



Perspective d'intégration d'un référentiel de compétences dans les programmes de formation des futurs enseignants universitaires de Français Langue Étrangère (FLE)

Perspective of integrating a competency framework into the training programs for future university teachers of french as a foreign language (FLE)

BOUHIDEL ABDEL-KADER

Université Batna 2 (Algérie)

ak.bouhidel@univ-batna2.dz

Résumé:	informations sur l'article
<i>L'enseignement du FLE à l'université exige des compétences variées dépassant le simple savoir disciplinaire. Cet article critique les limites des formations actuelles et propose l'intégration d'un référentiel de compétences dans les cursus universitaires. Un tel cadre permettrait de professionnaliser davantage la formation des enseignants et de mieux les préparer aux réalités pédagogiques et aux défis contemporains de l'enseignement du FLE.</i>	Reçu 30Avril 2025 Acceptation 30Mai 2025
	Mots clés: ✓ Formation universitaire ✓ Référentiel de compétences ✓ Futur enseignant
Abstract :	Article info
<i>Teaching French as a Foreign Language (FFL) at the university level requires diverse skills beyond disciplinary knowledge. This article critiques the limitations of current training programs and proposes integrating a competency-based framework into university curricula. Such a framework would strengthen the professionalization of teacher training and better prepare future educators for the pedagogical realities and contemporary challenges of FFL instruction</i>	Received April 30.2025 Accepted May 30.2025
	Keywords: ✓ University Training ✓ Competency Framework ✓ Future Teacher



1. INTRODUCTION

Repenser les programmes de formation des futurs enseignants universitaires algériens est d'une part une question importante qui mérite d'être abordée avec soin et avec une attention particulière, et d'autre part, un sujet de discussion passionnant et complexe, qui suscite de nombreuses préoccupations à la fois chez les enseignants et les étudiants. Ainsi, une nouvelle approche concernant les programmes de formation devrait fournir aux enseignants des compétences pratiques et des connaissances pertinentes leur permettant d'utiliser des méthodes d'enseignement innovantes, de créer un environnement d'apprentissage dynamique et interactif pour les étudiants et garantir que les diplômés soient mieux préparés à la vie active.

Dans cet article, nous allons tenter de discuter de l'idée qui préconise que pour amorcer une véritable rupture avec des programmes de formation centrés sur l'enseignement des contenus de nature encyclopédique et disciplinaire, nous devons suggérer l'intromission d'un « référentiel de compétences » qui aura pour conséquence principale celle de bouleverser les pratiques enseignantes et l'épanouissement des capacités de nos futurs enseignants.

Ainsi, nous devons décider de revoir fondamentalement les modèles concernant les programmes de formation des futurs enseignants universitaires. La mise en application d'un tel projet suscitera probablement beaucoup de réticences qui seront empreintes d'un marquage plus ou moins traditionaliste et conservateur et soulèvera aussi de nombreux obstacles

qu'il conviendra de surmonter ; le concept reste certes à clarifier concernant le contexte algérien et pour ce faire, nous devons réinventer de nouveaux modes d'évaluations vis-à-vis des futurs enseignants universitaires lors de leur recrutement afin qu'il y ait une meilleure insertion.

Cet article s'intéresse aux compétences que les futurs enseignants universitaires doivent acquérir, aux capacités qu'ils doivent développer, ainsi qu'aux moyens de définir des pratiques pédagogiques efficaces. Il cherche à analyser la pertinence de l'intégration d'un référentiel de compétences dans les cursus de formation des enseignants de français langue étrangère (FLE). En mettant en avant les compétences essentielles à une pratique enseignante de qualité, cet article ambitionne de préciser les exigences professionnelles attendues, tout en évaluant les retombées possibles sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'objectif est donc de contribuer à une formation plus ciblée, structurée et cohérente. Par ailleurs, cette réflexion met en lumière les obstacles que pourrait poser l'adoption d'un tel référentiel et propose des pistes de réflexion orientées vers le renouveau pédagogique.

L'intérêt porté à cette thématique découle d'une réalité frappante observée au sein de nos universités algériennes : les enseignants de FLE en devenir sont généralement soumis, durant leur parcours de Master et Doctorat, à une formation essentiellement centrée sur des savoirs disciplinaires. Cette formation, bien que précieuse sur le plan académique, fait cruellement défaut dès lors qu'il s'agit de

préparer ces futurs enseignants aux exigences concrètes du métier. L'articulation entre la maîtrise des contenus à enseigner et la formation aux gestes professionnels, censée constituer le socle d'une véritable professionnalisation, est pratiquement absente du cursus. C'est précisément cette lacune que nous souhaitons interroger à travers notre réflexion.

Peut-on affirmer qu'un enseignant récemment recruté dans l'enseignement supérieur en Algérie est déjà compétent ou pleinement qualifié ? Pas nécessairement. En effet, bien que le doctorat atteste d'une solide maîtrise des savoirs académiques, il ne garantit pas la possession des compétences pratiques indispensables à l'exercice de la fonction enseignante, notamment sur les plans pédagogique, technologique ou encore relationnel. À son entrée dans le monde universitaire, cet enseignant débutant se retrouve souvent confronté à un environnement qu'il connaît peu, ce qui peut freiner son adaptation et son efficacité, surtout au début de sa carrière. Afin d'anticiper ces difficultés liées à l'inexpérience, nous proposons de nous interroger sur la problématique suivante : *Dans quelle mesure et de quelle manière un référentiel de compétences pourrait-il contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques des futurs enseignants de FLE à l'université ?* Bien que complexe, cette problématique nous paraît essentielle et mérite d'être posée au cœur des débats sur la formation des enseignants.

Une hypothèse raisonnable serait que l'intégration d'un *référentiel de compétences* dans les dispositifs de

formation des futurs enseignants universitaires de FLE constitue une exigence incontournable. En effet, au-delà de la simple maîtrise des savoirs disciplinaires, le développement d'un ensemble d'aptitudes et de capacités transversales est essentiel pour favoriser l'émergence de pratiques pédagogiques adaptées aux contextes variés et aux situations d'enseignement complexes. Cela dit, compte tenu des représentations souvent limitées que les enseignants débutants peuvent avoir de l'acte d'enseigner, il serait prématuré d'anticiper avec certitude une transformation radicale ou une amélioration immédiate de leurs pratiques. Tout au plus peut-on envisager qu'une réforme des programmes de formation, fondée sur un tel référentiel, pourrait amorcer un changement progressif, en dotant ces enseignants d'outils plus pertinents, en renforçant leur engagement professionnel, et en les préparant à mieux mobiliser leurs compétences pour susciter l'implication des étudiants et approfondir leur compréhension des savoirs enseignés.

En raison de la complexité du concept analysé, nous avons opté pour une démarche méthodologique de nature *exploratoire*. Le caractère innovant de la problématique abordée justifie en effet la nécessité d'une investigation approfondie du référentiel de compétences, dans le but de recueillir des données permettant de mieux appréhender les enjeux, les besoins, ainsi que les attentes exprimés par les futurs enseignants universitaires à l'égard de leur métier. Cette approche vise à offrir une lecture plus nuancée des réalités auxquelles ces enseignants sont confrontés

dès leur insertion professionnelle. À cet effet, un questionnaire a été conçu et diffusé en ligne auprès d'un échantillon de doctorants en cours de formation, dans l'objectif de mettre en lumière leurs perceptions, leurs difficultés rencontrées et leurs aspirations vis-à-vis de leur futur rôle pédagogique.

Cet article s'articule autour de deux axes complémentaires. La première partie, d'ordre théorique, proposera un aperçu global du dispositif actuel de formation des futurs enseignants universitaires — notamment les doctorants en FLE — en s'intéressant à son impact sur leur insertion professionnelle. Cette analyse visera à déterminer si les formations en place répondent réellement aux exigences du métier ou si elles appellent des ajustements, voire des réformes structurelles. La seconde partie adoptera une perspective pratique : les données recueillies par le biais du questionnaire seront présentées, interprétées et analysées. L'objectif sera de dégager des constats susceptibles de guider une réflexion sur l'intérêt d'introduire un référentiel de compétences. Cette analyse nous permettra d'évaluer si un tel outil constitue une nécessité pédagogique ou s'il relève d'une démarche accessoire. Enfin, une définition du concept de *référentiel de compétences* sera proposée, accompagnée d'une mise en lumière de ses fonctions et d'un aperçu de ses composantes essentielles.

2. Analyse critique du système de formation et des modalités de recrutement des futurs enseignants universitaires en Algérie

2.1. Constat actuel et éléments de diagnostic

L'université algérienne se trouve aujourd'hui confrontée à une problématique majeure liée à la formation initiale et au recrutement de ses futurs enseignants. Un décalage manifeste persiste entre les savoirs dispensés lors de la formation académique et les exigences concrètes de la pratique enseignante. En effet, le système universitaire semble fonctionner en vase clos, sans réelle articulation avec le terrain, ce qui empêche l'émergence d'un dialogue constructif entre théorie et pratique (Benrabah, 2020). Cette rupture fragilise la professionnalisation des enseignants et réduit l'impact de la formation sur leur insertion effective dans le métier.

Historiquement, le modèle de formation universitaire s'est construit sur l'idée qu'un enseignant devait simplement posséder un savoir disciplinaire légèrement supérieur à celui de ses étudiants, et maîtriser quelques procédés méthodiques pour le transmettre de manière verticale, sans interaction ni co-construction (Mebarki, 2018). L'acquisition de compétences pédagogiques était alors laissée à la seule « expérience », censée, avec le temps, forger un praticien compétent. Or, cette approche empirique montre aujourd'hui ses limites : l'expérience, livrée à elle-même, tend à se cristalliser en routines peu réflexives, en pratiques figées qui deviennent des automatismes difficilement réversibles (Tifrit, 2017). Ces « solutions » trouvées par nécessité, faute de formation adaptée, finissent par s'ériger en normes personnelles non questionnées.

L'entrée dans le métier pour ces jeunes enseignants — bien que souvent animés d'un réel désir de transmettre un savoir de qualité — se fait dans des conditions peu

propices au développement de pratiques pédagogiques efficaces. Dépourvus d'une formation spécifique aux dimensions didactiques, méthodologiques ou relationnelles du métier, ils se trouvent rapidement confrontés à des difficultés qu'ils ne sont pas armés pour surmonter. Leur seule qualification repose sur la maîtrise d'un savoir théorique qu'ils ont appris à intégrer et à restituer, sans avoir été préparés à la transposition didactique de ce savoir ni à sa mise en œuvre pédagogique (Ziani, 2019). Ce constat met en évidence une dissociation problématique entre les *savoirs à enseigner* et les *savoirs pour enseigner* (Perrenoud, 1999), cette dernière catégorie étant largement négligée dans le parcours universitaire.

Quant au processus de recrutement des enseignants universitaires, il ne repose que très partiellement — voire pas du tout — sur l'évaluation de leurs compétences pédagogiques. Une fois le doctorat obtenu, les nouveaux recrutés passent directement du statut de doctorant à celui d'enseignant-chercheur, sans véritable accompagnement. Ils sont alors invités à assurer des charges d'enseignement pendant une année de stage, dans l'attente d'une titularisation qui, elle-même, ne repose sur aucun bilan formel de leurs capacités pédagogiques (Hadji, 2021). Cette transition brutale, sans formation ni encadrement pédagogique adéquat, ne permet ni l'adaptation progressive au métier ni le développement de compétences professionnelles essentielles.

- ❖ Or, qui est-ce qui va attester que l'enseignant stagiaire possède les compétences requises pour

continuer à exercer le métier d'enseignant ? Vu l'inexistence de tuteur, est-ce les étudiants ?

- ❖ Y a-t-il réellement au niveau de nos institutions universitaires un « organe d'évaluation pédagogique et scientifique » qui possède les prérogatives de prolonger le stage ou de licencier les enseignants stagiaires ?

Aussi, lors d'un choix en situation complexe, l'enseignant novice dépourvu des ressources nécessaires pour mener de front certaines situations délicates, cherchera moins à étudier l'ensemble des possibilités qu'à trouver une solution convenable et rapide, compte tenu de la situation incertaine et de ses possibilités de raisonnement. Avec du recul, il se rendra vite compte que ce sont d'autres qualités qui lui seront demandées et de ce fait, il constatera vite l'écart existant entre ce qu'il a appris durant sa formation à l'université et ce qu'il devrait savoir-faire dans un cours.

Et, c'est pour toutes ces raisons, que les enseignants novices apparaissent fragilisés car lorsqu'ils sont face à un dilemme, ils sont obligés de relever plusieurs défis auxquels ils sont appelés et obligés à s'adapter, seulement, il s'avère que la majorité d'entre eux ressentent lors de leur insertion toujours certains malaises.

2. Les enjeux et les modalités de la révision des programmes de formation des futurs enseignants universitaires algériens

La nécessité de repenser les programmes de formation des futurs enseignants universitaires algériens découle d'un ensemble de défis auxquels l'université se

trouve confrontée. D'une part, l'inadéquation entre la formation académique et les attentes du marché du travail engendre des critiques régulières à l'encontre des institutions universitaires. En effet, la société algérienne déplore un taux de chômage élevé parmi les jeunes diplômés, ce qui met en lumière l'incapacité de l'université à répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée et à contribuer ainsi au développement économique du pays (Boukhelkhal, 2020). D'autre part, aussi bien les entreprises publiques que les sociétés privées expriment des inquiétudes concernant l'inadéquation des compétences des diplômés, soulignant un manque flagrant de savoir-faire pratiques et de compétences de base nécessaires dans le monde professionnel (Zerhouni, 2018).

Un autre aspect critique concerne la réalité des enseignants débutants. Ceux-ci se retrouvent dans un environnement où les exigences du système d'enseignement supérieur les poussent à adopter des pratiques pédagogiques pour lesquelles ils n'ont pas été formés. Cette situation résulte d'un déficit significatif de formation pratique, un problème qui se pose avec acuité dans le contexte actuel (Tifrit & Boudiaf, 2019). Ce manque de préparation pratique est d'autant plus problématique que les programmes de formation existants n'ont pas fait l'objet de réformes substantielles depuis longtemps. Ainsi, la rénovation de ces programmes semble incontournable pour répondre aux défis pédagogiques contemporains.

L'université algérienne doit s'adapter aux évolutions rapides du monde, en contribuant activement au développement du pays. Les crises récurrentes au sein du

système universitaire peuvent, en partie, être attribuées au fait que l'université forme des diplômés qui peinent à s'insérer sur le marché de l'emploi (Boudiaf, 2017). Dans un contexte économique où les stratégies de développement ne parviennent plus à absorber l'ensemble des diplômés universitaires, il devient évident qu'il existe une dissonance entre la formation universitaire et les besoins du secteur professionnel (Choucha, 2020). Par ailleurs, il serait réducteur de considérer l'expérience professionnelle comme l'unique gage de compétence pour les enseignants universitaires. En effet, comme le souligne Endrizzi (2015), « il ne suffit plus de savoir, il faut aussi savoir mobiliser son savoir pour agir et développer ses compétences ». L'expérience, bien qu'importante, ne doit pas être vue comme une fin en soi, mais plutôt comme un processus continu d'apprentissage et de développement professionnel. Ainsi, réduire les enseignants à des exécutants de programmes préétablis serait une vision trop simpliste et contre-productive pour le système éducatif.

Afin de repenser les programmes de formation des futurs enseignants universitaires algériens, il serait pertinent de proposer une approche structurée. Pour garantir un enseignement universitaire de qualité, il est essentiel que les responsables politiques et les chercheurs en pédagogie élaborent des programmes de formation alternés, combinant à la fois des enseignements théoriques et des pratiques sur le terrain. Ces stages pratiques, qui constituent un espace crucial pour le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants,

devraient être encadrés par des « conseillers pédagogiques ». Leur rôle principal serait d'évaluer la manière dont les compétences acquises dans le cadre théorique se traduisent et se renforcent dans un environnement pratique, permettant ainsi d'évaluer et de valoriser le potentiel humain au sein des institutions universitaires.

Cela offrirait aux « tuteurs » ou formateurs l'occasion d'établir un inventaire précis des compétences que les futurs enseignants doivent maîtriser pour être efficaces dans leur métier. Ce processus s'apparente à ce que l'on qualifie dans certains systèmes éducatifs avancés de « référentiel de compétences ». Un tel référentiel aiderait les futurs enseignants à identifier clairement leurs compétences acquises, tout en les sensibilisant aux éventuels écarts entre la théorie et la pratique.

Il convient également de noter que toute période de transition, en particulier dans un domaine aussi essentiel que l'enseignement universitaire, est une phase instable, marquée par un affrontement entre l'innovation et les pratiques établies. Pour pouvoir mettre en œuvre une réforme dans les programmes de formation des enseignants universitaires, il est crucial de commencer par une étude approfondie des besoins et attentes spécifiques de l'institution universitaire. Cela impliquerait de prendre en compte les particularités du système, les attentes des étudiants, ainsi que les défis auxquels sont confrontés les futurs enseignants. Une fois ces informations collectées, il serait possible d'élaborer un plan de réforme des programmes de formation, aligné sur les exigences modernes d'une éducation

universitaire de qualité. En résumé, il serait indispensable de déterminer les bases sur lesquelles pourrait reposer cette réforme afin de garantir son efficacité et sa pertinence.

3. Repensons la formation : L'intégration d'un référentiel de compétences pour optimiser la préparation des enseignants de FLE

Dans de nombreux pays développés, la question des compétences des nouveaux enseignants universitaires et de leur intégration dans un environnement académique de plus en plus complexe a suscité une réflexion approfondie. Ces préoccupations ont conduit ces pays à revoir les structures de formation et de soutien destinées aux enseignants novices, afin de mieux les préparer aux exigences de leur « métaprofession ». Depuis plus de trois décennies, un grand nombre d'universités ont entrepris des réformes de l'enseignement universitaire, développant des programmes de formation conçus pour préparer les enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés, à leurs nouvelles responsabilités. Ces réformes ont donné naissance à divers dispositifs visant à permettre aux enseignants novices de transformer leurs pratiques pédagogiques de manière significative.

Au fil des années, la formation des enseignants a évolué, passant d'une simple approche par objectifs à une approche centrée sur les compétences à développer. Dans les années 1970, l'influence du comportementisme a dominé la formation des enseignants dans les pays anglo-saxons, la priorité étant donnée à l'apprentissage de

comportements observables que les futurs enseignants devaient intégrer dans leurs pratiques. Au cours des années 1980, l'introduction des nouvelles technologies a bouleversé le rôle traditionnel de l'enseignant, incitant les universités à se concentrer davantage sur la formation du personnel, en particulier sur l'utilisation des nouvelles technologies. Cette période a également marqué l'apparition du mentorat, avec l'introduction des conseillers pédagogiques dans les universités.

À partir des années 1990, le questionnement pédagogique a évolué pour se concentrer davantage sur l'apprentissage des étudiants plutôt que sur l'enseignement proprement dit. L'enseignant est alors perçu comme un acteur du changement, un innovateur, et la formation est réorientée pour répondre aux rôles spécifiques de l'enseignant. Les formations se sont ainsi davantage orientées vers des situations pratiques de résolution de problèmes que les enseignants pourraient rencontrer en classe. Étant donné que les enseignants novices n'avaient souvent pas de formation pédagogique préalable, il est apparu essentiel que la formation professionnelle soit directement liée à la pratique. Cette période a aussi vu émerger l'idée du « scholarship of teaching and learning (SOTL) », visant à remettre l'enseignement et la formation pédagogique au cœur de l'université, en réconciliant les pratiques d'enseignement et la recherche.

Les années 2000 ont marqué une nouvelle orientation, mettant l'accent sur les tensions entre les théories de l'action et la réalité de la pratique, une approche qui articule les

savoirs académiques et les savoirs d'expérience, connue sous le nom de « formation à la pratique réflexive ». Enfin, contrairement aux autres pays développés, le Québec a choisi d'intégrer dans ses programmes de formation un « référentiel de compétences professionnelles », qui définit non seulement les compétences attendues des enseignants, mais aussi les orientations générales de formation et les profils de sortie. Ce référentiel, tel que décrit par Martinet et al. (2001), précise douze compétences professionnelles couvrant les différentes dimensions de l'agir enseignant, des compétences fondamentales liées à l'enseignement en tant que profession aux compétences liées à l'acte d'enseigner, en passant par celles relatives à l'identité professionnelle.

4. Intégration d'un référentiel de compétences dans la formation des futurs enseignants universitaires en FLE

La fonction enseignante universitaire, de manière unanime, se caractérise par un ensemble de tâches multiples, comprenant la préparation et la prestation des cours, les activités pédagogiques, la supervision et le suivi des étudiants, ainsi que l'évaluation de leurs apprentissages. Toutefois, pour accomplir ces responsabilités de manière efficiente, et réussir à s'adapter dans le contexte complexe de l'enseignement supérieur, les enseignants novices doivent au préalable développer un ensemble de compétences. À cet égard, Bédard (2006, p.84) soulignait qu'en Europe, « certaines universités ont été pionnières dans la mise en place de programmes de formation axés sur le développement des compétences » et, dans cette optique, le « référentiel de

compétences » s'avère être un outil essentiel. Il permet de définir, d'identifier et d'évaluer les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour exercer ce métier.

4.1. Définir le concept de « référentiel de compétences »

Avant d'aborder la définition d'un référentiel de compétences, il est primordial de préciser que chaque référentiel est spécifique à un métier particulier et ne peut être transféré d'un domaine à un autre. Ainsi, il convient d'expliquer d'abord la notion de « référentiel » puis de définir la notion de « compétences », afin de mieux comprendre le rôle et l'utilité d'un référentiel dans les programmes de formation des futurs enseignants universitaires en FLE. Nous détaillerons également l'impact de son intégration sur le développement des compétences professionnelles et l'amélioration des pratiques pédagogiques.

4.1.1. Origines et étymologie du terme « référentiel »

Le terme « référentiel » est apparu pour la première fois en France dans le domaine de l'entreprise dans les années 1980, avant de se diffuser dans les pratiques éducatives vers la fin de cette décennie (Olleik, 2010).

Concernant son étymologie, le mot « référentiel » dérive du terme latin « referens », qui signifie « renvoyant à », lui-même issu de « referre », signifiant littéralement « rapporter » ou « attribuer » (Figari, 1994). Ce terme est lié à d'autres mots de la même famille, tels que «

référence », « référé », et implique une relation de renvoi ou d'orientation vers un cadre ou un ensemble de normes.

5. Caractérisation et définitions du concept de « compétence »

5.1. Le concept de compétence

Quand et comment ce concept a-t-il émergé ? Que désigne-t-il précisément ?

Historiquement, le terme « compétence » a vu le jour au XV^e siècle, où il désignait la légitimité et l'autorité accordées aux institutions pour traiter des problématiques spécifiques. À partir de la fin du XVIII^e siècle, le sens du terme s'est élargi pour inclure l'individu, et il a été utilisé pour désigner « toute capacité acquise grâce au savoir ou à l'expérience ».

Dans le domaine éducatif, le terme semble aujourd'hui désigner de manière consensuelle l'aptitude à mobiliser de manière pertinente un ensemble de ressources appropriées afin de résoudre efficacement des situations-problèmes. En d'autres termes, un individu compétent est celui qui parvient à résoudre une situation problématique en mobilisant des ressources variées telles que des connaissances et des comportements, en fonction des exigences du contexte dans lequel il évolue. Cette capacité est d'autant plus cruciale dans des environnements en constante évolution.

En raison de la complexité de ce concept, de nombreuses définitions existent, chacune offrant une perspective unique sur la compétence.

5.2. Définitions de la compétence

Voici quelques définitions marquantes du concept de compétence :

- Caspar et Carré (2004, p.19) définissent la compétence comme : « *La compétence permet d'agir et/ou de résoudre les problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée.* » Cette définition souligne que la compétence est liée à l'action : elle n'existe que par l'usage que l'on en fait dans un contexte spécifique, ce qui met en lumière l'importance de l'adaptabilité et de l'efficacité dans la pratique.
- Bélaire et al. (2007, p.65) considèrent que : « *Les compétences sont définies comme l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'un individu mobilise pour accomplir une tâche ou résoudre un problème dans un contexte spécifique.* » Cette définition met l'accent sur la diversité des ressources (savoirs, compétences pratiques, attitudes) que l'individu mobilise dans une situation donnée.
- Chauvigné & Coulet (2010) apportent une autre perspective en affirmant que : « *La compétence est l'aptitude d'un individu à agir correctement dans des situations inédites, telles que celles que le futur professionnel pourrait rencontrer, et elle est une organisation cognitive évolutive.* » Cette définition insiste sur la capacité à faire face à des situations nouvelles, tout en soulignant la dimension cognitive et évolutive de la compétence.
- Paquay (1994, p.7) définit la compétence comme : « *Les acquis de tous ordres (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir) nécessaires pour réaliser une tâche et résoudre des problèmes dans un domaine déterminé.* » Selon cette perspective, la compétence englobe une gamme complète de ressources et capacités nécessaires à la résolution de problèmes dans un domaine spécifique.
- Perrenoud (1997, p.16) propose une définition plus pragmatique en affirmant que la compétence est : « *Une capacité à mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières.* » Cette définition met l'accent sur l'importance de la mobilisation de ressources mentales variées pour faire face à des défis uniques.
- Tardif (2006) offre une définition complexe en ces termes : « *Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.* » Cette définition précise que la compétence nécessite de combiner efficacement des ressources internes (savoirs et capacités personnelles) et externes (outils, informations, etc.) dans un cadre spécifique.

Ces définitions, bien que variant dans leurs termes, convergent toutes vers l'idée que la compétence est une capacité dynamique à résoudre des problèmes en mobilisant un ensemble de ressources adaptées aux exigences du contexte.

5.3. Le Référentiel de Compétences

De manière générale, un « référentiel de compétences » est un document qui précise les compétences attendues et sert de guide pour la conception des programmes de formation. Il prend la forme d'une typologie, d'une classification ou d'un inventaire des compétences, regroupées en capacités indispensables ou nécessaires, à mobiliser et souvent à combiner pour mener à bien une tâche complexe, quelle qu'elle soit, dans un ou plusieurs contextes spécifiques. Plus particulièrement, le référentiel est un outil de référence essentiel pour la création de formations adaptées et cohérentes, répondant aux exigences du métier d'enseignant. Il structure les apprentissages et offre une ressource précieuse pour les futurs enseignants, en les aidant à définir, organiser et évaluer le développement et l'acquisition de leurs compétences.

Ainsi, le futur enseignant pourra se référer au « référentiel de compétences » pour faire face à des situations-problèmes en enseignement, notamment en ce qui concerne la maîtrise des aspects didactiques. Par conséquent, on peut supposer que l'élaboration d'un tel référentiel nécessite une définition claire du profil attendu des diplômés, en détaillant les compétences qu'ils doivent démontrer à l'issue de leur formation,

qu'elle soit axée sur la professionnalisation ou l'académisme.

5.4. Rôle et utilité du référentiel de compétences

Le rôle principal du référentiel de compétences est de soutenir le processus de formation en offrant un cadre précis et des repères clairs sur les compétences que doivent acquérir les futurs enseignants de FLE. Il joue un rôle structurant essentiel en définissant les compétences clés qu'un enseignant doit maîtriser pour offrir un enseignement de qualité, adapté aux besoins des étudiants. Ce document identifie les savoirs (linguistiques, didactiques et culturels), les savoir-faire (gestion de classe, conception de séquences pédagogiques, évaluation des apprentissages) et les savoir-être (posture réflexive, adaptabilité, sens de la communication interculturelle) qu'un enseignant de FLE doit développer.

L'utilité du référentiel réside dans sa capacité à garantir une formation cohérente, qui aligne les objectifs pédagogiques avec les exigences professionnelles du métier d'enseignant. En outre, il permet de structurer une progression logique dans l'acquisition des compétences pédagogiques, offrant une base solide pour l'évaluation et l'autoévaluation des futurs enseignants. Grâce à ce cadre, les formateurs sont mieux équipés pour ajuster leurs méthodes pédagogiques et proposer des situations d'apprentissage authentiques, ce qui renforce la préparation des futurs enseignants aux défis du terrain.

5.5. Perspectives des composantes d'un référentiel de compétences et de ses objectifs

Voici un aperçu des compétences essentielles à intégrer dans le programme de formation des futurs enseignants de FLE, afin d'assurer une préparation rigoureuse et adaptée aux exigences du métier :

5.5.1. Compétences linguistiques

Ces compétences visent à garantir au futur enseignant une maîtrise approfondie de la grammaire, du vocabulaire et de la phonétique de la langue française. Elles lui fourniront l'aptitude nécessaire pour expliquer les structures linguistiques de manière claire et adaptée aux besoins des étudiants, facilitant ainsi leur acquisition de la langue.

5.5.2. Compétences pédagogiques

Les compétences pédagogiques permettront au futur enseignant de :

- Concevoir des plans de cours pertinents et adaptés aux niveaux et aux besoins des apprenants ;
- Définir des objectifs d'apprentissage précis et des compétences à développer de manière cohérente ;
- Élaborer des outils d'évaluation appropriés (tests, examens, évaluations formatives, etc.) ;
- Interpréter les résultats des évaluations et fournir des retours constructifs et pertinents ;
- Maîtriser une diversité de méthodes d'enseignement, adaptées à la

pluralité des besoins pédagogiques des étudiants.

5.5.3. Compétences disciplinaires

Le futur enseignant doit disposer de solides connaissances disciplinaires dans le domaine qu'il enseigne. En outre, il doit être capable d'intégrer des approches interdisciplinaires, afin d'enrichir son enseignement et d'offrir une perspective plus large et plus complète aux étudiants.

5.5.4. Compétences relationnelles

Ces compétences permettront au futur enseignant de nouer des relations constructives avec les étudiants et de gérer efficacement la dynamique de groupe. Il sera ainsi en mesure de favoriser un environnement d'apprentissage collaboratif, respectueux et propice au développement des compétences des étudiants.

5.5.5. Compétences organisationnelles

Le futur enseignant devra posséder les compétences nécessaires pour organiser et gérer efficacement son temps. Cela inclut la planification, l'élaboration et l'évaluation des programmes d'enseignement, tout en s'adaptant aux contraintes temporelles et aux besoins spécifiques des étudiants.

5.5.6. Compétences technologiques

La maîtrise des outils numériques est désormais incontournable pour un enseignant moderne. Ces compétences permettront au futur enseignant de :

- Intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans ses pratiques pédagogiques ;
- Utiliser des plateformes d'apprentissage en ligne et d'autres ressources numériques pertinentes ;
- Concevoir et mettre en œuvre des cours hybrides, combinant enseignement en présentiel et à distance.

5.5.7. Compétences professionnelles

L'acquisition de ces compétences permettra au futur enseignant de s'engager dans un processus de formation continue et de perfectionnement tout au long de sa carrière. Il sera également amené à travailler en collaboration avec d'autres enseignants expérimentés, à participer à des projets interdisciplinaires et à développer une expertise professionnelle dans son domaine.

5.5.8. Compétences en recherche et en pratique réflexive

Enfin, le futur enseignant devra être capable d'analyser les données issues de ses pratiques pédagogiques, de rédiger des rapports de recherche, de mener une réflexion critique sur sa propre méthodologie d'enseignement et d'utiliser les résultats de la recherche pour améliorer constamment sa pédagogie. Cette approche réflexive est essentielle à l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement.

6. Méthodologie de la collecte, du traitement et de l'analyse des données

L'objectif principal de cette enquête était d'identifier les besoins spécifiques des futurs enseignants (doctorants) du département de français en matière de savoirs, de compétences pratiques et d'aptitudes nécessaires pour réussir dans l'enseignement universitaire. Nous avons concentré notre étude sur l'acquisition de compétences professionnelles essentielles pour exercer efficacement ce métier.

L'enquête a été réalisée auprès de trente (30) doctorants provenant de cinq (05) universités algériennes. Cet échantillon a été sélectionné pour représenter une diversité de profils, incluant des différences d'âge, de sexe, d'origine sociale, de mentalité, de motivation, ainsi que d'engagements vis-à-vis de la profession d'enseignant.

Pour ce faire, un questionnaire a été diffusé initialement en ligne, accompagné de précisions sur le concept de « référentiel de compétences ». Cette approche visait à permettre aux participants de mieux comprendre les attentes et les enjeux liés à la formation et à l'exercice de leur future profession.

Nous précisons que nous ne traiterons ni n'interpréterons l'ensemble des données issues du questionnaire. Nous nous concentrerons plutôt sur les réponses relatives à trois (03) questions clés, jugées les plus pertinentes pour l'objectif de notre étude. Celles-ci nous permettront d'illustrer les résultats et de mettre en lumière les besoins prioritaires exprimés par les doctorants dans leur parcours de formation.

6.1. Présentation, traitement et analyse des données concernant les représentations et perceptions des participants

A. Connaissances générales sur le concept de "référentiel de compétences"

* Avez-vous déjà entendu parler du concept de "référentiel de compétences" ?

Les résultats relatifs à cette question montrent une grande variation dans la connaissance du concept de « référentiel de compétences » parmi les doctorants :

- **20%** des répondants ont affirmé connaître ce concept.
- **70%** n'en avaient jamais entendu parler.
- **10%** ont exprimé des doutes quant à leur familiarité avec cette notion.

Ces chiffres suggèrent qu'une large majorité des doctorants ne sont pas encore sensibilisés à ce concept, ce qui soulève des questions sur son inclusion dans les formations proposées et l'importance d'envisager des actions pédagogiques pour combler cette lacune.

• Analyse et interprétation des résultats

La première question du questionnaire a pour objectif d'évaluer le degré de familiarité des doctorants en FLE avec le concept de "référentiel de compétences". Les résultats obtenus révèlent des lacunes significatives dans la diffusion et l'intégration de ce concept dans les formations doctorales. En effet, les

données montrent des tendances particulièrement inquiétantes :

- **20%** des répondants affirment avoir déjà entendu parler de ce concept, ce qui, bien que positif, demeure marginal et indique que ce terme est loin d'être une notion couramment abordée ou enseignée.
- Une majorité écrasante de **70%** des participants n'ont jamais été exposés à ce concept. Un tel pourcentage met en lumière l'absence quasi totale d'introduction de ce cadre de référence dans les formations actuelles, laissant entendre que :
 - La dimension pédagogique semble négligée dans les cursus des doctorants ;
 - La formation se focalise principalement sur des aspects théoriques et disciplinaires, reléguant au second plan les compétences pratiques nécessaires à l'enseignement.
- Enfin, **10%** des doctorants se montrent incertains, ce qui suggère qu'ils ont peut-être entendu le terme, mais sans en saisir pleinement les implications ni les usages dans leur futur métier. Ce flou conceptuel est révélateur d'un manque de clarté et d'engagement vis-à-vis de cette notion essentielle à la profession.

Ainsi, cette méconnaissance généralisée du concept de "référentiel de compétences" met en lumière une faiblesse structurelle dans la formation des futurs enseignants. Il devient évident que des réformes s'imposent pour intégrer de manière

systematique la dimension didactique et professionnelle dans les parcours de formation, afin de garantir une préparation adéquate à l'exercice du métier d'enseignant universitaire.

***Quelles compétences considérez-vous comme essentielles pour un futur enseignant de FLE ?**

- Compétences pédagogiques : 30 %
- Compétences linguistiques : 25 %
- Compétences technologiques : 15 %
- Compétences interculturelles : 10 %
- Compétences en évaluation : 20 %
- **Interprétation et analyse des résultats**

L'examen des données relatives aux compétences jugées essentielles pour les futurs enseignants de FLE révèle une hiérarchisation marquée des priorités formatives exprimées par les répondants.

Les résultats indiquent que les compétences pédagogiques se classent en tête des attentes, recueillant 30 % des réponses. Ce pourcentage traduit une forte demande concernant la maîtrise des savoir-faire didactiques, la mise en œuvre de stratégies d'enseignement, la gestion de classe, ainsi que la capacité à concevoir et à adapter des séquences pédagogiques en fonction des besoins spécifiques des étudiants.

Les **compétences linguistiques** suivent avec 25 % des réponses, ce qui s'avère cohérent dans un contexte de formation en FLE, où la maîtrise de la langue demeure une priorité fondamentale.

Les compétences en évaluation arrivent en troisième position avec 20 %, soulignant l'importance croissante accordée aux outils et aux méthodologies permettant une évaluation formative, diagnostique et certificative des apprentissages.

En revanche, les compétences technologiques ne représentent que 15 % des réponses. Ce faible taux peut être interprété comme le reflet d'un déficit de formation pratique en matière de numérique, tout en indiquant la nécessité urgente d'intégrer les outils technologiques dans les pratiques pédagogiques afin de répondre aux exigences contemporaines des étudiants.

Enfin, les compétences interculturelles, bien que représentant seulement 10 % des réponses, ne doivent pas être sous-estimées. Elles révèlent l'importance d'une sensibilité accrue aux divers contextes culturels dans lesquels s'inscrit l'enseignement du FLE, afin de promouvoir une approche plus inclusive et diversifiée.

En somme, cette répartition des priorités souligne que l'enseignement du FLE actuel requiert un ensemble de compétences multiples, qui vont bien au-delà des seuls savoirs disciplinaires.

7. Conclusion

En tant que chercheur universitaire, il apparaît que la question de l'enseignement et de la pédagogie universitaire est souvent reléguée au second plan par rapport à la mission de recherche. Peut-on supposer que cette situation découle de la persistance d'une idée largement répandue dans les

milieux universitaires, selon laquelle un bon chercheur serait nécessairement un bon enseignant, et que, par conséquent, les pratiques pédagogiques seraient considérées comme des acquis naturels ? Ou bien cette dévalorisation de l'enseignement serait-elle liée au fait que la performance en recherche est un critère central dans la gestion de la carrière des universitaires ? Cela amène à conclure que les compétences pédagogiques ne sont pas toujours perçues comme essentielles dans l'évaluation et la gestion des carrières des enseignants-chercheurs, ce qui reflète la prééminence de la recherche dans la culture universitaire.

Cependant, ces dernières années, les praticiens de l'enseignement supérieur, notamment dans les pays développés, ont observé une transformation du métier d'enseignant, en raison des évolutions des publics et des environnements technologiques. Parallèlement, les attentes de la société envers l'université n'ont cessé d'augmenter. Dès lors, la question des compétences des enseignants est devenue plus que jamais un sujet de débat, souvent médiatisé et parfois politisé.

Dans ce contexte, l'intégration d'un « référentiel de compétences » dans les programmes de formation des futurs enseignants est devenue une problématique de recherche centrale dans les domaines de la didactique, des sciences sociales et humaines. Cette initiative a engendré la naissance de diverses conceptions pédagogiques, lesquelles, bien qu'elles constituent des repères pour les novices, rendent souvent la navigation dans cet ensemble complexe assez difficile.

L'université algérienne, pour demeurer compétitive et pertinente dans ce contexte, doit impérativement développer des formations novatrices qui répondent aux exigences contemporaines et qui se traduisent par des progrès constants et une réelle innovation pédagogique. Le métier d'enseignant, de plus en plus complexe, nécessite désormais des compétences variées, non seulement pour transmettre des savoirs, mais aussi pour gérer des situations d'apprentissage de plus en plus complexes. L'enseignant moderne doit faire preuve d'initiative, d'autonomie, de capacité à évoluer dans ses pratiques, et à s'adapter à un environnement pédagogique en constante évolution. En d'autres termes, il doit être en mesure de prendre du recul sur ses méthodes, de formaliser ses pratiques, de résoudre des problèmes et d'adopter des stratégies pédagogiques flexibles, adaptées à des situations imprévues.

En somme, un enseignant compétent n'a pas seulement à faire face à des situations problématiques, mais aussi à des contextes incertains. Dans ces situations, il ne s'agit plus simplement de réagir à des difficultés, mais de savoir gérer l'imprévu, d'innover et de reconstruire des solutions adaptées en temps réel. Il doit mobiliser, sur le terrain, l'ensemble de ses ressources (connaissances, savoir-faire, compétences relationnelles) pour faire face aux événements, naviguer dans la complexité et prendre des décisions qui nécessitent parfois de prendre des risques. Un enseignant compétent est donc celui qui non seulement fait face à des situations inattendues, mais qui sait aussi les anticiper.

Ainsi, l'introduction d'un « référentiel de compétences » dans la formation des futurs enseignants universitaires, notamment ceux en Français Langue Étrangère (FLE), jouera un rôle déterminant dans l'amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques. Ce référentiel offrira une structure précise des compétences essentielles à maîtriser, tout en permettant d'uniformiser les pratiques de formation, en fournissant des repères communs à tous les acteurs impliqués dans la formation des enseignants. Il facilitera également la cohérence des programmes de formation, et garantira la reconnaissance des compétences acquises, tant au niveau académique que professionnel.

8. Liste Bibliographique

• Ouvrages

Benrabah, M. (2020). *Enseignement supérieur en Algérie : Défis et perspectives de la formation des enseignants-chercheurs*. Alger : Éditions Casbah.

Endrizzi, L. (2015). *Compétences et professionnalisation : L'expérience au service de l'action*. Paris : Éditions du Savoir.

Perrenoud, P. (1999). *Savoirs professionnels et formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

• Articles de revues scientifiques

Boukhelkhal, K. (2020). L'université et le marché du travail en Algérie : Une analyse de l'inadéquation de la formation. *Revue des Sciences Sociales*, 12(3), 45–58.

Choucha, M. (2020). Les crises de l'université algérienne et la question de l'insertion professionnelle. *Revue Maghrébine de l'Éducation*, 18(2), 71–84.

Hadji, K. (2021). Repenser le recrutement universitaire en Algérie : Entre légitimité académique et compétences pédagogiques. *Revue Algérienne des Sciences de l'Éducation*, 15(2), 89–104.

Mebarki, A. (2018). Former à l'université : Une formation sans formation ? *Revue Maghrébine de l'Éducation*, 12(1), 55–72.

Tifrit, A. (2017). L'expérience professionnelle : Entre routines et innovations dans l'enseignement universitaire. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, 9(3), 44–61.

Tifrit, A., & Boudiaf, M. (2019). Le défi de la formation pratique dans l'enseignement supérieur algérien. *Journal de la Pédagogie Contemporaine*, 6(1), 25–38.

Zerhouni, F. (2018). L'inadéquation des formations universitaires avec le marché du travail en Algérie. *Cahiers d'Économie et de Sociologie*, 14(4), 102–117.

Ziani, L. (2019). Des savoirs à enseigner aux savoirs pour enseigner : Quelles compétences pour les nouveaux enseignants universitaires ? *Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 8(1), 27–39.