

L'enseignement à l'université : Entre formation et expérience professionnelle

التدريس في الجامعة: بين التدريب والخبرة العملية

Teaching at university: Between training and work experience

Nawel Salhi

Mohamed Ben Ahmed-Oran 2

Introduction

L'idée initiale de cet article est la suivante : la plupart des enseignants novices se mettent à enseigner des matières qu'ils ne connaissent pas, le plus souvent sans se rendre compte de leur façon d'agir qui peut avoir des conséquences nuisibles sur l'apprentissage des apprenants. Cela se traduit souvent soit par un manque de formation ou bien par l'impossibilité de se former. Il importe donc de montrer l'utilité de la formation pour l'enseignant, qu'il soit à l'école ou à l'université, il n'y a pas de honte de se former pour mener à bien le métier d'enseignant. Un autre point important à souligner par rapport à la formation, c'est que cette dernière n'est pas spécifique aux enseignants novices ; elle peut aussi concerner les enseignants - vétérans dans le cadre de la mise à jour de leurs connaissances, car il ne faut pas oublier qu'en matière d'enseignement les méthodes, les approches et les pratiques ne cessent d'évoluer et les recherches sont en abondance. Cette idée globale est néanmoins à nuancer selon les cycles. Les pratiques d'enseignement manifestées par les enseignants novices en situation d'enseignement, dans la mesure où elles peuvent faire l'objet, à elles seules, d'une recherche à part entière, ne seront, en aucun cas, abordées ici.

Certainement, à l'ère de la mondialisation et du plurilinguisme et surtout avec l'avènement de l'approche par compétence qui ont marqué et transformé toutes les sociétés, il est indubitable que ces changements ont affecté, d'une grande vitesse, le monde de l'enseignement des langues étrangères. La grande diversité des situations d'enseignement explique le besoin de formation. Les enseignants se voyant confronter à des classes de plus en plus diversifiées et un public hétérogène qui manifeste, donc, une variété de difficultés et de besoins. C'est cette situation problématique qui crée chez l'enseignant (e) le besoin de se former afin d'offrir aux apprenants dont il a la charge un enseignement adéquat à leurs besoins et répondant à leurs difficultés. Nous ne pouvons nier que la qualité de l'enseignement dépende, effectivement, pour une grande partie de la formation (« formation initiale »), surtout pour les débutants, permettant

d'outiller les novices et les aider dans leur expérience pratique durant le cursus («formation continue»). En effet, l'objectif principal des formations («initiale» et «continue») vise une meilleure préparation au métier d'enseignant qui se transforme, par la suite, à une compétence d'enseignement. Il n'y a pas, a priori, de bonnes ou de mauvaises formations. Par contre, le choix de la formation doit être en cohérence avec la situation d'enseignement (les besoins de la classe). Ce que l'enseignant apprend théoriquement s'acquiert pratiquement dans la classe. Dans cet esprit, Tagliante disait :

La maîtrise des notions théoriques acquises en formation initiale est essentielle. Les qualités personnelles de l'enseignant le sont tout autant. Ce sont elles qui établiront la nature des contacts avec les apprenants, les capacités d'écoute, de réponse, d'animation et de motivation des groupes, la disponibilité. (2006 : 19)

Cette citation révèle que les notions théoriques sont indispensables pour l'enseignant, car c'est elles qui vont l'orienter dans sa pratique par rapport à son attitude, son comportement et sa façon de faire. Cela rejoint la définition de la formation proposée par Cuq :

Une formation désigne l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel, mais aussi le résultat de ce processus. (2003 : 103)

Nous pouvons donc dire que la formation est un moyen pour rendre l'enseignement stratégique, ou pour développer les stratégies que possède déjà l'enseignant. Dans le même ordre d'idées, Aubert-Gea (2005 : 31) pense que «se former à enseigner une quelconque discipline, c'est aussi apprendre des savoirs nouveaux, dits théoriques, qui permettent l'analyse des pratiques».

Il en ressort que l'enseignant ambitieux est amené à chercher des offres de formations à l'extérieur de son établissement et parfois en ligne. Il faut avouer que cela nécessite un investissement important en temps, ce qui est, malheureusement, l'un des éléments qui sont en tête de la liste des facteurs qui entravent la réalisation de n'importe quel projet qu'il soit dans le domaine de l'enseignement ou autres. En outre, quand on est enseignant, en réalité on est en formation permanente, chaque jour dans le cours, l'enseignant acquiert des connaissances et savoir-faire, avec le temps toutes ses acquisitions deviennent des expériences qui peuvent faire de lui un expert et enrichir sa vie professionnelle. Mais est-ce que cela est suffisant pour devenir un (e) professionnel (le) et/ou spécialiste? Peut-on dispenser l'enseignant universitaire de la formation?

L'objet de notre article est nourri d'une expérience professionnelle personnelle, que nous souhaitons la faire circuler à travers ses lignes, ainsi partager la formation qui nous a été utile pour notre système d'enseignement, voire l'intégrer pour nourrir la réflexion des autres. Telles pourraient être les points forts de notre article, nous pouvons nous appuyer sur les propos de Castelotti et al, qui notent que «la formation apparaît alors effectivement comme le terrain privilégié de la rencontre : rencontre entre théorie et pratique, entre chercheurs et enseignants» (1995 : 13).

1. La formation dans le milieu universitaire en Algérie

Il convient de préciser qu'en ce qui concerne l'enseignement supérieur les formations sont peu manifestes parfois inexistantes, surtout en matière d'enseignement de l'oral en langue française. Les parcours de formation sous forme de séminaires, de projets sont rares dans l'offre de formation continue, même si nous ne pouvons nier les efforts fournis récemment, par l'enseignement supérieur, pour former les enseignants novices à l'université : en témoigne l'ouverture des stages à l'étranger permettant aux enseignants de s'ouvrir sur le monde et à ceux qui enseignent les langues étrangères de perfectionner de plus en plus leur pratique langagière.

Notons, également, que l'enseignant ne devrait pas se contenter des formations que l'institution lui offre (parfois, il n'y a aucune offre de formation) une ou deux fois dans l'année, mais se former lui-même, ce qu'on appelle «auto-formation», cela peut se réaliser par le biais de différentes façons :

Ses lectures, sa curiosité à l'égard des recherches en cours et des nouvelles publications, ses discussions avec ses collègues sur des pratiques innovantes, sa confrontation avec d'autres méthodes que les siennes, il peut et devrait être en recherche d'amélioration permanente (Tagliante, 2006 : 22).

Il se dégage de cette citation l'existence de plusieurs moyens pour «s'auto-former» afin d'améliorer les pratiques enseignantes. Cela dit, la professionnalisation se présente comme un défi de taille. Pourtant, il n'est pas certain que l'on connaisse bien les compétences et les conditions à mettre en place pour favoriser l'émergence d'une plus grande compétence d'enseignement. Il est important de noter qu'il se trouve toujours des enseignants qui refusent toute formation croyant qu'ils ont acquis la compétence d'enseignement, alors ils passent des années dans le métier sans se soucier et se remettre en question sur leurs pratiques et sans chercher à adopter d'autres techniques. Ces enseignants sont

«gelés dans leur rôle sans jamais être remis à l'épreuve» [Castellotti et al., 1995 : 117]. Incontestablement pour qu'il soit efficace, le système de formation des enseignants doit donc être soutenu et renforcé, et même l'enseignant il doit être convaincu de son importance.

Pourtant, aussi intéressante que puisse paraître cette idée de formation, elle suscite des questions importantes, voire indiscutables : comment atteindre cet objectif ? Le manque ou l'absence de formations peut-il conduire à l'échec et/ou accroître les difficultés des enseignants de la langue française à l'université ? Peut-on penser, réellement, résoudre, ainsi, le problème de ce «maillon faible» au sein de l'université, en diversifiant l'offre de formations ? Nous allons tenter de répondre à ses questions à travers notre expérience personnelle sous forme de témoignages, si nous osons le dire. Il n'y a pas mieux que le terrain pour répondre à un tel questionnement !

En tant qu'enseignante débutante de l'oral, en FLE, module nouvellement introduit dans le programme au même titre que les autres disciplines (écrit, linguistique, grammaire, phonétiques...), nous avons rencontré d'énormes difficultés dans l'élaboration d'un référentiel reposant sur un contenu varié favorisant l'apprentissage de l'oral et conduisant l'apprenant vers l'acquisition d'une compétence langagière en réception et production. Le module a suscité en nous le besoin de nous former et de chercher une formation qui pourrait nous sortir du tourbillon des interrogations et des difficultés, qui nous emportait. Nous avons éprouvé un besoin urgent de trouver des recettes et des outils pour réussir l'enseignement de la matière. Notre expérience met en évidence l'importance de la formation dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

Après cette brève présentation de la situation de la formation dans le supérieur, nous passons à une expérience personnelle professionnelle dans le cadre d'une formation suivie pour surmonter d'énormes difficultés inhérentes à l'enseignement de l'oral en langue française.

1.1. Compte rendu d'une expérience professionnelle

Un évènement nous a fait prendre conscience du fait que la formation est indispensable pour réussir sa vie professionnelle. Nous nous réjouissons d'insérer, en point d'orgue à cet article, la formation à laquelle nous avons participé à la suite des difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'oral en langue française pour les étudiants de 1^{re} année LMD, de l'université de Mascara (Algérie), car l'enseignement de l'oral en tant qu'objet est une lourde tâche pour un enseignant non natif et même natif. Il s'agit d'un enseignement si complexe et déstabilisant pour l'enseignant, surtout pour un débutant dans le métier. En

effet, la connaissance de la discipline peut se faire à l'université, mais faire le choix de l'enseigner veut dire accepter le défi et s'engager dans une formation professionnelle permettant l'accès aux compétences nécessaires pour réussir cet enseignement. Tel était notre cas, au fur et à mesure, que nous avançons dans notre expérience d'enseignante, le nombre de situations différentes, auxquelles nous nous trouvions confronter, augmentait, et le besoin de formation s'accroît, de plus en plus, face à un sentiment d'impuissance. Dépourvues de toute expérience de l'enseignement de l'oral, nous nous sommes senties en insécurité face à son enseignement. Mises en situation d'échec, nous nous sommes mises en quête de formations au point d'en faire un objet de thèse.

C'est précisément, la conviction que la formation représente à la fois un manque et une nécessité, qui nous ont gouverné la rédaction de cet article.

Mais ce ne sont pas les seules raisons, car notre choix est dicté par une profonde conviction qui peut paraître singulière : c'est principalement pour développer l'autonomie de l'étudiant qu'il est nécessaire de se focaliser sur l'enseignant. Dans le but d'optimiser l'insertion des étudiants, l'enseignant devrait faire usage des moyens favorisant la construction de son public, dans cette perspective Hubert disait : «[...] pour entretenir l'appétit de leurs ouailles» (2007 : 08), il poursuit et note que : «former ce n'est pas seulement informer, c'est transformer les personnes [...], c'est développer le potentiel créatif (insoupçonné?) de chacun»¹. Nous pouvons dire que le développement des capacités et compétences des apprenants est tributaire de la qualité de l'enseignement et la formation qui leur sont délivrés.

Au début de notre carrière dans le supérieur en 2008², nous étions constamment à la recherche d'une formation sur l'enseignement de l'oral, incluant dans notre recherche la connaissance de cet objet et de ses conditions d'enseignement. Aucune offre de formation n'a été proposée jusqu'au jour où une responsable d'une autre université (Université d'Oran. Algérie) a proposé comme projet une formation portant sur l'enseignement des pratiques langagières orales : compréhension et expression orales. C'est un projet³ en réalité qui est basé sur la formation des enseignants de l'oral, qui se proposent de répondre aux besoins de leurs étudiants et aux besoins de la réforme (LMD), dans le but d'élaborer un programme et confectionner des manuels, dans un travail organisé.

1. Idem.

2. L'année où nous avons commencé à enseigner l'oral.

3. Nous devons préciser que c'était un projet dans le cadre de coopération bilatérale algéro-française et de rénovation de l'enseignement du français oral dans le département des langues latines de l'université d'Oran. La formation s'est déroulée au centre international d'études françaises de l'université de Lyon, Lumière II, en collaboration avec trois formateurs professionnels.

Il est question d'une formation qui s'inscrit dans un contexte à la fois professionnel et universitaire. Elle repose sur une connaissance des éléments suivants : stratégies d'enseignement, didactique de l'oral, conception et exploitation de matériels didactiques. Ces éléments laissent transparaître l'idée que le métier d'enseignant est un apprentissage. L'objectif était de faire évoluer la formation d'une simple transmission de connaissances à une évolution dans les comportements et les méthodes.

1.2. Présentation de la formation

La première année de la formation avait un programme chargé d'activités, car les formateurs ont voulu nous préparer pour l'enseignement de l'oral à travers des exercices afin de faciliter le passage à l'élaboration des manuels ou plutôt « méthodes » accompagnés des enregistrements audiovisuels, tel était le fruit de cette formation. En effet, pour mener à bien la première année de ce projet, nous avons commencé par un stage pédagogique dont le programme a été mis en place par les trois formateurs, et qui nous a été présenté dès notre arrivée, comme suit : la matinée est consacrée aux séminaires et les après-midi pour les ateliers (voir l'annexe 1 et 2).

La fonction des ateliers pédagogiques sous forme de séminaires est d'apporter une dynamique différente à l'enseignement de l'oral par l'intermédiaire notamment de la mise en place des minis-projets, sous forme de travail en autonomie, d'une durée de trois heures. L'intérêt de ces ateliers étant de promouvoir un lieu d'élaboration des pratiques langagières : la compréhension et la production orales, ainsi permettre à chaque enseignant d'avoir des moments de réflexion pendant lesquels il teste ses compétences, à savoir gérer son temps, et ses moyens en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés, préalablement, par les formateurs (les animateurs des séminaires). Cette organisation témoigne la volonté de nos formateurs de créer une synergie entre théorie (les séminaires) et pratique (travail en autonomie) d'enseignement. En effet, l'organisation de la formation se fut beaucoup équilibrée entre les heures consacrées pour les mini-séminaires et le temps du travail en autonomie, à savoir trois heures pour chacun. Ainsi, chaque journée se clôture par un compte rendu sous forme de séminaire.

Il importe également de prêter attention à la journée NEFLE (voir annexe 1), qui faisait partie de notre programme de formation, qui a duré toute une journée. Il s'agit d'une journée de présentation des projets et de participation aux ateliers du groupe NEFLE. Cette dernière était répartie en trois temps :

1. Premier temps : présentations en séance plénière qui portent sur :

- Le Rezo Lumière ou comment utiliser une plateforme de réseau social (Ning) pour faire écrire en situation authentique de communication.
 - Les activités extérieures ou comment utiliser l'environnement dans le cadre de l'apprentissage en France. Présentation du champ des possibles et visualisation d'une séance de classe lors des retours d'activités extérieures.
 - Les activités d'expression orale. Présentation de quelques propositions de travail à mettre en œuvre au cours du prochain semestre.
- 2. Deuxième temps :** atelier Ning : l'objectif de cet atelier était de mettre en place des projets et dispositifs d'usage du réseau social Rezo Lumière dès le 1^{er} semestre de l'année 2009 – 2010.
- 3. Troisième temps :** atelier : expression orale et technique théâtrale. Cet atelier visait la pratique d'un certain nombre d'activités inspirées d'exercices de théâtre pour pouvoir ensuite, plus facilement, les mener avec un groupe d'étudiants ; ainsi que réfléchir ensemble à des utilisations possibles de ces techniques en fonction des objectifs du cours. Au vu de la spécificité de l'enseignement de l'oral, l'enseignant universitaire devrait être en mesure de construire des compétences spécifiques pour être en mesure de répondre aux situations problèmes spécifiques à l'oral.

Ce qui est à retenir de cette journée, c'est qu'elle nous a offert l'occasion de partager nos pratiques enseignantes, et nous a permis, en même temps, l'acquisition de quelques stratégies à mettre en place dans notre enseignement de l'oral, ceci grâce à l'échange avec d'autres enseignants ayant plus d'expériences. Elle nous a également offert la chance de participer à l'un des projets présents ou à venir. Et afin de profiter de ce moment commun, les formateurs ont fait le point sur les besoins en formation continue au CIEF (la venue d'experts en didactiques, la nécessité de stages de formation).

L'ancrage dans la pratique est passé par l'élaboration d'un projet de production ; une année après le stage pédagogique. En effet, nous avons pu enchaîner le stage pédagogique avec l'élaboration des manuels destinés d'abord, aux enseignants ⁴de l'oral, ensuite aux étudiants inscrits en 1^{re} année licence. La deuxième année de notre formation a alimenté notre « banque d'outils pédagogiques », en incluant une progression dans un domaine que nous maîtrisions peu, celui de l'oral comme objet d'enseignement, d'en comprendre ses fondements, d'extraire du quotidien des faits, des idées, des stratégies, des principes d'action, ce qui permettra de constater aisément le bénéfice retiré de la formation sur

4. Ayant comme public les premières années licence du département de langue et littérature françaises.

le terrain. Certainement, si l'on veut que la formation soit bien ancrée dans la pratique, il faut qu'à un moment donné, ce qui se produit pendant la formation puisse être mis en œuvre concrètement sur le terrain, que l'on puisse ensuite revenir pour en discuter et échanger avec ceux qui l'ont construit pour faciliter la prise de conscience du changement. Autrement dit, la formation devrait rendre l'enseignant capable de transférer les ressources à d'autres situations vécues en classe et réagir efficacement.

Dans l'ensemble, en arrivant à la fin de notre formation nous avons compris son utilité, car au début, nous n'avions aucune idée fixe sur ce que peut être l'enseignement de l'oral ni comment procéder. Du début à la fin du stage, il a été constaté une grande évolution dans notre compréhension de l'oral, des objectifs de son enseignement et des stratégies à mettre en œuvre pour faciliter l'acquisition des compétences qu'il implique. Cela évoque les propos d'Hubert qui a évoqué cette question du point de départ et la fin de la formation, en disant :

[...] Si former c'est transmettre une qualification cela suppose connaître où chacun en était au début et à la fin de la formation. Cela suppose connaître où chacun en était au début et à la fin de la formation. Cela suppose d'y consacrer du temps. Du temps, une mise en situation, une production finale pour prendre conscience d'où je pars. Du temps, une mise en situation, une production finale pour prendre conscience de là où j'en suis arrivé et de m'expliquer comment cela a été possible. (2007 : 151) Nous pouvons dire qu'il s'agit d'un travail de réflexion qui conduit la personne en formation vers une prise de conscience sur sa progression, si aucun changement ne s'opère à la fin de la formation, par rapport au point de départ, nous ne pouvons confirmer l'efficacité de la formation. Dans la mesure où le désir d'efficacité peut passer par le souci d'être outillé de préparations structurées et rassurantes. Du reste, il n'y a là que la manifestation du comportement externe de chaque enseignant, quand il constate, en travaillant dans sa classe, que telle procédure apprise lors de la formation a été bénéfique, il décide de la mettre en œuvre une seconde fois, puis une troisième fois, jusqu'à ce que les actions soient intériorisées, qu'elles en deviennent des automatismes. Tel était notre cas avec l'enseignement de l'oral, mais ce qui est important à signaler, c'est qu'il ne faut pas se contenter des connaissances et actions apprises dans une seule formation, car après nous aurons un autre danger à confronter qui est celui de la routine, qui peut conduire à l'ennui. Alors, une mise à jour des connaissances et l'apprentissage de nouvelles démarches sont primordiaux, d'où l'import-

tance, pour un (e) enseignant (e) de montrer le désir de se former tout au long de la vie professionnelle.

1.3. L'enseignant-novice et l'enseignant-vétéran

La première distinction qu'on opère communément entre les enseignants des langues étrangères est la distinction entre novice et vétéran. Dans l'esprit du commun, l'enseignant-vétéran a l'avantage de posséder une longue pratique dans l'enseignement, notamment en matière de stratégies, démarches, comportements, maîtrise de la langue enseignée... Cet argument est parfois monté en épingle par les enseignants universitaires comme s'il était une garantie de succès infaillible et d'un grand professionnalisme pour l'enseignement des langues étrangères, dans notre cas, la langue française.

Il est évident que dans la formation initiale et continue des enseignants novices, une compétence linguistique et d'enseignement, un comportement stratégique sont, le plus souvent, indispensables, notamment lorsqu'il s'agit de l'enseignement des langues étrangères qui impose certaines conditions pour un enseignement efficace et professionnel. Nous pouvons supposer que certains enseignants novices partagent avec leurs apprenants une certaine insécurité linguistique en langues qui se reflète sur leur comportement d'enseignant. Mais il est tout à fait courant de rencontrer des enseignants novices dont la compétence linguistique et d'enseignement est très proche, pour ne pas dire équivalente à celles d'un enseignant-vétéran. En revanche, l'enseignant novice est le plus souvent sensible aux zones de l'enseignement qui posent régulièrement des problèmes d'adaptation et à la meilleure manière de les aborder.

2. Les trois phases dans la vie professionnelle

Nous allons évoquer, dans ce qui suit, les trois phases dans la vie professionnelle d'un enseignant en nous inspirant du modèle de Castelloti et al. (1995), ces dernières sont nommées respectivement : «phase de la survie», «phase du comment», «phase du pourquoi», en faisant systématiquement référence à notre expérience.

2.1. La première phase

C'est une phase qui porte sur la formation initiale, donc qui renvoie au début de l'enseignement. Certainement, c'est la phase où nous avons le plus de difficulté, car il faut mettre en pratique ce que nous avons appris. Mis à l'épreuve des réalités, force est d'admettre que nous sommes confrontées à des difficultés multiformes et multimodales tant dans la relation que nous entretenons avec nos pairs, avec les étudiants ou avec nos supérieurs que dans la maîtrise des stra-

tégies à mettre en œuvre dans le déploiement des référentiels des modules enseignés et la gestion des paramètres situationnels tels que le temps, la discipline, la discipline en classe⁵. Ces difficultés sont un réel fardeau pour l'enseignant, car il est livré à lui-même pour les affronter, d'où l'importance des formations et les rencontres avec d'autres enseignants. Les premières années sont les plus importantes pour notre carrière d'enseignant, c'est pourquoi nous sommes dans l'obligation, parfois, de chercher des formations consacrées pour la construction «des stratégies de survie» [Castellotti et al.1995 :22], nécessaires pour un bon départ dans le métier d'enseignant. Tel était notre cas, dans le début de l'enseignement du module de l'oral, sur quoi nous n'avions aucune connaissance du programme, c'était la pire chose qui peut arriver à un enseignant (e) et qui peut même le déstabiliser, car c'est sa crédibilité en tant qu'enseignant(e) qui est en jeu. Cette première phase est marquée, tout simplement, «par la peur du nouveau qui effraie l'enseignant» [Castellotti et al. 1995 : 40].

2.2. La deuxième phase

C'est ce que Castellotti et al. (1995) nomment la phase du «comment». Une fois que l'enseignant sent le danger et l'urgence de trouver un moyen, il commencera à chercher comment surmonter les difficultés. Cela rejoint l'idée soutenue par Rege Colet et Berthiaume (2009) à propos du métier d'enseignant universitaire, pour eux c'est un métier que l'on apprend «au gré des échanges avec les collègues, éventuellement en fréquentant un atelier ou un séminaire sur la pédagogie universitaire» (2009 : 149). Par exemple, dans notre cas nous avons tout de suite commencé à nous poser des questions aux collègues expérimentés⁶, à chercher sur le Net et dans les ouvrages en attendant qu'une occasion de formation se présente. Cette phase nous a, quand même, rassurée dans le sens où nous avons pu démarrer notre cours et élaborer un programme provisoire.

2.3. La troisième phase

C'est une phase très importante, car c'est là où nous allons pousser plus loin nos réflexions et nos objectifs. Il s'agit d'une période durant laquelle l'enseignant (e) remet en cause certains phénomènes, rien ne satisfait sa soif d'apprendre de nouvelles connaissances et d'étendre son horizon de savoir. Cette phase fait écho à notre expérience et à la formation à laquelle nous avons participé pour élaborer notre propre programme sous forme de manuels⁷ avec

5. Nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité de ces difficultés, car il peut y avoir encore d'autres.

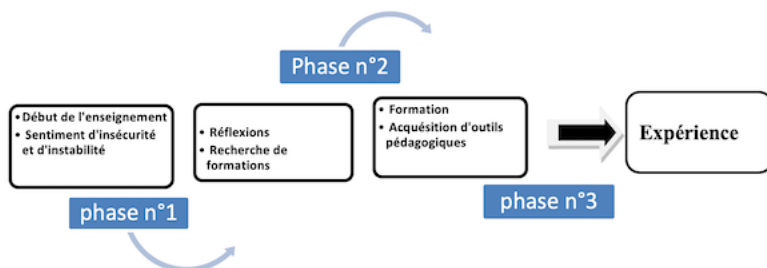
6. «Apprentissage sur le tas».

7. Dans le cadre du projet de coopération bilatérale algéro-française et du projet de rénovation de l'enseignement du français oral dans le département des langues latines de l'université d'Oran,

des professionnels français à l'université de Lyon lumière II. Progressivement, d'autres occasions de formations se sont présentées pour nous, et qui nous ont outillées davantage. Elles nous ont permis d'acquérir d'autres stratégies d'enseignement, surtout par rapport à notre module de l'oral, et ce qui est important à noter c'est que nous ne sommes plus au stade du comment enseigner et d'adaptation. Nous sommes passées, donc, de nos difficultés d'enseignement aux difficultés d'apprentissage de l'oral de nos étudiants. Ces difficultés sont au centre de notre thèse actuellement. En tant qu'enseignante, nous sommes soucieuses et curieuses à la fois de savoir et comprendre la cause de ces difficultés. La question que nous nous sommes posée, et que tout enseignant (e) peut se poser d'ailleurs : Est-ce que nous sommes à l'origine de la difficulté d'apprentissage de l'oral de nos étudiants ? En sommes-nous à notre insu responsables ? Nous pensons qu'il est très important de revisiter les postures adoptées et mesurer leurs limites, au lieu de culpabiliser systématiquement les étudiants qui échouent. Car l'individu qui souhaite s'engager dans un métier d'enseignant peut être compétent scientifiquement dans sa spécialité, mais en tant que transmetteur de connaissance, il peut faillir dans « sa transposition didactique » : choix des supports, formation, évaluation, gestion de la classe... L'enseignant a une mission complexe exigeant des connaissances, voire une maîtrise de plusieurs capacités : le savoir, la pédagogie, la didactique, l'évaluation de son enseignement et de son apprentissage. C'est dire combien le métier d'enseignant exige à la fois la maîtrise d'une compétence scientifique en relation avec sa discipline et d'une compétence stratégique pouvant lui permettre de conduire les étudiants à mieux se mobiliser pour être plus disponibles pour recevoir les savoirs et les savoir-être qu'implique l'enseignement.

Ces différentes phases nous rappellent réellement nos débuts et les stades par lesquels nous nous sommes passées. Cela montre clairement que l'expertise s'acquiert par étapes, nul n'est parfait. Il suffit d'avoir une conscience professionnelle et éprouver ce besoin d'apprendre et de se former. Chaque stade nous révèle un nouveau regard sur l'enseignement. Ceci dit, chaque étape de notre expérience est une phase de découverte. Personnellement, nous avons eu après chaque formation le sentiment d'être plus apte à affronter n'importe quelle difficulté, et en mesure de proposer des activités pour développer l'interaction, par exemple, des étudiants en classe. L'analyse que nous venons de présenter ci-dessus basée sur les trois phases proposées par Castellotti et al., nous permet de proposer le schéma suivant :

Figure N° 1. Schéma adapté par nos soins des différentes phases de la vie professionnelle à partir des trois phases proposées par Castellotti et al. (1995).



Le schéma ci-dessus met en exergue l'importance de la formation pour l'enseignant qui souhaite se former et former sa vie professionnelle, en passant par des stades. Autrement dit, la conception de l'enseignement évolue, par étapes, tout au long de la carrière d'un enseignant universitaire.

En effet, c'est un long chemin parsemé d'embûches, nous pouvons dire que la vie professionnelle ressemble à un puzzle qui demande de la réflexion et beaucoup de patience pour pouvoir rassembler tous ses éléments constitutifs, en passant d'abord par une phase initiale marquée par un sentiment d'insécurité et d'instabilité et des difficultés à gérer la classe, à établir un programme et surtout à mettre en place des stratégies, ensuite une phase de réflexion, visant la recherche de solutions à travers des formations, des lectures et des recherches, se fait jour. À la fin, intervient la phase de formation et acquisition d'outils pédagogiques qui conduisent vers l'expérience qui prépare peu à peu cette vie professionnelle. Cette dernière phase, marquée par la construction des composantes fondamentales de la «formation-professionnalisation-spécialisation».

Conclusion

Nous espérons que cet article encouragera les enseignants (es) à se former et contribuera à soutenir et fortifier la réflexion sur la formation des enseignants (es) de la langue française dans le paysage de l'enseignement supérieur. De plus, un enseignant consciencieux se doit d'être en permanente autoformation. Car nous les enseignants, devons donner l'exemple à nos apprenants à qui nous allons passer le relais après. Autrement dit, la formation de l'enseignant peut encourager les apprenants à travailler davantage et réussir leur apprentissage à l'image de leur enseignant qui lui aussi participe à des formations pour réussir

son cours, ou plutôt son enseignement, dans cette perspective, Castelloti et al., envisagent la formation comme : « [...] un instrument privilégié pour l'amélioration du processus d'apprentissage. Pour faire évoluer le système d'enseignement dans cette direction [...] ». (1995 : 10) En effet, la formation de l'enseignant a deux avantages, le premier sur le plan de l'enseignement (enseignant) et le deuxième sur le plan de l'apprentissage (apprenant).

De notre point de vue, la formation, à la suite de notre expérience, permet de réfléchir et prendre conscience du fait que le métier de l'enseignant est plus pénible que l'on ne peut l'imaginer dans le sens où c'est une responsabilité et un engagement à respecter. Enseigner n'est pas une sinécure. Il ne suffit pas de chercher sur le Net une activité, un document, pour travailler le cours, aimer son travail et ainsi communiquer pour transmettre un savoir. Castelloti et al, notaient à ce propos :

La formation des enseignants constitue un enjeu majeur pour la didactique des langues : elle représente le terrain privilégié où peut s'exercer dans les meilleures conditions la nécessaire rencontre entre classes et la recherche, entre les professeurs de langues et les didacticiens, entre la pratique et la théorie, elle est le lieu où peuvent s'élaborer des éléments de solution en offrant aux enseignants les moyens de se rendre maître de leur propre action. (Id : 74)

Cette citation rend manifeste que la formation nous fournit des pistes à suivre, des outils (activités) à utiliser de façon autonome. Sans oublier, le partage des idées et leur circulation qui permettent de nouer des relations entre collègues, c'est réconfortant.

Enfin, nous pouvons répondre aux questions posées au début de notre article et dire que l'absence de la formation peut conduire à l'échec de la pratique enseignante, et accroît davantage les difficultés de l'enseignant du FLE⁸, comme il a été question dans notre propre expérience avec l'enseignement de l'oral et les difficultés rencontrées. De ce fait, le degré et la qualité du professionnalisme et de compétence d'enseignement sont déterminés par la qualité de formation initiale et continue, d'où l'importance de varier les formations. Nous ne pouvons exclure aucun enseignant de la formation, qu'il soit novice ou non chaque enseignant (e) universitaire est concerné (ée) par la formation. Car c'est une pièce maîtresse en matière d'enseignement, de la langue française, à travers laquelle chaque enseignant marque son empreinte, elle fait, donc, partie du curriculum de chaque enseignant (e). Nous pouvons dire que la formation initiale

8.Français langue étrangère

prépare pour le métier d'enseignant et la formation continue le conduit vers la professionnalisation.

Compte tenu de notre expérience professionnelle vis-à-vis des difficultés auxquelles nous avons été confrontées, et, éventuellement, des formations auxquelles nous avons participé nous pensons que cette expérience est partagée, au moins en partie, par la plupart des enseignants à l'université, notamment ceux qui enseignent l'oral en licence de Français (LDM).

En suivant le devenir des enseignants à l'issue de leur formation, des recherches futures pourraient nous permettre d'observer la manière dont la formation pourrait influencer le devenir de ces «acteurs didactiques», et la qualité de leur enseignement.

Bibliographie

- Aubert-Gea, C. (2005). *Quelle formation pour enseigner l'oral*. Paris : L'Harmattan.
- Castelloti, V. &. (1995). *La formation des enseignants de langues*. Paris : CLE international.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*. Paris : Clé International.
- Hubert, M. (2007). *Former des formateurs : Quels outils pour quelle stratégie ?* Lyon : Chronique Sociale.
- Rege Colet, N, Berthiaum, D. 2009. «Savoir ou être? Savoir et identité Professionnelle chez les enseignants universitaires». InR.Hofstetter&B.Schneuwly (dir.). Savoirsen (trans) formation *au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles:De-Boeck. Pages 137-162.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : Cle International.
- Références des méthodes élaborées après notre formation :
- Belkacem, D & Deschamps, H. (2014-2015). Compréhension et expression orales I. En collaboration avec Froui, F; Mammad, M; Salhi, N; Si Youcef, H; Zinai, Y. Oran : Dar El Qods El Arabi.
- Belkacem, D & Deschamps, H. (2014-2015). Compréhension et expression orales II. En collaboration avec Froui, F; Mammad, M; Salhi, N; Si Youcef, H; Zinai, Y. Oran : Dar El Qods El Arabi.

Annexe

Tableau 1 : La première semaine : Du 12 au 19 juin 2009.

Vendredi	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
12	15	16	17	18	19

9h – 12h	Accueil Par les formateurs	Séminaire Formateur 1	Journée ⁹ NEFLE	Séminaire Formateur 2	Séminaire Formateur 3	Séminaire Formateur 2
12h -15h			//	Travail en autonomie	Travail en autonomie	Travail en Autonomie
15h – 16h			//	Séminaire Form- teur 2	Séminaire Form- teur 1	Séminaire Form- teur 2

Tableau 2 : La deuxième semaine : Du 22 au 26 juin 2009.

	Lundi 22	Mardi 23	Mercredi 24	Jeudi 25	Vendredi 26
9 h – 12 h	Séminaire Formateur 1	Séminaire Formateur 3	Séminaire Formateur 2	Séminaire Formateur 2	Séminaire Formateur 2
12 h – 15 h	Travail en Autonomie	Travail en autonomie	Travail en Autonomie	Travail en autonomie	Travail en autonomie
15 h – 16 h	Séminaire Formateur 1	Séminaire Formateur 3	Séminaire Formateur 2	Séminaire Formateur 2	Séminaire Formateur 2

Résumé

Les enseignants universitaires, tout comme ceux du système éducatif, sont, souvent, confrontés, en début de carrière, à des situations dans lesquelles ils doivent employer leurs capacités, leurs connaissances, leurs stratégies acquises pour élaborer des activités développées dans des formations, lui permettant de faire face à des situations problèmes en enseignement.

Cet article présente un travail qui a pour objectif de repenser l'intérêt et l'importance de la formation des enseignants de FLE, basé sur des résultats observables et sur notre expérience en tant qu'enseignante de FLE. Effectivement, l'objectif de cet article est de combler une lacune dans la formation des enseignants-chercheurs à l'université algérienne, qui la plupart d'entre eux n'ont pas reçu la moindre formation en pédagogie.

Mots clés

Formation, compétences pédagogiques, pratiques d'enseignement, professeur d'université, formation initiale, formation continue

مستخلص

9. Nouveauté en Français Langue Étrangère : Groupe de réflexion sur les pratiques de classe en FLE., crée en 2008 au CIEF de l'université lumière II de Lyon.

غالبًا ما يواجه لأساتذة الجامعيين، تمامًا مثل أولئك الموجودين في النظام التعليمي التربوي، في بداية حياتهم المهنية، مواقف يتعين عليهم فيها استخدام قدراتهم ومعرفتهم واستراتيجياتهم المكتسبة لتطوير الأنشطة التي تم تطويرها في الدورات التدريبية، مما يسمح لهم التعامل والتأقلم مع المواقف الإشكالية في التدريس.

يقدم هذا المقال عملاً يهدف إلى إعادة التفكير في اهتمام وأهمية تدريب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجامعة، استنادًا إلى النتائج الملحوظة وخبرتنا كمدرّس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. بالفعل، الهدف من هذا المقال هو سد الفجوة في تدريب أساتذة الجامعة الجزائرية، الذين لم يتلقوا، في معظمهم، أي تدريب في مجال استراتيجيات التدريس وعلم أصول التدريس.

: الكلمات المفتاحية

التدريب، كفاءة التدريس، ممارسات التدريس، أستاذ جامعي، تدريب أولي، تدريب مستمر.

Abstract

University teachers, like all those coming from the education system, are often confronted, at the beginning of their careers, with the situations in which they have to use all their capacities, their knowledge, their strategies acquired to develop activities in training programs to cope with situational problems in teaching.

This article presents a work that aims to rethink the interest and importance of teacher training in FFL, based on observable results and our experience as a teacher of FFL. Indeed, the purpose of this article is to fill a gap in the training of teacher researchers at the Algerian University, which, most of them, have not received any training in pedagogy.

Keywords

Training, teaching skills, teaching practices, university teacher, initial training, continuing training.