Apports de la didactique professionnelle sur le développement des pratiques des formateurs en langues étrangères dans le contexte universitaire algérien.

SLAMA Ahmed Yassine[1] *
Ecole Normale Supérieure El Katiba Assia Djebar de Constantine
slama.ahmedyassine@ensc.dz
Laboratoire :Langues Etrangères de Spécialité en Milieux Socioprofessionnels (LESMS). Université de Béjaïa.
[2]BOUREKHIS Mustapha; Université Mohamed Lamine Debaghine. Sétif 2.
m.bourekhis@univ-setif2.dz

Soumission : 17/06/2026 Acceptation : 04/09/2026 Publication : 15/09/2026.

Résumé: Cette recherche explore les contributions de la didactique professionnelle au développement des pratiques pédagogiques des formateurs en langues dans les universités algériennes. Une étude quantitative auprès de 100 enseignants de dix universités révèle que cette approche améliore l'efficacité pédagogique, la réflexivité professionnelle et l'autonomie des formateurs. Les résultats montrent des différences marquées selon l'expérience et l'établissement. L'intégration de la didactique professionnelle dans la formation initiale et continue émerge comme un levier clé pour transformer les pratiques. En contextualisant cette approche, il est possible d'améliorer l'articulation entre théorie et pratique, la qualité de

* l'auteur crrespondant.

la formation en langues, et de soutenir le développement professionnel durable des enseignants-formateurs.

Mots-clés : didactique professionnelle ; formateurs en langues ; développement professionnel ;analyse réflexive ;compétences professionnelles

Contributions of professional didactics to the development of foreign language trainers' practices in the Algerian university context.

Abstract: This research explores the contributions of professional didactics to the development of pedagogical practices of language trainers in Algerian universities. A quantitative study involving 100 teachers from five universities reveals that this approach improves pedagogical effectiveness, professional reflexivity, and the autonomy of trainers. The results show marked differences according to experience and institution. The integration of professional didactics in initial and ongoing training emerges as a key lever for transforming practices. By contextualizing this approach, it is possible to improve the articulation between theory and practice, the quality of language training, and to support the sustainable professional development of teacher-trainers.

Key words: professional didactics; language trainers; professional development; reflective analysis; professional skills

1- Introduction :

L'enseignement des langues étrangères constitue un pilier central de la formation universitaire en Algérie, particulièrement dans un contexte de

mondialisation croissante où la maîtrise du plurilinguisme s'avère indispensable pour l'insertion professionnelle et la mobilité académique. Cependant, la qualité de cet enseignement dépend largement du développement professionnel des formateurs, notamment de leur capacité à adapter leurs pratiques pédagogiques aux réalités du terrain universitaire algérien.

La didactique professionnelle, en tant que champ disciplinaire émergent dans la formation des enseignants, offre des perspectives novatrices pour analyser et transformer les pratiques éducatives des formateurs en langues[1].

Cette approche, fondée sur l'analyse de l'activité réelle des professionnels en situation de travail, permet d'identifier les schèmes d'action mobilisés par les enseignants et de conceptualiser les compétences nécessaires à leur professionnalisation[2].

En Algérie, où les universités accueillent plusieurs milliers d'étudiants inscrits dans des formations linguistiques, les défis pédagogiques sont multiples : diversité du public, ressources matérielles limitées, absence de formation initiale spécifique pour de nombreux formateurs, et contextes d'enseignement complexes marqués par le plurilinguisme[3]. Face à ces enjeux, la didactique professionnelle se présente comme un cadre théorique et méthodologique privilégié pour étudier comment les formateurs construisent et développent leurs compétences en interaction avec leur environnement professionnel[4].

La présente recherche s'inscrit dans une démarche visant à évaluer les apports réels de la didactique professionnelle dans le développement des pratiques des formateurs en langues. Elle repose sur une enquête empirique menée auprès d'un échantillon aléatoire de 100 enseignants universitaires

issus de dix universités algériennes différentes, permettant de documenter les perceptions, les obstacles et les opportunités liés à l'intégration de cette approche novatrice dans la formation continue.

Problématique Centrale

Comment la didactique professionnelle peut-elle contribuer de manière significative au développement des pratiques pédagogiques des formateurs en langues dans le contexte universitaire algérien, marqué par des contraintes spécifiques et une demande croissante de professionnalisation ?

Pour la faisabilité méthodologique, nous avons assujetti notre réflexion par des questions de recherche :

Sous-question 1 : Dans quelle mesure les formateurs en langues algériens possèdent-ils une connaissance et une compréhension adéquates de la didactique professionnelle et comment celle-ci est-elle intégrée dans leurs pratiques quotidiennes de classe ?

Sous-question 2 : Quels sont les principaux freins et les leviers favorisant l'adoption de pratiques réflexives basées sur l'analyse de l'activité professionnelle dans les universités algériennes ?

Sous-question 3 : Comment la didactique professionnelle peut-elle favoriser le développement de l'identité professionnelle et la construction d'une posture réflexive chez les formateurs en langues, contribuant ainsi à une meilleure qualité de l'enseignement et à la professionnalisation du métier ?

Trois Hypothèses de Recherche :

Hypothèse 1 : Les formateurs en langues qui bénéficient d'une formation initiale ou continue en didactique professionnelle démontrent des pratiques

pédagogiques significativement plus réflexives et mieux adaptées aux contextes d'enseignement-apprentissage que leurs collègues sans cette formation .

Hypothèse 2 : L'intégration de l'analyse de l'activité professionnelle et de la réflexivité dans la pratique enseignante conduit à une amélioration mesurable de l'identité professionnelle et à une plus grande confiance dans les capacités d'adaptation face aux défis pédagogiques .

Hypothèse 3 : Le contexte universitaire algérien, avec ses particularités et contraintes, ne constitue pas un obstacle insurmontable à l'implémentation de la didactique professionnelle, mais plutôt un terrain privilégié d'application et d'adaptation de cette approche.

2-Cadre Théorique :

2-1- Didactique Professionnelle : Fondements Conceptuels

La didactique professionnelle, dont les travaux pionniers remontent aux recherches en formation professionnelle des années 1990, se propose d'analyser et de conceptualiser les savoirs nécessaires aux professionnels dans l'exercice de leurs activités [5]. Contrairement aux approches traditionnelles de formation, qui privilégient la transmission de connaissances théoriques, la didactique professionnelle place *l'analyse de l'activité* réelle au cœur du processus d'apprentissage et de développement professionnel[6].

Dans le même sillage, a didactique professionnelle s'appuie sur *l'analyse cognitive du travail* en vue de rendre plus efficace la formation professionnelle. Il s'agit d'une analyse de l'activité qui, lorsque celle-ci est achevée, sera exploitée à des fins de formation[7]

Selon cette perspective, *les compétences professionnelles* ne sont pas de simples accumulations de savoirs abstraits, mais des systèmes intégrés d'action, de pensée et d'émotions, contextualisés dans des situations professionnelles spécifiques.

La théorie *de la conceptualisation dans l'action*, empruntée à Vergnaud, postule que les professionnels développent, à travers l'expérience, des schèmes d'action adaptés aux exigences de leur travail [8].

De la fin des années 80 au début des années 2000, les travaux de Claude Raisky ont contribué aux premiers développements autours d'une didactique dédiée aux spécificités des contenus des apprentissages professionnels en formation initiale, abordant notamment *la transposition didactique* du travail pour la formation et *la modélisation de la complexité des situations* et des savoirs professionnels.

Cette orientation disciplinaire se nourrit de deux courants scientifiques fondamentaux : d'une part, les acquis de la didactique des mathématiques et des disciplines scientifiques, et d'autre part, les apports *de l'ergonomie* et de *la psychologie du travail*[9].

La migration des concepts de la didactique des mathématiques à la didactique professionnelle est étudiée dans le contexte français avec les références théoriques à Vergnaud, Brousseau, Chevallard, et à Pastré. Certains concepts ont migré directement en didactique professionnelle : la situation didactique (ou milieu didactique), le contrat didactique, la transposition didactique. D'autres sont propres à la didactique professionnelle, notamment *les concepts pragmatiques*, qui jouent un rôle central. Cette filiation théorique confère à la didactique professionnelle un ancrage épistémologique solide, lui permettant d'intégrer une

compréhension rigoureuse du processus d'apprentissage professionnel dans toute sa complexité.

2-2- Concepts Clés : Situation, Schème et Conceptualisation en Action

Au cœur de la didactique professionnelle repose le concept de schème, emprunté à Gérard Vergnaud et au sein de sa théorie des champs conceptuels. Le concept de schème représente une organisation de la conduite dans une classe de situations déterminée qui apporte des réflexions holistiques approfondies et des pistes scientifiques fécondes. Il est utile de se demander à quoi servent les savoirs dans l'action. Les significations fonctionnelles que le schème déploie permettent d'étudier l'activité du sujet, grâce au caractère essentiel de sa fonction assimilatrice et adaptative, constituant un instrument de réductions d'incertitudes et d'extensions du champ d'activité de la personne.[10]

La notion de situation professionnelle occupe une place centrale dans le cadre analytique de la didactique professionnelle[11]. Ainsi La didactique professionnelle mobilise l'analyse de l'activité selon les acteurs en vue de comprendre l'organisation de leur action en termes de schème, permettant de caractériser l'activité en mettant au jour des schèmes d'action et des propriétés qui constituent les fondements de la conduite professionnelle. Cette approche de la situation ne se limite pas à sa description superficielle ; elle exige une analyse fine des invariants opératoires et des concepts-en-acte qui structurent l'action professionnelle dans un contexte donné.

La théorie des champs conceptuels de Vergnaud et sa continuité par Acioly-Regnier montrent comment des connaissances se basent sur des concepts dont le focus de conscience est mis surtout sur la relation signifiant-signifié,

laissant dans l'obscurité l'ensemble de situations donnant du sens aux concepts, entrainant une conceptualisation peu opératoire en contexte professionnel. Cet enjeu central de la didactique professionnelle réside précisément dans la capacité à transformer une connaissance déclarative en connaissance fonctionnelle, c'est-à-dire en savoir-faire.

Pour les formateurs en langues, cette approche implique d'étudier comment ils mobilisent, en situation réelle d'enseignement, des connaissances linguistiques, pédagogiques, interculturelles et relationnelles. Elle met en évidence que les compétences à enseigner ne se réduisent pas à la maîtrise de la langue ou à la connaissance de méthodes didactiques préétablies, mais impliquent une capacité continue d'adaptation, de réflexion critique et de co-construction du sens avec les apprenants[12].

2-3- Développement Professionnel et Réflexivité

La réflexivité constitue une dimension centrale du développement professionnel dans le domaine de la formation d'adultes. L'écriture réflexive, notamment, s'est avérée être un levier efficace pour favoriser la professionnalisation des enseignants, permettant d'articuler théorie et pratique et de développer une posture critique face à sa propre action [13].

Des recherches menées en Algérie même ont montré que l'analyse réflexive des pratiques, lorsqu'elle est accompagnée et structurée, contribue significativement au développement de l'identité professionnelle des enseignants de langues en formation initiale. Les résultats révèlent une amélioration mesurable des compétences réflexives, notamment une augmentation de 28% des scores moyens pour les dimensions réflexives, avec les progrès les plus notables dans l'analyse des pratiques (+33%) et la construction de solutions [14].

2-4 -Formation des Enseignants et Cultures Éducatives

La formation des enseignants en langues ne peut se concevoir indépendamment des contextes culturels et éducatifs dans lesquels elle s'inscrit. Les représentations, les croyances pédagogiques et les cultures d'enseignement jouent un rôle déterminant dans la façon dont les formateurs intègrent les nouveaux savoirs professionnels [15].

En Algérie, le contexte universitaire est marqué par la coexistence de langues officielles (arabe, tamazight) et de langues d'enseignement (français, anglais, espagnol), ce qui crée un environnement d'apprentissage plurilingue complexe .

Les formateurs algériens, issus de cultures éducatives diverses et possédant des expériences de formation variées, doivent naviguer entre les prescriptions institutionnelles, les attentes des apprenants et les réalités de terrain. Une approche de formation basée sur la didactique professionnelle doit tenir compte de ces dynamiques culturelles et offrir des espaces pour la réflexion sur les pratiques situées et contextualisées [16].

2-5- Identité Professionnelle en Construction

L'identité professionnelle des enseignants constitue un processus dynamique, en perpétuelle reconstruction à travers les expériences vécues, les interactions sociales et les moments de réflexion critique. Pour les formateurs en langues, cette identité s'édifie autour de multiples dimensions :la compétence linguistique, l'expertise pédagogique, la capacité interculturelle et le positionnement éthique[17].

La didactique professionnelle contribue à la construction d'une identité professionnelle forte en incitant les formateurs à analyser régulièrement leur

pratique, à identifier les tensions et dilemmes professionnels, et à développer une conscience critique de leurs schèmes d'action. Cette prise de conscience est un préalable à la transformation durable des pratiques pédagogiques.[18]

3- Méthodologie

Cette recherche adopte une approche méthodologique quantitative pour obtenir une compréhension nuancée du phénomène étudié [19]. Le devis de cette recherche privilégie une démarche descriptive visant à documenter l'état actuel des pratiques et des perceptions des formateurs face à la didactique professionnelle.

3-1- Population et Échantillonnage

Population cible : Enseignants universitaires chargés de la formation en langues étrangères dans les universités algériennes.

Taille de l'échantillon : 100 enseignants, sélectionnés selon un échantillonnage aléatoire stratifié.

Universités participantes (10 au total) :

1. Université d'Alger 1
2. Université de Tlemcen (Abou Bekr Belkaid)
3. Université d'Oran 2 (Mohamed Ben Ahmed)
4. Université de Béjaia (A. Mira)
5. Université de Constantine 1 (Mentouri)
6. Université de Sétif 1 (Ferhat Abbas)
7. Université d'Annaba (Badji Mokhtar)
8. Université de Batna 2 (Mostefa Ben Boulaid)
9. Université de Chlef (Hassiba Benbouali)
10. Université de Tiaret (Ibn Khaldoun)

Critères d'inclusion :

- Enseigner une langue étrangère (français, anglais, espagnol, allemand ou combinaisons) au niveau universitaire
- Avoir une expérience minimale de 2 ans dans l'enseignement supérieur
- Enseigner actuellement dans l'une des dix universités participantes
- Être volontaire pour participer à l'étude

Caractéristiques de l'échantillon :

- Expérience moyenne : 13,28 ans (écart-type : 5,84 années)
- Répartition genre : 60% femmes (n=60), 40% hommes (n=40)
- Langues enseignées : Français (16%), Anglais (21%), Espagnol (13%), Allemand (20%), combinaisons bilingues (30%)

3-2- Instrument de Collecte de Données

Un questionnaire auto-administré, comportant 13 items, a été développé spécifiquement pour cette recherche. Cet instrument s'appuie sur les dimensions clés identifiées dans la littérature sur la didactique professionnelle et le développement professionnel des enseignants.

3-2-1-Validation du questionnaire et justification des scores :

Le questionnaire élaboré dans le cadre de cette recherche vise à étudier la place de la didactique professionnelle dans les pratiques pédagogiques des formateurs en langues, ainsi que ses effets perçus sur leurs pratiques interactionnelles, innovantes et collaboratives. Il s'agit d'un instrument de mesure comportant à la fois des questions fermées à échelle de Likert, des questions dichotomiques et des questions ouvertes, afin de recueillir à la fois des données quantitatives et qualitatives. Cette combinaison permet

d'obtenir une compréhension plus fine du phénomène étudié, tout en assurant une lecture statistique des tendances générales observées.

Les items fermés, formulés sous forme d'échelles de Likert à cinq modalités, ont été choisis parce qu'ils permettent de mesurer des attitudes, des perceptions, des fréquences ou des degrés d'adhésion de manière graduée. Le codage de 1 à 5 traduit une progression ordinale allant d'un niveau faible à un niveau élevé d'accord, de fréquence ou d'intensité. Dans ce type de questionnaire, les réponses sont ordinales, mais il est courant, en sciences sociales et en psychométrie, de les traiter comme des scores quasi métriques lorsque les items sont suffisamment homogènes et qu'ils composent une échelle cohérente. Cette pratique se justifie particulièrement lorsque l'on calcule un score total ou moyen par dimension, à condition que la cohérence interne de l'échelle soit vérifiée.

3-2-2- Analyse factorielle et validité de construit

Afin d'évaluer la validité de construit du questionnaire, une analyse factorielle exploratoire a été envisagée sur les items fermés de type Likert, à savoir les questions Q1 à Q8. L'objectif de cette analyse est d'identifier la structure latente sous-jacente aux réponses des participants et de vérifier si les items se regroupent conformément aux dimensions théoriques retenues. En effet, la validité de construit repose sur l'idée qu'un instrument de mesure doit refléter la structure conceptuelle du phénomène qu'il prétend évaluer, ce qui implique une correspondance entre l'organisation théorique du questionnaire et sa structure empirique.

Dans cette recherche, deux dimensions principales peuvent être théoriquement dégagées. La première concerne l'appropriation de la didactique professionnelle, appréhendée à travers les items relatifs à

l'intégration des principes de la didactique professionnelle dans les pratiques quotidiennes, à l'adoption d'une posture réflexive, et à la perception des effets de cette approche sur le développement des compétences professionnelles. La seconde dimension renvoie aux pratiques interactionnelles et aux innovations pédagogiques, à travers les items portant sur les interactions dynamiques avec les apprenants, l'innovation fondée sur l'analyse de l'activité réelle, la participation à la formation continue, et l'identité professionnelle. Cette structuration permet d'envisager une organisation factorielle en deux pôles complémentaires, cohérents avec le cadre conceptuel de l'étude.

L'analyse factorielle a pour finalité de vérifier empiriquement cette hypothèse. Si les résultats montrent que les items Q1 à Q4 saturent principalement sur un même facteur, et que les items Q5 à Q8 saturent sur un second facteur distinct, cela constituera un indice de validité de construit satisfaisant. Inversement, si les items se dispersent de manière incohérente ou chargent sur plusieurs facteurs sans logique théorique claire, cela indiquerait que la structure du questionnaire doit être revue, soit par reformulation d'items, soit par réorganisation des dimensions. Ainsi, l'analyse factorielle ne sert pas seulement à réduire les données, mais aussi à vérifier la cohérence conceptuelle du construit mesuré.

3-2-3- Cohérence interne de l'échelle

La validation du questionnaire ne peut être considérée comme complète sans l'examen de sa cohérence interne. À cet effet, le coefficient alpha de Cronbach constitue un indicateur classique de fidélité pour les échelles composées de plusieurs items mesurant une même dimension. Il permet

d'apprécier dans quelle mesure les réponses aux différents items d'une même sous-échelle sont corrélées entre elles et convergent vers un même construit. En pratique, une valeur d'alpha égale ou supérieure à 0,70 est généralement jugée acceptable dans une recherche exploratoire, tandis qu'un seuil supérieur à 0,80 est souvent recherché dans une recherche plus confirmatoire.

Dans le présent questionnaire, le calcul de l'alpha de Cronbach pourra être effectué séparément pour chacune des dimensions issues de l'analyse factorielle. Cette démarche permet de vérifier que les items regroupés sous un même facteur présentent une bonne homogénéité. Si certains items réduisent la cohérence interne de l'échelle, ils pourront être examinés et éventuellement révisés. L'alpha de Cronbach ne constitue pas à lui seul une preuve de validité, mais il complète utilement l'analyse factorielle en apportant un indice de fiabilité du score obtenu.

3-2-4- Traitement des items fermés

Les questions Q1 à Q8 constituent le noyau quantitatif du questionnaire. Elles ont été construites selon un principe de gradation ordinale à cinq modalités, allant du désaccord ou de l'absence de pratique vers l'accord ou la fréquence maximale. Ce format facilite la compréhension par les répondants et permet une exploitation statistique relativement simple. Pour l'analyse, chaque modalité est codée de 1 à 5, ce qui autorise le calcul de fréquences, de moyennes, d'écarts-types, ainsi que, le cas échéant, de scores composites par dimension.

Les questions Q9 et Q10, de nature dichotomique, ont une fonction descriptive et comparative. Elles permettent de documenter l'existence d'une

formation spécifique en didactique professionnelle et la pratique de l'observation mutuelle entre collègues. Ces deux variables ne relèvent pas directement d'une logique factorielle au même titre que les items de Likert, mais elles enrichissent l'analyse en permettant des croisements avec les scores des échelles principales. Les questions ouvertes Q11 à Q13 complètent enfin le dispositif en donnant accès aux représentations, aux obstacles perçus et aux pistes d'amélioration exprimées par les répondants.

3-2-5-Formulation méthodologique finale

En définitive, le questionnaire a été construit selon une logique de validation progressive. D'une part, les items fermés à échelle de Likert permettent de mesurer de manière graduée les perceptions et pratiques liées à la didactique professionnelle. D'autre part, l'analyse factorielle exploratoire vise à vérifier la structure latente du questionnaire et à établir sa validité de construit. Enfin, le calcul de la cohérence interne, notamment par l'alpha de Cronbach, permet d'attester la fiabilité des sous-échelles retenues. L'ensemble de cette démarche vise à garantir que l'instrument élaboré mesure bien, de manière stable et pertinente, les dimensions théoriques au cœur de la recherche.

3-3- Structure du Questionnaire

Section A : Données démographiques (5 items)

- Université d'affiliation
- Langue(s) enseignée(s)
- Années d'expérience professionnelle
- Sexe
- Formation académique initiale

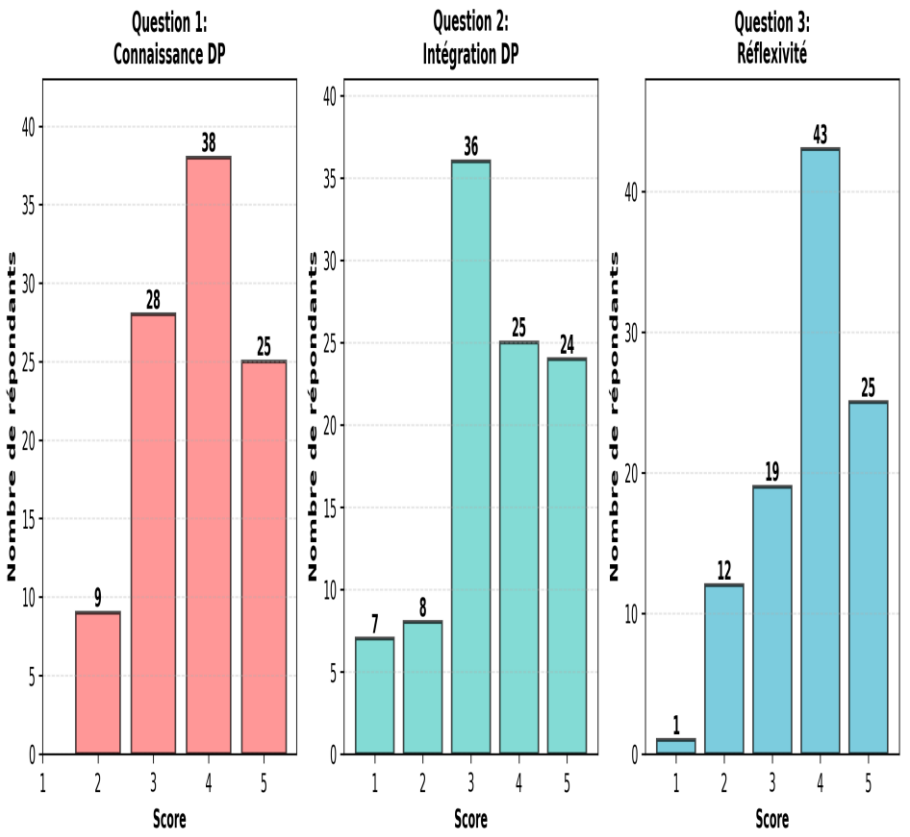
Section B : Connaissances et perceptions de la didactique professionnelle (4 items -
Section C : Pratiques réflexives et intégration en classe
Section D : Développement professionnel et formation continue (4 items - Échelle de Likert 1-5)
Section E : Pratiques actuelles et obstacles (5 items - Questions fermées et ouvertes)

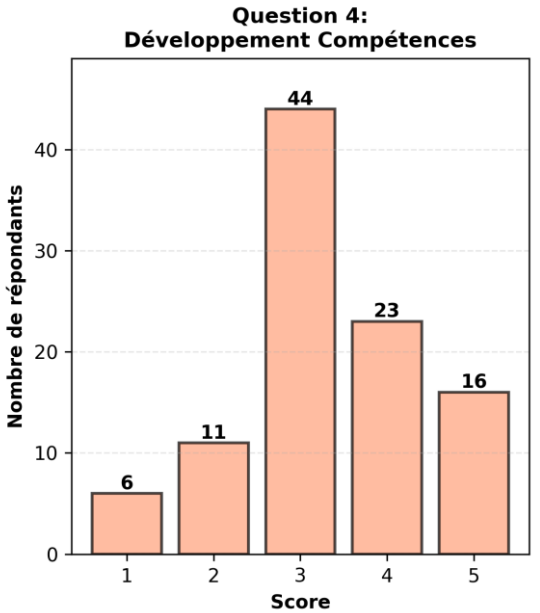
4 - Résultats de l'étude :

4 -1-Caractéristiques de l'Échantillon

L'enquête a été conduite auprès de 100 enseignants universitaires de langues issus de dix universités algériennes différentes. L'échantillon présente une répartition équilibrée selon plusieurs variables : 60% de femmes (n=60) et 40% d'hommes (n=40). L'expérience professionnelle moyenne des répondants est de 13,28 années (minimum : 2 ans ; maximum : 24 ans), ce qui témoigne d'une expertise significative. La distribution des langues enseignées révèle que 21% des répondants enseignent l'anglais, 20% l'allemand, 18% une combinaison français-anglais, 16% le français exclusivement, 13% l'espagnol, et 12% une combinaison français-espagnol

Figure(1) :Résultats des répondants





4-2. Résultats Quantitatifs - Analyse des Questions Likert

Les résultats relatifs aux huit dimensions principales de l'étude sont présentés ci-après. Les données ont été recueillies sur une échelle de Likert à 5 points (1 = pas du tout d'accord; 5 = tout à fait d'accord).

Connaissance de la Didactique Professionnelle (Q1) : Moyenne = 3,79 ± 0,92. Ce score relativement élevé suggère que la majorité des formateurs possèdent une connaissance théorique acceptable de la didactique professionnelle. Cependant, l'écart-type substantiel indique une hétérogénéité significative dans le niveau de connaissance.

Intégration en Pratique (Q2) : Moyenne = 3,51 ± 1,15. Ce résultat révèle un écart intéressant entre la connaissance théorique (Q1) et

l'application pratique. Bien que les formateurs connaissent la didactique professionnelle, son intégration systématique dans les pratiques quotidiennes reste moins assurée.

Réflexivité (Q3) : Moyenne = 3,79 ± 0,99. Ce score montre que les formateurs privilégient globalement l'analyse réflexive de leurs pratiques, constituant un terreau favorable pour l'implémentation de la didactique professionnelle.

Développement des Compétences (Q4) : Moyenne = 3,32 ± 1,06. Ce score plus bas suggère que les formateurs perçoivent le développement de leurs compétences comme un processus en cours nécessitant du soutien et des dispositifs formels

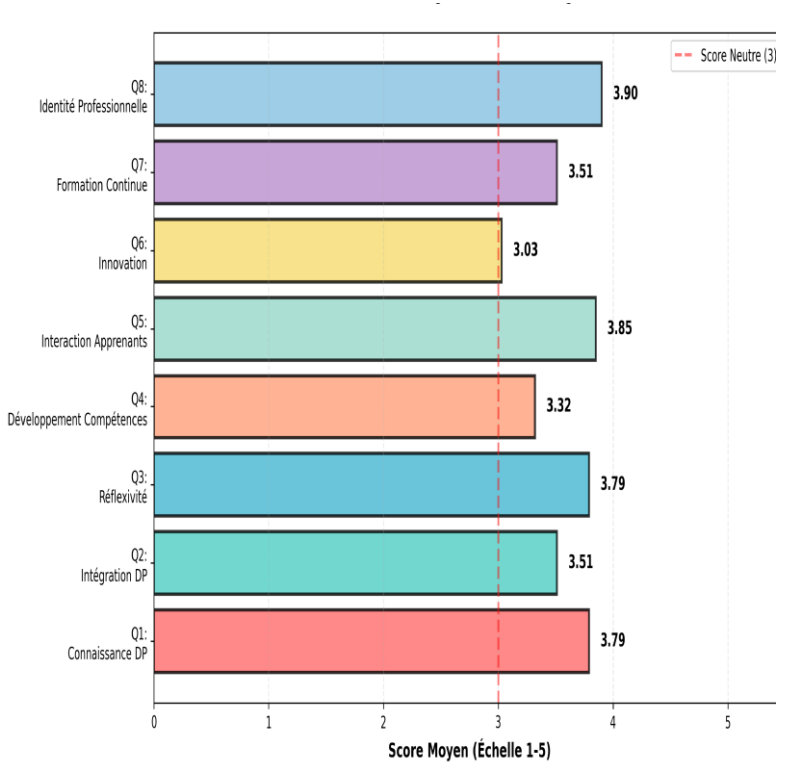
Interaction avec les Apprenants (Q5) : Moyenne = 3,85 ± 0,83. Ce score élevé et un écart-type réduit indiquent que la plupart des formateurs valorisent les interactions dynamiques et le dialogue avec leurs étudiants.

Innovation Pédagogique (Q6) : Moyenne = 3,03 ± 1,24. Ce score représente la dimension la plus faible. Il suggère que les innovations pédagogiques basées sur l'analyse systématique ne sont pas encore largement implémentées, probablement en raison de contraintes institutionnelles et de manque d'accompagnement.

Formation Continue (Q7) : Moyenne = 3,51 ± 0,99. Ce score indique une participation modérée aux dispositifs de formation continue, avec des variations importantes entre les universités et les formateurs.

Identité Professionnelle (Q8) : Moyenne = 3,90 ± 0,76. Ce score le plus élevé de l'étude, associé au plus faible écart-type, montre un consensus parmi les formateurs sur leur identité professionnelle bien établie.

Figure(2) : Scores moyens par dimensions

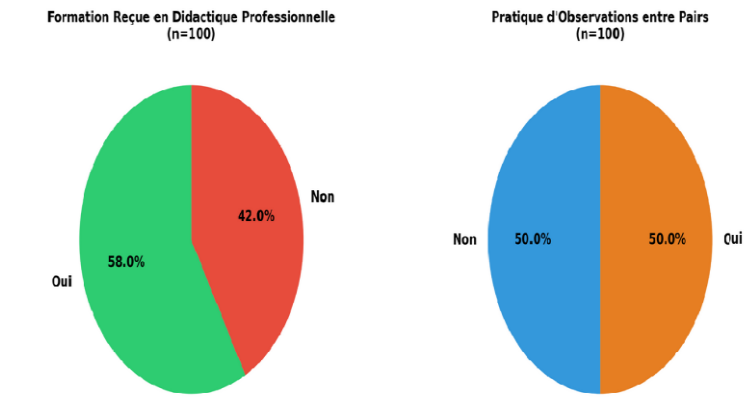


4-3-. Questions Binaires

Formation reçue en Didactique Professionnelle (Q9) : 58% des répondants (n=58) ont déclaré avoir reçu une formation spécifique ou générale en didactique professionnelle, tandis que 42% (n=42) n'en ont pas bénéficié. Ce résultat indique que les dispositifs de formation continue incluant la didactique professionnelle commencent à se développer en Algérie, bien que l'accès reste inégal.

Pratiques d'Observation Mutuelle (Q10) : Exactement 50% des répondants (n=50) pratiquent l'observation mutuelle avec leurs collègues, tandis que l'autre moitié n'y participent pas. Cette parité révèle que, même si certaines universités encouragent les approches collaboratives, beaucoup de formateurs n'ont pas accès à ces dispositifs de pairs.

Figure(3) : Formation en didactique professionnelle et pratiques pédagogiques



5- Discussion

5-1 . Interprétation des Résultats Principaux

Les résultats de cette enquête empirique révèlent un paysage nuancé concernant l'implémentation de la didactique professionnelle dans les universités algériennes. D'un côté, les scores relativement élevés pour la

connaissance théorique (3,79), la réflexivité (3,79) et l'identité professionnelle (3,90) indiquent que les formateurs algériens disposent d'une base positive pour l'adoption de cette approche novatrice. D'un autre côté, le fossé entre la connaissance théorique (3,79) et l'intégration pratique (3,51) révèle un enjeu majeur : la traduction des savoirs théoriques en actions concrètes.

Ce décalage peut être attribué à plusieurs facteurs. Premièrement, l'absence de formation systématique pour près de la moitié des répondants (42%) crée un accès inégal aux ressources conceptuelles nécessaires. Deuxièmement, les contraintes institutionnelles — ressources limitées, surcharge pédagogique, absence d'espaces de réflexion formalisés — freinent la mise en œuvre dans les classes [20].

Le score particulièrement bas pour l'innovation pédagogique (3,03) soulève des préoccupations légitimes. Il suggère que même lorsque les formateurs possèdent des connaissances en didactique professionnelle, ils ne les traduisent pas systématiquement en innovations concrètes dans leurs pratiques de classe.

5-2. Apports de la Didactique Professionnelle pour le Contexte Algérien

Malgré ces défis, cette recherche documente plusieurs apports significatifs de la didactique professionnelle :

Développement d'une Posture Réflexive : Le score élevé pour la réflexivité (3,79) suggère que les formateurs qui ont accès à la didactique professionnelle développent une posture critique face à leur pratique. Cette

réflexivité est un préalable indispensable à tout changement durable des pratiques pédagogiques [21].

Renforcement de l'Identité Professionnelle : Le score exceptionnellement élevé pour l'identité professionnelle (3,90) indique que la didactique professionnelle, en privilégiant l'analyse de l'activité réelle, contribue à ancrer les formateurs dans un sentiment de compétence et de légitimité professionnelle. Cette identité forte est déterminante pour la résilience professionnelle face aux défis du contexte universitaire algérien [22].

Favorisation des Interactions Dynamiques : Le score élevé pour l'interaction avec les apprenants (3,85) montre que la didactique professionnelle encourage une pédagogie fondée sur la co-construction du savoir plutôt que sur la transmission unidirectionnelle. Ce changement de paradigme est particulièrement pertinent pour former des apprenants autonomes et critiques

Amélioration de la Professionnalisation : Les 58% de formateurs ayant reçu une formation en didactique professionnelle témoignent d'une prise de conscience croissante de l'importance de la professionnalisation dans le secteur de la formation d'adultes en Algérie [23].

5-3. Obstacles et Défis d'Implémentation

L'étude révèle plusieurs obstacles majeurs à une plus grande implémentation de la didactique professionnelle :

Absence de Dispositifs Formalisés de Formation Continue : Seule la moitié des formateurs pratiquent l'observation mutuelle (50%), et moins de 60% ont reçu une formation. Cela suggère que les universités algériennes

n'ont pas encore généré des dispositifs systématiques et accessibles de formation continue fondés sur la didactique professionnelle [24].

Écart Théorie-Pratique : L'écart entre la connaissance théorique (3,79) et l'intégration pratique (3,51) indique que la formation reçue ne se traduit pas toujours en changement de pratique. Cela souligne l'importance de créer des espaces de transition et de soutien pour accompagner les formateurs dans la transformation de leurs pratiques [25].

Manque d'Innovation Pédagogique Systématique : Le score faible pour l'innovation (3,03) révèle que, même si les formateurs possèdent des connaissances, ils ne les mobilisent pas pour concevoir des innovations. Cela peut être dû à une culture professionnelle encore très axée sur la transmission de contenu plutôt que sur la transformation des processus d'apprentissage [26].

Inégalités d'Accès : Les variations significatives entre les universités et les formateurs suggèrent que les bénéfices de la didactique professionnelle ne sont pas distribués équitablement. Certaines universités et certains formateurs, en raison de leur proximité avec les centres de recherche ou les réseaux académiques, bénéficient davantage de ces innovations[27]

5-4- Le Contexte Algérien comme Terrain d'Application Privilégié

Malgré les défis, le contexte universitaire algérien offre un terrain particulièrement pertinent pour l'implémentation de la didactique professionnelle. En effet, l'Algérie connaît une massification de l'accès à l'enseignement supérieur, avec une diversité croissante de publics étudiants. De plus, le contexte plurilingue — où l'arabe, le tamazight, le français,

l'anglais et d'autres langues coexistent — crée un laboratoire naturel pour étudier comment les formateurs adaptent leurs pratiques à des contextes d'enseignement-apprentissage complexes et variés .

La didactique professionnelle, en incitant à l'analyse de l'activité réelle et à la réflexion contextuelle, s'avère particulièrement adaptée à ces réalités. Elle permet aux formateurs de cesser d'appliquer mécaniquement des modèles pédagogiques génériques pour développer des pratiques sensibles au contexte local[28].

5-5- Implications pour la Formation Continue et Initiale

Cette recherche suggère plusieurs implications concrètes pour la formation des formateurs en Algérie :

Nécessité d'une Formation Systématique : Il est impératif de généraliser l'accès à une formation en didactique professionnelle, particulièrement pour les 42% de formateurs qui n'en ont pas bénéficié. Cette formation doit être intégrée à la formation initiale des futurs enseignants de langues et proposée systématiquement dans les dispositifs de formation continue[29].

Création d'Espaces de Pratique Réflexive : Les universités doivent créer des espaces institutionnalisés pour la réflexion collective sur les pratiques. Cela pourrait prendre la forme de communautés de pratique, d'ateliers d'analyse de pratiques ou de séminaires de recherche-action[30].

Accompagnement dans la Transformation des Pratiques : Il ne suffit pas de former les formateurs à la didactique professionnelle ; il faut les accompagner dans la traduction de ces savoirs en actions concrètes. Cela nécessite du mentorat, du coaching pédagogique et du soutien institutionnel[31].

Valorisation de l'Innovation et de la Réflexivité : Les universités doivent créer des conditions de travail permettant l'expérimentation et la prise de risque pédagogique. Cela implique une réduction de la charge d'enseignement, du temps de préparation et un système d'évaluation qui récompense la professionnalisation plutôt que l'accumulation de crédits de recherche[32].

6-Conclusion

Cette recherche a examiné les apports réels de la didactique professionnelle dans le développement des pratiques des formateurs en langues en contexte universitaire algérien. Les résultats révèlent un paysage prometteur mais complexe.

D'une part, les scores élevés pour la réflexivité (3,79), l'identité professionnelle (3,90) et l'interaction avec les apprenants (3,85) témoignent que la didactique professionnelle a un potentiel significatif pour transformer les pratiques pédagogiques en Algérie. La majorité des formateurs reconnaissent la valeur de cette approche et sont disposés à l'explorer.

D'autre part, les défis sont réels et multifacettes. L'écart entre la connaissance théorique et l'intégration pratique, le faible score pour l'innovation pédagogique, et l'inégalité d'accès aux dispositifs de formation révèlent que la transposition de la didactique professionnelle du plan théorique au plan pratique demeure problématique[33].

Pour que la didactique professionnelle devienne véritablement un levier de transformation des pratiques en Algérie, plusieurs conditions sont nécessaires :

Généraliser l'accès à la formation en didactique professionnelle, particulièrement pour les formateurs des régions éloignées des centres urbains.

Institutionnaliser les pratiques réflexives en créant des espaces formels pour l'analyse collective de l'activité professionnelle.

Adapter l'approche au contexte algérien en tenant compte des spécificités du plurilinguisme, des contraintes institutionnelles et de la diversité des publics étudiants.

Évaluer régulièrement l'impact des dispositifs de formation en didactique professionnelle sur la qualité de l'enseignement et le développement professionnel des formateurs.

Créer des partenariats entre les universités, les centres de formation, et les organisations internationales pour le partage des bonnes pratiques et le financement de projets innovants.

7- **Bibliographie** :

1. Alletru, A. (2024). Les compétences des enseignants en classe de langue : un accès par la didactique professionnelle.
2. Baggar, **S.** et Rizk, K. (2023). L'analyse des pratiques enseignantes : professionnalisation et réflexivité des futurs enseignants de FLE. SHS Web Conf. DOI: 10.1051/shsconf/202317501043.
3. Behra, S. et al. (2024). L'identité professionnelle de futurs enseignants de l'école primaire au prisme des langues-cultures.

Recherches en didactique des langues et des cultures. DOI: https://doi.org/10.4000/11qaa

4. Bouzidi, S. et al. (2025). L'écriture réflexive comme levier de professionnalisation des enseignants de FLE.
5. Causa, M. & Totozani, M. (2025). Construire une identité professionnelle enseignante dans le paradigme de la complexité : réflexions et questions ouvertes en didactique des langues et des cultures. Recherches en didactique des langues et des cultures. DOI: https://doi.org/10.4000/13xl9
6. COULIBALY, Yadoho. (2025). Retour d'expérience analysée sur la formation des enseignants de l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire à l'ère de l'IA. LAKISA, Revue des Sciences de l'Éducation, 5, 333-340. DOI: 10.55595/lakisa.v5i10.295.
7. Dault, C. (2025). Plurilinguisme en contexte universitaire : un inventaire de pratiques d'enseignement en français langue additionnelle. La Revue de l'AQEFLS, 38(1). https://doi.org/10.7202/1122989ar
8. Djiecheu, Y. (2023). Cultures éducatives et contextes d'enseignement des langues : enjeux pour la formation des enseignants. Langues & Cultures. https://doi.org/10.62339/jlc.v4i01.173.
9. ELHARBAOUI, E. (2024). Perceptions contrastées des éducateurs de la petite enfance sur la complémentarité entre évaluation et analyse réflexive des pratiques éducatives. Action didactique, 7(2), pp. 145-162. https://asjp.cerist.dz/en/article/258302.
10. Eschenauer, S. & Schädlich, B. (2025). [Synthesis] Doing, Saying, Embodying: Methodological Perspectives at the Intersection of

Action-Oriented and Performative Approaches in Language Teaching. TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage. https://doi.org/10.4000/14noh

11. Hadj Sadek, Y. & Boulahoual, A. (2026). Apprentissage en ligne et développement professionnel des enseignants universitaires : une métasynthèse qualitative. Canadian Journal of Learning and Technology.
12. J. Rogalski, "Migration de concepts de la didactique des mathématiques à la didactique professionnelle," Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 2025, doi: 10.54343/reiec.v20iespecial.518.
13. Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. pp. 93-119. https://doi.org/10.4000/rdlc.5071
14. NIANG, A. & BITEYE, B. (2024). Réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans la pratique des enseignants universitaires en contexte numérique : obstacles, avantages et défis. LAKISA, Revue des Sciences de l'Éducation, 4, pp. 191-204. DOI: 10.55595/lakisa.v4i8.197.
15. O. Allain, T. Chiron, and G. Munoz, "« La disponibilité à se laisser traverser par la proposition » : analyse d'un schème en éducation artistique et culturelle en danse dans l'enseignement supérieur," La Pensée d'Ailleurs, 2024, doi: 10.57086/lpa.935.
16. PASTRÉ P. (1994). « Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences ». Performances humaines et techniques, n° 71, p. 21-28.

17. PASTRÉ P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». Éducation permanente, n° 139 (« Apprendre des situations »), p. 13-35.
18. PASTRÉ P. (2004). « Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), Recherches en didactique professionnelle. Toulouse : Octarès, p. 17-48
19. PASTRÉ P. (2005). « Analyse d'un apprentissage sur simula teur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire ». In P. Pastré (dir.), Apprendre par la simulation. Toulouse : Octarès, p. 241-267.
20. Pellerin, M. (2023). "REIMAGINING TEACHING AND LEARNING FOR A NEW ERA: HYBRIDIZATION OF THE TEACHING AND LEARNING MODALITIES IN THE K-12 EDUCATIONAL CONTEXT". Proceedings of the International Conferences on E-Society 2023 and Mobile Learning 2023. https://doi.org/10.33965/es_ml2023_202302r064.
21. Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. https://doi.org/10.4000/activites.1259.
22. Sandra, J. et Magali, D. La coopération : immersion dans l'activité professionnelle des enseignants d'EPS. Journal de la recherche sur l'intervention en éducation Physique et sport. DOI: https://doi.org/10.4000/15lzh.
23. Séverine, B. et Dominique, M. (2024). La notion de « terrain(s) » dans la formation des futurs enseignants en langues-cultures.

Recherches en didactique des langues et des cultures. DOI: https://doi.org/10.4000/11qa7

24. Ta, G. (2025). Un bref survol des croyances pédagogiques et des pratiques déclarées des enseignants de francisation en fonction de la formation initiale. La Revue de l'AQEFLS, 38(1). https://doi.org/10.7202/1122994ar
25. Thamin, N. & Krüger, Ann-Birte. (2024). Recherche collaborative Bilinguisme à la maternelle et au cycle 2 : développement professionnel et espace de (trans-)formation. Nordic Journal of Language Teaching and Learning, 12, 290-311. DOI: 10.46364/njltl.v12i2.1315.
26. Tremblay, C. & Leduc, D. (2024). Introduction au numéro thématique « Les méthodes pédagogiques actives en enseignement postsecondaire : enjeux, défis et retombées ». Didactique, 5(2), 4—12. https://doi.org/10.37571/2024.0201.
27. VERGNAUD G. (1992). « Approches didactiques en formation d'adultes ». Éducation permanente, n° 111, p. 21-31.
28. VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptuali- sation ». In J.-M. Barbier (dir.), Savoirs théoriques, savoirs d'action. Paris : PUF, p 275-292
29. Vergnaud,G. & J. Guiet-Silvain, "Hommage à Gérard Vergnaud (1933-2021)," Bulletin de Psychologie, 2022, doi: 10.3917/bupsy.578.0269.
30. Wasike, S. et al. (2025). Approches Pédagogiques et Pratiques de Classe Dans la Formation et l' Acquisition des Compétences Transversales en FLE. Scientia. Technology, Science and Society, 2(8), 101-116. https://doi.org/10.59324/stss.2025.2(8).09

8 - Les renvois

[1] Alletru, A. (2024). Les compétences des enseignants en classe de langue : un accès par la didactique professionnelle.

[2] Rogalski, J.(2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située »et« cognitiviste » en psychologie des acquisitions. https://doi.org/https://doi.org/10.4000/activites.1259. .

[3] Djiecheu, Y. (2023). Cultures éducatives et contextes d'enseignement des langues : enjeux pour la formation des enseignants. Langues & Cultures. https://doi.org/10.62339/jlc.v4i01.173.

[4] Bouzidi, S et al., (2025) L'écriture réflexive comme levier de professionnalisation des enseignants de FLE.

[5] Rogalski, J(2004). Op.cit.

[6] Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. pp.93-119. https://doi.org/10.4000/rdlc.5071

[7] PASTRE P. (1997) Didactique professionnelle et développement, Psychologie Française, vol. 42, n°1, pp. 89-100

[8] Alletru, A. (2024). Op.cit.

[9] J. Rogalski, "Migration de concepts de la didactique des mathématiques à la didactique professionnelle," Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 2025, doi: 10.54343/reiec.v20iespecial.518.

[10] G. Vergnaud and J. Guiet-Silvain, "Hommage à Gérard Vergnaud (1933-2021)," Bulletin de Psychologie, 2022, doi: 10.3917/bupsy.578.0269.

[11] O. Allain, T. Chiron, and G. Munoz, "« La disponibilité à se laisser traverser par la proposition » : analyse d'un schème en éducation artistique et culturelle en danse dans l'enseignement supérieur," La Pensée d'Ailleurs, 2024, doi: 10.57086/lpa.935.

[12] Eschenauer, S., & Schädlich, B. (2025). [Synthesis] Doing, Saying, Embodying: Methodological Perspectives at the Intersection of Action-Oriented and Performative Approaches in Language Teaching. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*. https://doi.org/10.4000/14noh

[13] Bouzidi, S et al.,(2025) .Op.cit.

[14] Ibid

[15] Djiecheu, Y. (2023) . Op.cit.

[16] Séverine,B et Dominique, M(2024). « La notion de « terrain(s) » dans la formation des futurs enseignants en langues-cultures », *Recherches en didactique des langues et des cultures.* URL : http://journals.openedition.org/ rdlc/13732 ; DOI : https://doi.org/10.4000/11qa7

[17] Causa, M., & Totozani, M. (2025). Construire une identité professionnelle enseignante dans le paradigme de la complexité : réflexions et questions ouvertes en didactique des langues et des cultures. *Recherches en didactique des langues et des cultures.* http://journals.openedition.org/rdlc/15371 ; DOI : https://doi.org/10.4000/13xl9

[18]Behra,S et al., (2024). L'identité professionnelle de futurs enseignants de l'école primaire au prisme des langues-cultures. *Recherches en didactique des langues et des cultures* . http://journals.openedition.org/rdlc/13760 ; DOI : https://doi.org/10.4000/11qaa

[19] Ta, G. (2025). Un bref survol des croyances pédagogiques et des pratiques déclarées des enseignants de francisation en fonction de la formation initiale. *La Revue de l'AQEFLS*, *38*(1). https://doi.org/10.7202/1122994ar

[20] Wasike, S., et al., (2025). Approches Pédagogiques et Pratiques de Classe Dans la Formation et l' Acquisition des Compétences Transversales en FLE. *Scientia. Technology, Science and Society*, *2*(8), 101-116. https://doi.org/10.59324/stss.2025.2(8).09

[21] ELHARBAOUI, E. (2024). Perceptions contrastées des éducateurs de la petite enfance sur la complémentarité entre évaluation et analyse réflexive des pratiques éducatives. Action didactique, 7(2), pp.145-162. https://asjp.cerist.dz/en/article/258302.

[22] Causa, M., & Totozani, M. (2025).Op.cit.

[23] Bouzidi, S et al.,(2025) .Op.cit.

[24] Hadj Sadek, Y., & Boulahoual, A. (2026). Apprentissage en ligne et développement professionnel des enseignants universitaires : une métasynthèse qualitative. *Canadian Journal of Learning and Technology*.

[25] Baggar,S et Rizk, K,.(2023). L'analyse des pratiques enseignantes : professionnalisation et réflexivité des futurs enseignants de FLE. SHS Web Conf. DOI. 10.1051/shsconf/202317501043.

[26] NIANG, A& BITEYE, B. (2024). Réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans la pratique des enseignants universitaires en contexte numérique : obstacles, avantages et défis. LAKISA, *Revue des Sciences de l'Éducation*. 4. pp.191-204. 10.55595/lakisa.v4i8.197.

[27] COULIBALY, Yadoho. (2025). Retour d'expérience analysée sur la formation des enseignants de l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire à l'ère de l'IA. LAKISA, Revue des Sciences de l'Éducation. 5. 333-340. 10.55595/lakisa.v5i10.295.

[28] Dault, C. (2025). Plurilinguisme en contexte universitaire : un inventaire de pratiques d'enseignement en français langue additionnelle. *La Revue de l'AQEFLS*, *38*(1). https://doi.org/10.7202/1122989ar

[29] Pellerin, M. (2023). "REIMAGINING TEACHING AND LEARNING FOR A NEW ERA: HYBRIDIZATION OF THE TEACHING AND LEARNING MODALITIES IN THE K-12 EDUCATIONAL CONTEXT". *Proceedings of the International Conferences on E-Society 2023 and Mobile Learning 2023*. https://doi.org/10.33965/es_ml2023_202302r064.

[30] Sandra, J et Magali, D.Op.cit

[31] COULIBALY, Yadoho. (2025).Op.cit

[32] Thamin, N.& Krüger, Ann-Birte. (2024). Recherche collaborative Bilinguisme à la maternelle et au cycle 2 : développement professionnel et espace de (trans-)formation. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*. 12. 290-311. 10.46364/njltl.v12i2.1315.

[33] Tremblay, C. & Leduc, D. (2024). Introduction au numéro thématique « Les méthodes pédagogiques actives en enseignement postsecondaire : enjeux, défis et retombées ». *Didactique*, *5*(2), 4–12. https://doi.org/10.37571/2024.0201.