeux? Quelles réponses ? », In, Actes du séminaire international : « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base, 11-15 juin 2007, Centre international d'études pédagogiques.
- 11- Cuq, Jean-Pierre et Chnane-Davin, Fatima, « Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde : Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés », Actes du Colloque : « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? », IUFM Nord-Pas de Calais, 2007.
- 12- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble, 2006.
- 13- Dubet, François et Duru-Bellat, Marie, L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique, Seuil, Paris, 2000.
- 14- Girard, Denis, Enseigner les langues : méthodes et pratiques, Bordas, Paris, 1995.
- 15- Goigoux, Roland, Les parcours de formation des enseignants débutants, PUBP ([Presses Universitaires Blaise Pascal](#)), Clermont-Ferrand, 2009.
- 16- Guerid, Khaled, Le choix des textes dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire, Thèse de doctorat en didactique du FLE, Université Mohamed Khider, Biskra, 2018.
- 17- Houpert, Danièle « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? », [N°435 - Dossier "Enseigner, un métier qui s'apprend"](#), disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>, consulté le, 15.09.2017.

- 18- Inchauspé, Paul, « Du métier d'enseignant : Artisan? Technicien? Professionnel? », Conférence d'ouverture du Congrès de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, Bathurst, le 1er mai 2003, disponible sur : <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/documents/827f922c-409f-4302-8cad-993a3f73ec9c.pdf>, consultée le 10.05.2021.
- 19- Reinfried, Marcus , « Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne : développement, fondement théorique, variations méthodologiques », **DOCUMENTS POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE OU SECONDE** [En ligne], 23 | 1999, mis en ligne le 26 mars 2015, consulté le 05 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfiles/3045> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfiles.3045>
- 20- Paquay, Léopold, « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », In, Recherche & formation, n°16, 1994, Paris, Numéro thématique Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation.
- 21- Perrenoud, Philippe « Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive », entretien paru dans la Revue « Éducation physique et sport », N° 250, novembre-décembre 1994.
- 22- Piot, Thierry, « Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante », In, Recherche et Formation, N°25, 1997. L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle.
- 23- Porcher, Louis, L'enseignement des langues étrangères, Hachette Education, 4^{ème} édition, Paris, 2011.
- 24- Sowa, Magdalena, « La formation des formateurs FLE face à la professionnalisation du travail », In, Synergies Chine, N° 11 – 2016.
- 25- Wanlin, Philippe, « La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement », Revue française de pédagogie [En ligne], 166 | janvier-mars 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 01 février 2017. URL : <http://rfp.revues.org/1294> ; DOI : 10.4000/rfp.1294.
- 26- Weber, Corinne, « Cartographie d'ensemble de la situation du FLE : état des lieux et perspectives pour une formation initiale et continue renouvelée », In, Le Français dans le monde. Recherches et applications, Paris, 2007, Formation initiale en FLE : actualités et perspectives.
- 27- Wittorski, Richard et Briquet-Duhaze, Sophie, « Dynamique de professionnalisation/développement professionnel d'enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés », In, Les parcours de formation des enseignants débutants, sous la direction de, Roland Goigoux, Luc Ria et Marie-Christine Toczec-Cappelle, Presses Universitaires Blaise Pascal. Clermont-Ferrand, 2009.