

Analyse de la dynamique pédagogique préprofessionnelle : une étude par observation en contexte universitaire algérien.

Analysis of pre-professional pedagogical dynamics : an observational study in algerian university context

Bouchebcheb Leila*

Ecole Normale Supérieure Assia-Djebar de Constantine (Algérie); leyla_bouch@yahoo.fr

Date de réception: 22 / 01 / 2025 ; Date d'acceptation: 03 / 12 / 2025

Résumé :

Plus que jamais, le développement des compétences essentielles à l'enseignement dans le cadre de la formation des futurs formateurs en contexte universitaire, est de plus en plus au centre des préoccupations didactiques notamment en raison de contraintes pédagogiques et contextuelles.

Cette étude cherche à analyser les interactions pédagogiques et en particulier les dynamiques d'apprentissage au sein des classe de formation pour identifier les mécanisme d'apprentissage qui influencent la préparation des étudiants à leurs futurs rôles d'enseignant. En adoptant une approche qualitative basée sur l'observation directe des séances d'enseignement, cette recherche explore les pratiques enseignantes, les interactions entre pairs et les spécificités du contexte local. Les observations permettent de mettre en lumière les enjeux d'une préparation préprofessionnelle pour optimiser les processus de formation dans cet environnement.

Mots Clés : formation préprofessionnelle; interactions ; dynamique d'apprentissage ; observation directe.

Abstract :

More than ever, the development of essential teaching skills within the framework of future teacher training in the university context is increasingly at the center of didactic concerns, particularly due to pedagogical and contextual constraints.

This study seeks to analyze pedagogical interactions and particularly learning dynamics within training classrooms to identify the learning mechanisms that influence students' preparation for their future teaching roles. By adopting a qualitative approach based on direct observation of teaching sessions, this research explores teaching practices, peer interactions, and the specificities of the local context. The observations help highlight the challenges of pre-professional preparation to optimize training processes in this environment.

Keywords: pre-professional training; interactions; learning dynamics; direct observation.

* Bouchebcheb Leila

I. Introduction:

Il est aujourd'hui impossible d'ignorer que la formation des futurs enseignants constitue un enjeu majeur pour tout système éducatif, particulièrement dans un contexte plurilingue comme celui de l'Algérie où l'enseignement du français occupe une place stratégique.

La formation préprofessionnelle, pensée ou imposée soit-elle, s'opère principalement dans les Écoles Normales et représente un moment crucial de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de français. Elle constitue le socle sur lequel reposent les compétences pédagogiques, didactiques et relationnelles nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Cependant, le recours à cette formation soulève des interrogations importantes liées aux modalités d'acquisition et de développement des compétences professionnelles. Comment les futurs enseignants s'approprient-ils les gestes professionnels ? Quelles sont les dynamiques interactionnelles qui se déploient au sein des espaces de formation ? Comment les interactions pédagogiques contribuent-elles à la construction progressive de la posture enseignante ?

A ce stade, l'enjeu est de taille, ces questions revêtent une importance particulière dans le contexte algérien, où les futurs enseignants de français doivent non seulement maîtriser les contenus disciplinaires et les approches pédagogiques, mais aussi naviguer dans un environnement langagier voire linguistique complexe.

Le travail que nous présentons est né de la préoccupation suivante : Comment se manifestent les dynamiques pédagogiques dans la formation préprofessionnelle des futurs enseignants ?

Les recherches récentes en sciences de l'éducation ont mis en évidence l'importance cruciale des dynamiques pédagogiques dans les processus de formation professionnelle. Ces dynamiques, qui englobent l'ensemble des interactions, des échanges et des mécanismes d'apprentissage qui se déploient en situation de formation, représentent un objet d'étude privilégié pour comprendre comment se construisent les compétences interactionnelles. Toutefois, peu d'études se sont intéressées spécifiquement à l'analyse de ces dynamiques dans le contexte de la formation préprofessionnelle des enseignants de français en Algérie.

Cette recherche se propose donc d'explorer les dynamiques pédagogiques qui caractérisent la formation préprofessionnelle des futurs enseignants de français dans le contexte universitaire algérien. Notre objectif principal consiste à analyser, par le biais d'observations directes en classe, les interactions, les mécanismes d'apprentissage et les processus de construction des compétences qui se déploient durant cette phase de formation. Plus spécifiquement, nous cherchons à identifier les modalités d'interaction entre formateurs et étudiant aussi entre les étudiants, à caractériser les stratégies pédagogiques mises en œuvre, et à comprendre comment ces dynamiques participent à la préparation des futurs enseignants à leur métier.

Dans ce contexte prometteur, une hypothèse de recherche se définit comme suit : Les dynamiques pédagogiques observées dans la formation préprofessionnelle des futurs enseignants de français se caractérisent par une prédominance des interactions verticales (formateur-étudiants) au détriment des interactions horizontales (entre étudiants), limitant ainsi le développement de l'autonomie et de la réflexivité pédagogique des futurs enseignants.

Afin de pouvoir porter quelques éléments de réponse à nos questionnements de départ, la présente étude s'inscrit dans une démarche qualitative basée sur l'observation directe en classe, méthode qui permet de saisir la complexité des phénomènes

pédagogiques dans leur contexte naturel. En adoptant cette approche, nous espérons contribuer à une meilleure compréhension des processus de formation des enseignants et proposer des pistes d'amélioration pour optimiser la préparation préprofessionnelle de ceux qui seront chargés de l'enseignement du français dans les établissements scolaires en Algérie.

Cet article s'organise autour de plusieurs axes. Après avoir présenté les nouvelles avancées dans le domaine de la formation pédagogique dans un contexte algérien, nous exposerons notre cadre méthodologique centré sur l'observation en classe. Nous détaillerons ensuite la mise en œuvre concrète de cette observation avant de présenter et discuter les résultats obtenus. Enfin, nous proposerons des perspectives d'amélioration pour la formation préprofessionnelle des futurs enseignants de français en Algérie.

1.1. Approches théoriques

La formation des futurs enseignants s'appuie sur un ensemble de fondements théoriques qui permettent de comprendre et d'analyser les processus d'apprentissage professionnel en contexte universitaire. Ces assises conceptuelles, issues de différents champs disciplinaires, éclairent les modalités par lesquelles les étudiants construisent progressivement leurs compétences professionnelles et développent leur identité d'enseignant. Ce cadre théorique, complémentaires et interdépendants, offre une grille de lecture pour comprendre comment se déploient les processus formatifs dans le contexte spécifique de la formation universitaire des enseignants.

1.1.1 Théories de l'apprentissage préprofessionnel : la réflexivité

La formation préprofessionnelle des futurs enseignants de français en Algérie s'inscrit dans un environnement où se croisent des exigences institutionnelles strictes, un milieu sociolinguistique complexe (bilinguisme arabe-français, présence de langues locales) et les processus psychologiques de construction identitaire du praticien. Cette articulation simultanée soulève la question centrale : *comment les étudiants, à travers leurs interactions quotidiennes, transforment leurs expériences en gestes professionnels et en une posture enseignante stable ?* Pour répondre à cette interrogation, il ne suffit pas d'énumérer les différentes théories disponibles ; il faut montrer leurs limites respectives et justifier leur combinaison comme un réseau d'interrelations capable d'analyser les observations réalisées en classe. Le cadre théorique qui suit se construit ainsi comme un fil conducteur articulant cinq composantes majeures : l'habitus et le capital culturel (Bourdieu), la réflexivité (Schön, Tardif & Borges, Perrenoud), (les logiques de préprofessionnalisation (Wittorski), la médiation socio-constructiviste (Vygotsky, Vinatier, Jorro & De Ketele, Filliettaz) et (v) la dynamique pédagogique systémique (Altet, Pastré & Samurçay, Claret).

Les théories de l'apprentissage professionnel reflètent un champ théorique essentiel pour comprendre les modalités de construction des compétences enseignantes. Les travaux fondateurs de D. Schön (1983) sur le praticien réflexif, ont profondément renouvelé la conception de la formation professionnelle en plaçant la réflexion sur l'action au cœur des processus d'apprentissage, ce qui est particulièrement pertinent pour analyser la formation des futurs enseignants, profession qui nécessite une capacité d'adaptation constante et une réflexion critique sur ses propres pratiques.

Pour mieux comprendre l'apprentissage préprofessionnel, Schön (1983, 1987) a distingué trois types de savoirs : le savoir en action, la réflexion en cours d'action, et la réflexion sur l'action. Le savoir en action correspond aux compétences tacites

mobilisées lors de l'exercice de son activité. La réflexion en cours d'action désigne la capacité du praticien à ajuster son action en temps réel, face à des situations inattendues ou problématiques. Enfin, la réflexion sur l'action constitue un processus métacognitif qui vise l'amélioration des pratiques futures.

Les travaux pionniers de Tardif et Borges (2021) sur l'évolution de la notion de réflexivité en formation des enseignants soulignent l'importance de cette capacité réflexive dans le développement préprofessionnel. Selon lui, la réflexivité ne constitue pas seulement un outil d'amélioration des pratiques, mais représente une dimension constitutive de l'identité professionnelle enseignante. Perrenoud (2022) renforce cette perspective, qui montre que les enseignants capables de développer une posture réflexive manifestent une plus grande adaptabilité face aux défis pédagogiques et une meilleure capacité d'innovation dans leurs pratiques.

Cela étant dit, la professionnalisation en formation d'adultes apportent un éclairage complémentaire en distinguant plusieurs logiques de préprofessionnalisation (Wittorski:2020). La logique de l'action, centrée sur l'acquisition de compétences pratiques, la logique de la réflexion, qui privilégie l'analyse des pratiques, et la logique de la traduction, qui vise l'articulation entre savoirs théoriques et pratiques professionnelles. Cette typologie octroie une importance grandissante aux enjeux de la formation des futurs enseignants devant naviguer entre ces différentes logiques pour construire leur dynamique professionnelle.

La dimension collective de l'apprentissage professionnel, un aspect théorique non négligeable, mis en avant par les recherches de Marcel et Dupriez (2019) sur les communautés d'apprentissage professionnel où montrent que l'apprentissage des enseignants ne s'effectue pas de manière individuelle, mais s'enrichit considérablement des échanges et collaborations avec les pairs, un élément que nous appuyons fortement dans ce qui suit.

En combinant ces courants, on obtient une grille d'analyse capable : d'identifier les gestes tacites visibles dans les observations (Schön), de capturer les ajustements immédiats en classe (réflexion en cours d'action), d'évaluer les processus de *déconstruction* et de *reconstruction* des pratiques via la logique de traduction (Wittorski), et de replacer l'ensemble dans la dimension sociale des communautés d'apprentissage (Marcel & Dupriez). Cette approche répond directement à la problématique de la *construction progressive des gestes professionnels* chez les futurs enseignants algériens.

I.1.2 Approche socio-constructiviste des interactions de classe

Aujourd'hui comme au vieux temps, issue des travaux de Vygotsky (1978) et enrichie par les contributions contemporaines l'approche socio-constructiviste demeure un cadre théorique majeur pour comprendre les processus d'apprentissage qui se déploient dans les interactions de classe. Elle considère que l'apprentissage résulte principalement des interactions sociales et de la co-construction des savoirs entre les acteurs éducatifs. Dans le contexte de la formation des futurs enseignants, cette approche permet d'analyser comment les dynamiques interactives contribuent au développement des compétences préprofessionnelles.

L'apprentissage ne s'opère pas comme une simple accumulation de connaissances ; il se réalise au cœur de relations sociales où les acteurs négocient le sens, co-construisent des pratiques et se positionnent dans une zone proximale de développement (ZPD). Dans le contexte algérien, les futurs enseignants évoluent entre le français, l'arabe et parfois des langues locales ; les interactions de classe deviennent alors le terrain d'une médiation linguistique et culturelle qui influe fortement sur la

qualité et la rapidité de la professionnalisation. Les modèles classiques du socio-constructivisme (Vygotsky) ne rendent cependant pas toujours compte des contraintes institutionnelles (charge de cours, exigences de l'École Normale) ni des défis technologiques (usage du numérique).

Les travaux de Vinatier (2020) sur les interactions didactiques partent d'un constat selon lequel dans la formation des enseignants, une médiation s'opère notamment à travers le langage professionnel, les outils d'analyse des pratiques, et les dispositifs de formation qui favorisent l'explicitation et la conceptualisation de l'expérience.

Jorro et De Ketele (2019) ayant travaillé sur l'engagement professionnel en éducation soulignent que les interactions entre formateurs et étudiants, mais aussi entre étudiants, constituent des « joints » privilégiés de construction des savoirs professionnels car elles permettent la confrontation des points de vue, la négociation du sens, et l'émergence de nouvelles compréhensions partagées.

L'apprentissage situé, actualisé par les recherches de Filliettaz (2021) sur l'apprentissage préprofessionnel, constitue un prolongement important de l'approche socio-constructiviste. Cette théorie postule que la participation progressive à des communautés de pratique permet aux novices d'acquérir progressivement les savoirs, savoir-faire et attitudes caractéristiques de leur groupe professionnel.

Les recherches contemporaines de Bucheton et Soulé (2022) sur les gestes professionnels enseignants s'inscrivent dans cette perspective socio-constructiviste en montrant que l'acquisition des compétences professionnelles s'effectue à travers l'observation, l'imitation, et la transformation progressive des gestes professionnels observés chez les formateurs et les pairs. Dans cette approche, les interactions de classe sont perçues comme des passerelles d'apprentissage professionnel.

Pour analyser les dynamiques pédagogiques dans les écoles normales algériennes, il est indispensable de :

- Considérer le formateur comme mediator linguistique (Vinatier) et coach cognitif (Vygotsky) afin de saisir comment il aide les étudiants à naviguer entre le français et l'arabe.
- Étudier les échanges entre pairs comme espaces de négociation du sens (Jorro & De Ketele) et de construction de pratiques partagées (Filliettaz).
- Observer la transmission des gestes (Bucheton & Soulé) tout en prenant en compte la présence simultanée de plusieurs langues dans ces gestes.
- Théorie de la motivation (Dörnyei, 1994)

Les idées novatrices de Dörnyei trouvent un écho concret et immédiat en pédagogie. Les enseignants ont la capacité de modeler leur méthode pédagogique en harmonie avec les motivations propres à chaque apprenant. En analysant ce qui inspire vraiment les apprenants, que ce soit le désir de s'immerger dans la culture cible pour qu'il devienne possible d'« apprivoiser » cette motivation.

Les théories interactionnistes de Long (1996) et les approches actuelles (Ellis :2008 et Dörnyei :1994), mettent en lumière la complexité de l'apprentissage des L2, selon ces auteurs, il est essentiel pour les enseignants et les chercheurs de parier avec cette complexité afin de concevoir des environnements d'apprentissage captivants, sans pour autant négliger les besoins spécifiques de chaque apprenant.

Combiner les approches interactionnistes et cognitives et tenir compte des moteurs motivationnels, rend possible l'exploration en profondeur du processus d'acquisition d'une L2, ainsi que les moyens par lesquels les enseignants peuvent optimiser leurs capacités d'enseignement.

I.2. Concept de dynamique pédagogique et analyse des pratiques

Le concept de dynamique pédagogique a souvent été traité comme une simple description de listes d'activités, sans offrir d'outil analytique permettant de saisir les processus temporels et structurels qui sous-tendent la formation. Dans le contexte algérien, deux défis majeurs se posent : la pluralité des temporalités (formation courte, développement long de l'identité) et la complexité du champ institutionnel (normes d'accréditation, réformes de l'enseignement du français).

Ignorer ces dimensions conduit à une analyse fragmentée qui ne rend pas compte de la continuité entre les micro-séquences observées et les trajectoires professionnelles.

Dans le contexte de la formation des futurs enseignants, l'analyse des dynamiques pédagogiques offre une grille de lecture pour comprendre comment se construisent progressivement les compétences professionnelles à travers les interactions formatrices.

Le cadre de la dynamique pédagogique doit être tripartite :

1. Systémique : la cartographie d'Altet permet de situer chaque interaction dans le contexte institutionnel-culturel (normes, exigences de l'École Normale).
2. Temporel : le modèle de Lefevre & Garcia rend possible le **raccord** entre les ajustements immédiats (réflexion en cours d'action) et les transformations à moyen/long terme (logique de traduction).
3. Instrumental : les grilles de Donnay & Charlier et Clanet offrent les données empiriques nécessaires pour analyser les gestes (Bucheton & Soulé) et la réflexion post-séance (Schön).

Ces modalités pédagogiques mises en œuvre en reliant contexte institutionnel et culturel (Altet :2019).

Pastré et Samurçay (2020) considèrent que l'efficacité des dispositifs de formation dépend largement de leur capacité à créer des dynamiques favorables à l'apprentissage, caractérisées par l'engagement des apprenants, la pertinence des contenus, et l'adaptation des modalités pédagogiques aux spécificités du public et du contexte.

Les dispositifs d'analyse des pratiques, étudiés par Donnay et Charlier (2021), constituent des outils privilégiés pour développer la réflexivité des futurs enseignants.

La temporalité constitue une dimension essentielle du concept de dynamique pédagogique. Les recherches de Lefevre et Garcia (2020) sur les temporalités en formation montrent que l'apprentissage professionnel s'inscrit dans différentes temporalités. La tension principale réside donc entre la vision globale (systémique) et la vision temporelle (temporalités), tout en intégrant les outils d'observation qui rendent possible l'analyse fine des gestes.

Les travaux de Clanet (2019) sur l'observation en classe proposent des grilles d'analyse qui permettent de saisir les différentes dimensions des interactions pédagogiques : les échanges verbaux et non-verbaux, les stratégies d'enseignement, les modalités de participation des apprenants, et l'évolution de ces éléments au cours des séances. Ces outils méthodologiques constituent des ressources précieuses pour analyser les dynamiques pédagogiques dans la formation des futurs enseignants.

I.3. Pédagogie collaborative et interactive

Les travaux de Buchs & Butera (2021) et Desgagné & Bednarz (2020) montrent que la pédagogie collaborative favorise la performance académique ainsi que le développement de compétences sociales (communication, négociation, résolution de

problèmes). Dans le contexte algérien, où les futurs enseignants doivent gérer des classes plurilingues, la collaboration permet de partager des stratégies d'adaptation linguistique, de co-construire des ressources didactiques et de renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté enseignante (Marcel & Dupriez, 2019). Cependant, la structuration de ces interactions, soulignée par Connac (2022), est indispensable : sans cadre explicite, les échanges peuvent rester désordonnés et ne pas produire les effets attendus sur la construction de la posture enseignante.

I.4. Utilisation des technologies éducatives

Tricot & Chesné (2020) insistent sur le fait que l'efficacité pédagogique des technologies dépend davantage de leur intégration didactique que de leurs caractéristiques techniques. Ainsi, les futurs enseignants doivent être formés non seulement à l'usage du matériel (tablettes, plateformes de création de contenus) mais surtout à l'exploitation pédagogique (sélection de ressources, design d'activités, suivi de l'apprentissage). L'enregistrement vidéo, comme le montrent Donnay & Charlier (2021), offre un moyen puissant d'observer les gestes, de les analyser et de les améliorer grâce à la réflexion sur l'action. Néanmoins, les études de Benzid & Madani (2020) soulignent que le contexte algérien est confronté à une pénurie de compétences numériques parmi les formateurs, ce qui impose un investissement préalable dans la formation des enseignants-formateurs afin que les technologies ne restent pas de simples gadgets, mais deviennent de véritables leviers d'apprentissage.

I.5. Approches centrées sur l'apprenant

L'approche centrée sur l'apprenant, telle que décrite par Bourgeois (2021), met l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage, en prenant en compte son expérience, ses motivations et son contexte linguistique. L'apprentissage par problèmes (APP) (Poumay & Georges, 2019) place les étudiants devant des situations complexes et réalistes, les incitant à mobiliser leurs connaissances disciplinaires et leurs compétences linguistiques pour proposer des solutions. Cette méthode répond particulièrement aux exigences du profil du futur enseignant de français en Algérie, où la capacité à adapter le discours à des publics hétérogènes est essentielle. Cependant, pour que l'APP soit efficace, les formateurs doivent être accompagnés dans le développement de leurs pratiques, comme le soulignent Rege Colet & Berthiaume (2019).

II. Méthodologie et outils:

II.1 Contexte de l'étude

Cette recherche a été menée au sein de l'ENS de Constantine. Cette école se distingue par son engagement dans la formation des futurs enseignants. L'étude s'est déroulée spécifiquement au département de français qui forme depuis plus de deux décennies les futurs cadres de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

Le Département de français s'inscrit dans une démarche pédagogique innovante qui privilégie les approches interactives et réflexives dans la formation de ses étudiants. Cette orientation pédagogique, en phase avec les changements des programmes en cours, fait de ce département un terrain d'étude idéal pour observer les dynamiques pédagogiques émergentes dans la formation préprofessionnelle des futurs enseignants de français.

II.2. Population étudiée

La population étudiée dans le cadre de cette recherche est constituée d'un groupe de 50 étudiants inscrits en troisième année de Licence de Français Langue Étrangère

(FLE), option Enseignement. Ces étudiants, âgés de 18 à 21 ans, se situent à un moment charnière de leur formation puisqu'ils ont déjà acquis les bases fondamentales de la langue française et commencent à s'approprier les dimensions didactiques et pédagogiques de leur futur métier d'enseignant.

Originaires majoritairement des wilayas de l'Est, ils présentent des parcours scolaires variés et des niveaux de maîtrise du français hétérogènes à leur entrée à l'université. Cette hétérogénéité constitue un défi pédagogique important pour les formateurs, mais offre également une richesse d'expériences et de perspectives qui enrichit les interactions en classe.

L'année d'étude choisie, la troisième année de Licence, correspond à une période cruciale dans la formation où les étudiants commencent à développer leur identité professionnelle d'enseignant. À ce stade de leur cursus, ils ont déjà acquis une solide base en littérature française et francophone, en linguistique française, et en civilisation française et maghrébine. Ils abordent désormais les modules spécifiquement orientés vers la préparation au métier d'enseignant, ce qui en fait une population particulièrement pertinente pour observer les dynamiques pédagogiques de formation préprofessionnelle.

II.3 Cadre de formation : modules observés et durée du cursus

Le cursus de formation s'étend sur cinq années de licence sanctionné par l'obtention d'un diplôme de professeur d'enseignement de français de l'enseignement secondaire.

Les observations ont été menées spécifiquement dans le cadre de trois modules fondamentaux de la troisième année de Licence, choisis pour leur pertinence dans l'analyse des dynamiques pédagogiques interactives et réflexives. Le premier module, intitulé "Didactique du FLE 1", constitue une initiation aux méthodologies d'enseignement du français langue étrangère et privilégie les approches communicatives et actionnelles. Le deuxième module observé, "Techniques d'expression écrite et orale", ce module privilégie les modalités pédagogiques interactives : débats, exposés, jeux de rôles, simulations d'entretiens professionnels. L'objectif est de permettre aux étudiants de maîtriser les codes de la communication professionnelle tout en développant leur aisance dans l'expression orale. Le troisième module, "Analyse des pratiques professionnelles", occupe une place centrale dans la formation réflexive des futurs enseignants. Ce module initie les étudiants à l'observation et à l'analyse de séances d'enseignement, en s'appuyant sur des supports vidéo, des grilles d'observation, et des dispositifs d'analyse collective des pratiques. Il vise à développer la posture réflexive indispensable à l'exercice professionnel et prépare les étudiants aux stages pédagogiques qu'ils effectueront en Master.

Ces trois modules ont été sélectionnés car ils incarnent parfaitement la philosophie pédagogique du département qui privilégie l'approche interactionnelle et réflexive dans la formation des futurs enseignants. Ils constituent des espaces privilégiés d'observation des dynamiques pédagogiques, permettant d'analyser comment se construisent progressivement les compétences professionnelles à travers les interactions formatives.

La période d'observation s'est étalée sur un semestre complet (16 semaines), permettant de saisir l'évolution des dynamiques pédagogiques dans la durée et d'identifier les facteurs qui favorisent ou entravent le développement des compétences professionnelles chez les futurs enseignants. Cette temporalité étendue constitue un atout méthodologique important pour comprendre les processus formatifs dans leur complexité et leur progression temporelle.

II.4. Grilles d'observation des dynamiques en formation préprofessionnelle

Notre étude s'appuie sur des grilles d'observation complémentaires adaptées au contexte universitaire algérien, évaluant les interactions formateur-étudiants, les dynamiques collaboratives entre pairs, les modes de participation et d'engagement, l'intégration des technologies éducatives, la centration sur l'apprenant, et les stratégies d'enseignement privilégiées dans une approche qualitative et quantitative afin d'analyser les pratiques pédagogiques en formation préprofessionnelle des futurs enseignants de français.

a- Typologie des dynamiques observées

-Observations qualitatives des interactions formateur-étudiants :

Dimensions observées	Rarement	Parfois	souvent	
Nature des échanges				
Questions fermées			x	
Questions ouvertes		x		
Sollicitation de reformulations			x	
Sollicitation d'exemples personnels			x	
Encouragement à la posture réflexive			x	
Valorisation des contributions			x	
Interpellation directe		x		

Grille 1 : Observation des échanges Enseignant-Etudiants

b. Interactions entre étudiants, modes de participation et d'engagement

Type d'interactions	Qualité des échanges	
Type des échanges/Engagement		
Débats entre étudiants	moyenne	
Travail collaboratif	faible	
Travail dirigé	élevée	
Entraide	moyenne	
Prise de parole dirigée	élevée	

Ecoute active entre pairs	moyenne	
Prise de parole volontaire	faible	
Engagement et respect de la consigne	élevée	
Gestion de temps personnel	moyenne	

Grille 2 : interactions entre étudiants et modes d'engagement**c. Les stratégies d'enseignement observée :**

Tratégie observée	Fréquence	Réaction des étudiants
Apprentissage par problème	souvent	réceptifs
Etude de cas	souvent	réceptifs
Analyse de pratiques (stage pratique)	parfois	résistant
Métacognition explicite	rarement	réceptifs

Grille 3 : Stratégies d'enseignement observée**d. Intégration pédagogique :**

Aspects	Intégré	Peu intégré	improvisé
Cohérence avec les objectifs du module	x		
Facilitation des apprentissages	x		
Développement des compétences numériques		x	

Grille 4 : Stratégies d'enseignement**e. Centration sur l'apprenant**

Indicateur	Elevé	modéré	faible
Prise de parole			x
Réponses aux questions		x	
Posture réflexive			x
Questions posées par l'étudiant			x
Manifestation d'intérêt		x	

Recherche de nouvelles informations			x
-------------------------------------	--	--	---

Grille 5 : Approches centrées sur l'apprenant

2.5 Résultats et analyse des différentes grilles

Nous proposons une analyse des données à partir de notre observation auprès des étudiants des deux groupes (50 étudiants).

L'observation de « la grille 1 » révèle une dynamique pédagogique caractéristique des contextes de formation d'enseignants en transition. D'une part, les formateurs manifestent une orientation résolument professionnalisante à travers l'encouragement fréquent à la posture réflexive, la sollicitation systématique d'exemples personnels et de reformulations, ainsi que la valorisation constante des contributions étudiantes, pratiques qui témoignent d'une volonté de développer l'autonomie et la capacité d'analyse critique des futurs enseignants. D'autre part, la prédominance des questions fermées au détriment des questions ouvertes, combinée à une interpellation directe modérée, révèle la persistance d'une approche pédagogique traditionnelle privilégiant le contrôle des réponses et la transmission verticale du savoir.

Cette tension entre innovation pédagogique et reproduction des modèles traditionnels s'explique probablement par le fait que les formateurs, tout en aspirant à former des enseignants réflexifs, demeurent influencés par leurs propres représentations de l'autorité pédagogique et par les contraintes systémiques. Cette situation nécessite un accompagnement métapédagogique des formateurs pour les aider à développer une cohérence entre leurs intentions professionnalisantes et leurs pratiques effectives, afin de former des enseignants véritablement capables de développer des interactions authentiques et réflexives dans leurs futures classes de français.

La deuxième grille révèle un profil d'engagement étudiant caractérisé par une dépendance marquée au cadrage institutionnel qui reflète les spécificités du contexte de formation. Les résultats témoignent d'une dichotomie frappante entre l'excellence dans les modalités dirigées (travail dirigé et prise de parole dirigée élevés, respect exemplaire des consignes) et la faiblesse des initiatives autonomes (travail collaboratif et prise de parole volontaire faibles), révélant des futurs enseignants peu enclins à l'autorégulation pédagogique. Cette configuration suggère l'intériorisation d'un modèle éducatif traditionnel où l'apprenant excelle dans la réception et la reproduction mais peine comme l'illustrent les niveaux moyens des débats spontanés, de l'entraide et de l'écoute active entre pairs. Le contraste entre l'engagement élevé face aux consignes explicites et la réticence à prendre des initiatives collaboratives ou discursives soulève des questionnements cruciaux sur la capacité de ces futurs enseignants à générer des dynamiques interactives authentiques dans leurs propres classes, d'autant que leur formation actuelle semble reproduire les schémas verticaux qu'ils devront pourtant dépasser pour favoriser l'expression spontanée et la collaboration effective de leurs futurs élèves en français langue étrangère.

En examinant « la grille 3 », nous constatons une configuration pédagogique ambivalente qui témoigne d'une appropriation sélective des méthodes innovantes dans la formation des futurs enseignants. D'un côté, les formateurs privilégient massivement les approches actives traditionnelles (apprentissage par problèmes et études de cas utilisés souvent) qui génèrent une réceptivité satisfaisante des étudiants, suggérant une maîtrise technique de ces méthodes et leur acceptation culturelle dans le contexte

algérien. Cependant, cette apparente modernité pédagogique masque des lacunes stratégiques préoccupantes : la résistance des étudiants face à l'analyse de pratiques, pourtant fondamentale dans la formation professionnelle d'enseignants, révèle une difficulté à développer la posture réflexive nécessaire à l'évolution professionnelle, tandis que l'usage rarissime de la métacognition explicite constitue un paradoxe pédagogique majeur puisque les étudiants s'y montrent réceptifs quand elle est proposée. Cette configuration suggère que les formateurs, tout en adoptant des méthodes participatives, évitent les approches les plus déstabilisantes pour l'identité professionnelle en construction et négligent les outils métacognitifs qui permettraient pourtant aux futurs enseignants de développer leur autonomie pédagogique, créant ainsi un hiatus entre formation technique et développement professionnel authentique.

La grille 4 révèle une intégration technologique pédagogique contrastée, caractérisée par une dualité entre maîtrise et improvisation. Les résultats montrent une intégration réussie des technologies éducatives sur deux aspects fondamentaux : la cohérence avec les objectifs du module et la facilitation des apprentissages, témoignant d'une planification pédagogique réfléchie où les outils numériques créent une véritable valeur ajoutée plutôt qu'un simple effet de mode. L'improvisation observée de temps à autre, compromet l'efficacité globale de cette intégration, particulièrement préoccupante dans le contexte de formation préprofessionnelle où les futurs enseignants doivent acquérir des compétences numériques transférables.

L'analyse de la grille 5 fait ressortir un profil préoccupant de centration sur l'apprenant, caractérisé par une passivité générale des étudiants et une dynamique pédagogique encore largement transmissive plutôt que participative. Avec quatre indicateurs évalués comme "faibles" (prise de parole, posture réflexive, questions posées par l'étudiant, et recherche de nouvelles informations) contre seulement deux "modérés" (réponses aux questions et manifestation d'intérêt), les résultats témoignent d'une résistance structurelle à l'adoption d'approches centrées sur l'apprenant, particulièrement problématique dans un contexte de formation préprofessionnelle où les futurs enseignants doivent développer leur autonomie pédagogique et leur capacité réflexive. Cette faible participation active peut s'expliquer par plusieurs facteurs spécifiques au contexte universitaire algérien : les barrières linguistiques qui inhibent la prise de parole en français, et les effectifs importants qui découragent l'individualisation des interactions. Les deux indicateurs "modérés" - réponses aux questions et manifestation d'intérêt - suggèrent néanmoins un potentiel d'engagement latent qui pourrait être activé par des stratégies pédagogiques plus incitatives. Pour transformer cette dynamique, il devient urgent d'implémenter des techniques d'animation participatives adaptées au contexte culturel local, de développer la confiance linguistique des étudiants, et de créer des espaces sécurisés pour l'expression et la réflexion, permettant ainsi de passer d'un modèle de formation centré sur l'enseignant vers un modèle authentiquement centré sur l'apprenant, condition sine qua non pour former des enseignants capables d'adopter eux-mêmes ces approches innovantes dans leur future pratique professionnelle.

III. Conclusion

Cette étude par observation des dynamiques pédagogiques préprofessionnelles en contexte universitaire algérien révèle un écosystème de formation complexe où se conjuguent adaptation créative et reproduction systémique, innovation technique et conservation culturelle.

L'analyse convergente des interactions, mécanismes et stratégies observés dessine le portrait d'une formation qui, malgré ses efforts d'intégration des approches

pédagogiques contemporaines, demeure structurellement organisée autour d'un paradigme de transmission contrôlée qui limite le développement de l'agentivité professionnelle des futurs enseignants.

Les résultats mettent en évidence une triple tension structurante : entre la maîtrise technique des outils pédagogiques innovants et l'évitement des approches réflexives formatives ; entre l'exécution dirigée et la faiblesse de l'initiative collaborative ; entre l'adaptation culturelle et la nécessité de développer l'autonomie pédagogique. Cette configuration révèle des futurs enseignants techniquement compétents mais insuffisamment préparés à générer les dynamiques interactives et réflexives que requiert l'enseignement moderne du français.

Le contexte universitaire algérien apparaît comme un laboratoire pédagogique singulier où les spécificités linguistiques, culturelles et institutionnelles produisent des mécanismes adaptatifs originaux : la bienveillance linguistique des formateurs compense les inhibitions francophones, la solidarité informelle entre étudiants supplée aux carences des dispositifs collaboratifs formels, et l'intelligence situationnelle des apprenants permet de naviguer entre modernité pédagogique et tradition culturelle.

Néanmoins, ces adaptations, aussi créatives soient-elles, ne parviennent pas à transformer fondamentalement les rapports au savoir et à l'autorité qui conditionnent l'émergence d'une véritable culture pédagogique collaborative.

Les dynamiques pédagogiques et préprofessionnelles identifiées plaident pour une approche systémique qui respecte les spécificités contextuelles tout en activant les potentialités observées : développement de dispositifs de sécurisation de la prise de parole pour transformer la passivité stratégique en engagement authentique, formation des formateurs aux approches réflexives culturellement situées pour dépasser l'évitement de l'analyse critique, et création d'espaces institutionnels de construction collaborative pour valoriser les dynamiques informelles observées.

Cette recherche ouvre ainsi des pistes de transformation qui ne visent pas l'importation de modèles pédagogiques exogènes mais l'activation des ressources endogènes identifiées, contribuant à l'émergence d'un modèle de formation des enseignants qui concilie excellence technique et innovation pédagogique, condition nécessaire pour former des enseignants de français capables d'adapter créativement les approches contemporaines aux réalités de leur contexte professionnel.

Une étude longitudinale ouvrirait les pistes sur l'évolution des compétences pédagogiques de ces futurs enseignants depuis leur formation initiale jusqu'à leurs premières années d'exercice professionnel. Cette recherche pourrait analyser comment les dynamiques pédagogiques observées en formation se transforment ou se reproduisent dans leur pratique effective et conséquemment identifier les facteurs de transfert et les obstacles à l'innovation pédagogique.

Il serait pertinent d'examiner comment l'introduction progressive d'outils métacognitifs et d'analyse de pratiques influence à long terme la posture professionnelle des enseignants, particulièrement leur capacité d'adaptation aux évolutions pédagogiques et leur propension à développer des pratiques centrées sur l'apprenant pour se mettre dans la peau de leur futurs élèves.

IV. Références bibliographiques

- Altet, M. (2019). *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage*. De Boeck.
- Benaid, R., & Madani, K. (2020). Le numérique éducatif au Maghreb : enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 67-78.

- Bourgeois, E. (2021). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Buchs, C., & Butera, F. (2021). *Coopération et apprentissage*. De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2022). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF Sciences Humaines.
- Clanet, J. (2019). *L'observation en classe : méthodes et outils*. L'Harmattan.
- Connac, S. (2022). *La coopération entre élèves*. Canopé Éditions.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2020). Médiation entre recherche et pratique en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2021). *Apprendre par l'analyse de pratiques*. Presses Universitaires de Namur.
- Filliettaz, L. (2021). *L'apprentissage professionnel en situation de travail*. Octares Éditions.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2019). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- Lefevre, G., & Garcia, A. (2020). Les temporalités en formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 89-107.
- Marcel, J.-F., & Dupriez, V. (2019). *Communautés d'apprentissage professionnel*. Presses Universitaires du Québec.
- Marcel, J.-F., & Perez-Roux, T. (2019). *L'accompagnement des enseignants débutants*. L'Harmattan.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2019). *La pédagogie de l'enseignement supérieur*. Peter Lang.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Tardif, M., & Borges, C. (2021). Évolution de la notion de réflexivité en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 184, 15-28.
- Tricot, A., & Chesné, J.-F. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires*. CNESCO.
- Vinatier, I. (2020). *Interactions didactiques et apprentissages*. Presses Universitaires de Rennes.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wittorski, R. (2020). *La professionnalisation en formation*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.