



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Etrangères
THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française

**L'impact des formations sur les pratiques de
l'enseignant.**

Présentée et soutenue publiquement par :
Mme MEBARKI Assia

Devant le jury composé de :

Pre. Fatima Zohra HARIG (Professeure Université Oran2)Présidente
Prof. Mohamed TOUATI (Professeur Université Oran2).....Rapporteur
Pre. Soraya BELKHITER (Professeure. Université Oran 2).....Examinatrice
Dre. Fatima ZIOUANI (M.C.A. Université de Laghouat).....Examinatrice
Pre. Djamila ACHAB (Professeure E.N.S Oran).....Examinatrice
Dr. Ramzi CHIALI (MCA, Université de Tlemcen).....Examinateur

Année universitaire 2025/2026

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes, qu'elles aient contribué de façon directe ou indirecte à la réalisation de cette thèse. En premier lieu, je désire exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, Professeur. Touati Mohamed pour son encadrement rigoureux, ses conseils éclairés et son soutien constant tout au long de cette aventure. Son exigence en matière de recherche et de ses aides constantes ont été déterminantes pour mener à bien cette étude.

Je tiens également à remercier les membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ce projet et pour l'attention qui lui ont portée.

Je n'oublie pas de remercier le personnel administratif de l'université et plus particulièrement Abdelkader, pour son assistance précieuse dans les démarches administratives et logistiques liées à cette thèse.

Me remerciements vont aussi à Fatima, Fattoum et Fadhila, pour leur disponibilité, leur soutien constant et les nombreuses formes d'aide qu'elles m'ont offertes. Leur présence attentive et leur soutien, tant moral que pratique, ont été cruciaux durant les différentes phases de cette recherche.

Je souhaite également exprimer ma profonde gratitude à ma famille qui a été une source inépuisable de force de patience et de motivation. À mon mari Mohamed je dois remercier mon particulier pour sa compréhension et son soutien durant les moments les plus difficiles de ce parcours. Mes enfants Abderrahmane et Selma ont apporté lumière et sérénité à ma vie quotidienne ; leur patience et leur affection ont rendu ce chemin plus agréable.

Enfin je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui bien que non mentionné ici mon soutenu encouragé ou inspirée. Leur présence, même discrète, a joué un rôle significatif dans l'achèvement de ce travail.

Dédicace

Je dédie cette thèse mes parents, pour leurs prières, les valeurs qu'ils m'ont inculquées et la force qu'ils m'ont transmise.

À mon époux Mohamed, dont la patience, le respect et le soutien ont été essentiels à l'accomplissement de ce travail.

À mes enfants Abderrahmane et Selma qui donnent un sens profond à chacun de mes efforts, et dont les sourires représentent ma plus grande source de motivation.

À Fatima et Fattoum, pour leur amitié sincère, leur bienveillance et leur présence rayonnante tout au long de ce parcours.

Et enfin, à toutes les personnes qui croient en moi, que ce soit de près ou de loin.

Résumé

L'enseignement du français en tant que langue étrangère (FLE) n'a cessé d'évoluer, en réponse aux mutations, éducative, sociales et politiques, tant sur le pédagogique et didactique. Ces changements sont guidés par les orientations de la politique d'arabisation découlant de l'époque coloniale et les réformes éducatives successives. Dans le système éducatif algérien, la place du français est à la fois source de débats et cruciale. Cette recherche examine l'impact de la formation des enseignants sur les techniques d'enseignement du FLE en se concentrant sur la région de Laghouat.

Cette recherche s'appuie sur une méthode à la fois analytique et descriptive, assimilant une revue de la littérature, une enquête sur le terrain et une analyse des programmes éducatifs. En utilisant des entretiens, des questionnaires, et des observations en milieu scolaire, elle analyse dans quelle mesure la formation initiale et continue des enseignants de français influence l'adoption de méthodes pédagogiques innovantes centrées sur l'apprenant.

Les résultats annoncent que la qualité de la formation est une composante essentielle pour l'amélioration des méthodes d'enseignement, en particulier en ce qui a trait à l'adoption d'approches contextualisées et communicatives différenciées. Néanmoins, des défis subsistent en raison de la diversité des cursus de formation, des disparités entre les objectifs des réformes et leur mise en œuvre réelle et du manque de matériel pédagogique dans les établissements scolaires.

Cette recherche met en exergue la nécessité pressante de consolider les mécanismes de formation continue, de mettre en valeur le rôle des enseignants en tant qu'acteur du changement pédagogique et d'ajuster les méthodes d'enseignement au contexte multilingue algérien.

Mots clés

Français langues étrangères (FLE), Formation des enseignants, Pratiques pédagogiques, Réformes éducatives, Approche par compétence, Méthodologie active, Enseignement primaire.

Abstract

Teaching French as a foreign language (FLE) has constantly evolved in response to the pedagogical, social, and political changes in Algeria. These changes and transformations have been drastically shaped by the Arabization policy adopted in the postcolonial period, adding to the successive educational reforms implemented in Algeria. Within the Algerian educational system, the status of French remains both crucial and contested at times. This study, however, investigates the influence of teachers' training on FLE instructional practices, with a specific focus on the context of Laghouat region. To meet the objectives of the research, both analytical and descriptive approaches are adopted, integrating a literature review, field investigation, and program analysis. Drawing on interviews, questionnaires, and classroom observations, it examines the extent to which both initial and in-service training for teachers of the French language shapes the implementation of innovative and learner-centered pedagogical practices. The findings indicate that the quality of teacher training plays a critical role in enhancing the instructional methods, particularly in relation to the integration of contextualized, differentiated, and communicative approaches. Nevertheless, it is worth noting that several challenges persist due to the heterogeneity of training curricula and the disparities between reform objectives and their concrete implementation in the real context, in addition to the dearth of pedagogical sources in school. The results underscore the necessity of strengthening the in-service training frameworks; thereby reaffirming the central role of teachers as catalysts of the pedagogical innovation and adapting instructional approaches to accommodate Algeria's multilingual nature and context.

Key words

French as a foreign language (FLE), Teachers' Training- Teaching Practices- Educational Reforms – Competency-based Approach- Active Methodology- Primary Education.

ملخص

لم يتوقف تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية عن التطور وذلك استجابةً للتحويلات التعليمية، الاجتماعية، والسياسية سواء على الصعيد البيداغوجي أو اليداكتيكي. هذه التغييرات تتمبنا على سياسة التعريب الناتجة عن الحقبة الاستعمارية وكذا الإصلاحات التعليمية المتعاقبة، فاللغة الفرنسية تحتل مكانة مهمة في النظام التعليمي الجزائري و تعد مصدراً للنقاشات في الوقت ذاته.

تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن تأثير تكوين المعلمين على تقنيات تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية مع التركيز على منطقة الأغواط.

تستند هذه الدراسة على منهجية تحليلية وصفية، تشمل مراجعة للدراسات السابقة إضافة إلى استطلاع ميداني وتحليلي للبرامج التعليمية باستخدام المقابلات والاستبيانات وكذا الملاحظات في البيئة المدرسية، من أجل دراسة مدى نجاعة وفاعلية التكوينات الأولية والمستمرة لمعلمي اللغة الفرنسية وكذا اعتماد طرق تدريس مبتكرة تركز على المتعلم أكثر.

تُشير النتائج إلى أن جودة التكوين هي العنصر الأساسي لتحسين أساليب التدريس، لا سيما فيما يتعلق بتبني نهج سياقية وتواصلية متميزة. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات بسبب تنوع المناهج التدريسية من جهة، والفجوات بين أهداف الإصلاحات وتنفيذها على الواقع من جهة أخرى، إضافة إلى نقص المواد التعليمية في المؤسسات التربوية.

تؤكد هذه الدراسة على الحاجة الملحة لتعزيز آليات التدريب المستمر، وإبراز دور المعلمين كفاعل رئيسي في التغيير التربوي، وكذا أهمية تعديل أساليب التدريس بما يتماشى مع طبيعة التعدد اللغوي في الجزائر.

الكلمات المفتاحية: الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) - تكوين المعلمين - الممارسات التربوية - الإصلاحات التعليمية - النهج القائم على الكفاءة - المنهجية - التعليم الابتدائي.

Table des Matières

Remerciements	I
Dédicace.....	II
Résumé.....	III
Abstract.....	IV
ملخص	V
Table des Matières	VI
Liste des tableaux	XVII
Liste des figures.....	XVIII
Avant-propos	XIX
Introduction Générale	1
Chapitre I:L'Enseignement du FLE au Primaire	
Introduction du chapitre	6
1.1.Contexte historique et politique linguistique	6
1.1.1. Finalités et enjeux de l'apprentissage précoce	7
1.1.2. Principes du système éducatif algérien.....	7
1.1.3. Les fondements du système éducatif algérien.....	8
1.1.4.La place du français dans le paysage linguistique Algérie	9
1.1.5.Evolution de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie	10
1.2. Description du système éducatif algérien :	11
1.2.1. Evolution et transformation du système éducatif algérien.....	11
1.2.2.Modernisation des programmes et des matières enseignées	12
1.2.3. Organisation des différents cycles d'enseignement	12
1.2.4. Restructuration suite à la réforme de 2003	13
1.2.5. Autres dispositifs éducatifs.....	14
1.3. L'enseignement du FLE au primaire.....	14
1.3.1. Le statut du français dans le système éducatif algérien	16
1.3.2. Approches pédagogiques en contexte algérien	17
1.3.2.1. Modèles pédagogiques dans la formation des enseignants :.....	17
1.3.2.2. Stratégies d'enseignement : pratiques et adaptations	19
1.3.2.3. Evaluation et suivi : un pilier de l'apprentissage.....	20
1.3.2.4. Adaptation des méthodologies au contexte algérien	23
1.4. Les choix méthodologiques de l'enseignement du FLE.....	24
1.4.1. L'approche par compétence : une vision structurée de l'Apprentissage	25

1.4.2. La pédagogie du projet : apprendre en agissant	25
1.4.3. La pédagogie de la Découverte : un apprentissage actif.....	26
1.4.4. La démarche spirale : une progression naturelle et réfléchie	26
1.5. Consolider les acquis par l'intégration.....	28
1.5.1. Intégration des compétences	28
1.5.2. Suivre et valider le développement des compétences	30
1.6. Cadre réglementaire : document de référence	31
1.6.1. Curriculum et programme.....	32
1.6.2. Programme de deuxième génération	34
1.6.3. Manuels scolaires et ressources	36
1.6.4. Les buts et les rôles des manuels scolaires	36
1.6.4.1. Une posture réflexive qui demande à être encouragée	38
1.6.4.2. Lecture croisée : ce que révèle la comparaison.....	39
1.6.4.3. Perspectives d'avenir pour la formation des enseignants de FLE	39
1.6.4.4. Modules à envisager à l'avenir	40
1.6.4.5. Thématiques prioritaires selon les besoins du terrain.....	40
Conclusion du chapitre.....	41

Chapitre II:Stratégie et Méthode d'Enseignement

Introduction du chapitre	43
2.1. Approches pédagogiques : un socle pour le développement professionnel.....	43
2.2. Typologie des approches pédagogiques	44
2.2.1. Modèle transmissif	44
2.2.2. Modèles actifs	45
2.2.3. Modèles interactifs	45
2.2.4. Modèles différenciés	45
2.2.5. Pédagogie inclusive.....	46
2.3. Critères de choix d'une méthode pédagogique	46
2.3.1. Les objectifs d'apprentissage.....	46
2.3.2. Le profil des apprenants	46
2.3.3. Le contexte de la classe	46
2.3.4. Temps imparti	47
2.3.5. Type d'évaluation prévue	47
2.4. Contributions des sciences cognitives à l'enseignement	47
2.4.1. L'apprentissage actif renforce la mémorisation	47
2.4.2. La répétition espacée optimise l'ancrage des savoirs	48
2.4.3. Feedback immédiat soutient l'ajustement des apprentissages	48

2.4.4. La gestion de la charge cognitive.....	48
2.4.5. Les émotions jouent un rôle clé dans l'apprentissage	49
2.5. Le numérique dans le système éducatif algérien.....	49
Introduction	49
2.5.1. Vers une école connectée : repenser les environnements d'apprentissage	49
2.5.2. L'émergence du numérique dans l'école algérienne	50
2.5.3. Jalons historiques de l'intégration numérique dans l'éducation	50
2.5.4. Les outils numériques au cœur de la classe	51
2.5.5. Le tableau numérique interactif (TNI).....	51
2.5.6. Les obstacles à l'intégration du numérique dans l'école algérienne	55
2.5.7. Contraintes techniques et logistiques	55
2.5.8. Suggestions pour la mise en œuvre :	56
2.5.9. Enjeux socioculturels et économiques.....	56
2.5.9.1. Sur le plan socioculturel :	56
2.5.9.2. Sur le plan économique :	57
Conclusion du chapitre.....	57

Chapitre III:La Formation des Enseignants

Introduction du chapitre	59
3.1. Définition de la formation :	59
3.2. La formation professionnelle	61
3.3. La formation pédagogique des futurs enseignants de FLE	61
3.3.1. La formation initiale :	62
3.3.2. La formation à l'Ecole Normale Supérieure (ENS)	63
3.3.3. Une formation articulée autour de deux volets	64
3.3.4. La formation académique	66
3.3.5. Le système LMD une réforme de l'enseignement supérieur	66
3.3.6.L'organisation des études dans le système LMD :.....	67
3.3.7. Les conditions d'obtention de la licence et modalités de passage.....	69
3.3.7.1. Le Master : une spécialisation approfondie	69
3.3.7.2. Le Doctorat : l'ultime étape académique	70
3.8. Les principes fondamentaux du système LMD.....	70
3.9. Les objectifs du système LMD	70
3.9.1.La formation continue	71
3.9.2. Les séminaires pédagogiques :.....	73
3.9.3.Journée pédagogique au service de la pratique	73
3.9.4.L'autoformation : une démarche autonome pour le perfectionnement professionnel	74

3.10. Les composantes essentielles d'une formation efficace	75
3.10.1. Un contenu théorique structuré et ciblé	75
3.10.2. Des stratégies participatives adaptées.....	75
3.10.3. Des techniques d'animation stimulantes.....	76
3.11.Finalités de la formation des enseignants de FLE en Algérie	76
3.14. Obstacles et limites rencontrés dans la mise en œuvre de la formation	77
Synthèse	78
3.15. Ethique et déontologie dans la formation des enseignants	79
3.15.1. Définition de la déontologie de l'enseignant	79
3.15.2. Importance de l'Ethique dans l'enseignement	80
3.15.3. Développement professionnel continu	80
3.15.4.Innovation et technologie en formation des enseignants	80
3.16. Compétences clés pour les enseignants en formation	81
3.16.1.Aptitudes relatives au savoir-être.....	82
3.16.2. Aptitudes relatives au savoir-faire :.....	83
3.16.2.1.Au plan de la réflexion sur le fonctionnement de la langue :.....	83
3.16.2.2.Sur le plan technique : présentation et entraînement selon une approche moderne :	83
3.16.2.3. Sur le plan des techniques de motivation et de transfert :.....	84
3.16.3. Compétences interpersonnelles	84
3.16.4. Évaluation des progrès.....	84
3.16.5. Gestion du temps	85
3.16.6. Adaptabilité et flexibilité	85
3.16.7. Compétences en communication.....	85
3.16.8. Pédagogie et techniques d'enseignement	85
3.16.8.1. Maîtrise du sujet	86
3.17. Evaluation et suivi de la formation des enseignants.....	86
3.17.1. Importance de l'évaluation	86
3.17.2. Lien entre formation et performance	86
3.17.3. Approche constructiviste	87
3.17.4. Suivi post- formation.....	87
3.18. Formation continue et développement professionnel des enseignants	87
3.19. Enjeux de la formation continue	87
3.20. Types de formation continue	88
3.21. Défis de la formation continue.....	88
3.22. Approches interdisciplinaires dans la formation des enseignants	89
3.22.1. Définition de l'interdisciplinarité :	89

3.22.2. Importance de l'interdisciplinarité	90
3.22.3. Défis de la formation interdisciplinaire :	90
3.22.4. Pratiques pédagogiques interdisciplinaires	90
3.23. Formation des enseignants en contexte multiculturel.....	90
3.23.1. Approches multiculturelles :	90
3.23.2. Éducation multiculturelle dans la formation initiale :	91
3.23.3. Enseignement à distance en contexte multiculturel :.....	91
3.24. Education multiculturelle	91
3.24.1. Environnement d'apprentissage multiculturel	91
3.24.2. Compétences multiculturelles pour les enseignants	92
3.24.3. Gestion de la diversité culturelle.....	92
3.24.4. Utilisation de la technologie	92
3.24.5. Défis et opportunités	93
3.25. Formation des enseignants en contexte multiculturel.....	93
3.25.1. La formation initiale et continue des enseignants à l'interculturel.....	93
3.25.2. L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada	94
3.25.3. Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants.....	94
3.25.4. Importance des compétences interculturelles.....	94
3.25.5. Rôle de l'enseignant	94
3.25.6. Former au travail enseignant dans un contexte multilingue et multi culturel	95
3.25.7. Inégalités et accès à la formation des enseignants.....	95
3.25.8. Disparités dans l'accès à la formation continue.	95
3.26. Perspectives futures de la formation des enseignants.....	97
3.26.1. Réponse aux défis sociaux.....	97
3.26.2. Collaboration et partage de pratiques	97
3.26.3 Développement professionnel personnalisé.....	98
3.26.4. Intégration du Numérique.....	98
3.26.5 Formation continue et adaptabilité	98
3.27. Contexte historique du système éducatif algérien.....	99
3.27.1. Structure du système éducatif	99
3.27.2. Défis contemporains	99
3.28. Contexte de la réforme du système éducatif algérien.....	100
3.28.1. Principes du système éducatif algérien :.....	100
3.28.2. Droit à l'éducation.....	100
3.28.3. Gratuité de l'enseignement	100
3.28.4. Egalité des conditions d'accès	100

3.28.5. Organisation par niveaux d'enseignement	101
3.28.6. Langue d'enseignement	101
3.28.7. Encadrement par l'État	101
3.28.8. Description du système éducatif algérien	101
3.28.9. Structure et organisation :	102
3.28.10. Défis actuels :	103
3.28.10.1. L'héritage colonial et l'imposition du français (1830-1962)	104
3.28.10.2. L'arabisation post-indépendance et ses contradictions (1963-1990)	104
3.28.10.3. L'Approche par compétences et les innovations contemporaines	105
3.28.10.4. Evolution des trois conceptions méthodologiques	106
3.28.10.5. Sciences sociales approche méthodologique	107
3.29. La formation professionnelle des enseignants de français	107
3.29.1. Les dispositifs actuels de la formation	108
3.29.2. Les dispositifs de formation continue des enseignants en Algérie	110
3.29.3. Les instituts de formation des enseignants	111
3.29.4. La dynamique du travail collaboratif en milieu éducatif	111
Conclusion du chapitre	111

Chapitre IV: Méthodologie de Recherche

Introduction du chapitre	114
4.1. Cadre institutionnel et contexte de l'étude	114
4.2. Objectifs poursuivis par l'étude	114
4.3. Choix méthodologique et outils de recherche	115
4.3.1. Élaboration des outils de collecte	115
4.3.2. Pré-test et prise en compte du terrain	116
4.3.3. Objectifs concrets de la recherche	116
4.3.4. Une méthode croisant les regards	116
4.3.5. Une élaboration scrupuleuse des outils d'enquête	117
4.3.6. Utilité du prétest	117
4.4. Objectifs et méthodologie de l'enquête de terrain	118
4.4.1. Ancrage de l'enquête dans la réalité scolaire	118
4.4.2. Conception des outils pour deux publics différents	118
4.4.3. Un mécanisme de conception rigoureux	119
4.4.4. L'adaptation de la passation au terrain	121
4.4.5. Une méthodologie rigoureuse	121
4.5. Analyse et interprétation des résultats	122
4.5.1. Lecture des chiffres en fonction des propos des enseignants	122

4.5.2. Entre intention pédagogique et réalité de terrain	122
4.5.3. Un retour institutionnel varié.....	122
4.5.4. Harmonisation des pratiques.....	123
4.5.5. Un partage entre volonté d'amélioration et contraintes institutionnelles	123
4.5.6. Synthèse.....	123
4.6. Journal d'observation et témoignages des enseignants	124
4.6.1. L'importance de la parole réflexive	124
4.6.2. Un besoin d'écoute exprimé différemment.....	125
4.6.3. Entre lassitude professionnelle et envie d'évoluer	125
4.6.4. Vers une posture réflexive à soutenir	126
4.7. Études de cas et expérimentations sur le terrain	126
4.7.1. Observer pour comprendre	126
4.7.2. Première expérience	127
4.7.3. Deuxième expérience	127
4.7.4. Troisième expérience	128
4.7.5. L'apprentissage issu des expériences	128
4.8. Évaluation de la formation par les enseignants.....	128
4.8.1. L'expression mesurée entre attente et réticence.....	128
4.8.2. Les tendances de la fiche d'évaluation collective	129
4.8.3. Les tendances des fiches d'évaluation personnelle	129
4.8.4. Des thématiques et des dispositifs préconisés.....	130
4.8.5. Vers une formation efficace.....	130
4.9. Transfert des expériences et pratiques pédagogiques.....	131
4.9.1. De la théorie à la classe	131
4.9.1.1. Bilan de la première expérience	131
4.9.1.2. Bilan de la deuxième expérience.....	131
4.9.1.3. Bilan de la troisième expérience	132
4.9.2. Synthèse des pratiques transférées	132
4.10. Échos dans les journaux d'apprentissage	132
4.11. Profit de la formation	133
4.11.1. Un enrichissement à plusieurs niveaux : au-delà des outils.....	133
4.11.2. De nouvelles compétences et de nouvelles attitudes	134
4.11.3. Une confiance à consolider dans le temps	134
4.11.4. Une invitation à poursuivre le chemin.....	135
4.12. L'expérimentation comparée : penser la formation à travers la pratique de classe.....	135
4.12.1. L'utilité de cette expérimentation	135

4.12.2. Deux approches, deux ambiances d'apprentissage	136
4.12.3. Lecture croisée : ce que révèle la comparaison.....	136
4.13. Perspectives d'avenir pour la formation des enseignants de FLE.....	137
4.13.1. Modules à envisager à l'avenir	137
4.13.2. Thématiques prioritaires selon les besoins du terrain.....	138
4.13.3. Approche communicative adaptée au jeune public	139
4.13.4.Évaluation formative	139
4.13.5.Remédiation et soutien	139
4.13.6. Valorisation du retour d'expérience : un levier sous-exploité	139
4.14. La mission du formateur et celle des observateurs.....	140
4.14.1. Les tâches assurées par le formateur	140
4.14.2. L'observation pédagogique comme atout de progression	141
4.14.3. Vers un duo formateur observateur complémentaire	141
4.15. Le matériel à utiliser lors des pratiques enseignantes.....	142
4.15.1. Idéal pédagogique et contraintes du terrain	142
4.15.2. Matériel préconisé dans une perspective active et inclusive.....	142
4.15.3. Fabriquer soi-même : vers une pédagogie ingénieuse et adaptée.....	143
4.15.4. Repenser le matériel comme levier de formation.....	143
4.16. Analyse du discours des inspecteurs pédagogiques	144
4.16.1. Pourquoi écouter les inspecteurs ?	144
4.16.2. Un croisement entre les objectifs et les moyens	144
4.16.3. Une formation encore trop descendante et centralisée	145
4.16.4. Le rôle du formateur : un profil encore flou et mal soutenu	145
4.16.5. Recommandations institutionnelles issues du terrain	146
4.16.6. Une voix institutionnelle lucide et mobilisable.....	146
4.17. Lecture croisée : recoupement entre enseignants et inspecteurs	147
4.17.1. Deux regards porteurs de logiques différentes	147
4.17.2. Convergences des constats.....	147
4.17.2.1. La nécessité de formations pratiques et contextualisées	147
4.17.2.2. Le besoin d'accompagnement en post-formation.....	148
4.17.2.3. La valorisation des enseignants engagés.....	148
4.17.3. Points de divergence.....	148
4.17.3.1. La clarification des priorités	148
4.17.3.2. Le profil du « bon enseignant ».....	149
4.17.4. La formation comme étant une opportunité au dialogue professionnel.....	149
4.18. Discussion générale.....	149

4.18.1. Un terrain contrasté mais porteur d'opportunités.....	149
4.18.2. Pratiques et posture professionnelle en devenir	150
4.18.3. Le rôle de la formation continue comme catalyseur ou parenthèse.....	150
4.18.4. Le formateur comme moteur du changement	151
4.18.5. Vers une formation contextualisée, participative et continue	151
4.18.6. Implications théoriques et pratiques	151
4.19. Recommandations pédagogiques issues du terrain	152
4.19.1. Recommandations émises aux institutions	152
4.19.1.1. Ancrage de la formation continue dans les besoins du terrain	152
4.19.1.2. Mise en place des cycles de formation à moyen terme.....	152
4.19.1.3. Investissement dans les outils pédagogiques	153
4.19.1.4. Renforcer la collaboration entre les structures	153
4.19.2. Recommandations aux formateurs et inspecteurs	153
4.19.2.1. Adaptation des approches aux différents profils d'enseignants	153
4.19.2.2. Développement d'une posture d'accompagnement.....	153
4.19.2.3. Intégration systématique du retour d'expérience	153
4.19.3. Recommandations émises aux enseignants	154
4.19.3.1. Oser expérimenter, même à petite échelle	154
4.19.3.2. Documenter ses pratiques	154
4.19.3.3. Travailler en collaboration avec ses collègues	154
4.19.4. Enjeux transversaux à tenir en compte	154
4.20. Voix des parents d'élèves quant à la perception de l'enseignement du FLE.....	155
4.20.1. Implication des parents.....	155
4.20.2. La perception globale des parents du FLE.....	155
4.20.3. Evolution du comportement des élèves observée à domicile.....	155
4.20.4. Des attentes encore floues vis-à-vis des enseignants.....	156
4.20.5. Vers une implication plus active des familles.....	156
Conclusion du chapitre.....	158

Partie II:Partie Méthodologique et Pratique

Chapitre V :analyse des resultats

Introduction du chapitre	161
5.1. Revue critique de la méthodologie d'enquête.....	161
5.1.1. Pertinence du questionnaire.....	161
5.1.2. Biais et représentativité de l'échantillon :.....	161
5.1.3. Limites dans la représentativité de l'échantillon.....	162
5.1.4. Fiabilité des entretiens et validations croisées des données.....	162

5.2. Profil des répondants et lectures croisées	162
5.2.1. Diversité des enseignants : une variable souvent négligée	162
5.2..2. Effet de l'ancienneté sur les représentations.....	163
5.2.3. Disparité urbain/ rural dans l'accès à la formation.....	163
5.2.4. Perception de la formation selon contexte d'exercice	164
5.3. Analyse des pratiques pédagogiques.....	164
5.3.1. Prégnance des approches magistrales malgré la formation	164
5.3.2. Participation des élèves	165
5.3.3 Intégration du numérique.....	165
5.4. Représentativité de l'échantillon et impact de la formation	166
5.4.1. Description des répondants.....	166
5.4.2. Participation aux formations continues	167
5.4.2.1. Données issues du questionnaire.....	167
5.4.2.2. Fréquence des formations, thèmes suivis et modalités	167
5.4.2.3. Validation par les entretiens.....	168
5.4.2.4. Analyse des verbatims concernant l'impact des formations sur la pratique de classe..	168
5.4.3. Impact perçu sur la pratique pédagogique	169
5.4.3.1. Impact selon le type de formation	169
5.4.3.2. Impact selon le degré d'implication dans a formation.....	171
5.4.4. Effet de la formation sur la motivation professionnelle	173
5.4.4.1. Motivation avant et après formation.....	175
5.4.4.2. Appréciation du rôle de l'inspecteur-formateur	175
5.5. Différences entre enseignants expérimentés et débutants	177
5.5.1. Positionnement face à la formation	178
5.5.2. Transfert en classe.....	178
5.5.3. Rapport à l'encadrement.....	178
5.5.4. Motivation et innovation	178
5.5.5. Différences entre enseignants expérimentés et débutants :.....	179
5.5.6. Analyse du graphique	179
5.5.7. Comparaison des perceptions, des usages et des attentes spécifiques.....	181
5.6. Analyse croisée : inspecteurs / enseignants	182
5.6.1. Points de convergence	182
5.6.2. Points de divergence.....	182
5.6.3. Le rôle de l'institution : entre ambition et inertie.....	185
5.6.3.1. Dysfonctionnement dans la logistique de la formation	185
5.6.3.2. Le paradoxe du formateur transmetteur où accompagnateur	185

5.6.3.3. Responsabilité partagée	186
5.6.4. Analyse critique du discours des inspecteurs.....	186
5.7.1. Typologie des profils des enseignants face à la formation	187
5.7.2. Enthousiasme stratégique	187
5.7.3. Pragmatismes passifs.....	188
5.7.4. Résistants résignés	188
5.7.5. Cartographie fonctionnelle pour l'ingénierie de formation	188
5.8. Conditions d'une formation transformatrice.....	189
5.8.1. Contextualisation forte des contenus.....	189
5.8.2. Dispositifs hybrides	189
5.8.3.Évaluation formative	190
5.8.4. Valorisation professionnelle	190
Conclusion du chapitre.....	190
Conclusion Générale.....	192
Références Bibliographiques.....	198
Les Annexes	207

Liste des tableaux

Tableau 1 : Différence clés entre évaluation formative et sommative	22
Tableau 2 : Comparaison entre la classe A et la classe B	137
Tableau 3 : Comparaison entre les formations ponctuelles vs continues, générales vs spécifiques en FLE.....	170
Tableau 4: tableau récapitulatif du degré d'implication et impact perçu	172
Tableau 5 : Différences entre enseignants expérimentés et débutants	179
Tableau 6 : Comparaison des perceptions, des usages et des attentes	181
Tableau 7 : Analyse croisée : inspecteurs/ enseignants.....	183
Tableau 8: Une synthèse des convergences/ divergences	184

Liste des figures

Figure1 : Répartition selon le sexe des enseignants.

Figure2 : Nombre d'années d'enseignement.

Figure 3 : niveau de formation des enseignants

Figure 4 : effectifs des classes

Figure 5 : Méthodes pédagogiques utilisées.

Figure 6 : Participation des élèves

Figure 10 : Taux de participation à la formation continue.

Figure 12 : Domaines nécessitant davantage de formation.

Figure 13 : Bien-être lié à la formation continue.

Figure N° 14 : Illustration des écarts de perception et d'intégration de la formation entre enseignants débutants et expérimentés

Avant-propos

Cette thèse est le résultat d'un parcours à la fois personnel et professionnel, construit au fil des années grâce comment mieux former, soutenir et accompagner les enseignants du primaire qui aux échanges avec les étudiants que j'ai soutenus, aux enseignants que j'ai observés, et aux réalités pédagogiques auxquelles j'ai été confronté au quotidien. Elle est née d'un besoin profond de comprendre comment mieux former, soutenir et accompagner les enseignants du primaire qui ont la responsabilité d'initier les jeunes apprenants au français langue étrangère, désormais (FLE), dans un contexte en pleine évolution.

Mon intérêt pour ce sujet ne provient pas du hasard ni d'un choix académique anodin. Il s'inscrit dans une volonté persistante de contribuer, à mon niveau, à l'émergence d'une école où chaque enfant puisse bénéficier d'un enseignement du français fondé sur la qualité, l'équité et l'humanité. En me penchant sur la formation des enseignants du primaire en FLE, j'ai progressivement pris conscience de la complexité des dynamiques pédagogiques institutionnelles et sociales qui influencent la pratique enseignante. Ce travail m'a poussé à remettre en question mes convictions, à analyser les dispositifs existants avec un regard critique, et à envisager des pistes de réflexion propices à l'amélioration.

Introduction Générale

Examiner la formation des enseignants aujourd'hui revient à s'interroger sur les fondements même de l'acte d'enseigner dans un monde profondément marqué par des

Changements pédagogiques, culturels et technologiques. Dans le cadre éducatif, algérien où les réformes successives visent à rehausser la qualité de l'enseignement et à renforcer la professionnalisation des enseignants, la question de la formation se positionne comme un enjeu majeur. La nécessité de transformer les pratiques pédagogiques, la diversité des élèves et l'essor du numérique exigent une redéfinition de la préparation des enseignants à leur mission. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre recherche, dédiée à l'analyse de l'impact des pratiques pédagogiques sur la formation et le développement professionnel des enseignants du primaire, en particulier dans le domaine de l'enseignement du FLE.

Au fil des années, la formation des enseignants a occupé une place centrale dans les discussions pédagogiques et institutionnelles. Bien que de nombreux programmes de formation initiale aient vu le jour, leur véritable efficacité reste sujette à l'interrogation. La complexité de la profession enseignante ne se limite pas à la simple maîtrise des contenus académiques ou à l'application de méthodes préétablies. Un ensemble de savoir-faire, d'attitudes et de compétences relationnelles se construit à travers l'expérience sur le terrain, la réflexion sur la pratique et les échanges avec les collègues. C'est cette connexion entre théorie et pratique, ainsi qu'entre formation et exercice professionnel, qui constitue le fil rouge de notre recherche.

Notre recherche repose sur un constat fondamental : la qualité de la formation des enseignants est un facteur déterminant pour la réussite d'un système éducatif. Cependant, dans le contexte algérien, cette formation présente encore des faiblesses. L'écart persistant entre les directives institutionnelles et la réalité vécue en classe, la coordination insuffisante entre formation initiale et formation continue, ainsi que le manque de dispositifs réflexifs limitent le développement professionnel des enseignants. Par conséquent, comprendre l'impact des pratiques pédagogiques sur ce processus revient à envisager la formation comme un espace dynamique, en constante évolution et ancré dans l'expérience vécue.

La question centrale de notre étude se pose de la manière suivante : de quelle manière les méthodes pédagogiques impactent-elles la formation et l'évolution professionnelle des enseignants du primaire ? quels sont les facteurs favorables et les

freins à une formation qui prenne en compte les réalités du terrain ainsi que les besoins des enseignants ? Cette réflexion s'inscrit dans une double approche : d'une part, celle de la didactique du FLE, où les pratiques en classe sont indissociables des enjeux linguistiques et culturels, et d'autre part, celle de la formation professionnelle, où la réflexivité constitue le fondement du développement des compétences.

Sur le plan théorique, notre démarche s'appuie sur plusieurs cadres conceptuels. Les travaux de Schon (1983) sur le praticien réflexif nous ont permis de concevoir la formation comme un processus de construction de sens, où l'enseignant apprend à penser sans action pour mieux la transformer. Dans le prolongement, les recherches de Perrenoud (1996) et d'Altet (2001) soulignent la nécessité de développer une posture réflexive, c'est-à-dire la capacité à analyser et réguler sa propre pratique. Cette approche se combine à la didactique du FLE, qui interroge la spécificité de l'enseignement du français en contexte plurilingue, et met en avant l'importance de la contextualisation des pratiques pédagogiques.

Dans cette optique, notre étude poursuit plusieurs objectifs. Sur le plan scientifique, elle vise à clarifier le lien entre les pratiques pédagogiques et les processus de formation, en mettant en lumière les mécanismes par lesquels les enseignants élaborent et modifient leur savoir-faire professionnel. D'un point de vue méthodologique, elle aspire à établir une approche empirique reposant sur la triangulation des données, intégrant des questionnaires, des entretiens et des observations sur le terrain.

En ce qui concerne l'aspect pratique, elle souhaite fournir des recommandations concrètes pour renforcer la formation continue et encourager une culture de la réflexivité et de la collaboration parmi les enseignants.

Le choix de la Wilaya de Laghouat comme terrain d'étude s'est imposé en raison de sa richesse contextuelle et de sa représentativité. Située à la jonction des dynamiques urbaines et rurales, cette région illustre parfaitement les défis de la formation en Algérie : la diversité des parcours des enseignants, les contraintes institutionnelles, le manque de ressources pédagogiques, ainsi que les initiatives locales et l'engagement individuel. En nous basant sur un échantillon d'enseignants du primaire spécialisés dans le FLE, nous avons cherché à explorer comment ils perçoivent leur formation, comment celles-ci contribuent, ou non, à leur développement professionnel.

Sur le plan méthodologique, notre recherche s'inscrit dans une approche mixte. L'intégration d'outils quantitatifs, tels que les questionnaires, et d'outils qualitatifs, comme les entretiens semi directifs et les observations en classe, permet de croiser les données et d'améliorer la validité de l'analyse. Cette triangulation a pour but de relier les discours des enseignants à leurs pratiques réelles, tout en tenant compte du contexte. L'intention n'est pas de généraliser les résultats, mais d'offrir une compréhension approfondie et contextualisée du vécu professionnel des enseignants dans leur cadre institutionnel.

La structure de ce travail se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre établit le cadre théorique relatif à l'enseignement du FLE et aux pratiques pédagogiques. Le deuxième chapitre s'intéresse aux approches et méthodes d'enseignement, en mettant en lumière leur évolution et leur impact didactique. Le troisième chapitre aborde la formation des enseignants du primaire, en soulignant les dispositifs en place et leurs limites. Le quatrième chapitre, de nature méthodologique, décrit les outils utilisés et les étapes du travail de terrain. Enfin, le cinquième chapitre se consacre à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus grâce aux questionnaires et aux entretiens, en éclairant les dynamiques de transformation des pratiques.

Au-delà de sa structure académique, cette recherche est également le fruit d'une expérience humaine et intellectuelle.

Nous avons choisi d'adopter une posture réflexive qui questionne tant la pratique de l'enseignant que celle du chercheur. En effet, réaliser une recherche sur la formation des enseignants implique également d'examiner sa propre conception du métier, ses croyances et ses limites. Ce va et vient constant entre observation et introspection, entre théorie et vécu, confère à ce travail une dimension à la fois analytique et existentielle.

En somme, cette introduction jette les bases d'une réflexion qui va au-delà de l'évaluation des dispositifs de formations. Elle incite à envisager la formation comme un processus de transformation identitaire, où l'enseignant devient acteur de son apprentissage et Co-constructeur de savoirs professionnels. Nous espérons ainsi enrichir le débat sur la professionnalisation du métier enseignant, en réaffirmant une conviction essentielle : la qualité de l'enseignement repose avant tout sur la qualité de la formation, laquelle ne peut être envisagée sans une véritable culture de la réflexivité, de la collaboration et de l'humanisme éducatif.

Chapitre I

L'Enseignement du FLE au Primaire

Introduction du chapitre

L'enseignement du FLE au cycle primaire en Algérie occupe une place stratégique dans le système éducatif, en raison de son rôle fondamental dans le développement des compétences langagières et cognitives des élèves dès les premières années de scolarisation. Introduit précocement, le français constitue à la fois un outil de communication, un moyen d'accès aux savoirs et un vecteur d'ouverture culturelle.

Dans le contexte algérien, cet enseignement s'inscrit dans un environnement plurilingue marqué par la coexistence de l'arabe, de l'amazigh et du français. Cette réalité linguistique confère au FLE des enjeux spécifiques, tant sur le plan pédagogique que didactique, et impose aux enseignants d'adapter leurs pratiques aux besoins d'un jeune public en phase d'appropriation de plusieurs langues.

1.1. Contexte historique et politique linguistique

Dans les années 90, l'Algérie a connu des transformations significatives qui ont façonné son parcours, notamment par la libération politique, l'ouverture économiques et l'essor des technologies modernes. Face à ces évolutions, la réforme du système éducatif a été identifiée comme une priorité indiscutable.

Pour répondre à cette exigence, l'ex-président de la république, Abdelaziz Bouteflika a créée, en mai 2000, une commission dirigée par le Dr. Benzaghoul¹. Celle-ci réunissait des experts de divers horizons : chercheurs, linguistes, psychologues, pédagogues et inspecteurs de l'éducation, tous mobilisés pour définir les orientations de cette réforme.

D'après les données fournies par le ministère de l'Éducation nationale, la réforme, mise en œuvre dès septembre 2003, a permis d'atteindre un taux de scolarisation de 96% pour les enfants de 6 ans. En ce qui concerne l'éducation obligatoire, tant primaire que secondaire, 93% des filles et 98,4% des garçons étaient scolarisés au collège et au lycée. La présence des étudiants s'est stabilisée, affichant un taux global de 38,7% avec une augmentation annuelle de 3.6%.

Avec le développement de l'éducation secondaire, le nombre de filles scolarisées a augmenté, atteignant un taux de 46% contre 32% pour les garçons. Cette tendance se

¹La commission nationale installée par le ministère de l'éducation nationale ayant pour but de réformer l'école algérienne et évaluer les différents parcours de l'apprenant dans un contexte linguistique complexe

retrouve également dans l'enseignement supérieur, où 60% des étudiants sont des femmes.

1.1.1. Finalités et enjeux de l'apprentissage précoce

La prédominance des femmes dans le domaine éducatif peut être attribuée à des facteurs socio-économiques. Pour de nombreuses jeunes filles, l'école représente une voie vers un avenir plus prometteur, ce qui favorise leur engagement dans les études. Cependant, des inégalités persistent, surtout dans les zones rurales et méridionales du pays, où l'accès à l'éducation demeure limité, notamment pour les filles.

1.1.2. Principes du système éducatif algérien

Ce système repose sur un ensemble de principes fondamentaux visant à garantir une éducation accessible et équitable, en adéquation avec les réalités du pays. La loi d'orientation sur l'éducation nationale, adoptée le 23 janvier 2008, a pour but de redéfinir les fondements du système éducatif afin de s'adapter aux exigences d'une société en constante évolution.

- **Un droit fondamental pour tous**

De l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur, il est essentiel que chaque élève ait un accès juste à une éducation de qualité ainsi qu'à un cadre d'apprentissage favorable. Dans le cadre de cette responsabilité éducative, tous les enfants âgés de 6 à 16 ans sont tenus de se rendre à l'école. Cette démarche vise à renforcer leur éducation de base et à prévenir le décrochage scolaire.

- **Un accès gratuit à l'éducation**

L'ensemble des établissements publics offre l'enseignement sans frais garantissant ainsi l'enseignement pour tous indépendamment des moyens financiers des familles.

Un accompagnement pour les élèves en difficulté

L'État met en œuvre diverses mesures pour soutenir les étudiants issus de milieux défavorisés ou confrontés à des obstacles financiers. Cela comprend des bourses, des fournitures scolaires, des repas et plus encore, une éducation adaptée aux besoins spécifiques.

Les apprenants attendant handicap ou de maladie longue durée reçoivent un soutien personnalisé pour garantir des conditions d'apprentissage optimales et faciliter leur inclusion dans le milieu scolaire.

- **Un espace scolaire préservé**

L'école est avant tout un lieu d'apprentissage et de transmission du savoir toute forme d'influence idéologique politique ou partisane y est strictement interdite afin de garantir un environnement neutre et propice à l'éducation.

- **Un équilibre entre secteur public et privé**

Bien que l'éducation repose principalement sur les établissements publics la création d'école privée est autorisée sous certaines conditions permettant ainsi une diversification de l'offre éducative.

1.1.3. Les fondements du système éducatif algérien

Le système éducatif algérien a subi une transformation radicale avec l'introduction de la loi numéro 76 35 du 16 avril 1976, qui redessine les fondements de l'éducation nationale. Cela s'est produit dans le cadre de la structuration par l'ordonnance numéro 0804 du 23 janvier 2008. Cette loi d'orientation introduit des principes fondamentaux destinés à assurer une éducation à la fois accessible et équitable.

- **Un accès universel à l'éducation**

L'état garanti à chaque citoyen sans distinction de sexe d'origine sociale ou géographique le droit à l'enseignement.

- **L'égalité des chances**

L'enseignement est pensé pour garantir des chances équitables à tous les apprenants grâce à une éducation généralisée et accès juste aux études post primaires.

- **Scolarité obligatoire**

Les enfants, qui sont de sexe masculin au féminin doivent bénéficier d'une éducation fondamentale entre 6 et 16 ans assurant ainsi une instruction de base à tous les citoyens.

- **Un enseignement gratuit**

Dans les établissements publics l'éducation est entièrement gratuite ce qui assure une accessibilité sans obstacle financier à tous les niveaux.

- **Un soutien pour les élèves défavorisés**

Des mesures de soutien ont été mises en place par le gouvernement pour aider les apprenants issus de milieux précaires ces mesures comprennent des subventions pour les fournitures scolaires, les repas, le logement, le transport et l'assistance médicale.

- **Une prise en charge adaptée aux besoins spécifiques**

Une aide éducative sur mesure généreuse est offerte aux apprenants atteints d'un handicap ou d'une maladie chronique.

- **Une école neutre et préservée**

L'école est un lieu consacré à la connaissance et doit être préservée de toute influence politique partisane ou non. Toute action politique ou partisane y est formellement proscrite tant dans les établissements publics que privés.

- **L'ouverture aux établissements privés**

Bien que l'éducation soit principalement basée sur le secteur public, la création d'institutions privées est permise sous certaines conditions, ce qui favorise ainsi une diversification de l'offre éducative.

1.1.4. La place du français dans le paysage linguistique Algérie

L'émergence de la conception du français en tant que langue étrangère (FLE) remonte à la fin des années 1950, période où la langue et la culture française ont commencé à se répandre à travers le monde. Cuq et Gruca (2005) ; Barthélémy (2007). Ce terme est utilisé pour désigner l'enseignement du français aux personnes dont la langue maternelle n'est pas le français. C'est la raison pour laquelle on peut qualifier toute langue enseignée en dehors de son contexte d'origine de langue étrangère.

Pourtant, il est important de faire une différence avec l'idée de français langue seconde (FLS), qui se réfère au français ou à la situation même s'il n'est pas la première langue, joue un rôle marquant dans le domaine social, juridique et éducatif de la communauté.

Cela est vrai dans des environnements bilingues ou multilingues tels que le Canada, la Belgique ou la Suisse, ainsi que dans certains autres pays.

1.1.5. Evolution de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie

La langue française en, Algérie, a constamment eu une position importante dans les curriculums scolaires, allant de l'école primaire au lycée. Cela est principalement dû à des facteurs historiques liés à la colonisation française qui a perduré pendant plus de cent ans.

Suite à l'indépendance, on estimait que la population francophone comptait moins d'un million d'individus sur un total d'environ dix millions de résidents. Benmesbah,(2003). La forte présence du français dans la société algérienne peut être attribuée non seulement à l'héritage colonial, mais également à la proximité culturelle et géographique entre les deux notions

L'éducation en Algérie, jusqu'en 1965 se faisait officiellement en deux langues, le français étant largement privilégié dans l'enseignement des différentes matières. Une politique d'arabisation a été initiée en 1967, notamment en abolissant l'usage du français dans les deux premières années du primaire.

L'initiation au français a été décalée depuis les années 1970, au niveau de la quatrième année du cycle primaire. En mêmes temps, les classes bilingues temporaires ont progressivement été supprimées en faveur des classes dites normales en arabe.

La première génération de diplômés du baccalauréat révisés uniquement en arabe est apparue en 1981. Une autre proposition de réforme de l'enseignement des langues a été menée en 1992-1993, lorsque le ministère de l'Education a voulu offrir la faculté de désigner entre le français et l'anglais comme première langue vivante étrangère en quatrième année du primaire. Pourtant, cette proposition a été refusée par la vaste majorité des parents, avec seulement 1.27% d'élèves qui ont choisi l'anglais. Y.Derradji (2002).

L'échec de l'expérience était en partie au fait que les élèves se retrouvaient au collège avec des contenus pédagogiques identiques, indépendamment de la langue qu'ils avaient choisie d'apprendre au primaire.

La fonction du français dans l'éducation a connu une transformation au fil du temps. Auparavant centré sur des œuvres littéraires, il a été redéfini entre 1975 et 1984 en tant que langue d'usage scientifique et technique. Par conséquent, les ressources pédagogiques ont été rectifiées afin de répondre à cette nouvelle position, ce qui a malencontreusement provoqué une régression de l'intérêt autant chez les élèves que chez les enseignants.

Néanmoins, en dépit des tentatives d'arabisation, le français reste la langue étrangère vivante dominante en Algérie. L'arabisation a débuté son intégration dans les universités depuis 1980-1981, avec les départements de sciences humaines et sociales qui ont adopté l'arabe comme langue d'enseignement. Pendant ce temps, les filières scientifiques et techniques ont continué à adopter le français tout en enseignant également l'arabe.

Comme l'indiquent Galisson et Coste (1976), en Algérie, le français est fréquemment rejeté en tant que langue culturelle, mais accepté en tant qu'outil pratique. Cette approche utilitaire, combinée à des choix de contenu peu engageants, a joué un rôle dans la baisse de la motivation des étudiants. Néanmoins, depuis le début des années 2000, cette tendance semble s'être atténuée. Lors d'un discours à Paris le 16 juin 2000, l'ex-président Bouteflika a affirmé que le français constituait un héritage culturel précieux, venant enrichir la langue nationale, l'arabe. Il a insisté sur la nécessité de préserver cette richesse linguistique, qui ne devrait pas être compromise par des sentiments de rancœur ou d'isolement identitaire.

En définitive, même si le français est actuellement reconnu comme une langue étrangère en Algérie, cette qualification est contestable compte tenu de son importance toujours manifeste dans l'éducation et la création culturelle. On peut donc raisonnablement voir cela comme une langue seconde, en fait ou en droit.

1.2. Description du système éducatif algérien :

1.2.1. Evolution et transformation du système éducatif algérien

Le remaniement du système éducatif en Algérie a fortement changé, les livres scolaires, les curricula et l'organisation des degrés d'enseignement : primaire, intermédiaire et secondaire. Conjointement, des modifications ont été mises à exécution en ce qui concerne la durée des cycles et le rythme scolaire. En effet, la durée de l'école primaire

a été réduite à cinq ans au lieu de six alors que le cycle intermédiaire s'étend désormais sur quatre ans plutôt que trois de plus une suggestion a été formulée pour l'extension de la maternelle à toutes les écoles primaires.

1.2.2.Modernisation des programmes et des matières enseignées

L'introduction de nouvelles disciplines a marqué cette réforme. Ainsi, l'éducation scientifique et technologique a été ajoutée au cycle primaire.

L'apprentissage du français, initialement prévu en deuxième année primaire, a été repoussé à la troisième année, remplaçant son ancien démarrage en quatrième année fondamentale. De même, l'anglais est désormais enseigné dès la première année du cycle moyen, au lieu de la deuxième année auparavant.

1.2.3. Organisation des différents cycles d'enseignement

- **L'enseignement préscolaire**

Destiné aux enfants de cinq à six ans, cet enseignement préparatoire est encadré par le ministère de l'Education nationale (MEN). Dispensé dans des classes spécifiques au sein des écoles primaires, il facilite la transition vers l'apprentissage scolaire formel.

- **L'enseignement obligatoire**

Regroupant les cycles primaire et moyen, il s'adresse aux enfants âgés de six à seize ans et constitue un socle fondamental pour l'éducation nationale.

- **L'enseignement primaire (cinq ans) :** il se clôture par un examen introduit dès l'année scolaire 2007-2008. Ce dernier remplit le rôle de l'ancien examen d'entrée en sixième et conditionne l'accès au cycle moyen.
- **L'enseignement moyen (quatre ans) :** il est sanctionné par le Brevet d'Enseignement Moyen (BEM). Les élèves réussissent cet examen poursuivent leur formation au lycée, tandis que ceux qui échouent peuvent intégrer une formation professionnelle ou, à partir de seize ans, entrer directement dans la vie active.
- **L'enseignement secondaire**

Ce cycle de trois ans est structuré en une première année de tronc commun suivie de deux années de spécialisation. Avant la réforme de 2003, il se divisait en deux catégories :

- L'enseignement secondaire général et technologiqueregroupait neuf filières, donnant accès au baccalauréat dans les domaines suivants :
 - Lettres et sciences humaines
 - Lettres et langues étrangères
 - Lettres et sciences islamiques
 - Sciences exactes
 - Sciences de la nature et de la vie
 - Gestion et économie
 - Génie civil
 - Génie mécanique
 - Génie électrique
- **L'enseignement secondaire technique**, qui proposait six spécialités donnant accès au baccalauréat :
 - Fabrication mécanique
 - Electronique
 - Bâtiment et travaux publics
 - Chimie
 - Techniques comptables

1.2.4. Restructuration suite à la réforme de 2003

Cette réforme a consolidé l'enseignement secondaire général et technologique en un ensemble cohérent, introduisant un tronc commun en première année (Sciences/ Technologies et Lettres), suivi d'une spécialisation dans six filières durant les deuxième et troisième années. Le baccalauréat se divise désormais en six séries :

- Mathématiques
- Sciences expérimentales
- Gestion et économie
- Lettres et philosophie
- Lettres et langues étrangères

1.2.5. Autres dispositifs éducatifs

- **L'enseignement spécialisé**

Ce programme a pour objectif d'aider les élèves rencontrant des difficultés scolaires en leur proposant une méthode d'inadaptée à leurs besoins. Il a été élaboré pour améliorer leur apprentissage et favoriser leur intégration dans le système éducatif traditionnel.

- **L'enseignement privé**

Depuis le début des années 1990, en raison des changements dans les politiques économiques et sociales, le secteur privé a progressivement pris une place importante dans le domaine de l'éducation. Aujourd'hui, il englobe tous les niveaux d'enseignement et constitue une alternative au système public.

1.2.6. Perspectives et avenir de la réforme

Le projet de modernisation du système éducatif algérien est toujours en cours de développement. Entre 2016 et 2017, il a débuté sa deuxième phase appelée « deuxième génération ». Cette phase vise à réviser les programmes scolaires et les outils pédagogiques, en particulier pour les différents cycles d'enseignement.

1.3. L'enseignement du FLE au primaire

Autrefois, en Algérie, les élèves avaient une bonne maîtrise du français. Cela ne surprenait pas, car cette langue occupait une place prépondérante dans le système éducatif. Elle était utilisée non seulement pour enseigner la littérature et la grammaire, mais aussi pour les mathématiques, les sciences et l'histoire. Les cours se déroulaient dans un même idiome, et comprendre un énoncé mathématique nécessitait de solides compétences linguistiques. Ainsi, l'apprentissage du français se faisait de manière naturelle à travers les différentes disciplines.

Cependant, ce modèle a été profondément modifié avec la réforme éducative de 1976. Cette réforme, adoptée dans le but de supprimer les vestiges du système colonial, a introduit l'école fondamentale et a fait de l'arabe classique la seule langue d'enseignement. Dès les premières années de scolarité, toutes les matières ont été traduites et enseignées en arabe, reléguant le français au statut de langue étrangère.

Cette transition brusque, imposée par des choix politiques, a eu des conséquences durables : l'attrait pour la langue française a diminué chez les élèves, rendant son apprentissage secondaire. Le niveau général en français a alors chuté, surtout à l'écrit. Pourtant, cette langue n'a jamais disparu de l'enseignement supérieur, ou elle demeure essentielle dans les domaines scientifiques.

Les étudiants se trouvent souvent dans l'obligation de réapprendre ce qu'ils n'ont pas vraiment acquis durant leur scolarité, surtout s'ils souhaitent réussir dans des filières comme la médecine. Une seconde vague de réforme a eu lieu à partir de 2001, avec la création du Conseil Supérieur de l'Education et la réorganisation des cycles scolaires : cinq ans pour le primaire et quatre pour le moyen. Toutefois, le statut du français n'a pas changé. Il reste officiellement une langue étrangère, bien qu'en pratique, il conserve une place significative dans la société algérienne.

Dans de nombreux domaines tels que la presse, la santé, l'administration et l'économie, le français est largement utilisé. Il fait partie intégrante du paysage linguistique quotidien, en particulier dans les régions du Nord. Cependant, il est courant d'observer que des jeunes ayant terminé leur cursus scolaire rencontrent des difficultés à s'exprimer ou à rédiger un simple document administratif en français.

Le paradoxe est frappant : alors que le français est omniprésent dans la vie professionnelle et institutionnelle, il est sous-utilisé, voire marginalisé, dans le système éducatif. En réalité, l'Algérie évolue dans un environnement multilingue où le français et l'arabe dialectal se partagent les rôles sociaux, sans que l'école ne parvienne à établir un équilibre ou une complémentarité efficace entre ces langues. Ce décalage entre les besoins sociétaux et les politiques linguistiques scolaires demeure l'un des grands défis de l'éducation nationale.

Ce chapitre se concentre sur le FLE dans le cycle primaire en Algérie. Il met en lumière les objectifs pédagogiques de cet apprentissage, en mettant en avant l'importance d'une exposition précoce à une langue étrangère pour favoriser le développement global de l'enfant, tant sur le plan cognitif que social. Dans un environnement linguistique aussi varié que celui de l'Algérie, l'initiation au français dès les premières années de scolarité constitue un levier d'accès à la culture francophone et un outil de communication essentiel dans une société de plus en plus tournée vers l'extérieur.

Des recherches récentes indiquent que l'enseignement du français à ce stade de la scolarité ne se limite pas à l'apprentissage de structures linguistiques ; il participe également à l'enrichissement de leur horizon intellectuel. Cette réflexion nous amène à examiner les approches pédagogiques mises en œuvre dans les classes de FLE au primaire, à évaluer l'impact de certaines pratiques, telles que la lecture et les jeux éducatifs, et à identifier les difficultés auxquelles enseignants et apprenant sont confrontés au quotidien.

1.3.1. Le statut du français dans le système éducatif algérien

Le français a toujours joué un rôle central parmi les langues étrangères enseignées en Algérie. Son apprentissage débute dès la troisième année du cycle primaire et se poursuit jusqu'à la terminale, quel que soit le parcours choisi. Toutefois, une exception marquante a eu lieu durant l'année scolaire 1993-1994 : une réforme temporaire a permis aux parents de choisir entre le français et l'anglais comme première langue étrangère pour leurs enfants en quatrième année primaire. Quelle que soit l'option sélectionnée, l'autre langue étrangère était automatiquement intégrée dès la première année du cycle moyen.

À l'entrée au lycée, en particulier en classe de seconde, le français et l'anglais retrouvaient un statut équivalent en tant que langues étrangères. Cette initiative, sans précédent dans le système éducatif algérien et mise en œuvre jusqu'en 2003, a suscité un grand intérêt, surtout parmi ceux qui prônaient une diminution du rôle du français en tant que langue de communication dominante. Nombreux étaient ceux qui percevaient cette mesure comme une chance pour l'anglais de s'imposer, voire de remplacer progressivement le français. Cependant, l'expérience sur le terrain a mis en lumière une réalité bien différente.

A leur arrivée au lycée, en particulier en classe de seconde, le français et l'anglais se voyaient conférer un statut similaire en tant que langues étrangères. Cette démarche, sans précédent dans le système éducatif algérien et mise en œuvre jusqu'en 2003, avait suscité un grand enthousiasme, surtout parmi ceux qui prônaient une diminution du rôle prépondérant du français en tant que langue de communication. Nombreux étaient ceux qui percevaient cette initiative comme une chance pour l'anglais de s'imposer, voire de remplacer progressivement le français. Cependant, les résultats observés sur le terrain ont mis en lumière une réalité bien différente.

En effet, les professeurs d'enseignement moyen (PEM), formés au sein des instituts de technologie de l'éducation (ITE) pour enseigner à des élèves du cycle moyen, se sont retrouvés affectés dans les écoles primaires, face à des enfants âgés de neuf ans. Or, leur formation initiale les préparait à enseigner à des collégiens de treize ans, déjà familiarisés avec l'alphabet latin et disposant de bases linguistiques. Ce décalage entre la formation des enseignants et le profil des élèves a rapidement mis en lumière les limites de cette réforme.

1.3.2.Approches pédagogiques en contexte algérien

1.3.2.1.Modèles pédagogiques dans la formation des enseignants :

L'apprentissage constitue un processus en constante évolution, influencé par les stratégies pédagogiques mises en œuvre. Chaque méthode éducative cherche à satisfaire des besoins particuliers des apprenants, qu'il s'agisse de transmettre des savoirs de manière passive ou de stimuler leur engagement actif.

L'enseignement des langues, en particulier repose sur une diversité de méthodologies qui impactent la compréhension, l'expression et l'intégration des structures linguistiques. En examinant ces diverses approches, il est possible de repérer celles qui encouragent un apprentissage efficace et en adéquation avec les réalités actuelles

- **Méthode ex positive**

Pareillement appelée méthode magistrale, elle agit sur un transfert direct du savoir par l'enseignant, sans réaction significative avec les apprenants. Bien que structurée et efficace pour exposer des concepts théoriques, cette approche limite la parole active des élèves.

« La méthode expositive assigne des rôles distincts au formateur et à l'apprenant : le premier est le détenteur du savoir et de la vérité...il s'agit donc d'un mode de communication unilatéral qui ne laisse pas ou peu de place à l'interactivité » NelletAssociés,(2022)

- **Méthode démonstrative**

Axée sur l'observation et la reproduction, cette méthode permet aux apprenants de visualiser un processus avant de le mettre en pratique. Elle offre un cadre méthodique favorisant l'apprentissage par imitation.

« Le formateur transmet les connaissances aux stagiaires sans interaction sous forme d'exposé...cela n'empêche pas les stagiaires de noter leurs questions auxquelles répondra le formateur à l'issue de la séance » Levasseur, (2007)

- **La méthode interrogative**

Inspirée de la maïeutique socratique, cette approche encourage une réflexion interactive à travers des échanges guidés par des questions stratégiques. Elle stimule la participation active des élèves dans la construction de leur savoir.« La méthode interrogative implique activement les apprenants dans le processus d'apprentissage en posant des questions clés »²

- **Méthode active**

En mettant l'apprenant au centre du processus éducatif, cette méthode valorise l'expérimentation et l'apprentissage par l'action, renforçant ainsi l'autonomie et la compréhension pratique des notions abordées.

« L'apprentissage expérientiel repose sur l'idée que les étudiants doivent participer activement pour développer leurs compétences et construire leur compréhension » Formagorand. (2004)

- **Méthode expérientielle**

Basée sur l'apprentissage par la pratique et l'analyse des expériences vécues, cette approche favorise la mise en situation réelle et encourage une réflexion approfondie sur les connaissances acquises. Les instructeurs guident les étudiants tout au long du processus en posant des questions stimulantes et en facilitant les discussions.

Les approches pédagogiques illustrent l'évolution des pratiques éducatives et la variété des besoins des apprenants. De l'enseignement traditionnel à l'apprentissage actif des

²<https://www.beedeez.com/fr/blog/les-differentes-methodes-pedagogiques-dans-la-formation-professionnelle>

compétences, chaque méthode présente des atouts particuliers et vise des objectifs spécifiques. Le défi essentiel consiste à adapter ces techniques aux contextes d'apprentissage et aux caractéristiques des élèves, afin de rendre le processus éducatif plus captivant et performant. En intégrant ces différentes approches de manière réfléchie, il est possible de garantir une formation harmonieuse, qui soutient à la fois la compréhension théorique et l'application concrète.

1.3.2.2. Stratégies d'enseignement : pratiques et adaptations

L'évolution des stratégies d'enseignement reflète les besoins changeants des apprenants et les avancées pédagogiques. Dans le domaine du FLE, différentes approches ont été adoptées pour rendre l'apprentissage plus efficace et engageant. L'intégration de méthodes interactives, de ressources numériques et d'une adaptation aux réalités locales permet de maximiser l'impact de l'enseignement.

- **Etude de cas : expériences et résultats**

Dans certaines écoles utilisant des approches pédagogiques innovantes, les résultats sont encourageants. Par exemple, une étude menée dans une école primaire à Alger a révélé que les élèves ayant suivi un programme basé sur l'approche communicative ont significativement amélioré leur aisance à l'oral et leur confiance lorsqu'ils utilisent le français hors du cadre scolaire. Les enseignants témoignent également d'une motivation accrue chez les élèves lorsqu'ils participent activement à leur apprentissage.

- **Les ressources numériques : un outil complémentaire**

L'intégration des applications comme Duolingo et Babbel³ dans l'enseignement du FLE est perçue comme un atout, notamment pour renforcer la mémorisation du vocabulaire et des structures grammaticales. Toutefois, bien que ces outils soient utiles, ils ne remplacent pas l'interaction humaine nécessaire à un apprentissage approfondi. Il est donc recommandé de les utiliser en compléments des cours en présentiel afin d'enrichir l'expérience d'apprentissage.

- **Etude de cas**

³Duolingo propose un apprentissage ludique, flexible et gratuit, tandis que Babbel offre une approche structurée et payante, axée sur des compétences conversationnelles et une progression plus approfondie.

Des écoles utilisant ces stratégies ont rapporté divers résultats positifs. Par exemple, une étude menée dans une école primaire à Alger a montré que les élèves ayant suivi un programme basé sur l'approche communicative avaient amélioré leur aisance à l'oral et leur confiance en eux lors de l'utilisation du français en dehors de la classe. Des témoignages d'enseignants affirment également que les élèves sont plus motivés lorsqu'ils participent activement à leur apprentissage.

- **Ressources numériques**

L'utilisation d'applications comme Duolingo ou Babbel a été bien accueillie par les enseignants comme complément aux méthodes traditionnelles. Cependant, certaines critiques rendent compte que ces outils ne remplacent pas l'interaction humaine nécessaire pour un apprentissage efficace. Il est recommandé d'utiliser ces ressources numériques en parallèle avec des activités en classe pour maximiser leur impact.

- **Ressources pédagogiques**

Les manuels utilisés dans l'enseignement du FLE varient considérablement. Par exemple, le manuel « Alter Ego »⁴ est souvent cité pour sa structure claire et ses activités engageantes, mais certains enseignants notent qu'il peut manquer de diversité culturelle dans ses exemples. Des éditeurs s'efforcent de concevoir des supports adaptés aux jeunes apprenants, en intégrant des éléments audiovisuels et des thématiques proches de leur quotidien.

1.3.2.3. Evaluation et suivi : un pilier de l'apprentissage

L'évaluation des compétences linguistiques repose sur des méthodes variées, allant des tests formatifs aux évaluations sommatives. Les exercices oraux, tels que les jeux de rôle et les présentations, permettent aux élèves de s'exprimer et de progresser. Afin de garantir une évaluation efficace, les enseignants doivent établir des critères clairs et fournir une rétroaction constructive, ce qui aide les élèves impliqués activement dans les activités pédagogiques à progresser plus rapidement et à développer une meilleure maîtrise du français.

- **Evaluation formative**

⁴Alter Ego (Éditions Hachette FLE) est une méthode destinée aux adolescents et adultes apprenants de français. Elle existe en plusieurs niveaux, de A1 à B2

Paul Black et Dylan William (1998) sont largement reconnus pour avoir mis en lumière la notion d'évaluation au service des apprentissages, aussi appelée 'Assessment for Learning'. D'après leur perspective, cette méthode a pour principal objectif d'appuyer l'évolution de l'élève. Afin de guider les décisions pédagogiques de l'enseignant tout en facilitant à l'élève une meilleure compréhension de son propre processus d'apprentissage

Elle se base sur la collecte et l'examen d'indicateurs relatifs à ses connaissances, Le but et de modifier continuellement les méthodes d'enseignement et d'apprentissage afin de satisfaire aux exigences décelées.

- **Evaluation sommative**

L'évaluation sommative a lieu à la conclusion d'un processus d'apprentissage dans le but de dresser un bilan des aptitudes et connaissances acquises par les apprenants. Elle cherche à évaluer dans quelle mesure les objectifs éducatifs ont été réalisés et à définir le degré de compétence des acquis d'apprentissage. Cette évaluation peut se réaliser à différents instants :

Suite à une activité, un enchaînement ou à la fin d'une période d'enseignement.

Elle offre de nombreux atouts :

Pour l'apprenant, elle offre un retour explicite sur ses compétences, aide à identifier ses réussites et ses domaines de développement, tout en facilitant sa progression dans les apprentissages.

Pour l'éducateur, elle fournit une perspective globale sur les connaissances acquises, facilite l'identification des possibles déficits, permet d'évaluer l'effet de ces méthodes d'enseignement et aide à planifier des modifications ou approfondissement.

Ce type d'évaluation peut prendre des formes variées test de connaissance tâche pratique production écrite ou compte-rendu d'activité elle doit s'inscrire dans la continuité de l'évaluation formative et rester en lien avec les objectifs et les méthodes travaillées en classe.

- **Différence clés entre évaluation formative et sommative**

Tableau 1 : Différence clés entre évaluation formative et sommative

Critère	Evaluation formative	Evaluation sommative
Moment	Pendant le processus d'apprentissage	A la fin d'un processus ou d'une unité
Objectif	Améliorer l'apprentissage	Mesurer les acquis
Rôle de l'erreur	Apprentissage par l'erreur	Jugement sur la réussite ou l'échec
Type De retour	Rétroaction continue	Résultat final, souvent noté
Implication d'élève	Active, avec ajustement en cours	Passive, résultat évalué après coup

L'évaluation formative est un processus constant qui oriente l'apprenant, tandis que l'évaluation sommative représente un aboutissement final destinées à évaluer le succès.

- **Suivi des compétences**

La surveillance des aptitudes a été un outil crucial pour garantir que les apprenants possèdent les compétences nécessaires pour réaliser efficacement l'émission qui leur sont attribuées. Il s'agit d'un processus d'observation et d'analyse visant à identifier les écarts éventuels entre les compétences détectées et celles attendues afin d'y remédier efficacement.

En milieu scolaire ce suivi se s'appuie sur divers dispositifs tels que :

Des référentiels aux grilles de compétences, utilisés pour recenser les acquis et orienter les actions de formation ou d'accompagnement.

Des fiches de progression, qui permettent de documenter l'évolution des compétences tout au long du parcours d'apprentissage ;

Des outils numériques intégrant des fonctions d'analyse, facilitons la collecte de données et leur intégration en lien avec les évaluations ;

En favorisant une vision claire des acquis et des besoins, le suivi des compétences permet de mieux personnaliser les démarches pédagogiques, de soutenir la progression continue des élèves et de renforcer leur engagement dans les apprentissages.

Dans le contexte professionnel, ce suivi est indispensable pour optimiser la distribution des tâches, repérer les nécessités en formation et augmenter la productivité générale.

Synthèse

L'évaluation formative et l'évaluation sommative se complètent mutuellement dans le suivi des compétences. La première se déroule de manière continue tout au long des apprentissages, permettant d'adapter les méthodes pédagogiques en fonction des besoins relevés. En revanche, la seconde se manifeste à la fin d'un cycle d'apprentissage pour certifier les connaissances acquises. Le suivi des compétences s'inscrit dans cette approche en offrant des repères clairs sur l'évolution des apprentissages, grâce à des outils appropriés. Cela permet de guider les parcours de façon personnalisée et d'encourager une progression à la fois cohérente et structurée.

1.3.2.4. Adaptation des méthodologies au contexte algérien

- **Contextualisation des contenus**

L'enseignement du FLE en Algérie doit prendre en compte les réalités socioculturelles des élèves. Les enseignants adaptent leur contenu en utilisant des supports pédagogiques qui reflètent leur environnement et leur histoire, rendant l'apprentissage plus pertinents et engageant.

Quelques stratégies mises en œuvre :

- Utilisation des textes algériens d'expression française.
- Organisation d'activités mettant en avant les traditions et coutumes locales.
- Intégration de thèmes liés à l'histoire et la société algérienne.
- Utilisation de supports audiovisuels francophones traitant de thématiques universelles.

- **Défis spécifiques et stratégies de surmontent**

L'enseignement du FLE rencontre certains obstacles tels que :

- Le manque de ressources pédagogiques adaptées

- Des classes surchargées limitant l'interaction individualisée.
- Un besoin accru de formation continue pour les enseignants
- La persistance d'une méthodologie mixte parfois incohérente.
- Pour y remédier, différentes stratégies sont adoptées :
- Création de supports pédagogiques locaux.
- Techniques de gestion de classe favorisant la différenciation pédagogique.
- Participation à des formations continues pour enrichir les pratiques.
- Collaboration entre enseignants pour partager les meilleures approches.
- Adoption de la perspective actionnelle centrée sur des projets concrets.

Synthèse

L'évolution des stratégies d'enseignement du FLE témoigne de la nécessité d'ajuster les méthodes pédagogiques aux besoins spécifiques des apprenants. L'utilisation d'outils numériques, la considération du contexte culturel et l'engagement actif des élèves constituent des facteurs clés pour optimiser l'apprentissage.

En Algérie, bien que certaines réussites soient à noter, les enseignants mettent en place des approches novatrices et participatives qui favorisent une acquisition plus efficace du français. En alliant des méthodologies traditionnelles et contemporaines, l'éducation peut ainsi proposer une expérience à la fois enrichissante et performante.

1.4. Les choix méthodologiques de l'enseignement du FLE

Depuis la réforme éducative de 2003, l'enseignement du français Langue Etrangère (FLE) en Algérie a connu des transformations profondes visant à moderniser les méthodes d'apprentissage et à mieux répondre aux exigences contemporaines. Cette évolution repose sur des choix méthodologiques précis, centrés sur l'amélioration des compétences communicatives et l'intégration d'approches interactives. La mise en place des curriculums de deuxième génération en 2016 a poursuivi cette dynamique, en adaptant les programmes aux réalités pédagogiques du pays et en renforçant l'efficacité de l'enseignement du français. Ces orientations témoignent d'une volonté d'offrir un apprentissage plus structuré et contextualisé, tout en favorisant l'engagement actif des élèves dans leurs parcours linguistique.

1.4.1. L'approche par compétence : une vision structurée de l'Apprentissage

L'approche par compétence repose sur une pédagogie qui ne se limite pas à la transmission de contenus théoriques, mais qui vise à développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être chez les apprenants. Les programmes sont conçus de manière à installer progressivement des compétences spécifiques, plutôt que de se focaliser uniquement sur des notions purement académiques.

- Les compétences à acquérir se répartissent en plusieurs catégories essentielles :
- Réception orale et écrite : comprendre un message à l'oral et à l'écrit.
- Production orale et écrite : s'exprimer avec fluidité et écrire de manière structurée.

A cela s'ajoute le développement de compétences transversales, essentielles dans tout apprentissage, comme la capacité à analyser, à collaborer et à résoudre des problèmes.

Cette approche donne plus de liberté aux enseignants dans la sélection des contenus pédagogiques, mais elle exige aussi d'eux une grande responsabilité dans leur mise en œuvre.

1.4.2. La pédagogie du projet : apprendre en agissant

L'enseignement du FLE s'appuie également sur une pédagogie du projet, qui favorise une approche plus dynamique et immersive de l'apprentissage.

- **Le projet : un cadre structurant**

L'année scolaire est organisée autour de trois à quatre projets d'apprentissage, chacun visant à développer une compétence communicative précise. L'objectif est d'encourager l'élève à travailler en groupe, à rechercher des informations et à produire un travail collectif.

- **La séquence : une progression en étapes**

Chaque projet est divisé en plusieurs séquences, qui correspondent aux étapes du processus d'apprentissage. Elles incluent différentes activités complémentaires :

- Activités orales : compréhension et expression orale.
- Activités de lecture : analyse et interprétation de textes.

- Activités linguistiques : étude du vocabulaire et de la grammaire.
- Activités d'écriture : production de textes
- Activités d'évaluation : vérification des acquis et consolidation des connaissances.

Cette organisation permet aux élèves d'assimiler progressivement les compétences visées et de les mettre en application dans un cadre concret.

1.4.3. La pédagogie de la Découverte : un apprentissage actif

L'approche adoptée dans les programmes encourage une pédagogie de la découverte, qui place l'élève au cœur du processus d'apprentissage. Au lieu de recevoir passivement des connaissances, il est amené à construire lui-même son savoir grâce à l'exploration et à l'expérimentation.

- **Deux principes fondamentaux régissent cette approche**
- L'implication active d'élève : celui-ci participe à la structuration de ses propres apprentissages plutôt que de se contenter de les recevoir.
- La valorisation de l'erreur : l'erreur est considérée comme une opportunité d'apprentissage et non comme un obstacle. Elle est exploitée pour identifier les difficultés et les corriger efficacement.

Cette démarche encourage la curiosité et l'autonomie des apprenants, renforçant ainsi leur engagement dans leur progression linguistique.

1.4.4. La démarche spirale : une progression naturelle et réfléchie

L'apprentissage d'une langue ne suit pas un parcours strictement linéaire, où chaque notion serait acquise une fois pour toutes avant de passer à la suivante. Il ne fonctionne pas non plus selon un effet « boule de neige », où tout s'accumulerait progressivement sans retour sur les acquis précédents.

La procédure spiralaire s'appuie sur une progression des notions déjà abordées, permettant aux élèves de renforcer leurs compréhensions tout en découvrant de nouveaux aspects de la langue. Ils reconsidèrent des bases antérieures avec un niveau de compréhension plus réfléchi, ce qui privilégie une intégration durable.

- **Retour sur les acquis**

L'approche pédagogique en spirale est une technique qui privilégie la révision périodique des mêmes notions au fur et à mesure, chaque cycle venant enrichir et complexifier l'enseignement antérieur. Cette méthode de répétition espacée favorise une mémorisation à long terme des connaissances facilitant ainsi leur intégration et leur compréhension sur le long cours.

Néanmoins, cette révision des acquis ne se limite pas à une simple redite : à chaque fois, les apprenants examinent les notions sous un angle différent avec une complexité grandissante.

Cela peut nécessiter l'incorporation de savoirs supplémentaires, la mise en place de méthodes plus élaborées ou l'adoption de stratégies modifiées pour surmonter des problèmes plus complexes. De cette manière, les apprenants consolident leur base tout en améliorant leurs compétences et leur compréhension.

- **Progression non linéaire**

L'organisation non linéaire est la caractéristique distinctive de la progression en spiralaire. Contrairement à une approche linéaire qui aborde les idées de façon séquentielle et exclusive la méthode en spirale permet de revisiter plusieurs fois un même sujet chaque itération ajoutant une nouvelle dimension intégrée dans un schéma conceptuel évolutif.

L'apprenant bâtit progressivement sans savoir, en intégrant les informations nouvelles à celles préexistantes, ce qui favorise l'élaboration de structures cognitives robustes et cohérentes. Cette approche pédagogique a également le mérite de personnaliser l'enseignement en fonction du rythme spécifique de chaque apprenant, lui offrant de multiples opportunités pour intégrer les concepts à son propre pas. Cela diminue l'angoisse associée à l'apprentissage et favorise une intégration plus efficace des idées qui pourront être mises en pratique dans différentes situations accroissant ainsi la souplesse cognitive des apprenants.

Synthèse

Les choix méthodologiques adoptés pour l'enseignement du FLE en Algérie reflètent une volonté d'établir une approche moderne, en phase avec les réalités des élèves. En

mettant l'accent sur le développement des compétences, la pédagogie de projet, l'apprentissage actif et une progression spirale, ses orientations favorisent une acquisition du français plus interactive et contextualisée. L'objectif n'est pas seulement d'améliorer la capacité des apprenants à s'exprimer dans cette langue, mais également de leur fournir les outils nécessaires pour réfléchir, comprendre et interagir de manière efficace dans un environnement francophone.

Au début de leur parcours scolaire, les apprentissages linguistiques (vocabulaire, grammaire conjugaison, et orthographe) se font de façon implicite, sans explications formelles. À des niveaux plus avancés, l'enseignement devient explicite : les élèves apprennent à manipuler les structures de la langue à travers divers procédés tels que la substitution la transformation, le déplacement, la conversion, l'effacement, et l'encadrement.

Cette pratique progressive conduit à l'identification des catégories grammaticales, à la compréhension du code linguistique et à l'application des règles d'accord, favorisant ainsi l'émergence d'une véritable conscience grammaticale (référence MEN).

1.5. Consolider les acquis par l'intégration

1.5.1. Intégration des compétences

- **Résolution de tâches complexes**

L'incorporation des compétences dans un cursus d'études a pour objectif de donner la possibilité aux apprenants de combiner plusieurs connaissances, comportements, et aptitudes afin de traiter des situations complexes, fréquemment non définies et provenant de professionnels ou contextes réels.

Une tâche complexe se distingue par le besoin de combiner plusieurs sous tâches ou aptitudes, sans réponse prédéfinie ce qui contraint l'apprenant à élaborer une réponse indépendante et adaptée.

Cette approche favorise le développement de compétences polyvalentes telles que l'interprétation, l'analyse, la déduction, ainsi que la gestion de ressources internes (expériences, connaissances, capacités,) et externes (documents, supports pédagogiques outils,). Elle s'intéresse non seulement à la démarche de résolution, mais également à

l'accomplissement de la mission, encourageant ainsi l'initiative, l'autonomie, la tendance et la capacité à mettre en pratique les savoirs acquis dans différentes situations.

- **Exemples d'activités complexes contextualisées**

Voici quelques situations pédagogiques mobilisant des compétences variées conçu pour initier les élèves à des problématiques concrètes et interdisciplinaires

- Transition énergétique et innovation : argumenter en faveur d'une source d'énergie alternative pour propulser un véhicule du futur, en élaborant à la fois un rapport écrit bien organisé une présentation orale persuasive.
- Éducation environnementale : examiner les raisons d'un problème dans une station d'épuration, puis élaborer une autre alimentation destinée aux autorités locales pour justifier les travaux de réparation nécessaires.
- Projet pluridisciplinaire : en équipe prépare une présentation orale pour persuader la direction de mettre en place des distributeurs de savon dans une institution éducative, incluant des points relatifs à l'hygiène, à la faisabilité technique de considérations budgétaires.
- Technologie (niveau 5^e) utiliser des images satellites pour reconstruire virtuellement une partie cachée de l'Arc de Triomphe puis en présentait une interprétation à travers un dessin technique et une maquette modifiée.
- Sciences de la vie et de la terre (niveau 3^e) en se basant sur les résultats d'examens médicaux, identifier si l'infection est causée par un virus ou une bactérie, et soutenir cette réponse par une description écrite complétée par un dessin scientifique.
- Physique chimie (niveau 5^e) concevez un système électrique et limite l'éclairage des forts d'une voiture produisant le schéma de montage et en détaillant son fonctionnement.

Synthèse

L'intégration des compétences repose généralement sur la mise en œuvre des tâches complexes qui vise à mobiliser simultanément un ensemble varié de savoirs et de compétences. Ce type de cadre éducatif favorise le développement de l'autonomie du sens critique de la créativité ainsi que la capacité à utiliser différentes ressources face à des situations inédites.

Les méthodes d'enseignement illustrent la richesse et la diversité des scénarios pédagogiques envisageables allant de la résolution de problèmes scientifiques à l'élaboration de projets techniques en passant par des situations nécessitant une argumentation orale ces activités offrent aux apprenants l'opportunité d'appliquer leurs connaissances dans des contextes concrets interdisciplinaires.

Il est essentiel de mettre en place une planification rigoureuse, intégrée au programme éducatif, afin d'assurer un programme des apprentissages qui soit à la fois harmonieux et cohérent. Cette approche s'inscrit dans une perspective pédagogique globale, où les compétences sont conçues, structurées et évaluées dans le cadre d'informations centrées sur des situations à la fois significatives et formatrices.

1.5.2. Suivre et valider le développement des compétences

Du travail sur les projets, l'évaluation formative permet à l'enseignant de mesurer l'évolution des apprentissages en expression orale, en lecture et en écriture.

Cette évaluation, pleinement intégrée au processus d'enseignement -apprentissage d'une langue étrangère permet d'ajuster les démarches pédagogiques.

À la fin des projets, une évaluation sommative est réalisée pour valider l'acquisition des compétences les élèves sont soumis individuellement à des tâches inédites de complexité équivalente sur la base de critères précis et l'indicateur Clairement établis.

- **Stabilisation des concepts introduits par la réforme**

La réforme du système éducatif algérien, amorcée en 2003 et réaménagée en 2006 a introduit de nouvelles approches pédagogiques et terminologies qui nécessitent aujourd'hui d'être bien assimilées et stabilisées dans la pratique enseignante.

Suivi et validation des compétences : évaluation formative et sommative

Durant le déroulement du projet, à l'issue de chaque séquence, l'enseignant utilise l'évaluation formative continue afin de vérifier la progression des apprentissages en expression orale, en lecture et en production écrite.

L'évaluation formative est pleinement intégrée au processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

À la finalisation des projets, l'enseignant met en œuvre une évaluation sommative pour mesurer l'acquisition réelle des compétences travaillées.

Chaque élève est évalué individuellement, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, à travers des tâches nouvelles de complexité équivalente.

Pour garantir la fiabilité de cette évaluation, il est indispensable de définir des critères clairs ainsi que des indicateurs précis, permettant de juger objectivement le niveau de compétence atteint.

1.6. Cadre réglementaire : document de référence

Parmi les textes fondamentaux encadrant le système éducatif algérien, on peut citer :

- **Loi d'orientation sur l'éducation nationale (23 janvier 2008)**

Ce texte fondateur définit notamment :

- Les finalités de l'éducation nationale, en harmonie avec les valeurs nationales et universelles,
- Emission essentielle de l'école : instruire, socialiser et qualifier,
- Les principes directeurs de l'éducation,
- Le rôle des membres de la communauté éducative,
- L'Organisation générale de la scolarité

- **Référentiel général des programmes (juillet 2008)**

Ce document expose notamment :

- Les choix méthodologiques approchent par compétence pédagogie du projet pédagogie de l'intégration évaluation par compétences,
- Les paradigmes adoptés constructivisme et socioconstructivisme,
- L'identification des compétences disciplinaires et transversales à développer.

- **Guide méthodologique d'élaboration des programmes (juin 2009)**

Ce guide précise les étapes et les normes de conception des programmes scolaires

- **Les programmes de français pour tous les nouveaux cycles**

Ils constituent les fondements de l'enseignement de la langue française dans les différentes étapes de la scolarité.

- **Les documents d'accompagnement**

Ces ressources détail et explique l'application des programmes par niveau et par cycle en proposant des pistes pédagogiques concrètes.

1.6.1. Curriculum et programme

Dans leur dictionnaire de didactique des langues, Galisson et Coste(1976), identifient 4 grands niveaux d'intervention en didactique organisé de du plus théorique au plus concret :

- D'abord, les théories scientifiques qui servent de fondement,
- Ensuite, les méthodologies éducatives,
- Puis, les éléments intermédiaires tels que les curricula, les programmes, les méthodes et la conception des outils pédagogiques (Manuels, recueils d'exercices linguistiques, etc.),
- Enfin, les pratiques effectives en classe : technique procédé et stratégie d'enseignement/ apprentissage.

- **Qu'est-ce qu'un curriculum**

Le curriculum peut être défini comme l'ensemble du parcours éducatif conçu pour l'élève.

Contrairement au programme qui se limite souvent au contenu disciplinaire le curriculum adopte une approche globale de l'apprentissage. Il englobe les heures dimensions essentielles, parmi lesquelles :

- Les finalités générales de l'enseignement,
- Les compétences que l'on vise à construire chez l'apprenant,
- L'organisation du temps scolaire et les volumes horaires,
- Le programme proprement dit (contenus d'enseignement),
- Les démarches pédagogiques et méthodes proposées,
- Le système d'évaluation prévu pour mesurer les acquis.

- **Lien entre curriculum et programme**

Dans leur dictionnaire de didactique des langues (1976), Galisson et Coste distinguent quatre niveaux d'analyse dans le domaine de la didactique qu'ils ordonnent du plus théorique au plus pratique :

- Les théories scientifiques de référence,
- Les méthodologies pédagogiques,
- Le curriculum les programmes ainsi que la conception d'outils didactiques tels que les manuels ou les recueils d'exercices linguistiques),
- Enfin, les pratiques de classe comprenant et technique procédé stratégie d'enseignement /apprentissage.

- **Définition de composante du curriculum**

Le curriculum désigne l'ensemble structuré du parcours éducatif destiné à l'élève. Il se distingue du programme par sa portée plus large, intégrant plusieurs éléments fondamentaux :

- Les objectifs généraux assignés à l'enseignement,
- Les compétences que l'on souhaite développer chez les apprenants,
- L'organisation temporelle : rythme scolaire et emploi du temps, les contenus pédagogiques proposés,
- Les approches et méthodes d'enseignement préconisées,
- Le dispositif d'évaluation des acquis

- **L'étude des livres scolaires :**

Dans le système éducatif algérien, les manuels scolaires occupent une place primordiale, étant utilisés comme outil pour l'enseignement et la diffusion des savoirs. Cependant, leur élaboration et leur mise en œuvre exposent des complexités qui nécessitent une analyse détaillée.

- **Programme scolaire**

Le programme officiel ne constitue qu'un élément parmi d'autres, dans l'ensemble du curriculum éducatif. Il propose une orientation générale de l'enseignement pour un niveau donné à travers :

- Les intentions pédagogiques spécifiques à la discipline,

- Les profils d'entrée et de sortie des apprenants à l'issue du cycle,
- Les compétences à développer, les objectifs visés, et les activités proposées,
- Les contenus d'enseignement (thématiques, type de discours, support et point de langue)

Ainsi qu'un dispositif d'évaluation centrée sur l'acquisition des compétences.

1.6.2. Programme de deuxième génération

- **Une nouvelle conception de programmes de français : la deuxième génération**

C'est à partir de l'année scolaire 2017 2018 que les établissements scolaires ont commencé à appliquer les nouveaux programmes de langue française, qualifiés de programme de deuxième génération.

Ces derniers marquent une évolution importante par rapport à ceux issus de la réforme de 2003, en s'inscrivant dans une démarche de continuité tout en introduisant des ajustements pédagogiques profonds.

- **Cette refonte s'est appuyée sur trois textes fondamentaux**

La loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008

Le référentiel général des programmes publiés en juillet 2008

Et le guide méthodologique pour l'élaboration des programmes datant de juin 2009.

- **Des fondements théoriques revisités**

La conception de ces programmes repose principalement sur deux courants pédagogiques :

Le constructivisme et le cognitivisme qui mettent l'accent sur l'apprentissage qu'en processus actif de construction de sens,

Le socioconstructivisme et le socio cognitivisme qui valorise les interactions sociales dans le développement des savoirs.

- **Une approche centrée sur les compétences fondement du programme**

Le premier pilier des nouveaux programmes est l'approche par compétences elle s'articule autour d'un découpage progressif visant à mieux accompagner le développement des apprentissages chez les élèves du primaire.

En fin de cycle une compétence globale est définie celle-ci ensuite répartie selon 2 piliers le 2^e pilier couvrant la 3^e est 4^e année primaire et le 3^e palier réservé à la 5^e année.

Pour chaque année scolaire imprécise une compétence de fin de niveau adapté à l'âge et au développement des élèves.

Chacune de ces compétences est divisé en 4 grands axes correspondant aux principaux domaines d'activité langagière :

La compréhension orale la production orale la compréhension écrite la production écrite

Un niveau plus détaillé ces compétences sont elles-mêmes décomposées en 3 dimensions complémentaires :

- **Les compétences disciplinaires liées aux savoir-faire fondamentaux en langue**

Maîtriser les outils de la langue : Vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe ;

Produire des messages à l'oral comme à l'écrit.

Les compétences transversales, qui relèvent d'aptitudes générales réparties selon quatre ordres :

- Intellectuel (capacité de raisonnement, de mémorisation),
- Méthodologique (autonomie, organisation),
- Communicatif (aisance dans l'échange, clarté du message),
- Personnel et social (coopération, respect des autres, responsabilité).

Les valeurs, enfin, sont au cœur du processus de socialisation des apprenants. Elles visent à construire :

- Une identité nationale assumée,

- Une conscience civique éveillée,
- Une citoyenneté active,
- Une ouverture culturelle sur le monde.
- **La pédagogie de l'intégration : vers une mobilisation des acquis**

Le deuxième choix méthodologique retenu dans les programmes repose sur la pédagogie de l'intégration. Il ne s'agit plus simplement d'accumuler des savoirs mais de permettre à l'élève de les mobiliser dans des situations complexes.

Concrètement, cela se traduit par des tâches ou des problèmes à résoudre, où l'apprenant met en œuvre plusieurs compétences en interaction, de façon contextualisée.

L'évaluation des compétences : une approche continue et diversifiée

Troisième orientation essentielle : la place centrale donnée à l'évaluation.

Loin d'être une simple sanction, elle devient un outil au service de l'apprentissage, à travers trois formes complémentaires :

- Diagnostiques, pour repérer les acquis et difficultés en amont ;
- Formative, intégrée au processus d'enseignement-apprentissage, pour guider l'élève ;
- Certificative, à la fin d'un cycle ou d'un niveau, pour attester les compétences acquises.

1.6.3. Manuels scolaires et ressources

1.6.4. Les buts et les rôles des manuels scolaires

Les manuels scolaires ne se limitent pas à être des compilations de leçons, ils représentent des instruments pédagogiques cruciaux élaborés pour correspondre aux buts éducatifs nationaux. En Algérie, près de huit millions d'élèves se servent de ces ressources, ce qui équivaut à une demande annuelle d'environ 27 millions d'exemplaires.

- **Fonctions des manuels**

Faciliter l'apprentissage : ces derniers offrent une orientation aux étudiants, les aidant à assimiler des informations et à les appliquer dans des contextes pratiques.

- Enrichir les programmes éducatifs : les manuels viennent en complément des autres.
- Ils fournissent des aides pédagogiques et contribuent à organiser l'enseignement des matières, en particulier le FLE.
- Implémenter les buts pédagogiques : chaque livre scolaire est conforme aux programmes officiels et cherche à développer graduellement des compétences via des méthodes théoriques et des actions spécifiques. L'examen des manuels scolaires destinés au primaire en Algérie met en évidence une complexité tant dans leur élaboration que dans leur emploi. Bien que le ministère de l'Éducation nationale élabore les manuels dans le but de garantir leur alignement avec les buts nationaux, des interrogations demeurent concernant leur fabrication, leur accessibilité et leur contenu.

Les méthodes d'enseignement et l'approche par projet. Les manuels scolaires adoptent une démarche pédagogique qui privilégie l'apprentissage actif. L'approche de projet, plus précisément, cherche à impliquer les étudiants dans des activités pratiques et collaboratives. Cependant, un examen approfondi montre que les initiatives proposées aux élèves du primaire ne conduisent pas systématiquement à des aboutissements concrets. L'absence d'application pratique peut réduire l'influence de la pédagogie par le projet, qui se base précisément sur la participation directe des apprenants.

- **La conception et la création des manuels scolaires**

Une démarche organisée : La confection des manuels scolaires en Algérie s'effectue selon une procédure stricte nécessitant l'implication de divers intervenants institutionnels et éducatifs :

Fonction du ministère de l'Éducation nationale : le ministère est responsable de la création des manuels scolaires, s'assurant qu'ils sont en adéquation avec les programmes éducatifs et les buts nationaux.

- Participation des inspecteurs et enseignants : ces spécialistes de l'éducation contribuent assidûment à l'élaboration des manuels pour les ajuster aux nécessités des étudiants et aux impératifs de l'enseignement pédagogique.

- Participation de l'institut pédagogique national (IPN) : de 1966 à 1990, l'IPN a joué un rôle central dans la conception des manuels scolaires pour les niveaux primaires, intermédiaire et secondaire.
- Mise en place du manuel unique : un progrès notable a été réalisé avec l'instauration d'un manuel commun pour les deux premières années de l'école primaire.

Ce guide a pour but de créer des liens entre diverses disciplines, favorisant ainsi la transdisciplinarité et une démarche

Synthèse

Les manuels scolaires jouent un rôle central dans l'éducation et nécessitent une conception rigoureuse, tout en laissant place à des améliorations liées à la diversité des contenus, à l'évolution socioculturelle et à l'application concrète des approches pédagogiques. En Algérie, l'enseignement du FLE au primaire reflète des tensions entre héritages historiques, choix politiques et besoins contemporains, le français conservant un rôle important malgré son statut de langue seconde.

Le cadre d'enseignement se caractérise par des réformes visant une pédagogie plus interactive et le développement de compétences globales, mais demeure confronté à plusieurs difficultés, notamment le manque de formation des enseignants, l'hétérogénéité des élèves et l'insuffisance des ressources. Pour y remédier, le renforcement de la formation des enseignants, l'adaptation des pratiques pédagogiques et l'adoption d'une politique linguistique éducative cohérente apparaissent essentiels afin de mieux intégrer le français dans l'enseignement de base.

En somme, l'avenir du FLE au niveau primaire reposera sur la capacité du système éducatif à allier tradition, modernité et équité pédagogique, afin de garantir à tous les élèves une maîtrise solide et fonctionnelle de cette langue.

Attente forte : celle d'une formation plus humaine, plus respectueuse, plus impliquée dans la réalité vécue par les enseignants.

1.6.4.1. Une posture réflexive qui demande à être encouragée

Malgré les difficultés exprimées, plusieurs enseignants montrent une capacité réelle à analyser leurs pratiques, à prendre du recul, et à envisager des pistes

d'amélioration. Cela montre qu'avec un encadrement bienveillant, il est tout à fait possible de développer des démarches réflexives en formation.

Plusieurs participants ont spontanément proposé des idées : observation mutuelle entre collègues, ateliers pratiques sur les supports numériques, création de petites communautés d'apprentissage locales.

Cela confirme que la motivation est bien présente, à condition que la formation soit vécue non comme une injonction extérieure, mais comme un espace de développement professionnel partagé.

(60 % selon les moments), et les réponses souvent plus brèves ou hésitantes.

L'enseignante elle-même a exprimé son ressenti :

« Ils étaient là physiquement, mais pas vraiment avec moi. Il m'a fallu relancer plusieurs fois. »

1.6.4.2. Lecture croisée : ce que révèle la comparaison

Ce double scénario pédagogique nous permet de tirer des enseignements concrets, à la fois sur les méthodes et sur les besoins en formation :

Critères	Classe A (numérique)	Classe B (traditionnelle)
Matériel utilisé	Tablettes, tableau interactif	Images imprimées, manuel
Méthode	Active, participative	Magistrale, linéaire
Interactivité	Forte	Faible
Motivation	Élevée	Modérée à faible
Compréhension	Majoritairement correcte	Moins approfondie
Participation	85–95 %	40–60 %

Tableau décrivant les différents aspects des classes A et B

1.6.4.3. Perspectives d'avenir pour la formation des enseignants de FLE

À l'issue de cette étude, plusieurs constats se dessinent, mais surtout, de nombreuses pistes d'amélioration et d'action se dégagent. Il ne s'agit pas uniquement de tirer des conclusions sur ce qui fonctionne ou non, mais de proposer des perspectives

concrètes et ancrées dans la réalité du terrain pour améliorer durablement la formation des enseignants de FLE, notamment au primaire.

1.6.4.4. Modules à envisager à l'avenir

Les données recueillies, qu'elles soient issues de questionnaires, d'observations ou de témoignages, mettent en lumière des besoins de formation spécifiques, souvent évoqués mais rarement satisfaits. Les enseignants demandent moins de théorie générale et davantage de formations ciblées, directement exploitables en classe.

Voici quelques modules à fort potentiel à inclure dans les futurs dispositifs de formation continue :

Exploitation pédagogique de la chanson en classe de FLE : un support motivant, culturel et linguistique riche, mais encore peu maîtrisé.

Gestion de l'hétérogénéité et différenciation pédagogique : notamment en milieu rural où les niveaux sont très variables.

Didactique du FLE adaptée aux cycles primaire et moyen : avec des exemples concrets, des séquences testées, des outils transférables.

Usages pédagogiques du numérique : tablettes éducatives, tableaux interactifs, ressources en ligne, même en situation de faible connectivité.

Conception d'activités ludiques et interactives : jeux de rôles, cartes à manipuler, projets d'expression orale.

Évaluation formative et bienveillante : outils simples pour suivre l'élève sans sanctionner.

1.6.4.5. Thématiques prioritaires selon les besoins du terrain

Cette recherche a également permis d'identifier des priorités exprimées par les enseignants eux-mêmes, et confirmées par les inspecteurs pédagogiques. Il ne s'agit plus de proposer des formations « descendantes », mais d'écouter ce que les acteurs demandent réellement.

- **Soutien d'écoute et de continuité**

Cette tension est d'autant plus problématique qu'elle alimente un cercle vicieux : moins les enseignants se sont soutenus moins ils s'impliquent moi il s'implique plus les inspecteurs les juges démissionnaires. Rompre ce cycle exige un changement de posture de part et d'autre mais surtout un renversement du schéma relationnel : passer d'un rapport hiérarchique une logique de partenariat professionnel.

En somme, le discours des inspecteurs révèle une tension entre injonction institutionnelle et réalité de terrain. Leur rôle est crucial mais encore sous-exploité en tant que levier de transformation pédagogique. Ce constat invite à repenser leur formation leur mission et leur place dans l'écosystème de la formation continue.

Conclusion du chapitre

Au terme de ce chapitre, il apparaît que l'enseignement du FLE au primaire en Algérie s'inscrit dans un cadre institutionnel structuré, où le rôle des inspecteurs occupe une place déterminante. Garants de l'application des orientations officielles, ces derniers assurent le suivi pédagogique des enseignants, veillent à la conformité des pratiques avec les programmes en vigueur et accompagnent la mise en œuvre des approches didactiques recommandées. Leur intervention contribue ainsi à instaurer une certaine homogénéité des pratiques tout en cherchant à améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage du français dès les premières années de scolarisation.

Chapitre II

Stratégie et Méthode d'Enseignement

Introduction du chapitre

Au primaire, les apprenants se caractérisent par une grande réceptivité, une forte curiosité et un besoin constant de motivation. L'enseignant de FLE est ainsi amené à adapter ses pratiques aux spécificités cognitives, affectives et sociales de ce public, en privilégiant des démarches actives, interactives et progressives. Les stratégies mises en œuvre doivent favoriser la compréhension, l'expression orale, l'entrée dans l'écrit, tout en tenant compte du rythme d'apprentissage et de l'hétérogénéité des élèves.

Ce chapitre se propose d'examiner les principales stratégies et méthodes d'enseignement du FLE au primaire, en mettant en lumière leurs fondements théoriques et leurs implications pédagogiques. Il s'agira d'analyser comment ces approches contribuent au développement des compétences langagières, à la motivation des apprenants et à l'efficacité des pratiques enseignantes. Cette réflexion permettra mieux comprendre les choix didactiques opérés en classe et leur impact sur le processus d'apprentissage du français langue étrangère.

2.1. Approches pédagogiques : un socle pour le développement professionnel

Le document *Approches Pédagogiques : Infrastructures pour la Pratique de l'enseignement* représente une excellente base pour enrichir sa formation professionnelle dans ce contexte le ministère de l'éducation a instauré un programme d'amélioration destiné à tous les membres du personnel éducatif ce programme disponible en format papier et vidéo est distribué aux institutions éducatives par les comités scolaires il est fortement conseillé aux enseignants et enseignantes de s'impliquer dans les ateliers de formation que ce soit en collectif ou de façon personnelle les supports disponibles offrent une étude détaillée des principes fondamentaux des stratégies et des techniques d'enseignement majeures.

- **Ce programme se base sur plusieurs piliers cruciaux :**

Une approche structurée de l'analyse des pratiques pédagogiques basées sur la la structure de l'enseignement ;

- L'intégration des principes de l'andragogie et de la formation continue ;
- L'offre de stages de perfectionnement professionnel ;
- La promotion de la réflexion critique et de l'engagement professionnel ;

- Le soutien à l'enseignement collaboratif entre collègues.
- **Parmi les ressources proposées figurent :**

Un exemplaire du guide Approches Pédagogiques : Infrastructures pour la pratique de l'enseignement remis à chaque enseignant ;

Un programme d'introduction au leadership, accompagné d'un kit d'information destiné aux équipes pédagogiques (disponibles en anglais, avec une version française en phase de test et de déploiement) ;

Un dossier de ressources pour intégrer les apprentissages essentiels communs et les pratiques différenciées (fournis à chaque école, en version anglaise) ;

Une série de vidéos pédagogiques intitulée Teaching via les commissions scolaires. Une description de chaque vidéo est disponible.

2.2. Typologie des approches pédagogiques

Pour répondre à la diversité des situations d'enseignement et des profils d'apprenants plusieurs approches pédagogiques ont été développées elles se distinguent notamment par le rôle accordé à l'enseignant à l'élève et aux modalités d'apprentissage voici une typologie Synthétique :

2.2.1. Modèle transmissif

Ces modèles sont centrés sur la transmission directe des savoirs l'enseignant incarne une figure d'autorité savante et guide l'élève dans un processus linéaire l'élève est plutôt récepteur engagé dans une écoute attentive.

- **Exemple**
 - **Exposé magistral** : l'enseignant délivre un contenu structuré souvent sans interaction.
 - **Démonstration** : l'enseignant montre comment faire expérience procédure méthode avant de laisser l'élève limité.
 - **Point fort** : efficacité pour transmettre rapidement un grand volume d'informations structuration des savoirs.
 - **Limite** : peu de mobilisation de l'esprit critique participation limitée des élèves.

2.2.2. Modèles actifs

Ces méthodes envisagent l'apprenant comme un acteur actif de son processus d'apprentissage. On privilégie la manipulation l'exploration l'expérimentation et la l'acquisition de connaissances par le biais de l'expertise

- **Exemple**
 - **Pédagogie par projet** : les élèves travaillent en autonomie sur un projet concret à réaliser.
 - **Résolution de problème** les élèves mobilisent leur connaissance pour résoudre une situation complexe.
 - **Point fort** : favorise l'autonomie la motivation le transfert des apprentissages
 - **Limite** : demande un encadrement rigoureux et du temps pour la mise en œuvre.

2.2.3. Modèles interactifs

Ces modèles mettre l'accent sur la dimension sociale et langagière de l'apprentissage le savoir se construit par les échanges entre pairs ou entre enseignants et élèves.

- **Exemples**
 - **Discussion dirigée** : les élèves sont amenés à débattre ou à partager leurs points de vue autour d'une problématique.
 - **Méthode socratique** : l'enseignant guide les élèves à travers un questionnement réflexif pour favoriser la pensée critique.
 - **Points forts** : développe la capacité à argumenter à écouter à et un reformuler.
 - **Limites** : nécessite un climat de classe favorable à une bonne gestion de du temps de parole.

2.2.4. Modèles différenciés

Ces approches visent à adapter l'enseignement aux caractéristiques individuelles des apprenants (besoins, rythmes, styles cognitifs, difficultés).

- **Exemples**

Individualisation chaque élève avance à son rythme avec des supports et des objectifs personnalisés.

2.2.5. Pédagogie inclusive

prise en compte des élèves un au besoin éducatif particulier avec des aménagements ciblés.

Point fort : favorise l'équité et l'engagement de tous les élèves.

Limites : demande une organisation très fine et une bonne connaissance des élèves.

2.3. Critères de choix d'une méthode pédagogique

Le choix d'une méthode ou d'une approche pédagogique ne relève pas du hasard. il doit s'appuyer sur une réflexion rigoureuse, tenant compte de plusieurs facteurs contextuels et pédagogiques :

2.3.1. Les objectifs d'apprentissage

La météo de choisie doit être en adéquation avec les compétences et savoir visés.

- Pour transmettre des connaissances factuelles date définition règle une méthode ex positive comme l'exposé magistral peut être efficace.
- Pour développer la pensée critique simuler la réflexion ou favoriser l'implication on privilégiera des méthodes participatives ou interrogatives.

2.3.2. Le profil des apprenants

Il est essentiel d'adapter l'enseignement aux caractéristiques des élèves

- Age, niveau scolaire, style d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique)
- La pédagogie différenciée s'impose alors comme une stratégie pertinente, combinant plusieurs approches et supports pour répondre à la diversité des profils.

2.3.3. Le contexte de la classe

Le nombre d'élèves les ressources disponibles Manuel outil numérique le cadre pédagogique présentiel distancié hybride conditionne fortement la faisabilité des méthodes :

- Une méthode active comme la pédagogie par projet nécessite un effectif réduit et des moyens adaptés
- Un environnement technologique limité restreint l'usage de certaines pratiques numériques.

2.3.4. Tempsimparti

Certaines méthodes nécessitent plus de temps pour être pleinement efficace :

- La résolution de problème ou les projets de groupe s'inscrivent dans la durée.
- En revanche des approches plus transmissibles comme l'exposé ou la démonstration conviennent mieux au contraire du temps court.

2.3.5.Type d'évaluation prévue

La méthode d'enseignement doit préparer l'élève à l'évaluation finale en cohérence avec les compétences attendues :

- Une évaluation pratique ou formative requiert des approches actives expérientiel ou collaboratives.
- Une évaluation théorique ou sommative pourra s'appuyer sur des méthodes ex positives ou démonstratives.

2.4. Contributions des sciences cognitives à l'enseignement

Les progrès récents en neurosciences et en psychologie cognitive ont grandement amélioré notre connaissance des processus d'apprentissage, ce qui permet de baser les décisions pédagogiques sur des informations solides. Voici quelques principes fondamentaux tirés de ses travaux de recherche :

2.4.1.L'apprentissage actif renforce la mémorisation

L'engagement actif de l'apprenant par l'action la réflexion la résolution de problème ou la participation favorise la consolidation des connaissances contrairement à l'écoute passive il simule les connexions neuronales rentre dans les apprentissages plus durables.

➤ **Exemple :**

Plutôt que de simplement écouter un cours sur le cycle de l'eau les élèves réalisent une maquette fonctionnelle ou simule les étapes à travers une activité ludique cela leur permet de mieux retenir les notions abordées.

2.4.2. La répétition espacée optimise l'ancrage des savoirs

Au revoir les informations à intervalle croissants permet de renforcer la mémoire à long terme. Cette stratégie appelée répétition espacée s'avère plus efficace qu'un apprentissage concentré sur une courte période.

➤ **Exemple :**

Un enseignant de langue planifie des séances de révision du vocabulaire chaque semaine pendant un mois au lieu de tout revoir la veille du contrôle les mots sont mieux retenus sur le long terme

2.4.3. Feedback immédiat soutient l'ajustement des apprentissages

Un retour rapide sur les erreurs ou la ou les réussites permet aux apprenants de corriger leur stratégie et de renforcer leurs acquis ce processus favorise une régulation continue de l'apprentissage et évite l'ancrage des représentations erronées.

➤ **Exemple :**

Lors d'un exercice interactif en mathématiques un logiciel signale immédiatement si la réponse est incorrecte et propose une piste pour corriger l'élève peut ainsi apprendre de ses erreurs sans attendre la correction différée.

2.4.4. La gestion de la charge cognitive

Le cerveau traite mieux l'information lorsque la charge cognitive est allégée il est donc essentiel de clarifier les consignes de structurer le contenu et d'éviter les éléments d'extracteurs pour ne pas souhaiter saturer la mémoire de travail.

➤ **Exemple :**

Lors d'une nouvelle leçon, l'enseignant projette utiliser un support allégé, en commentant oralement les étapes et en donnant un résumé structuré, plutôt qu'un document dense riche en informations secondaires.

2.4.5. Les émotions jouent un rôle clé dans l'apprentissage

Le climat affectif influence l'attention la motivation et la mémorisation un environnement rassurant et stimulant favorise l'engagement cognitif tandis que le stress excessif peut freiner des apprentissages.

➤ **Exemple :**

Un enseignant valorise les efforts instaure un cadre bienveillant et favorise l'entraide entre pairs les élèves se sentent plus en confiance pour participer poser des questions et s'impliquer dans leurs apprentissages.

2.5. Le numérique dans le système éducatif algérien

Introduction

L'avènement des technologies numériques a considérablement transformé notre quotidien, affectant non seulement nos méthodes de travail et de communication, mais également nos façons d'apprendre et socialiser. Dans le secteur éducatif, ces outils prennent une place de plus en plus prépondérante, réorganisant les pratiques pédagogiques traditionnelles et interrogeant notre rapport aux savoirs.

Dans ce cadre, l'école doit envisager une réévaluation de ses dispositifs d'enseignement. L'intégration du numérique ne doit pas être perçue comme un simple ajout technologique, mais plutôt comme une occasion de redéfinir les dynamiques éducatives, à condition que cette transition soit soigneusement réfléchie et adaptée aux réalités locales.

2.5.1. Vers une école connectée : repenser les environnements d'apprentissage

Le concept d'une école du numérique se dessine comme un carrefour un espace d'apprentissage enrichi par divers outils technologiques tels que les ordinateurs les

tablettes l'accès à internet et les tableaux interactifs. L'objectif est d'améliorer la qualité de l'enseignement tout en permettant aux élèves de développer des compétences numériques essentielles pour leur avenir.

Cependant, l'intégration de ces technologies en classe n'est pas sans défis. Le manque de formation des enseignants, les problèmes techniques récurrents tels que la gestion des batteries, les connexions et la maintenance, ainsi que l'inadéquation de certains outils par rapport aux objectifs pédagogiques, entravent souvent leur adoption. Néanmoins, la numérique demeure puissant levier de motivation pour les élèves, stimulant leur autonomie et leur engagement actif dans le processus d'apprentissage.

2.5.2. L'émergence du numérique dans l'école algérienne

Dans le contexte algérien, l'utilisation des technologies numériques, en particulier dans le domaine de l'éducation, s'affirme progressivement comme un moyen d'enrichir les pratiques pédagogiques. Des initiatives telles que l'introduction de tablettes ou de plateformes numériques ont permis à certains établissements de diversifier leurs méthodes d'enseignement, tout en ravivant l'intérêt des apprenants.

2.5.3. Jalons historiques de l'intégration numérique dans l'éducation

Depuis le début des années 2000, l'Algérie a engagé une démarche de modernisation de son système éducatif via l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC). Parmi les premières mesures, on note l'équipement des écoles en matériel informatique la généralisation des laboratoires numériques et l'introduction de l'informatique comme matière à part entière au niveau secondaire.

Au fil des années, des programmes tels que l'éducation numérique ont été mis en place pour renforcer cette orientation, avec le développement de plateformes numériques, la numérisation des ressources pédagogiques et l'extension du réseau de fibre optique, témoignant d'une volonté de rendre l'école algérienne plus connectée. Dans l'enseignement supérieur, des outils comme progress ont vu le jour, félicitant la gestion administrative et pédagogique.

La crise sanitaire de 2020 a mis en évidence l'urgence de développer l'enseignement à distance et l'importance stratégique du numérique pour assurer la continuité

pédagogique. Elle a également révélé les limites du système, notamment en ce qui concerne les infrastructures et la formation.

a. Enjeux et limites des politiques publiques algériennes

Les politiques éducatives visant à intégrer le numérique aspirent à moderniser et à rendre l'école plus performante. Cela implique des investissements matériels tels que l'achat de tablettes et l'installation de tableaux interactifs, ainsi qu'une révision des pratiques pédagogiques, comme la classe inversée et l'apprentissage hybride.

Cependant, ces initiatives rencontrent de nombreux obstacles, notamment une couverture internet inégale et l'absence d'une formation systématique. Les enseignants peinent encore à s'appropriier localement les outils proposés, et l'absence d'une vision globale, intégrée et durable limite parfois l'efficacité de ces réformes.

b. Le numérique au service de la pédagogie

L'introduction des outils numériques modifie la dynamique pédagogique, rendant les élèves plus autonomes et transformant le rôle des enseignants en celui de facilitateurs. Les connaissances se construisent désormais dans une logique collaborative, rendant l'apprentissage plus interactif et adaptable, et permettant de mieux répondre aux besoins variés des élèves.

Cette transformation s'inscrit dans une tendance mondiale et nécessite une adaptation au contexte algérien, impliquant un soutien aux enseignants, une réflexion sur les usages et une évaluation régulière de l'impact réel sur les apprentissages. Les outils numériques doivent ainsi occuper une place centrale dans la classe.

2.5.4. Les outils numériques au cœur de la classe

2.5.5. Le tableau numérique interactif (TNI)

Le TNI, ou tableau interactif, métamorphose la salle de classe en un lieu dédié à la projection, à l'expérimentation et à la manipulation virtuelle. Connecté à un ordinateur et à un vidéoprojecteur, il offre la possibilité de présenter, annoter, sauvegarder et partager des contenus de manière dynamique.

L'atout majeur du TNI réside dans sa capacité à capter l'attention à diversifier les supports et à promouvoir l'interaction. Même les élèves les moins motivés se montrent souvent plus impliqués grâce à cet outil qui rend l'enseignement plus visuel et vivant. De plus, il permet d'adapter l'enseignement à différents types d'apprenants tout en facilitant la compréhension de concepts complexes.

c. La tablette éducative : vers un apprentissage personnalisé et collaboratif

Aujourd'hui, la tablette est devenue un véritable outil pédagogique, à la fois accessible et interactif. Elle permet d'individualiser l'apprentissage, favorise l'autonomie des élèves et facilite leur collaboration.

Dans les cours de langues, l'utilisation de la tablette stimule les productions écrites, les activités orales, l'accès à une multitude de ressources audiovisuelles et le développement de projets collectifs. Son potentiel pour motiver les élèves est indéniable, car elle les transforme en acteurs de leur propre apprentissage, tout en encourageant le travail en équipe, les échanges et le partage des connaissances.

Cependant, l'efficacité de cet outil dépend des conditions d'utilisation. Sans un encadrement pédagogique clair et sans une formation adéquate des enseignants, la tablette peut perdre de sa valeur éducative. Son intégration dans le processus d'apprentissage nécessite donc une réflexion approfondie sur la pédagogie, ainsi qu'une régulation pour prévenir les dérives telles que la sur exposition et les distractions.

d. Quelques exemples d'applications numériques éducatives dans le monde

L'essor du numérique a conduit à la création de nombreuses plateformes éducatives qui transforment l'accès à la connaissance. Dans divers pays, des outils numériques novateurs ont été mis en place pour répondre aux exigences pédagogiques de leurs étudiants, tant dans les écoles que dans les universités. Ces plateformes offrent une large gamme de contenus interactifs, accessibles en ligne ou hors ligne, et adaptés à des contextes socio-éducatifs variés.

E-Pathshala :

Lancée en Inde, E-Pathshala est une plateforme numérique visant à démocratiser l'accès au savoir en s'appuyant sur des supports pédagogiques diversifiés : manuels scolaires, vidéos, fichiers audio, leçons interactives... couvrant l'ensemble des niveaux de l'enseignement de base. Accessible aux élèves, enseignants et parents, cette initiative s'inscrit dans une politique d'éducation inclusive. Elle a joué un rôle crucial durant la pandémie de COVID-19, en maintenant la continuité pédagogique dans un contexte de fermeture massive des établissements scolaires.

eLimu :

Au Kenya, la plateforme eLimu s'est imposée comme un outil phare dans le domaine de l'éducation numérique. Elle propose des contenus alignés sur le programme national, accessibles en ligne et hors ligne, ce qui permet aux élèves en zone rurale ou peu connectées de bénéficier des mêmes ressources que leurs pairs en milieu urbain. Grâce à des formats variés- vidéos animations, quiz- l'expérience d'apprentissage est à la fois motivante et adaptée aux usages des nouvelles générations.

Snapplify :

Originaire d'Afrique du Sud, Snapplify est une entreprise spécialisée dans la diffusion de contenus pédagogiques numériques. Elle a su capter l'intérêt des établissements éducatifs en proposant une large gamme de ressources numériques, téléchargeables sur différents supports. Son développement rapide à travers le continent africain témoigne d'une volonté croissante d'intégrer le numérique dans les pratiques pédagogiques locales, tout en favorisant l'investissement technologique et l'expertise locale.

MyMaths :

Le Royaume-Uni a vu naître MyMaths, une plateforme interactive dédiée à l'enseignement des mathématiques. Utilisée dans une majorité d'écoles britanniques, cette application offre des exercices, des vidéos explicatives, ainsi que des outils de suivi personnalisés permettant aux enseignants d'évaluer la progression des apprenants. Sans succès, elle dépasse les frontières nationales, avec une adoption dans de nombreux systèmes éducatifs à l'international.

Chegg :

Initialement fondée comme une simple plateforme de location de manuels universitaires, Chegg s'est transformée en un écosystème éducatif complet aux États-Unis. Elle offre aujourd'hui des services d'aide aux devoirs, des modules de préparation aux examens, et même des conseils d'orientation académique et professionnelle. Accessible via le web et les applications mobiles, Chegg soutient quotidiennement des millions d'étudiants à travers le monde.

Kobo

Très répandu au Canada, la plateforme Kobo permet aux utilisateurs- élèves enseignants, bibliothécaires- d'accéder à un vaste catalogue de livres électroniques. Adaptée à un usage éducatif, Kobo soutient la lecture scolaire grâce à son accessibilité sur plusieurs supports (tablette, smartphone, navigateur), et à la possibilité de constituer une bibliothèque personnalisée partageable.

Bookshelf :

Bookshelf, développé par VitalSource, propose un espace numérique d'apprentissage regroupant des milliers d'ouvrages académiques. Outre l'accès au contenu, la plateforme permet d'annoter, de créer des signets et de générer des résumés de chapitres. Elle s'adresse autant aux enseignants, qui peuvent personnaliser les supports, qu'aux étudiants et qui y trouvent un outil pratique pour organiser leurs révisions.

C. Regards croisés : méthodes traditionnelles vs intégration numérique dans la pédagogie

L'intégration des outils numériques dans le secteur éducatif a profondément transformé les méthodes pédagogiques traditionnelles, qui reposaient principalement sur des supports physiques tels que les manuels scolaires imprimés, les ardoises et les tableaux. Aujourd'hui, les pratiques éducatives évoluent vers des approches plus interactives et technologiques.

L'utilisation de tablettes éducatives et de tableaux numériques interactifs vient enrichir, voire remplacer, les supports d'apprentissage classiques. Ces dispositifs rendent les

cours plus dynamiques et modifient leurs rôles traditionnels de l'enseignant et de l'élève : l'enseignant devient un facilitateur, tandis que l'élève prend une part active dans son propre apprentissage. Cette évolution, bien que prometteuse, soulève de nombreuses questions et défis, en particulier dans le contexte de l'école algérienne.

2.5.6. Les obstacles à l'intégration du numérique dans l'école algérienne

Bien que l'intégration du numérique dans le domaine éducatif soit une avancée incontestable, sa mise en pratique au sein des établissements algériens rencontre de nombreux obstacles. Ces défis, qu'ils soient techniques, humains ou sociétaux, limitent parfois l'utilisation optimale du potentiel offert par les technologies.

2.5.7. Contraintes techniques et logistiques

L'une des principales entraves réside dans la gestion des outils numériques, tant sur le plan matériel que fonctionnel. Contrairement aux supports traditionnels, une tablette nécessite une configuration initiale, des mises à jour régulières, un suivi technique constant, ainsi qu'un accès stable à internet. En l'absence d'une infrastructure fiable (comme l'électricité, un réseau wifi adéquat et du matériel de qualité), ces outils peuvent s'avérer plus contraignants qu'efficaces. Voici quelques obstacles identifiés :

- La nécessité de mises à jour fréquentes pour assurer performance et sécurité
- La dépendance à une connexion internet, souvent absente ou instable dans certaines régions
- Le manque d'assistance technique

e. La formation des enseignants et la gestion de la classe numérique

L'introduction d'un outil technologique dans une salle de classe ne garantit pas à elle seule une transformation de l'enseignement.

Ce qui est réellement déterminant, c'est l'utilisation pédagogique de ces outils. Ainsi, la formation des enseignants constitue une condition essentielle pour assurer une transition numérique réussie. Il ne s'agit pas uniquement de maîtriser les aspects techniques des dispositifs, mais aussi de saisir leur valeur ajoutée dans le cadre d'une séquence pédagogique. Cela nécessite une réflexion sur la façon d'intégrer ces outils de manière

pertinente dans une stratégie d'enseignement qui réponde aux besoins des apprenants du 21^e siècle.

2.5.8. Suggestions pour la mise en œuvre :

Proposer des formations continues axées sur l'utilisation didactique du numérique.

Mettre en place des modalités d'apprentissage hybride, combinant présentiel et distanciel.

Favoriser des pratiques interactives telles que des jeux pédagogiques et des forums de discussion en ligne.

Utiliser des plateformes adaptées comme Google Classroom, Moodle ou Teams, en établissant des règles claires.

Gérer une classe numérique requiert également un nouvel équilibre en associant discipline, participation, concentration et autonomie dans un espace d'apprentissage réinventé.

2.5.9. Enjeux socioculturels et économiques

Au de-là des obstacles techniques, l'intégration du numérique dans les écoles algériennes se heurte à des défis liés à l'environnement social et économique.

2.5.9.1. Sur le plan socioculturel :

Le fossé numérique demeure une réalité, car tous les élèves n'ont pas un accès équitable à internet ou à des dispositifs numériques.

Une résistance au changement est également observable ; certains enseignants et parents demeurent attachés à des méthodes traditionnelles qu'ils considèrent comme plus efficaces ou plus sûres.

Le risque d'isolement est présent, car une exposition excessive aux écrans peut restreindre les interactions sociales et les apprentissages collaboratifs.

2.5.9.2. Sur le plan économique :

- Le cout des équipements (achat, maintenance) représente un investissement conséquent, difficile à supporter pour certains établissements.
- Les dépenses relatives à la formation du personnel éducatif ne doivent pas être sous- estimées.
- L'obsolescence rapide des équipements nécessite des renouvellements fréquents, parfois impossibles à réaliser en raison de contraintes budgétaires.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre nous a offert l'opportunité d'explorer deux axes fondamentaux de la transformation éducative actuelle : premièrement l'augmentation de l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques, et deuxièmement, l'évolution des stratégies et méthodes d'enseignement et d'apprentissage adoptées par les enseignants. Bien que ces deux dimensions soient distinctes, elles sont étroitement interconnectées dans la création d'une école mieux adaptée aux exigences du XXI^e siècle.

L'analyse a révélé que les technologies éducatives, telles que les tablettes, les tableaux interactifs et les plateformes numériques, engendrent des changements significatifs dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Simultanément, les pratiques traditionnelles, qui reposaient sur une transmission unidirectionnelle du savoir, commencent à céder la place à des approches plus dynamiques, différenciées et centrées sur l'apprenant.

De plus, nous avons souligné que les stratégies pédagogiques doivent être envisagée en tenant compte du contexte. En Algérie, la mise en œuvre des réformes éducatives, l'instauration du numérique et la diversification des méthodes pédagogiques rencontrent souvent des obstacles d'ordre structurel (infrastructure, ressources humaines, formation), ainsi que des facteurs culturels et économiques.

La comparaison entre l'approche traditionnelle et les méthodes soutenues par les outils numériques a mis en exergue les avantages de cette modernisation : une motivation accrue des élèves et des apprentissages plus interactifs, qui nécessitent une stratégie claire, une formation adéquate des enseignants et un soutien institutionnel solide.

Chapitre III

La Formation des Enseignants

Introduction du chapitre

La formation des enseignants du primaire constitue un levier fondamental dans l'amélioration de la qualité des apprentissages et dans la réussite scolaire des élèves. En effet, l'enseignant occupe une place centrale dans le système éducatif, non seulement en tant que transmetteur de savoirs, mais aussi comme médiateur pédagogique, accompagnateur des apprentissages et acteur du développement global de l'enfant. À ce titre, la qualité de sa formation initiale et continue apparaît comme un facteur déterminant dans la construction de ses compétences professionnelles et dans l'évolution de ses pratiques de classe.

Ce chapitre s'attache à analyser les différents aspects de la formation des enseignants du primaire, en mettant en lumière ses objectifs, ses modalités et ses enjeux. Il s'agit d'examiner comment la formation prépare les enseignants à faire face aux exigences pédagogiques, didactiques et institutionnelles du métier, ainsi qu'aux réalités du terrain scolaire. La formation est également envisagée comme un processus dynamique et évolutif, qui se prolonge tout au long de la carrière à travers la formation continue, favorisant ainsi l'adaptation aux réformes éducatives, aux innovations pédagogiques et à la diversité des profils d'élèves.

Enfin, ce chapitre vise à montrer en quoi la formation des enseignants contribue à la construction d'une posture professionnelle réflexive, indispensable pour analyser sa pratique, ajuster ses stratégies d'enseignement et répondre efficacement aux besoins des apprenants. L'étude de la formation des enseignants du primaire permet ainsi de mieux comprendre les liens étroits entre formation, pratiques pédagogiques et qualité de l'enseignement dispensé à l'école primaire.

3.1. Définition de la formation :

La formation peut être envisagée comme un processus structurant et préparatoire visant à doter l'individu des aptitudes, des savoirs et des compétences nécessaires pour réussir dans un contexte professionnel donné. Elle représente bien plus qu'un simple apprentissage de technique ou de savoir-faire : il s'agit d'un parcours de développement personnel, intellectuel et moral qui prépare l'individu à exercer pleinement une fonction au sein de la société.

Pour mieux cerner cette notion, il convient de s'appuyer sur différentes définitions issues de dictionnaires de référence, qui mettent en lumière la richesse et la diversité des acceptions du terme « formation ».

Ainsi, le dictionnaire de la langue française Hachette (2007) propose plusieurs définitions selon les contextes d'usage. La formation y est d'abord décrite comme une action de former ou de reformer, mais aussi comme le résultat de cette action. Cette dynamique implique l'idée de donner forme, de tracer, de façonner, concevoir, ou encore de constituer, instruire, éduquer. Il s'agit donc d'un processus à la fois matériel et immatériel, qui vise la structuration de quelque chose -ou de quelqu'un- à travers une série d'actions intentionnelles.

De son côté, le petit Robert propose deux approches complémentaires :

D'une part, la formation est comprise comme une éducation intellectuelle et morale, ce qui en souligne la portée humaniste et éthique ; d'autre part, elle désigne un ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans un domaine déterminé, renvoyant à une vision plus technique et fonctionnelle du terme.

Le Larousse va dans le même sens en définissant la formation, de manière générale, comme la manière dont quelque chose se forme, ou se constitue. Mais lorsqu'il s'agit spécifiquement de l'être humain, cette définition s'enrichit pour désigner les transformations et évolutions organisationnelles qui rendent une personne apte à remplir certaines fonctions. Il est également précisé que la formation est une action par laquelle on forme quelqu'un intellectuellement ou moralement, réaffirmant ainsi l'idée d'un processus global d'acquisition et de structuration.

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE, plusieurs notions proches se croisent et parfois se superposent telles que : formation habilitation, préparation, construction, création, fondation, entreautes. Toutes ces notions traduisent la dynamique de mise en capacité, que ce soit sur le plan cognitif, méthodologique ou opérationnel.

Enfin, selon toujours le petit Robert, le mot préparation -notion intimement liée à celle de formation- est défini comme l'action de préparer, c'est-à-dire le fait de mettre quelque chose ou quelqu'un, par un travail préalable, en état d'être utilisé ou de remplir une fonction déterminée.

Appliquée à l'individu, cette définition illustre parfaitement la finalité de la formation : rendre une personne apte à remplir un rôle, à exercer un métier, ou à contribuer efficacement dans un cadre professionnel.

3.2. La formation professionnelle

La formation professionnelle constitue un levier fondamental dans la préparation de l'individu à l'exercice d'un métier donné. Elle vise à doter la personne des compétences essentielles et des aptitudes indispensables à l'accomplissement efficace de ses tâches professionnelles. Par ce processus, l'individu se trouve non seulement initié au savoir-faire requis dans son domaine, mais également renforcé dans sa capacité à s'adapter aux exigences évolutives du monde du travail.

Le Petit Larousse définit la formation professionnelle comme « un ensemble de mesures adoptées en vue de l'acquisition ou du perfectionnement d'une qualification professionnelle par les travailleurs ». Cette définition met en lumière deux aspects majeurs de la formation : d'une part, l'acquisition de nouvelles connaissances pour ceux qui entrent et réorientent leur carrière professionnelle, et d'autre part, le renforcement ou l'actualisation des compétences déjà acquises, ce qui permet aux professionnels en activité de rester performants et compétitifs dans un environnement en constante évolution.

Ainsi, la formation professionnelle s'inscrit dans une logique d'apprentissage continu et de développement progressif. Elle ne se limite pas à une phase initiale de préparation, mais accompagne l'individu tout au long de sa trajectoire professionnelle. Son objectif fondamental est de garantir une adaptation permanente aux transformations technologiques économiques et organisationnelles des métiers.

En somme, elle contribue activement à l'employabilité des individus, tout en répondant aux besoins spécifiques du marché du travail en termes de qualification et de productivité. Elle représente donc un enjeu stratégique à la fois pour les individus, les entreprises et la société dans son ensemble.

3.3. La formation pédagogique des futurs enseignants de FLE

La formation pédagogique destinée aux futurs enseignants de FLE englobe l'ensemble des démarches préparatoires ayant pour but de renforcer leurs connaissances théoriques

et d'enrichir leurs compétences professionnelles. elle vise à équiper ces enseignants en devenir d'un ensemble structuré de savoirs, de stratégies et d'outils pédagogiques leur permettant d'aborder carrière avec assurance, efficacité et responsabilité.

L'objectif fondamental de cette formation est d'assurer une entrée sereine dans la vie professionnelle, en développant chez le futur enseignant les capacités indispensables à la gestion de situations d'enseignement / apprentissage variées, en contexte réel. il s'agit non seulement de transmettre des contenus didactiques, mais aussi de cultiver des attitudes réflexives, une posture professionnelle solide, et une capacité d'adaptation aux publics et aux contextes.

Les récentes évolutions dans le champ de la didactique ont profondément modifié les paradigmes traditionnels de l'enseignement. Désormais, l'apprenant occupe une position centrale dans le dispositif pédagogique. Dans cette perspective renouvelée, la formation des enseignants doit être pensée comme un levier essentiel d'amélioration du processus d'apprentissage, on se qu'elle prépare les futurs enseignants à concevoir des démarches centrées sur les besoins, les rythmes et les potentialités de leurs élèves.

Ainsi, une formation pédagogique de qualité constitue le socle d'un système éducatif performant. En effet, un enseignant bien formé est plus à même de transmettre efficacement les savoirs, de susciter l'engagement des apprenants et de favoriser leur réussite. Ce lien peut être résumé par une équation simple mais parlante :

Une formation rigoureuse donne lieu à un bon enseignant, qui à son tour forme des apprenants compétents - futurs enseignants à leur tour bien préparés. Cela montre que la formation est le fondement même de tout progrès éducatif : elle est à la fois la source, le moteur et la garantie, d'un enseignement de qualité.

3.3.1. La formation initiale :

La formation initiale constitue la première étape structurante du parcours de formation d'un individu. Elle intervient généralement avant l'entrée dans la vie professionnelle et se déroule tout au long du cursus éducatif, depuis l'école maternelle jusqu'aux études universitaires. Cette formation s'achève généralement par l'obtention d'un diplôme, marquant ainsi la reconnaissance officielle des compétences acquises.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères et plus particulièrement dans celui du FLE, la formation initiale repose sur trois piliers fondamentaux, qui visent à préparer efficacement le futur enseignant à sa mission pédagogique.

- **Le savoir linguistique** : cette composante repose sur un entraînement intensif à l'usage de la langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit. L'objectif est de développer chez le futur enseignant une compétence langagière solide, lui permettant de devenir un communicateur efficace, capable d'interagir avec aisance dans des situations de communication variées. Cette compétence linguistique est indispensable pour garantir des échanges pertinents et dynamiques dans un contexte de classe de FLE.
- **Les connaissances théoriques en didactique** : il s'agit ici d'un socle de savoirs généraux relatifs à la didactique des langues étrangères, englobant notamment les approches méthodologiques, les stratégies pédagogiques, les types de relations pédagogiques, ainsi que les grands concepts liés au triangle didactique (enseignant – apprenant – savoir). Ces connaissances permettent au futur enseignant de comprendre les fondements théoriques qui orientent sa pratique.
- **Les compétences pratiques et appliquées** : ce troisième volet concerne la mise en œuvre des savoirs acquis dans des contextes concrets. Il s'agit d'un espace de professionnalisation où l'apprenant-enseignant est amené à expérimenter des situations pédagogiques réelles, en intégrant les principes didactiques étudiés. À travers cette pratique encadrée, le futur enseignant développe sa capacité à instaurer une relation éducative efficace et à gérer une classe de manière autonome et réfléchie.

En somme, la formation initiale dans le cadre du FLE ne se limite pas à une accumulation de connaissances ; elle constitue une démarche globale qui vise à forger des enseignants compétents, à la fois sur le plan linguistique, théorique et pratique.

3.3.2. La formation à l'Ecole Normale Supérieure (ENS)

L'école normale supérieure, plus connue sous l'acronyme ENS, est une institution spécialisée dans la formation des enseignants dans plusieurs disciplines et à différents niveaux d'enseignement. Elle constitue une voie d'accès structurée vers la professionnalisation dans le domaine éducatif.

Chapitre III La Formation des Enseignants

La première ENS en Algérie a vu le jour le 24 avril 1964 à Kouba, et avait pour mission principale la formation des enseignants du secondaire. Depuis le réseau des ENS s'est élargi et diversifié s'organisant aujourd'hui autour de trois niveaux de formation distincts :

PEP : professeur de l'enseignement primaire ;

PEF : professeur de l'enseignement fondamental (cycle moyen) ;

PES : professeur de l'enseignement secondaire.

Conditions d'accès

L'admission à l'ENS est soumise à des critères rigoureux :

- Le candidat doit être titulaire du baccalauréat de l'année en cours
- Il doit obtenir une moyenne élevée, définie chaque année par l'établissement et selon la spécialité choisie.
- Il doit également réussir un entretien oral devant une commission pédagogique. pour accéder à l'école normale supérieure de Constantine (ENSC) les candidats souhaitant se spécialiser en FLE pour l'enseignement primaire doivent avoir une moyenne égale ou supérieure à 14/ 20 au baccalauréat. une fois présélectionné, le candidat passe un entretien d'évaluation mené par un jury composé d'enseignants. Cet échange permet d'apprécier ses aptitudes communicationnelles, sa motivation et son potentiel pédagogique.

Une fois admis, l'étudiant signe un contrat d'engagement avec le ministère de l'Education nationale, qui garantit l'octroi d'un poste d'enseignant à l'issue de la formation, sous réserve de la réussite aux différentes étapes du cursus.

3.3.3. Une formation articulée autour de deux volets

Le parcours de formation dispensée à l'ENS se décline en deux volets complémentaires : théorique et pratique.

3.3.4.1. La formation théorique, dispensée au sein de l'établissement, vise à transmettre les connaissances fondamentales en pédagogie et en didactique. Elle aborde notamment les méthodes d'enseignement les approches pédagogiques et les principes de gestion de classe.

3.3.4.2. La formation pratique

quant à elle, intervient généralement lors de la dernière année du cursus. Elle prend la forme d'un stage sur le terrain, au sein d'un établissement scolaire, et permet à l'étudiant de mettre en œuvre les acquis théoriques dans des situations réelles d'enseignement. Ce stage est souvent centré sur l'observation, l'analyse de pratique et l'expérimentation pédagogique encadrée.

Pour résumer, l'ENS offre un dispositif de formation professionnalisant, alliant rigueur académique, immersion pratique et accompagnement institutionnel. Elle joue un rôle central dans la préparation des enseignants qualifiés, capables de répondre aux exigences pédagogiques de l'école algérienne contemporaine.

La durée de la formation dispensée dans les Ecoles Normales Supérieures varie selon le niveau d'enseignement visé. Pour devenir enseignant du primaire le cursus s'étale sur trois années d'études après le baccalauréat (soit un diplôme de niveau Bac +3). Pour l'enseignement du cycle moyen (CEM), il faut compter quatre années de formation (Bac +4) tandis que ceux qui se distinguent à enseigner au lycée suivent une formation plus longue, d'une durée de cinq ans (Bac +5).

En Algérie le réseau des Ecoles Normales Supérieures comprend sept établissements répartis sur le territoire national, chacun contribuant à la formation des futurs enseignants dans diverses disciplines et pour différents cycles secondaires. Ces écoles sont :

- L'école normale supérieure de Bouzaréa
- L'école normale supérieure de Kouba
- L'école normale supérieure de Mostaganem
- L'école normale supérieure d'Oran
- L'école normale supérieure de l'enseignement technique de Skikda
- L'école normale supérieure de Constantine
- L'école normale supérieure de Laghouat

Ces institutions jouent un rôle central dans la structuration et la professionnalisation du métier d'enseignant en Algérie, chacune disposant de ses spécialités et de ses particularités selon les besoins régionaux et les orientations pédagogiques nationales.

3.3.4. La formation académique

L'histoire de l'enseignement supérieur en Algérie remonte à l'époque coloniale. Le tout premier établissement universitaire fut créé en 1833, sous l'administration française. Cette institution était rattachée à l'hôpital militaire Mustafa Bacha à Alger et placée sous la direction de professeurs militaires. À ses débuts, les cours étaient exclusivement réservés aux étudiants européens. Ce n'est qu'ultérieurement que des étudiants algériens, turcs musulmans, furent autorisés à y accéder.

Les enseignements dispensés de cette institution étaient restreints à des domaines spécifiques, notamment l'anatomie et la physiologie descriptive. Toutefois, ce premier essai d'enseignement supérieur fut de courte durée : l'établissement fut fermé dès 1835. Ce n'est que plusieurs décennies plus tard, avec la loi du 30 décembre 1909, que l'école fut réorganisée et transformée en une faculté de médecine et de pharmacie.

Parmi les figures marquantes issues de cette institution figure Benyoucef Benkhedda, personnalité historique de la lutte pour l'indépendance, à qui l'université porte aujourd'hui son nom en guise d'hommage.

3.3.5. Le système LMD une réforme de l'enseignement supérieur

Le système LMD (licence-master-doctorat) constitue une réforme majeure de l'enseignement supérieur, visant à harmoniser les cursus universitaires selon un modèle international. Initialement mis en place en Europe en 2000. Ce système a été adopté progressivement par plusieurs pays, dont l'Algérie en 2004, avant d'être généralisé à l'ensemble des universités algériennes à partir de l'année universitaire 2009.

Ce modèle repose sur une architecture en trois grades d'universitaires :

Licence : accessible après le baccalauréat ceci est cycle dure trois ans (soit Bac +3) et est validé par l'obtention de 180 crédits.

Master : il fait suite à la licence et s'étale sur deux années supplémentaires (soit Bac +5 au total) avec une validation de 120 crédits supplémentaires.

Doctorat : ce dernier cycle, réservé aux titulaires d'un master, correspond à une formation de trois années au minimum (soit environ Bac +8 il). Il est sanctionné par la rédaction et la soutenance d'une thèse de recherche.

L'introduction du système LMD en Algérie visait plusieurs objectifs : moderniser l'université, renforcer la lisibilité des diplômes, favoriser la mobilité des étudiants, et faciliter l'insertion professionnelle en alignant les cursus nationaux et les standards internationaux.

3.3.6.L'organisation des études dans le système LMD :

Le système LMD repose sur une organisation pédagogique structurée autour de semestre et d'unités d'enseignement, ce qui permet une gestion plus souple et modulaire des parcours universitaires.

- **La semestrialisation**

L'année universitaire est divisée en deux semestres, chacun représentant une période d'enseignement d'une durée moyenne de 14 à 16 semaines cette structuration permet d'organiser les apprentissages de manière progressive, de répartir les évaluations dans le temps et de mieux accompagner les étudiants dans la construction de leurs compétences chaque semestre dans lieu à l'attribution de crédits, en fonction du volume de travail fourni et des résultats obtenus.

- **Les unités d'enseignement (UE)**

Le parcours de formation est également articulé autour de ce que l'on appelle des unités d'enseignement (UE).il s'agit d'ensembles cohérent composés d'une ou plusieurs matières dispensées sous différentes formes pédagogiques : cours magistraux, travaux dirigés (TD), conférences, recherches personnelles, stage, projets tutorés, ou encore mémoire de fin d'étude. Chaque unité d'enseignement contribue à l'acquisition d'un ensemble précis de savoirs et de compétences, en lien avec les objectifs du programme de formation.

On distingue plusieurs catégories d'unités d'enseignement :

- **L'unité fondamentale(UEF)** : Elle comprend les enseignements de base, communs à tous les étudiants d'un un parcours. Ces matières sont indispensables à la compréhension globale de la spécialité. Elles doivent obligatoirement être suivies et validées.
- **L'unité découverte (UED)** : cette unité regroupe des disciplines qui permettent d'enrichir le profil de l'étudiant. Elle favorise l'approfondissement des

connaissances, la professionnalisation ainsi que l'orientation vers des parcours spécifiques, on développant des compétences complémentaires.

- **L'unité méthodologique (UEM)** : elle porte sur l'initiation à la recherche et sur la maîtrise des outils et techniques scientifiques. Son objectif principal est de développer chez l'étudiant des compétences méthodologiques favorisant l'autonomie, l'esprit critique et la rigueur dans le travail académique.
- **L'unité transversale (UET)** : Elle regroupe les enseignements jugés utiles pour tous les étudiants, quelle que soit leur spécialité. On y retrouve des matières telles que l'informatique, les langues vivantes, la communication, encore les technologies de l'information. Ces compétences transversales sont devenues essentielles dans le monde universitaire et professionnel.

En résumé, cette structuration pédagogique par semestre et par unité d'enseignement permet une formation plus individualisée mieux adaptée aux besoins des étudiants et aux exigences du marché de l'emploi.

Dans le cadre du système LMD, le crédit universitaire constitue l'unité de mesure du travail fourni par l'étudiant au cours de sa formation. Il prend en compte l'ensemble des efforts déployés par l'étudiant, que ce soit à travers les évaluations, les travaux dirigés, les projets personnels ou encore la participation aux activités pédagogiques. Chaque semestre est évalué à 30 crédits, ce qui permet de quantifier de manière précise l'avancement de l'étudiant dans son parcours.

Ainsi, pour valider un diplôme dans le cadre du LMD :

- Le cycle licence s'étale sur six semestres, soit trois années d'études, pour un total de 180 crédits.
- Le cycle master, quant à lui comprend quatre semestres supplémentaires, répartis sur deux années, avec 120 crédits à acquérir après la licence.
- Le cycle doctorat ne repose pas sur un système de crédit, mais sur la préparation, la rédaction et la soutenance d'une thèse de recherche originale, encadrée par un directeur de recherche.

L'université, en tant qu'institution d'enseignement supérieur, regroupe plusieurs facultés couvrant un large éventail de disciplines. Elle a pour mission principale

d'assurer à la fois la formation des étudiants et la production des savoirs scientifiques à travers la recherche.

3.3.7. Les conditions d'obtention de la licence et modalités de passage

Le diplôme de licence est délivré à l'issue de trois années d'études, soit six semestres, correspond à 180 crédits validés. Dans certaines filières, un projet de fin d'étude est exigé au dernier semestre pour finaliser le parcours. Concernant la progression d'une année à l'autre certaines règles sont établies :

Le passage de la première à la deuxième année est accordé automatiquement à tout étudiant ayant obtenu un total de 60 crédits sur l'année. Toutefois, un étudiant ayant acquis au moins 30 crédits peut également être autorisé à passer, à condition que le nombre de crédits validés au semestre ne soit pas inférieur au tiers, et que les matières non validées soient rattrapées ultérieurement.

Quant au passage de la deuxième à la troisième année, il requiert en principe l'obtention de 120 crédits. Toutefois, un étudiant ayant obtenu au moins 90 crédits, tout en ayant validé l'ensemble des unités fondamentales, peut également accéder à la troisième année, à condition de rattraper les unités restantes.

Ce système, fondé sur la logique de capitalisation des crédits, permet une certaine flexibilité dans les parcours tout en garantissant un socle de connaissances solide. Il encourage l'étudiant à progresser à son rythme, tout en assurant le respect des compétences essentielles attendues à chaque étape.

3.3.7.1. Le Master : une spécialisation approfondie

Après l'obtention du diplôme de licence, l'étudiant peut accéder au cycle Master, qui représente une phase d'approfondissement et de spécialisation dans un domaine précis. Ce cycle s'étale sur quatre semestres soit deux années universitaires réparties en Master 1(M1) et Master 2(M 2). À l'issue de ce parcours, l'étudiant doit avoir validé 120 crédits, en plus de la réalisation d'un projet de fin d'études, généralement présenté sous forme de mémoire, au cours du dernier semestre.

La formation en Master ne se limite par un apport théorique et méthodologique. Elle comprend également des stages pratiques, ainsi qu'une initiation à la recherche scientifique, qui prépare l'étudiant à la rigueur intellectuelle requise pour la rédaction

d'un travail académique approfondi. Ce cycle vise à former des spécialistes capables de résoudre des problématiques complexes et d'intervenir efficacement dans leur domaine de compétence.

3.3.7.2. Le Doctorat : l'ultime étape académique

Le doctorat constitue le plus haut grade universitaire dans le système LMD. Il est destiné aux étudiants ayant validé un Master et souhaitant s'engager dans une démarche de recherche scientifique approfondie. Ce cycle s'étend généralement sur trois années (soit six semestres) et comprend des cours avancés, des séminaires, des stages, ainsi que la réalisation d'une thèse originale, qui représente l'aboutissement d'un travail de recherche autonome.

3.8. Les principes fondamentaux du système LMD

Le système LMD repose sur trois principes clés, qui visent à moderniser l'enseignement supérieur et à favoriser l'harmonisation des parcours universitaires à l'échelle nationale et internationale :

- **La capitalisation** une unité d'enseignement validée par un étudiant est définitivement acquise. Elle peut être conservée même en cas de changement de spécialité ou d'établissement, ce qui évite à l'étudiant de devoir la repasser.
- **La mobilité** le système facilite le transfert des étudiants entre différentes universités, que ce soit à l'intérieur du pays ou à l'étranger, sans perdre les acquis validés. Cela favorise une plus grande ouverture du système éducatif et enrichit l'expérience académique.
- **La lisibilité** les diplômes délivrés selon le système LMD sont clairement définis et comparables au niveau national et international. Cette lisibilité permet au marché du travail d'évaluer avec précision le niveau de formation des diplômés.

3.9. Les objectifs du système LMD

L'introduction du système à LMD en Algérie répondait à la nécessité de réformer l'enseignement supérieur, en surmontant les limites du système classique. Il vise plusieurs objectifs majeurs :

- Corriger les dysfonctionnements de l'ancien système, notamment en matière de rigidité des parcours et d'inefficacité dans l'insertion professionnelle.

- Élever la qualité de la formation universitaire, en encourageant la recherche, la spécialisation et l'innovation pédagogique.
- Renforcer l'autonomie et la responsabilité de l'étudiant, en valorisant le travail personnel et en diversifiant les modes d'évaluation.
- Favoriser la mobilité et l'orientation, grâce à un système modulaire fondé sur les crédits l'interconnexion entre les universités.
- Faciliter l'insertion des diplômés dans le monde professionnel, en adaptant les formations aux besoins du marché et en renforçant les liens entre l'université et son environnement socio-économique.
- Offrir des parcours diversifiés, flexibles et adaptés à des profils variés d'apprenants.

En conclusion, la formation initiale, qu'elle soit suivie dans une université ou une école normale supérieure, constitue la première étape fondamentale de préparation à la vie professionnelle. Elle permet l'individu d'acquérir les connaissances, les compétences méthodologiques et les stratégies d'action nécessaires pour exercer un métier avec efficacité. Inscrite dans une durée bien définie, cette phase jette les bases d'un parcours professionnel évolutif, que la formation continue viendra enrichir par la suite.

3.9.1. La formation continue

La formation continue, également appelée formation professionnelle continue, désigne l'ensemble des actions de développement des compétences entreprises tout au long de la carrière professionnelle d'un individu. Contrairement à la formation initiale, elle s'adresse principalement à ceux qui sont déjà diplômés et engagés dans la vie active, et vise à leur permettre d'actualiser leurs savoirs, d'améliorer leurs pratiques ou de s'adapter aux évolutions de leur métier.

Dans le contexte de l'enseignement, la formation continue est reconnue comme une nécessité pour accompagner les enseignants débutants, les futurs maîtres en cours de professionnalisation, mais aussi les enseignants expérimentés. Elle a pour objectif de consolider les acquis pédagogiques, d'introduire de nouvelles approches didactiques, et de renforcer les capacités professionnelles dans un cadre évolutif.

Ainsi, elle peut être définie comme un ensemble d'activités pédagogiques et professionnelles, dans lesquelles les enseignants s'engagent individuellement ou

collectivement, afin de mettre à jour leurs compétences et d'enrichir leur pratique de classe. Cette dynamique d'apprentissage permanent est aujourd'hui indispensable, notamment dans un monde éducatif en perpétuelle transformation, marqué par l'intégration des nouvelles technologies, l'évolution des méthodes pédagogiques et le renouvellement des attentes institutionnelles.

Dans le domaine spécifique du FLE la formation continue permet aux enseignants de rester informés des avancées didactiques et des innovations pédagogiques. Elles constituent un espace d'adaptation, où l'enseignant peut se familiariser avec de nouveaux outils, actualiser ses pratiques, et mieux répondre aux besoins spécifiques de ses apprenants.

Comme le souligne Altet (2001), une formation professionnelle réellement efficace doit reposer à la fois sur des savoirs didactiques et sur des connaissances pédagogiques pratiques. Autrement dit, il ne suffit pas d'avoir reçu une bonne formation initiale ; encore faut-il savoir mobiliser ces savoirs dans des situations concrètes, les adapter aux contextes réels de la classe, et développer un savoir-faire professionnel en constante évolution.

Cette idée s'inscrit dans une vision élargie de la compétence, qui ne se limite pas à la seule maîtrise des contenus. Elle repose sur une articulation entre trois dimensions complémentaires :

- **Le savoir**(les connaissances)
- **Le savoir- faire** (la capacité d'agir efficacement)
- **Le savoir- être** (latitude professionnelle éthique)

C'est pourquoi la formation continue ne doit pas être considérée comme une étape secondaire, mais comme un pilier fondamental de la professionnalisation, garantissant la qualité de l'enseignement tout au long de la carrière.

Parmi les formes que peut prendre la formation continue des enseignants du FLE, on retrouve :

- Les séminaires de formation et d'information, souvent organisés à l'occasion de l'introduction de nouvelles orientations pédagogiques ou de réforme éducative ;

- Les journées d'études et demi-journées pédagogiques, qui permettent de partager des expériences,
- D'approfondir certaines thématiques didactiques et d'expérimenter de nouvelles approches en lien avec la réalité de la classe ;
- Les conférences pédagogiques, qui offrent un espace de réflexion sur les enjeux actuels de l'enseignement, en mettant en dialogue chercheurs et praticiens.

En résumé, la formation continue des enseignants du FLE est un processus structurant, progressif et nécessaire, qui accompagne l'évolution du métier et contribue à améliorer la qualité de l'enseignement. Elle favorise une posture professionnelle réflexive, engagée, et ouverte, indispensable pour répondre aux exigences de l'école aujourd'hui.

3.9.2. Les séminaires pédagogiques :

Les séminaires de formation et d'information sont des rencontres pédagogiques organisées ponctuellement dans le but de former, informer, échanger et faire réfléchir les enseignants autour de problématiques liées à l'enseignement-apprentissage. Ces séminaires ne suivent pas un calendrier fixe : ils sont souvent mis en place en réponse à une actualité éducative, à une réforme en cours, ou à l'introduction de nouvelles orientations méthodologiques.

Ils visent à tenir les enseignants informés des dernières évolutions dans le champ de la didactique du FLE : nouvelles approches, outils pédagogiques innovants ou encore recommandations institutionnelles sur la relation maître-apprenant. Ce type de formation se distingue par sa nature interactive : les participants, qu'ils soient formateurs ou formés, sont invités à participer activement aux échanges, aux débats et aux activités proposées.

Ces moments de partage permettent de croiser les expériences, de confronter les pratiques et de nourrir à la fois la réflexion théorique et l'amélioration pratique, dans un esprit de Co-construction des savoirs professionnels.

3.9.3. Journée pédagogique au service de la pratique

Les journées pédagogiques sont des temps de formation organisés à l'initiative de l'inspection pédagogique, souvent en cours d'année scolaire, pour renforcer les compétences professionnelles des enseignants. Ces journées sont consacrées à des

thèmes choisis selon les besoins du terrain et à bordent de manière équilibrée la théorie et la pratique de l'enseignement.

Quant aux demi-journées pédagogiques, elles sont généralement programmées durant les créneaux horaires libérés des obligations d'enseignement, comme le mardi après-midi pour le cycle primaire. Ces sessions courtes mais ciblées se concentrent essentiellement sur l'application pratique des principes pédagogiques, en particulier ceux liés à l'approche par compétence (APC).

À titre d'exemple, il est souvent demandé aux enseignants de présenter des leçons modèles, construites en respectant les démarches recommandées. Ces démonstrations servent de support pour l'analyse collective et l'amélioration des pratiques. Elles visent à orienter les enseignants vers une mise en œuvre plus efficace et réfléchie des programmes officiels.

Ainsi, à travers ces activités formatives régulières où occasionnelles, la formation continue s'impose comme un dispositif souple, réactif et ajusté aux besoins concrets des enseignants en poste.

3.9.4. L'autoformation : une démarche autonome pour le perfectionnement professionnel

En complément de la formation institutionnelle, l'autoformation représente une voie d'apprentissage autonome, où l'individu prend lui-même en charge le développement de ses compétences. Ce mode de formation repose sur une démarche volontaire et personnelle, qui peut être engagée à n'importe quel moment du parcours professionnel, que l'on soit futur enseignant ou enseignant confirmé.

L'autoformation peut être de nature initiale (en préparation à une fonction) ou continue (pour se perfectionner). Elle permet à l'enseignant de renforcer son niveau linguistique, de mettre à jour ses connaissances didactiques, ou encore d'explorer de nouvelles pratiques pédagogiques, en s'appuyant sur des ressources variées : lectures, vidéos, plateformes numériques, groupe de travail, etc.

Elle mobilise des stratégies personnelles d'apprentissage et nécessite une certaine discipline de la curiosité intellectuelle ainsi qu'un désir constant de progresser. L'autoformation bien qu'individuelle peut aussi s'enrichir de dynamique collaborative

notamment par la participation à des forums professionnels pas des communautés éducatives en ligne.

En résumé, l'autoformation complète utilement les dispositifs de formation formelle. Elle permet à chaque enseignant de devenir acteur de son propre perfectionnement, dans une logique de développement professionnel continu et responsable.

3.10. Les composantes essentielles d'une formation efficace

Pour qu'une formation professionnelle- en particulier celle destinée aux enseignants de FLE- soit réellement pertinente et porteuse de résultats, elle doit reposer sur plusieurs éléments fondamentaux, qui assurent la cohérence et l'efficacité du processus formatif. Ces composantes concernent à la fois le contenu, les démarches pédagogiques, les dynamiques participatives et les objectifs visés.

3.10.1. Un contenu théorique structuré et ciblé

Le contenu théorique constitue un le socle de toute formation professionnelle. Il s'agit de l'ensemble des savoirs, notions et concepts transmis par les formateurs aux participants, autour d'un thème central bien défini. La clarté de ce thème est primordiale, car elle oriente les choix pédagogiques et les objectifs d'apprentissage. Comme le soulignent plusieurs chercheurs, la précision du thème permet de cibler un public, d'adapter les contenus et de rendre la formation plus pertinente. En formation, il est important que le thème soit clair. Par exemple, si on prend le thème de la délinquance, il y a lieu de cibler un groupe d'âge. Cette précision aide à sélectionner l'objectif et l'activité d'apprentissage.

Ainsi, une formation efficace commence par l'identification rigoureuse de ce du sujet à traiter, afin d'assurer une progression pédagogique cohérente et compréhensible, tant pour le formateur que pour les participants.

3.10.2. Des stratégies participatives adaptées

Au-delà du contenu, l'efficacité de la formation repose sur les stratégies pédagogiques mises en œuvre. Il s'agit de l'ensemble des méthodes, approches et outils mobilisés par le formateur pour favoriser l'engagement actif des participants et garantir la bonne assimilation des savoirs.

Selon Doudin et Lafortune (2004), la formation ne doit pas se limiter à une transmission descendante de connaissances spécialisées, mais offrir :

« (...) des cadres d'intervention souples et articulés permettant dans chaque situation de mettre en œuvre une réflexion et une stratégie d'intervention en tenant compte des caractéristiques spécifiques des sujets, des contextes et du projet d'intégration. »

De son côté, Ketele (2002) insiste sur la nécessité de valoriser les compétences déjà existantes chez les enseignants : « La formation des enseignants devait donc être centrée sur des stratégies de reconnaissance de ce qu'ils savent faire bien. ». L'adoption de stratégies participatives permet donc de relier théorie et pratique, et d'installer une dynamique de formation active et contextualisée.

3.10.3. Des techniques d'animation stimulantes

Les techniques d'animation jouent un rôle fondamental dans l'ambiance et la qualité de la formation. Elles visent à stimuler la motivation des participants, à favoriser leur implication, et à faciliter l'intégration des apprentissages dans un cadre interactif. Comme le rappelle Bélanger (2000) : « Les techniques d'animation sont en service de la formation pour favoriser l'intégration des apprentissages. »

Ces techniques peuvent prendre diverses formes : jeux de rôle, étude de cas, travaux en groupe, discussions dirigées, etc. Leur objectif est de rompre avec la passivité, de favoriser l'autonomie, et de créer une atmosphère d'échange dynamique, dans laquelle les participants se sont impliqués et valorisés.

3.11. Finalités de la formation des enseignants de FLE en Algérie

La formation des enseignants de FLE en Algérie répond à des objectifs pédagogiques et professionnels essentiels, qui ne cessent d'évoluer avec le temps, les réformes éducatives et les transformations sociolinguistiques du pays.

Son objectif principal est de préparer les enseignants à intervenir de manière efficace dans des contextes éducatifs variés, en les dotant des compétences professionnelles nécessaires pour accompagner le développement de leurs apprenants. Comme le précise une référence pédagogique :

« Former des enseignants, aujourd'hui comme hier, à pour objectif d'optimiser leur intervention dans un processus éducatif afin de participer le plus adéquatement possible au développement des jeunes êtres qui leur seront confiés. »

Une formation de qualité permet donc aux enseignants :

- D'acquérir une véritable compétence professionnelle, basée sur le savoir, savoir-faire et le savoir-être ;
- De maîtriser la langue d'enseignement, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, dans des situations variées ;
- D'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans leur pratique pédagogique ;
- Et adopter une posture éthique et responsable dans l'exercice de leurs fonctions.

Ainsi, une formation bien conçue devient le fondement d'un système éducatif performant, capable de générer des enseignants compétents, engagés et porteurs d'innovation.

3.14. Obstacles et limites rencontrés dans la mise en œuvre de la formation

Malgré l'importance accordée à la formation continue des enseignants du FLE, certaines limites persistent dans sa mise en œuvre, tant sur le plan organisationnel que pédagogique.

Les séminaires et demi-journée de formation, bien qu'utiles sont souvent dirigés exclusivement par des inspecteurs ou des enseignants expérimentés, ce qui laisse peu de place à la participation active des nouveaux enseignants. Pourtant, il serait bénéfique d'impliquer davantage ces derniers non seulement comme bénéficiaires, mais aussi comme acteurs à part entière de la formation, en leur confiant, par exemple, l'animation de certaines activités. Cela contribuerait à renforcer leur confiance en soi, à encourager l'échange intergénérationnel et à stimuler l'esprit d'auto formation dès le début de la carrière.

Par ailleurs, la structure même des programmes de formation continue accorde encore trop de poids à l'aspect théorique, au détriment de la dimension pratique, pourtant essentiel dans l'exercice quotidien du métier d'enseignant. Or, c'est dans

l'expérimentation concrète, dans l'analyse des pratiques réelles et dans la confrontation en situation de classe que les compétences professionnelles se construisent durablement.

Synthèse

La formation des enseignants, en particulier dans le domaine du FLE, s'impose aujourd'hui comme un levier incontournable de qualité dans le système éducatif. Quelle soit initiale, dispensée dans le cadre universitaire ou dans les Ecoles Normales Supérieures, ou bien continue, tout au long de la carrière, la formation constitue le socle de la professionnalisation.

Dans un monde en constante évolution, marqué par des innovations pédagogiques, des attentes institutionnelles nouvelles et des profils d'apprenants de plus en plus diversifiés, l'enseignant ne peut se contenter de ses acquis initiaux. Il doit s'inscrire dans une dynamique de formation permanente, pour rester informé, s'adapter et améliorer ses pratiques.

La formation continue, qu'elle prenne la forme de séminaires, de journées pédagogiques ou d'ateliers collaboratifs permet de répondre à ce besoin d'ajustement constant. Toutefois, pour qu'elle soit pleinement efficace, elle doit être plus inclusive, plus interactive et centrée sur les réalités du terrain.

Mais au-delà des dispositifs institutionnels, la clé de toute amélioration réside dans l'engagement personnel dans de l'enseignant. C'est à travers une posture réflexive, volontaire, et active, que l'enseignant devient acteur de son propre développement professionnel- c'est ce que ce qu'on appelle l'auto formation.

Enfin, bien que des efforts considérables aient été déployés pour structurer la formation des enseignants du FLE au cycle primaire en Algérie, des difficultés subsistent, notamment au niveau de la mise en œuvre pratique et de la valorisation et des initiatives individuelles. Il est donc nécessaire de repenser certaines modalités, d'enrichir les contenus, et surtout de reconnaître la formation comme un processus évolutif, au service de la réussite de l'apprenant et du renforcement du système éducatif national.

Selon TV5MONDE : la formation désigne l'action de former ou de se former, ainsi que le résultat de cette action. Elle peut également faire référence à un groupe de choses ou

de personnes opérant comme une unité, ou la disposition spatiale particulière d'éléments.

Pour Le Robert, la formation est l'action de former, de se former ; manière dont une chose est formée. Cela inclut aussi l'éducation intellectuelle et morale d'un individu, ainsi que l'ensemble des connaissances acquises dans un domaine spécifique.

Selon CNRT, la formation est définie comme le fait d'organiser des éléments en un tout, incluant l'action de créer ou de produire quelque chose. Elle peut également désigner le développement des qualités d'une personne sur le plan physique, moral ou intellectuel. <https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/dictionnaire/f/formation>

Selon INSEE, une formation est une forme d'apprentissage à la fois organisé et institutionnalisé, qui doit être planifiée et structurée par un organisme responsable des méthodes d'enseignement et des conditions d'admission. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2161>

Selon le Dictionnaire, la formation renvoie à l'ensemble des actions et processus mis en place pour apprendre de nouvelles compétences, connaissances et comportements à un individu ou à un groupe d'individus. Elle peut être initiale, continue ou en alternance. <https://www.le-dictionnaire.com/definition/formation>

3.15. Ethique et déontologie dans la formation des enseignants

L'éthique et la déontologie contribuent dans la formation des enseignants, du fait qu'elles exposent les valeurs et les attentes professionnelles et les directives qui accompagnent les pratiques pédagogiques.

3.15.1. Définition de la déontologie de l'enseignant

Selon le Dictionnaire la déontologie comme « l'ensemble des obligations morales que chacun doit respecter dans l'exécution de ses tâches professionnelles », indiquant son importance dans divers secteurs, notamment médical et politique.

Selon le petit Larousse, la déontologie est « l'ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, et les rapports entre eux-ci et leurs clients ou le public ».

Selon un site éducatif la déontologie est présentée comme « l'ensemble des règles, des obligations et des devoirs qui régissent l'exercice d'une profession donnée et qui sont imposés par un texte officiel ».

Selon canto-Sperber la déontologie est définie comme « la théorie des devoirs », se concentrant sur l'inventaire concret des obligations d'un professionnel dans l'exercice de son travail, plutôt que sur la fondation philosophique de la notion d'obligation.

3.15.2. Importance de l'Éthique dans l'enseignement

- Responsabilité sociale : les enseignants sont perçus comme des modèles pour leurs élèves ; ils doivent donc promouvoir des valeurs morales et sociales qui contribuent au développement personnel et collectif.
- Confiance et respect : une conduite éthique renforce la confiance entre les enseignants, les élèves et leurs familles, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage positif.
- Prise de décision éclairée : elle aide les enseignants à faire des choix éthiques en matière d'enseignement et à résoudre des dilemmes professionnels.

3.15.3. Développement professionnel continu

La formation initiale des enseignants a pour obligation d'intégrer un élément important sur la déontologie et l'éthique. De même, il est nécessaire que les enseignants contribuent à des formations continues pour mettre à jour leurs connaissances sur ces sujets. Cela peut englober des séminaires sur la diversité culturelle, la gestion des conflits et l'inclusion dans le contexte pédagogique.

« L'éthique professionnelle est l'un des enjeux essentiels de la formation professionnelle initiale des enseignants. Il est crucial que les futurs enseignants soient sensibilisés aux questions éthiques et déontologiques dès leur formation initiale pour construire leur identité professionnelle. » (Didier Moreau)

3.15.4. Innovation et technologie en formation des enseignants

L'inclusion des technologies dans la formation des enseignants est importante pour perfectionner la rentabilité instructive et répondre aux défis actuels de l'éducation.

« La principale contribution de la technologie numérique à l'apprentissage réside dans sa capacité à personnaliser l'enseignement et à prolonger le temps d'apprentissage disponible. En outre, elle favorise les échanges en encourageant les interactions et la collaboration entre les apprenants. » (UNESCO, 2021)

Voici les éléments essentiels :

- **Suivi et évaluation des progrès** : les technologies numériques favorisent l'accompagnement des élèves et leur progression, permettant une analyse plus rigoureuse et en temps immédiat
- **Rôle et transformation des enseignants** : la technologie modifie les rôles traditionnels des enseignants, leur rendant possible l'intégration des stratégies éducatives plus collaboratives et interactives. Les élèves aux compétences importantes dans une réalité en mutation constante.
- **Accès à des ressources abondantes** : les outils numériques procurent un accès évident à une panoplie étendue de ressources éducatives, encourageant ainsi l'autogestion de l'apprentissage.
- **Individualisation de l'apprentissage** : la technologie rend possible une personnalisation accentuée de l'apprentissage, ce qui est important pour réagir aux attentes individuelles des élèves.

3.16. Compétences clés pour les enseignants en formation

- **Le profil du formé**

La finalité et les principes de formation présentés jusqu'ici bien qu'important ne suffise ni à structurer concrètement la formation ni à orienter efficacement le formateur dans sa pratique quotidienne même avec des outils méthodologiques rigoureux comme se détailler dans le chapitre précédent un écart persiste entre les objectifs généraux de la formation et les modalités concrètes de mise en œuvre pour combler cet écart il est essentiel d'introduire de niveaux intermédiaires de décision et de clarification des tâches :

- **Le profil de sortie du formé**, qui regroupe un ensemble d'objectifs généraux couvrant les différents volets de la formation ;

- **Les objectifs opérationnels** qui précisent les compétences attendues les niveaux d'apprentissage visés ainsi que les modalités d'évaluation et d'intégration.
- **Le profil de sortie du formé**

A la fin du parcours de formation l'apprenant devra être en mesure de démontrer un certain nombre de compétences clés directement lié au principe et précédemment concrètement, il s'agira pour lui de :

- A- Prendre conscience de sa relation aux autres faire preuve de capacité d'adaptation dans le cadre du travail de groupe en classe, en orientant ses actions en fonction des objectifs qui s'est lui-même fixés ;
- B- Etre capable d'objectiver sans propre comportement en s'appuyant sur des outils d'observation et sur l'analyse de ses interventions filmées ou observées lors d'activités collectives en prenant en compte l'image qu'il renvoie aux autres ;
- C- Ajuster son comportement pour qu'il soit en cohérence avec des intentions profondes en réagissant de manière réfléchie à différentes situations de groupe et en évaluant en lui-même la qualité de ses ajustements ;
- D- Faire preuve d'écoute active et d'empathie en reformulant avec justesse les propos et les sentiments de son interlocuteur tout en étant capable d'argumenter pour montrer qu'il comprend et partage sa perspective ;
- E- Montrer une réelle capacité à se remettre en question en acceptant les critiques constructives et les idées des autres signes d'une posture d'ouverture et de disponibilité tout au long de la formation.

3.16.1. Aptitudes relatives au savoir-être

Au terme du parcours formatif le stagiaire sera en mesure de démontrer que :

- a- il reconnaît l'importance de ses interactions sociales et s'est ajusté volontairement ses comportements dans les dans des dynamiques de coopération classe, selon des buts qu'il a défini lui-même ;
- b- il est conscient de la manière dont il est perçu par ses pairs et parvient à analyser ses attitudes à l'aide d'outils d'auto-évaluation, en s'appuyant notamment sur des enregistrements de ses interventions lors de des travaux collectifs ;

- c- il est apte à harmoniser ses actions réelles avec ses intentions profondes en modifiant son comportement de façon appropriée dans divers contextes collaboratifs, tout en procédant à une auto-analyse critique de ses résultats ;
- d- il s'est accueilli le point de vue d'autrui avec sensibilité, reformuler avec fidélité et les propos échangés et appuyer ses réponses avec discernement, traduisant ainsi une compréhension authentique de l'autre ;
- e- il manifeste une disposition à interroger ses propres convictions a évolué dans ses pratiques et intégrer des apports extérieurs témoignant ainsi d'une ouverture constructive au changement.

3.16.2. Aptitudes relatives au savoir-faire :

En termes du cycle de formation le formateur sera le sera à même :

3.16.2.1. Au plan de la réflexion sur le fonctionnement de la langue :

1. de produire des schémas des exercices permettant la conceptualisation des faits de langue et de les appliquer en classe ;
2. de sélectionner d'analyser les documents linguistiques authentiques de d'origine diverses, de produire des grilles et des exercices permettant la conceptualisation des paramètres sociolinguistiques et de les appliquer en classe ;
3. d'analyser le mécanisme des productions fautives des élèves pour ramener ceci à une production correcte non seulement au niveau du résultat mais aussi du mécanisme de production et pour son servir de point de repère dans l'établissement ou la modification de la progression ;
4. de définir le ou les modes d'apprentissage mis en œuvre dans chaque phase ou activité de classe en vue a) d'en faciliter la prise de conscience au niveau des élèves et b) d'en rendre consciente l'utilisation systématique.

3.16.2.2. Sur le plan technique : présentation et entraînement selon une approche moderne :

1. Le formé devra être en mesure de concevoir des supports pédagogiques variés, incluant des textes des exercices phonétiques et structuraux ainsi que des activités collectives, à partir de sources multiples. Ces matériels devront être sélectionnés et exploités de manière pertinente en classe en cohérence avec les objectifs pédagogiques visés.

Il est également attendu qu'il sache choisir et utiliser des ressources pédagogiques combinant différentes techniques et supports audiovisuels tel que le tableau à feutre le laboratoire des langues les diapositives, les images fixes ou encore des enregistrements sonores. L'utilisation de ces outils doit viser à diversifier les situations d'apprentissage et à renforcer l'efficacité des séances.

Enfin, le formé devra être capable de sélectionner des documents d'origine diverses, disponible sous différents formats (écrits, sonores, visuels), d'en faciliter la compréhension par les apprenants et d'en proposer une exploitation pédagogique rigoureuse tant sur le plan linguistique que civilisationnel.

3.16.2.3. Sur le plan des techniques de motivation et de transfert :

- **Engagement dans le développement professionnel continu**

Les enseignants doivent s'engager dans un développement professionnel continu pour rester informés des nouvelles méthodes pédagogiques.

« Un formateur professionnel doit s'engager dans un développement professionnel continu, en restant informé des nouvelles méthodes pédagogiques » Argalis (2024)

3.16.3. Compétences interpersonnelles

Avoir de bonnes compétences interpersonnelles aide à créer un environnement d'apprentissage positif et respectueux.

« Avoir de bonnes compétences interpersonnelles aide à créer un environnement d'apprentissage positif et respectueux » (Argalis,2024)

3.16.4. Évaluation des progrès

Les enseignants doivent être capables d'évaluer les progrès des apprenants ainsi que l'efficacité de leurs propres méthodes d'enseignement.

« Un formateur doit être capable d'évaluer les progrès des apprenants et l'efficacité de ses propres méthodes d'enseignement. Cela implique non seulement des évaluations formatives régulières, mais aussi une réflexion

critique sur ses pratiques pédagogiques afin d'améliorer continuellement l'apprentissage. » Argalis (2024)

3.16.5. Gestion du temps

Une bonne gestion du temps est cruciale pour couvrir tous les sujets prévus dans le temps imparti.

« Un bon formateur doit savoir planifier ses sessions, respecter les horaires, et ajuster la durée des activités. La gestion efficace du temps permet non seulement d'atteindre les objectifs pédagogiques, mais aussi d'assurer que chaque apprenant ait suffisamment de temps pour assimiler les informations » Argalis, (2024)

3.16.6. Adaptabilité et flexibilité

Les enseignants doivent s'adapter à différentes dynamiques de groupe et à des imprévus logistiques ou techniques.

« Chaque groupe d'apprenants est unique, ce qui nécessite que le formateur soit capable de s'adapter à différentes dynamiques de groupe. L'adaptabilité est cruciale pour répondre aux besoins changeant des apprenants et pour ajuster les méthodes d'enseignement en temps réel » Argalis (2024)

3.16.7. Compétences en communication

Les enseignants doivent être capables de communiquer efficacement, tant à l'oral qu'à l'écrit, tout en pratiquant l'écoute active.

« La capacité à communiquer efficacement est une compétence essentielle pour tout formateur. Cela inclut non seulement la clarté dans l'expression orale et écrite, mais aussi l'aptitude à écouter activement les apprenants, afin de comprendre leurs besoins et préoccupations » Argalis (2024)

3.16.8. Pédagogie et techniques d'enseignement

La maîtrise des différentes méthodes pédagogiques est essentielle pour s'adapter aux besoins variés des élèves. Cela inclut l'utilisation de supports pédagogiques diversifiés.

« Un bon formateur doit également maîtriser les techniques pédagogiques, incluant la compréhension des différentes méthodes d'enseignement. Cela signifie être capable d'adapter son approche en fonction des besoins spécifiques des apprenants et d'utiliser une variété de supports pour rendre l'apprentissage plus engageant » (Argalis, 2024)

3.16.8.1. Maîtrise du sujet

Les enseignants doivent avoir une connaissance approfondie de la matière qu'ils enseignent. Cela leur permet de transmettre leurs connaissances de manière claire et accessible.

« Un formateur doit non seulement être un expert dans son domaine mais aussi être capable de transmettre ses connaissances de manière claire et accessible. La maîtrise du sujet est essentielle pour établir sa crédibilité et pour répondre aux questions des apprenants de manière informée » Argalis (2024).

3.17. Evaluation et suivi de la formation des enseignants

L'évaluation et le suivi de la formation des enseignants sont des aspects essentiels pour garantir la qualité de l'éducation. Voici les points clés :

3.17.1. Importance de l'évaluation

Evaluer une formation d'enseignants implique non seulement de mesurer les acquis des participants, mais aussi de documenter le suivi des indicateurs établis par les autorités éducatives.

« Évaluer une formation d'enseignants, c'est aussi documenter le suivi des indicateurs du schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale ».

3.17.2. Lien entre formation et performance

Il est crucial d'établir un rapport de causalité entre les offres de formation et les performances des élèves, bien que cela reste complexe à mesurer.

« Il y a des moments, des lieux, des formateurs et des équipes où une démarche de formation continue entraîne des bénéfices pour les élèves. Mais au final,

nous ne savons pas bien dans quelles conditions et pour quelles raisons ces bénéfices apparaissent ou pas. »

3.17.3. Approche constructiviste

Une approche constructiviste à la formation à l'évaluation permet aux enseignants d'analyser leurs pratiques et d'ajuster leurs méthodes en fonction de leur expérience.

« La formation à l'évaluation doit donc prendre en compte les savoirs déjà la engendrés par les différents courants de pensée et par les acquis antérieurs des enseignantes et des enseignants. »

3.17.4. Suivi post- formation

Le suivi après la formation est essentiel pour mesurer l'impact réel sur les pratiques pédagogiques et sur les résultats des élèves.

« La question de l'évaluation des formations d'enseignants doit donc largement être approfondie et repensée. »

3.18. Formation continue et développement professionnel des enseignants

La formation continue des enseignants est essentielle pour garantir la qualité de l'éducation. Elle leur permet de développer de nouvelles compétences, de se tenir informés des dernières recherches pédagogiques et de s'adapter aux évolutions de leur environnement professionnel.

3.19. Enjeux de la formation continue

- Développement personnel : elle contribue également au développement personnel des enseignants, en leur permettant d'explorer des domaines qui les intéressent.
- Réflexion sur la pratique : la formation continue encourage les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques et à s'auto évaluer.
- Amélioration des pratiques pédagogiques : les enseignants peuvent s'initier à de nouvelles méthodes d'enseignement, comme les approches actives ou la différenciation pédagogique.

3.20. Types de formation continue

- **Formation initiale** : prépare les enseignants avant leur entrée dans la profession. La formation initiale comprend des cours théoriques et pratiques, ainsi que des stages en milieu scolaire, pour préparer les futurs enseignants à gérer une classe et à développer des compétences pédagogiques essentielles.
- **Formation continue obligatoire** : requise régulièrement pour que les enseignants restent à jour avec les évolutions sociétales et professionnelles. Elle est requise régulièrement (souvent tous les cinq ans) pour que les enseignants restent à jour avec les évolutions de la société et de la profession.
- **Formation continue facultative** : choisie par les enseignants selon leurs intérêts, couvrant divers sujets. La formation continue facultative est celle que les enseignants choisissent de suivre de leur propre initiative, selon leurs intérêts et besoins personnels. Ces formations peuvent couvrir un large éventail de sujets.

3.21. Défis de la formation continue

La formation continue des enseignants est importante pour assurer le niveau de la formation, mais elle est confrontée à différents enjeux fondamentaux.

- **Valorisation et reconnaissance** : le manque de valorisation pour les efforts investis dans la formation continue peut démotiver les enseignants. Ainsi, il est sensé que les établissements de formation continue améliorent les conditions de travail de leur personnel, notamment l'environnement, le salaire et la charge de travail.
- **Intégration dans le système éducatif** : la formation continue n'est pas toujours impliquée dans le mécanisme intégral de gestion des institutions. Le fait qu'elle ne soit pas intégrée dans le processus de gestion des institutions scolaires, limite son efficacité.
- **Approche individualisée** : il est important que la formation soit appropriée à l'exigence individuelle des enseignants. La formation continue doit être adaptée aux besoins individuels des enseignants. Il est important de proposer des formations qui répondent aux attentes et aux objectifs de chacun.

- **Pertinence des formations** : les formations suggérées ne réagissent pas toujours à l'exigence réelle des enseignants. Les syndicats d'enseignants soulignent le scepticisme des enseignants sur l'offre de formation continue, souvent éloigné de leurs préoccupations et trop peu concrètes.
- **Insuffisance des moyens** : l'une des difficultés importantes de la formation continue est le déficit du financement. L'insuffisance des moyens se traduit par une offre de formation limitée, des formations de qualité inégale et des délais d'inscription parfois trop courts.

3.22. Approches interdisciplinaires dans la formation des enseignants

L'interdisciplinarité est une approche pédagogique qui encourage la connexion de plusieurs disciplines pour améliorer la formation et l'apprentissage des enseignants.

3.22.1. Définition de l'interdisciplinarité :

Selon Chartier (1998), l'interdisciplinarité implique un principe d'intégration conceptuelle, théorique et/ou méthodologique de deux ou plusieurs disciplines mises en présence. Pour réaliser cette intégration, il y a nécessité de mettre en place une collaboration.

Larose et Lenoir (2001) trouvent que l'interdisciplinarité est indissociable de l'innovation curriculaire, didactique et pédagogique, et remet en cause le modèle de l'école actuelle.

Pour Klein, l'interdisciplinarité pourrait être au cœur de la reformulation de la citoyenneté et de l'identité personnelle.

Selon Lepage, l'interdisciplinarité scolaire vise la formation d'acteurs sociaux et recourt à la mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires qui s'exercent sur les plans curriculaire, didactique et pédagogique.

D'après l'université de Laval, un enseignement interdisciplinaire utilise une démarche de synthèse et d'intégration des savoirs et des méthodes provenant de plusieurs disciplines. C'est d'une véritable interaction entre les disciplines dont il est question.

3.22.2. Importance de l'interdisciplinarité

Cette approche est importante pour former les enseignants à contrôler des enjeux complexes requièrent l'intervention de plusieurs disciplines. La simple juxtaposition de deux approches disciplinaires ou plus n'est pas de l'interdisciplinarité. Il est nécessaire d'avoir une combinaison entre l'intégration de perspectives et méthodologies, une problématique complexe qui excède les frontières d'une discipline unique.

3.22.3. Défis de la formation interdisciplinaire :

La mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans la formation des enseignants présente plusieurs défis, notamment en termes de collaboration entre disciplines.

« La qualité du travail interdisciplinaire repose sur la façon dont il rassemble les disciplines et reflète alors dans les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées aux étudiants. »

3.22.4. Pratiques pédagogiques interdisciplinaires

Les pratiques pédagogiques doivent évoluer pour intégrer des modules d'enseignement interdisciplinaire, favorisant ainsi un apprentissage plus riche.

« La formation interdisciplinaire est une façon de construire les programmes et l'enseignement par laquelle les équipes d'enseignantes et d'enseignant identifient, évaluent et intègrent l'information, les données, les techniques, les outils, les perspectives, les concepts ou les théories d'au moins deux disciplines. »

3.23. Formation des enseignants en contexte multiculturel

La formation des enseignants en contexte multi culturel est importante pour former les éducateurs à contrôler des classes diversifiées et promouvoir l'inclusion.

3.23.1. Approches multiculturelles :

Cette étude analyse la genèse et l'évolution des approches multiculturelles dans la formation des enseignants, mettant l'accent sur les défis et les solutions possibles.

« Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants mettent l'accent sur l'importance de la diversité culturelle et visent à préparer les

éducateurs à mieux comprendre et intégrer cette diversité dans leurs pratiques pédagogiques. » Akkari, (2006)

3.23.2. Éducation multiculturelle dans la formation initiale :

Cette étude examine la place de l'éducation multiculturelle dans le programme de formation initiale des enseignants de langue seconde. Il est conseillé que l'éducation multiculturelle doit être intégrée de manière systématique dans les programmes de formation initiale afin de sensibiliser les futurs enseignants aux enjeux de la diversité culturelle et de leur fournir les outils nécessaires pour y répondre efficacement.

3.23.3. Enseignement à distance en contexte multiculturel :

Cette partie dédiée à l'enseignement à distance dans des contextes multiculturels, offrant des perspectives sur les pratiques et les défis.

« L'enseignement à distance en contexte multiculturel présente des défis uniques, notamment en termes de communication interculturelle et d'accès aux ressources éducatives, mais offre également des opportunités pour créer des environnements d'apprentissage inclusifs et diversifiés. » Dakhia, (2023)

3.24. Education multiculturelle

L'éducation multiculturelle vise à intégrer diverses perspectives culturelles dans l'apprentissage. Elle encourage les enseignants à adapter leur programme pour refléter la diversité culturelle des élèves, favorisant ainsi l'équité en matière d'éducation. Cela est particulièrement pertinent dans les environnements d'apprentissage à distance, où les étudiants peuvent provenir de différents horizons culturels et géographiques.

« L'éducation multiculturelle est une forme d'éducation qui initie les élèves à divers horizons culturels, croyance et valeurs. L'objectif de l'éducation multiculturelle est de favoriser l'équité en matière d'éducation en classe en éliminant les obstacles pour les élèves de diverses origines culturelles. »

A.Banks

3.24.1. Environnement d'apprentissage multiculturel

Des institutions comme Excelia offrent un environnement multiculturel qui permet aux étudiants de travailler et de vivre avec des cultures variées. Cela enrichit l'expérience

d'apprentissage, car les étudiants interagissent avec des pairs et des enseignants de différents nationalités, ce qui favorise une meilleure compréhension interculturelle. L'éducation interculturelle consiste à favoriser les échanges et la proximité culturelle entre différents porteurs de cultures, en ouvrant des perspectives à tous. Par ailleurs, aider les étudiants à développer une compréhension interculturelle est plus vital que jamais. Cela ne concerne pas uniquement leur préparation pour le marché du travail mondial, mais aussi leur capacité à penser de manière critique sur un monde diversifié.

3.24.2. Compétences multiculturelles pour les enseignants

Il est essentiel que les enseignants soient formés pour travailler dans des milieux pluriethniques. La compétence multiculturelle inclut la connaissance des cultures des groupes d'immigration, l'adaptation de l'enseignement aux particularités interculturelles, et la promotion de la cohésion sociale. Les futurs enseignants doivent être préparés à gérer la diversité culturelle afin de créer un environnement d'apprentissage inclusif.

« Les enseignants doivent être préparés à travailler dans des milieux pluriethniques et à gérer la diversité culturelle afin de créer un environnement d'apprentissage inclusif. » Martine Abdallah-Pretceille (2003)

3.24.3. Gestion de la diversité culturelle

Dans un contexte multiculturel, le management joue un rôle crucial. Les formations sur le management multiculturel abordent des thèmes tels que la communication interculturelle, la gestion des conflits liés à l'intolérance, et à l'adaptation du style de leadership aux différences culturelles cela est particulièrement important dans le cadre de l'enseignement à distance, où les barrières linguistiques et culturelles peuvent poser des défis supplémentaires.

« L'éducation doit répondre aux défis du multiculturalisme en développant les compétences interculturelles des apprenants. » Coste (2009)

3.24.4. Utilisation de la technologie

L'enseignement à distance permet d'accéder à des ressources éducatives variées et à des plateformes d'apprentissage qui peuvent être adaptées aux besoins spécifiques des étudiants internationaux. Par exemple, certaines institutions proposent des cours de

Français Langues étrangère (FLE) en ligne pour aider les étudiants internationaux à progresser linguistiquement avant leur arrivée sur le campus. Selon l'UNESCO (2013), les technologies éducatives offrent des opportunités uniques pour connecter des étudiants de différentes cultures et leur permettre d'apprendre ensemble.

3.24.5. Défis et opportunités

Les défis incluent la nécessité d'une communication claire pour éviter les malentendus culturels et le besoin d'adapter le contenu éducatif aux divers styles d'apprentissage cependant, ces défis peuvent également être vus comme des opportunités pour enrichir l'expérience d'apprentissage et développer une compétence interculturelle essentielle pour le monde professionnel globalisé.

« Les défis posés par la diversité culturelle peuvent également être vus comme des opportunités pour enrichir l'expérience d'apprentissage et développer des compétences interculturelles essentielles. » Byram, (2002)

3.25. Formation des enseignants en contexte multiculturel

Dans un monde de plus en plus globalisé, la diversité culturelle au sein des établissements scolaires est devenue une réalité incontournable. La formation des enseignants en contexte multiculturel est essentielle pour préparer les éducateurs à répondre aux besoins variés d'une population étudiante hétérogène. Cette formation vise à sensibiliser les enseignants aux enjeux de la diversité ethnoculturelle et à leur fournir les compétences nécessaires pour créer un environnement d'apprentissage inclusif et équitable. Comme le souligne Mujawamariya (2006), il existe souvent un décalage entre les réalités multiculturelles des élèves et la formation reçues par les enseignants, ce qui peut entraver leur efficacité pédagogique.

3.25.1. La formation initiale et continue des enseignants à l'interculturel

Cet article examine la cohérence de la formation des enseignants à l'interculturel, en mettent en lumière les particularités des milieux de formation qui poursuivent parfois des objectifs divergents. Il aborde les enjeux éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle et propose des pistes d'action pour mieux articuler les formations initiales et continues.

« La formation des enseignants à l’interculturel doit être cohérente et articulée, afin de répondre aux enjeux éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle. »
Dakhia (2021).

3.25.2. L’éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada

Cet ouvrage collectif décrit le manque de cohérence entre la réalité d’une clientèle multiculturelle et la formation des enseignants. Il aborde diverses thématiques pertinentes, telles que l’identité culturelle pluriethnique, l’hétérogénéité en salles de classe, et la gestion de la diversité.

3.25.3. Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants

L’intégration des compétences interculturelles dans la formation des enseignants est devenue essentielle dans un monde de plus en plus globalisé. Ces compétences permettent aux enseignants de mieux comprendre et gérer la diversité culturelle en classe, favorisant ainsi un environnement d’apprentissage inclusif et respectueux.

3.25.4. Importance des compétences interculturelles

Les compétences interculturelles se réfèrent à la faculté d’interagir de manière efficace avec des individus issus de cultures variées. Elles englobent non seulement la compréhension des différentes cultures, mais également les attitudes des comportements qui favorisent une communication interculturelle harmonieuse.

« L’ouverture à l’autre, c’est-à-dire la formation à l’interculturel, est un domaine qui mérite une attention particulière » Dakhia (2023)

Pour préparer les enseignants à faire face aux défis de l’enseignement dans un contexte multiculturel.

3.25.5. Rôle de l’enseignant

Dans ce contexte, l’enseignant occupe une position essentielle en tant que médiateur interculturel. Pour être véritablement efficaces, les enseignants doivent non seulement maîtriser leur matière, mais aussi cultiver une sensibilité culturelle qui leur permet de s’adapter à des environnements d’apprentissage hétérogènes.

« L’enseignant doit être capable de créer un lexique commun autour des concepts culturels et d’adopter une approche par expérience pour Co-construire des connaissances avec les apprenants. » Graines de Paix (2023).

3.25.6. Former au travail enseignant dans un contexte multilingue et multi culturel

Former les enseignants à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels et désormais essentiels dans le paysage éducatif actuel. Les salles de classe modernes regroupent souvent des élèves provenant de multiples horizons linguistiques et culturels, nécessitant des stratégies pédagogiques spécifiques. Par conséquent, la formation des enseignants doit incorporer des compétences linguistiques et interculturelles afin de leur permettre de répondre de manière adéquate aux divers besoins de leurs élèves.

« L’éducation à la diversité culturelle dans la formation initiale et continue des enseignants doit viser à sécuriser la professionnalisation des enseignants sur le terrain des questions vives » Lucy et Gouaich, (2023).

« La formation à l’interculturel doit être considérée comme une composante essentielle de la formation des enseignants, permettent ainsi d’adapter les pratiques pédagogiques aux réalités multiculturelles des classes contemporaines » Dakhia, (2023)

3.25.7. Inégalités et accès à la formation des enseignants

L’accès à la formation des enseignants représente un enjeu fondamental, soulevant des interrogations relatives à l’égalité et à la justice sociale. Les disparités dans l’accès à la formation, qu’elle soit initiale ou continue, peuvent entraîner des conséquences notables sur la qualité de l’enseignement et, par extension, sur les performances des élèves. De nombreuses recherches indiquent que ces inégalités perdurent, malgré les réformes instaurées pour remédier à la situation.

3.25.8. Disparités dans l’accès à la formation continue.

➤ Effet sur la qualité de l’éducation

L’inégalité d’accès à la formation continue peut engendrer des répercussions directes sur la qualité de l’enseignement offert. Les enseignants qui n’ont pas accès à une formation adéquate risquent d’être moins aptes à répondre aux besoins variés de leurs

élèves, ce qui peut influencer négativement les résultats académiques et l'engagement des étudiants. De plus, des obstacles structurels tels que le manque de ressources financières et logistiques peut également restreindre l'accès à la formation continue.

« Les systèmes éducatifs les plus performants investissent dans la formation continue pour s'assurer que les enseignants sont bien préparés à répondre aux défis d'un environnement d'apprentissage diversifié » (OCDE, 2019)

➤ **Obstacles structurels**

Les obstacles structurels, tels que l'insuffisance des ressources financières et logistiques, peuvent restreindre l'accès à la formation continue.

« L'insuffisance des moyens se traduit par une offre de formation limitée, des formations de qualité inégale et des délais d'inscription parfois trop courts » Sénat (2022)

Ces éléments participent à l'établissement d'un contexte où certains enseignants, en particulier ceux exerçant dans des milieux professionnels spécifiques rencontrent des difficultés.

« L'insuffisance des moyens est l'un des défis les plus importants qui se traduit par une offre de formation limitée » Groupe Réussite (2023)

➤ **Education prioritaire et accès à la formation**

Les enseignants évoluant en éducation prioritaire rencontrent souvent face à des défis accrus en matière d'accès à la formation continue.

« Le taux d'accès des enseignants du premier degré public ayant au moins une affectation en éducation prioritaire est inférieur à ceux des enseignants hors éducation prioritaire » Dakhia (2023).

« Les enseignants en éducation prioritaire sont souvent confrontés à des conditions de travail plus difficiles et à un manque de ressources pour le développement professionnel » Groupe Réussite (2023).

➤ Disparités selon le niveau scolaire

Les disparités scolaires se réfèrent aux inégalités présentes au sein du système éducatif, impactant l'accès, la participation et le succès académique des élèves. Ces inégalités peuvent être attribuées à divers éléments, notamment l'origine sociale, le sexe, la localisation géographique, les ressources financières et les politiques éducatives. La formation des enseignants est un secteur en perpétuelle mutation, influencé par le, progrès technologique, les transformations sociétales et les nouvelles exigences pédagogiques.

« L'origine sociale demeure le facteur le plus important dans la fabrique des inégalités, aussi bien sur les performances des élèves que sur leurs trajectoires, et qu'un fine leur diplôme » Baraz, Furic et Galtie (2023)

3.26. Perspectives futures de la formation des enseignants

Les perspectives futures de cette formation doivent prendre en compte plusieurs facteurs essentiels visant à rehausser la qualité de l'éducation et à répondre aux besoins variés des élèves.

3.26.1. Réponse aux défis sociaux

La préparation des enseignants doit s'ajuster aux défis sociaux actuels, tels que l'inclusion scolaire et la gestion de la diversité culturelle en milieu éducatif. Il est crucial que les programmes de formation intègrent ces thématiques afin de mieux équiper les enseignants face à ces problématiques.

« Enseigner est un métier qui s'apprend tout au long de la vie professionnelle ; il faut y consacrer du temps, des moyens et une considération à la hauteur des enjeux » (Sénat, 2022)

3.26.2. Collaboration et partage de pratiques

Promouvoir la coopération entre enseignants est fondamentale pour le partage des meilleures pratiques. Les réseaux professionnels ainsi que les communautés d'apprentissage peuvent jouer un rôle déterminant dans cette dynamique.

« Les élèves doivent recevoir un enseignement de qualité et avoir en face d’eux des enseignants qui ont pris le temps de se former, de réfléchir, d’imaginer et de construire leurs pratiques pédagogiques » OCDE (2019).

3.26.3 Développement professionnel personnalisé

L’avenir de la formation des enseignants devrait également se concentrer sur le un développement professionnel davantage personnalisé, qui prennent en considération les intérêts et les besoins individuels de chaque enseignant. Les formations optionnelles offrent aux enseignants la possibilité de sélectionner celles qui s’alignent le mieux avec leurs aspirations.

« Les formations peuvent couvrir un large éventail de sujets, tels que les nouvelles technologies pour les professeurs, la pédagogie différenciée ou le développement personnel » Groupe Réussite (2023)

3.26.4. Intégration du Numérique

La montée en puissance du numérique dans le domaine éducatif créer de nouvelles possibilités pour la formation des enseignants. Des dispositifs tels que le magister, offrent une approche hybride, alliant formation présentielle et à distance.

« Ces modules de formation hybride, faisant appel au tutorat, sont interactifs entre formateurs et enseignants ». Plateforme de formation continue (2023).

3.26.5 Formation continue et adaptabilité

Il est crucial que les enseignants participent à une formation continue afin de se tenir informés des dernières avancées en matière de recherche pédagogique et d’innovations technologiques.

« La formation continue s’adapte à la grande diversité des besoins, notamment grâce au numérique, et donne lieu à de plus en plus de certifications afin de valoriser l’investissement des personnels » (éducation nationale, 2022)

Les perspectives d’avenir pour la formation les enseignants doivent mettre l’accent sur l’adaptabilité, l’intégration des outils numériques, le développement personnalisé, la collaboration entre pairs, ainsi que la réponse aux enjeux sociaux.

En adoptant ces stratégies, nous pourrions non seulement rehausser la qualité de l'enseignement, mais également enrichir l'expérience éducative globale des élèves.

3.27. Contexte historique du système éducatif algérien

L'histoire coloniale a laissé une empreinte significative sur le système éducatif algérien. Avant l'indépendance, l'éducation était marquée par des inégalités, avec un accès restreint pour les algériens musulmans. D'après un document du Réseau Canopée, « seulement un dixième des enfants musulmans avait accès à un enseignement public indigène » avant 1940. Suite à l'indépendance en 1962, L'Algérie a initié une série de réformes visant à décoloniser et à démocratiser son système éducatif.

➤ Réformes post-indépendance

Les réformes éducatives en Algérie ont été centrées sur plusieurs principes essentiels, notamment la décolonisation de l'enseignement, la démocratisation et l'arabisation. un mémoire de fin d'études souligne que « *L'Algérie s'est rapidement engagé à décoloniser l'enseignement à travers une série de réformes* » destinées à adapter le contenu éducatif aux réalités nationales.

Ces changements ont permis d'améliorer l'accès à l'éducation pour tous les enfants algériens, en particulier dans les zones rurales.

3.27.1. Structure du système éducatif

Le système éducatif en Algérie se divise en plusieurs niveaux : l'enseignement préparatoire, le fondamental (comprenant le primaire et le secondaire) et le supérieur. Selon le rapport national sur le système éducatif, « *l'éducation est obligatoire à partir de 6 ans* », et le gouvernement algérien place l'éducation au rang de priorité. Cela témoigne de l'engagement de l'Etat à garantir une éducation accessible et de qualité.

3.27.2. Défis contemporains

Malgré les avancées réalisées le système éducatif algérien se heurte à des défis significatifs. Un rapport indique « *le bilan scolaire colonial appareil dérisoire* » et que des inégalités persiste en matière d'accès à une éducation de qualité. Il est essentiel de poursuivre les efforts de modernisation du système pour répondre aux exigences d'une société en pleine mutation.

3.28. Contexte de la réforme du système éducatif algérien

Depuis 2003, le système éducatif algérien a subi plusieurs réformes majeures, en réponse à des critiques largement partagées sur la qualité de l'éducation. Ces réformes ont pour but de moderniser le système et de l'adapter aux besoins actuels, en mettant l'accent sur le développement des compétences des élèves ainsi que sur la formation des enseignants. L'urgence d'améliorer le taux d'alphabétisation, qui s'élevait à 77,4% en 2008, a également motivé ces changements, tout comme la nécessité d'assurer un accès équitable à l'éducation pour tous les enfants algériens. L'objectif principal est de transformer un système éducatif traditionnel, souvent jugé rigide et chronophage, en un modèle plus dynamique et axé sur les compétences.

3.28.1. Principes du système éducatif algérien :

Le système éducatif en Algérie repose sur plusieurs principes essentiels, qui sont protégés par la constitution ainsi que par les lois d'orientation relatives à l'éducation. Ces principes ont pour objectif d'assurer une éducation accessible et gratuite et de qualité pour l'ensemble des citoyens.

3.28.2. Droit à l'éducation

Tous les algériens bénéficient du droit à l'éducation un droit que l'état garantit. Conformément à la loi d'orientation de l'éducation N° 38- 04 de janvier 2008, « *l'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16ans* ». Cela met en avant l'engagement de l'Etat à garantir l'accès à l'éducation pour chaque enfant.

3.28.3. Gratuité de l'enseignement

L'éducation est offerte gratuitement à tous les niveaux au sein des établissements publics. La constitution algérienne affirme que « l'enseignement est un droit garanti par l'état et il est dispensé gratuitement ». Cette gratuité a pour but l'égalité des chances et de diminuer les obstacles financiers à l'éducation.

3.28.4. Egalité des conditions d'accès

Le système éducatif assure l'égalité des conditions d'accès à l'éducation sans aucune forme de discrimination basée sur le sexe l'origine sociale ou géographique. La loi

d'orientation de l'éducation stipule que « *l'accès à l'éducation doit être équitable pour tous* », ce qui reflète une volonté d'offrir à chaque élève des opportunités égales.

3.28.5. Organisation par niveaux d'enseignement

Le système éducatif est divisé en plusieurs niveaux : éducation préparatoire, enseignement fondamental (neuf années) et enseignement secondaire (trois années). Cette structuration vise à assurer une continuité pédagogique et à mieux préparer les élèves pour leur avenir académique et professionnel.

3.28.6. Langue d'enseignement

L'enseignement est principalement réalisé en langue arabe, avec des dispositions prévues pour l'apprentissage des langues étrangères. Cela témoigne d'une volonté de préserver la langue nationale tout en intégrant des compétences linguistiques internationales.

3.28.7. Encadrement par l'État

Le système éducatif est entièrement sous la supervision de l'État, ce qui garantit une uniformité dans la qualité de l'éducation dispensée à l'échelle nationale. La gestion et la direction du système éducatif sont confiées au ministère de l'Éducation nationale, qui veille au respect des normes et règlements établis.

3.28.8. Description du système éducatif algérien

Le système éducatif en Algérie est conçu et organisé pour garantir une éducation universelle et accessible à tous. Plusieurs réformes, dont celle de 2008, ont été mises en place pour redéfinir ses fondements et sa structure.

« La réforme du système éducatif s'articule autour de trois éléments essentiels : la refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires, la réorganisation générale du système éducatif, et la mise en place d'un système renoué de formation et d'évaluation de l'encadrement » Semri, A (2009).

3.28.9. Structure et organisation :

- **Niveaux d'enseignement :**
 - Education préparatoire : non obligatoire, elle concerne les enfants de moins de 6 ans dans des structures, à l'instar des crèches.
 - Enseignement fondamental : obligatoire et gratuit, il regroupe deux cycles :
 - Primaire : 5 ans.
 - Moyen (collège) : 4 ans. Ce cycle se termine par l'examen du Brevet d'enseignement Moyen (BEM)
 - Enseignement secondaire : non obligatoire, il dure 3 ans et se divise en trois filières principales : générale, technique et spécialisée. Il prépare au baccalauréat
 - Enseignement supérieur : organisé selon le système LMD (Licence-Master-Doctorat), il est accessible après le baccalauréat et peut durer de 3 à 8 ans.
- **Langues d'enseignement :**

L'arabe est la langue principale d'enseignement, tandis que le tamazight, le français et l'anglais sont progressivement intégrés selon les niveaux d'études.

« L'arabe littéral est la langue officielle d'enseignement en Algérie. Le tamazight, promu langue nationale et officielle en 2016, a été introduit dans le système éducatif, notamment dans les régions berbérophones, avant sa généralisation en 2018-2019. Le français reste une langue étrangère enseignée dès la troisième année primaire, tandis que l'anglais est introduit progressivement pour répondre aux besoins de mondialisation. » Boubakour, (2024)

- **Administration**

La supervision du système éducatif est assurée par trois ministères :

- Le ministère de l'éducation nationale qui s'occupe des cycles primaires moyen et secondaire.
- Le ministère de la formation et de l'enseignement professionnel en charge des formations techniques.
- Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique responsable des universités.

- **Réformes majeures**

- **Réforme de 2008 :**

Cette réforme modifier la configuration des parcours éducatifs en ramenant la durée du primaire à 5 ans (au lieu de 6) et en prolongeant le cycle moyen à 4 ans (au lieu de 3.) De plus, elle a mis en place une démarche pédagogique axée sur les compétences, remplaçant ainsi l'ancienne approche centrée sur les objectifs.

- **Introduction des technologies éducatives :**

Des initiatives ont été mises en œuvre pour incorporer des outils numériques dans les établissements scolaires et pour former les enseignants à leur utilisation. La réforme de 2008 a introduit une refonte des cycles éducatifs, réduisant la durée du primaire à cinq ans et allongeant celle du moyen à quatre ans. Elle a également adopté l'approche par compétences pour remplacer l'approche par objectifs, tout en intégrant progressivement les TIC dans les établissements scolaires et en formant les enseignants à leur utilisation.

- **Principes fondamentaux :**

Système éducatif en Algérie s'appuie sur plusieurs principes fondamentaux :

- La scolarité est gratuite et obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans.
- L'accès à l'éducation doit garantir l'égalité des chances.
- Les valeurs nationales sont à la fois promues et ouvertes sur le monde.

« Le système éducatif algérien repose sur plusieurs principes fondamentaux, notamment la gratuité et l'obligation de la scolarité pour les enfants de 6 à 16 ans, l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation, et la promotion des valeurs nationales tout en s'ouvrant sur le monde. »

3.28.10. Défis actuels :

Cependant malgré ses progrès le système éducatif algérien est confronté à divers défis :

- Des inégalités régionales persistent en matière d'accès à une éducation de qualité.
- Les classes sont souvent surpeuplées avec une moyenne de 30 élèves par salle.
- La formation continue des enseignants pose également des problèmes.

La transformation de l'enseignement du français dans le système éducatif algérien s'est développée à travers trois phases méthodologiques majeures influencées par des tensions tant politiques que pédagogiques.

3.28.10.1. L'héritage colonial et l'imposition du français (1830-1962)

Le français a émergé comme la langue prédominante grâce à un système éducatif ségrégationniste, qui a peu à peu marginalisé l'arabe. Les décrets coloniaux, tels que celui de 1890, ont restreint l'enseignement de l'arabe au profit d'un français exclusif, utilisant des manuels identiques à ceux de la métropole. Cette approche a engendré une fracture persistante entre les élites francophones et les populations arabophones.

Comme le souligne un rapport : « l'impact de l'école française repéré surtout à partir du constat unilatéral des seules autorités coloniales est ainsi principalement validé par la mesure statistique : la stagnation ou la progression des effectifs scolaires algériens dans le primaire deviennent à cet égard les principaux indices de la résistance ou de l'adhésion au système scolaire exogène ». Kadri, A. (2008)

3.28.10.2. L'arabisation post-indépendance et ses contradictions (1963-1990)

Après 1962, une politique d'arabisation ambitieuse a été mise en œuvre sous la direction d'Ahmed Taleb Ibrahimi⁵, entraînant une diminution progressive de l'usage du français.

- 1963 : 10/semaine d'arabe contre 30h de français.
- 1972 : création de classes entièrement arabisées, sauf pour les sciences enseignées en français.
- 1981 : arabisation des mathématiques, entraînant une « désinstrumentalisation » pédagogique.

Toutefois, l'échec massif observé en première année universitaire, avec un taux d'échec de 70% en 2008, a mis en lumière les limites de cette approche, conduisant à la réintroduction de cours intensifs de français dans 27 établissements universitaires.

⁵Ahmed Taleb Ibrahimi (1932-2025) un médecin, homme d'État et intellectuel algérien, a servi dans plusieurs gouvernements algériens après l'indépendance, notamment comme Ministre de l'Éducation.

« Bien que le processus d'arabisation vise à favoriser la réappropriation identitaire et à promouvoir la langue arabe, il a souvent été confronté à des échecs significatifs, en particulier dans l'enseignement supérieur, où près de 70% des étudiants échouaient en première année universitaire, révélant ainsi les faiblesses d'une politique linguistique trop rigide. »

3.28.10.3. L'Approche par compétences et les innovations contemporaines

La réforme de 2003 a introduit l'APC ayant pour objectifs de :

Substituer les connaissances théoriques par des compétences pratiques par exemple la rédaction d'un CV.

Mettre en place des séquences didactiques flexibles et intégrer des technologies numériques. Cependant cette approche a rencontré plusieurs obstacles :

Une surcharge des programmes et un manque de formation pour les enseignants seulement 6 jours de formation par an.

La persistance d'une méthodologie circulaire un mélange équilibré de méthodes traditionnelles et modernes sans réelle cohérence.

- **Tensions actuelles et adaptations**

Le français de manière paradoxale est à la fois contesté et essentiel :

- Dans l'enseignement supérieur, il prédomine dans les disciplines scientifiques et techniques, malgré son statut de « langue étrangère ».
- Des initiatives telles que « l'appui à l'amélioration de la qualité et de la formation des enseignants » (2008) visent à moderniser les pratiques à travers des ressources numériques et des laboratoires de recherche.

« En dépit de l'indépendance et des actions d'arabisation qui ont suivi, la position du français est restée intacte ; son apprentissage ayant même connu une progression quantitative en raison de son rôle dans le système éducatif algérien actuel. »

3.28.10.4. Evolution des trois conceptions méthodologiques

La méthodologie, en tant que discipline fondamentale, occupe une place essentielle dans la structuration et l'exécution de la recherche scientifique. Elle se caractérise par l'ensemble des principes, des méthodes et des outils qui facilitent la collecte, l'analyse et l'interprétation des données de manière systématique et rigoureuse.

Cette étude se concentre spécifiquement sur l'évolution des trois conceptions méthodologiques majeures qui ont jalonné l'histoire de la recherche : la perspective méthodologique, la perspective didactique et la perspective didactologique. Ces approches successives témoignent des dynamiques d'innovation et des réponses apportées aux défis épistémologiques qui ont marqué chaque période.

L'objectif de cette section est d'explorer l'évolution de ces conceptions méthodologiques, en mettant en avant leurs caractéristiques distinctives, leurs contributions respectives et leur influence sur le domaine de la recherche contemporaine. Une compréhension approfondie de cette évolution permettra non seulement de situer le cadre théorique de cette recherche mais aussi d'examiner les implications pour les études à venir.

Dans le domaine de la didactique des langues les méthodologies ont connu plusieurs phases d'évolution :

- Perspective méthodologique : jusqu'à la fin des années 1960 l'accent a été mis sur des méthodes particulières pour l'enseignement des langues telles que la méthode traditionnelle de grammaire-traduction, qui était couramment utilisée pour enseigner le latin et d'autres langues anciennes, en se focalisant sur la lecture et la traduction des textes littéraires Cuq et Gruca(2002). Puren(2005) souligne que cette méthodologie a évolué sur une période de plus de trois siècles, étant plus lancée par l'enseignement des langues anciennes.
- Perspective didactique à partir des années 1970 la didactique a pris un tournant plus réflexif se penchant sur les processus d'apprentissage ainsi que sur l'efficacité des méthodes employées. C'est durant cette période que l'approche communicative va commencer à se développer met en avant l'importance de la communication effective (RichardsetRodgers, 2001).

Cette approche privilégie le développement des compétences linguistiques dans des contextes réels, en utilisant des documents authentiques pour reproduire des situations de communication (RichardsetRodgers, 2001).

- Perspective didactologique : au début des années 1980, la didactique a évolué vers une vision plus englobante, intégrant des éléments théoriques épistémologiques relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. Cette perspective qualifiée de didactologie met l'accent sur une compréhension globale des processus pédagogiques, prenant en compte les besoins spécifiques des apprenants ainsi que le contexte d'apprentissage » Puren (2005).

3.28.10.5. Sciences sociales approche méthodologique

Dans le champ des sciences sociales les méthodologies se classifie principalement en deux catégories quantitative et qualitative. Toutefois il est également possible de regrouper les approches méthodologiques en trois grandes catégories selon leurs objectifs :

- Approche à visée perspective : ces approches ont pour but d'identifier les pratiques les plus efficaces, souvent on se basant sur un paradigme positiviste qui cherche à mesurer à démontrer des résultats objectifs.
- Approche à visée heuristique : elles visent à explorer et à comprendre des phénomènes complexes sans nécessairement chercher à les quantifier ou à approuver leur objectivité.
- Approche à visée pratique : ces approches se consacrent à l'amélioration des pratiques et des processus dans un contexte spécifique, en tenant compte des contraintes et des opportunités qui y sont associées.

3.29. La formation professionnelle des enseignants de français

- **Quelques constatations**

La vulnérabilité de certains systèmes éducatifs découle parfois d'une absence de structuration rigoureuse dans la formation initiale des agents éducatifs. Ce déficit d'investissement dans la qualification préalable des encadrants scolaires peut compromettre la pertinence des pratiques pédagogiques et, à long terme, diminuer l'efficacité globale de l'action formatrice.

La formation professionnelle initiale des encadrants éducatifs, la fermeture à la fin des années 1990 des Instituts de Technologie de l'Education (ITE), présents sur l'ensemble du territoire national depuis octobre 1970, a constitué un coup fatal pour le système éducatif. Ces centres spécialisés après avoir dispensé une formation initiale résidentielle substantielle, fournissaient aux établissements l'encadrement adéquat, conscient et compétent.

Aujourd'hui, bien que l'élévation du niveau de recrutement des enseignants bac +3 (licence) et bac +5 (master) soit à saluer, elle ne garantit malheureusement pas une amélioration de la qualité de l'enseignement. La formation académique (universitaire) s'avère insuffisante pour prétendre à un enseignement de qualité. Seule une formation professionnelle, tant théorique que pratique, permettrait aux différents acteurs de comprendre leur public et de maîtriser les théories d'apprentissage, les méthodologies, les concepts, les curriculums et les stratégies d'enseignement/ apprentissage.

Il est légitime de se demander, par quel droit les jeunes recrues dont la formation professionnelle de base est-elle confiée à des classes mixtes, dynamiques et souvent surchargées.

3.29.1. Les dispositifs actuels de la formation

Pour préparer les enseignants de tous les corps (PES, PEM, PEP) à leur mission délicate : des dispositifs de formation sont actuellement en place : la formation pédagogique préparatoire et la formation continue, ou encore d'emploi.

- **La formation pédagogique préparatoire :**

Dans un cadre de réformes éducatives et de priorités nationales clairement établies, la formation pédagogique destinée aux nouveaux enseignants recrutés pour l'année universitaire 2024/2025 s'inscrit dans une dynamique de modernisation et d'amélioration du système éducatif algérien.

- **Organisation et contenu de la formation**

Officiellement lancé au début de février 2025, notamment à l'université de Batna 2, cette session de formation a rassemblé plusieurs responsables académiques et pédagogiques. Cette année, l'accent est mis sur l'intégration des technologies de

l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques pédagogiques, tant pour l'enseignement que pour la recherche.

L'objectif est de promouvoir des approches plus modernes, interactives et en phase avec les évolutions numériques actuelles, afin d'améliorer l'efficacité pédagogique et de favoriser une meilleure interaction entre enseignants et apprenants.

Les lauréats des concours de recrutement sont dirigés vers les Instituts Nationaux de Formation du Personnel de l'Education (INFPE) et d'autres centres spécialisés, en fonction des listes établies selon le mérite et les postes disponibles. Le programme de formation comprend un volet théorique ainsi qu'un stage pratique en milieu scolaire. Un suivi rigoureux est mis en place pour lutter contre l'absentéisme, avec des sanctions prévues en cas de manquements.

- **Enjeux et défis à relever :**

Bien que cette formation soit cruciale, elle fait face à divers obstacles organisationnels, notamment la nécessité de synchroniser les sessions de formation avec le calendrier scolaire et les périodes de congé des enseignants. Le ministère de l'Education souligne l'importance de respecter les délais de formation et d'assurer un encadrement pédagogique de qualité, considérés comme des éléments clairs pour garantir l'efficacité de cette montée en compétence.

De plus, la réforme du secteur éducatif pour l'année 2024/ 2025 envisage de revaloriser la profession enseignante par le biais d'un nouveau statut. Ce dernier introduit des initiatives telles que la création d'un grade « enseignant distingué », une reconnaissance accrue des diplômes, une diminution de la charge horaire hebdomadaire des parcours professionnels mieux structurés, visant à améliorer les conditions de travail et à renforcer la motivation des enseignants.

- **Perspectives d'avenir**

La préparation pour la rentrée scolaire 2024/ 2025 s'accompagne d'un plan d'action ambitieux. Ce dernier inclut l'élargissement de l'enseignement de l'anglais jusqu'à la 5^e année primaire ainsi que l'établissement d'infrastructures dédiées à la formation continue des enseignants. La formation pédagogique des nouveaux enseignants s'inscrit

donc dans cette stratégie de modernisation du système éducatif, en mettant l'accent sur l'innovation pédagogique, les compétences numériques et la qualité de l'enseignement.

La formation destinée aux nouvelles recrues, suite à un concours, à un concours se déroule au sein des instituts nationaux de formation du personnel de l'éducation (INFPE) durant les vacances scolaires (été, hiver, et printemps). Elle est régulière et vise des disciplines fondamentales telles que la didactique, l'évaluation pédagogique, la pédagogie générale, la psychologie de l'enfant et le et de l'adolescent, la législation scolaire et l'informatique. Toutefois, cette préparation exige des candidats de posséder certains pré requis (un profil d'entrée.)

Il est important de noter que, dans la plupart des cas, ce type de formation se déroule soit au détriment des jours de repos des enseignants (week-end, vacances), affectant leur santé physique et morale, soit au détriment des élèves et de la garantie d'un programme d'enseignement complet au cours de l'année scolaire.

3.29.2. Les dispositifs de formation continue des enseignants en Algérie

La formation continue des enseignants, qu'elle se déroule au sein des établissements scolaires ou soit supervisée par les services d'inspection, se manifeste aujourd'hui sous diverses formes en fonction des objectifs recherchés, le statut des enseignants impliqués le contexte dans lequel elle s'effectue. Parmi ces modalités, on retrouve les travaux réalisés au sein des cellules pédagogiques, les visites de classe accompagnées d'entretiens individuels, ainsi que des journées d'information destinées à clarifier de nouvelles directives. De plus, les journées d'étude où pédagogie allie apports théoriques et pratique. S'ajoutent à cela des séminaires de courte durée, centrés sur des thèmes spécifiques et comprennent des conférences des ateliers et des synthèses parfois accompagnés d'indemnités pour couvrir les frais engagés.

Les stages, pour leur part, offrent une formation plus longue et structurée dans des centres spécialisés, abordant dans différents domaines tels que la pédagogie générale, la didactique du FLE, la psychologie de l'enfant et les TICE. Il est également important de souligner que, jusqu'à une époque relativement récente, des stages de formation étaient mis en place dans là dans le cadre de la coopération algéro-française au sein d'institutions reconnues telles que le CELA d'Avignon, le CLAB de Besançon, le

CAVILAM de Vichy ou le CEPEC de Lyon, permettant ainsi aux enseignants algériens d'accéder à un perfectionnement approfondi et varié.

3.29.3. Les instituts de formation des enseignants

Relevant du ministère de l'enseignement supérieur droit et de la recherche scientifique, les écoles normales supérieures (ENS) assurent la formation universitaire des étudiants ayant obtenu leur baccalauréat. Cette formation s'étend sur 3 ans pour les enseignants du cycle primaire (PEP), 4 ans pour ceux du cycle moyen (PEM) et 5 ans pour les enseignants du secondaire (PES).

3.29.4. La dynamique du travail collaboratif en milieu éducatif

Avec la mise en place des nouveaux programmes et l'élaboration des manuels de 2^e génération, le travail collectif s'est imposé comme une nécessité pour le corps enseignant. Les professeurs sont ainsi appelés à constituer des cellules pédagogiques (ou unités pédagogiques) au sein de leur établissement. À défaut, les enseignants de plusieurs établissements voisins peuvent mutualiser leurs efforts pour former une cellule commune.

Les champs d'action de ces cellules sont nombreux :

- Planification et animation des journées pédagogiques fixées par l'inspection,
- Recherche expérimentation on didactique,
- Évaluation des pratiques pédagogiques,
- Relecture critique et analyse des outils pédagogiques tels que les manuels scolaires et les cahiers d'exercices.
- Ces espaces de collaboration permettent non seulement d'assurer un encadrement pédagogique rigoureux, mais également d'accompagner la préparation individuelle des séquences d'apprentissage pour tous les niveaux et cycles d'enseignement.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a permis de mettre en exergue le rôle déterminant de la formation des enseignants du primaire dans l'amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques et des apprentissages des élèves. L'analyse des dispositifs de formation initiale et continue

montre que, lorsqu'elle est bien conçue, contextualisée et régulièrement actualisée, la formation constitue un levier essentiel du développement professionnel des enseignants.

En somme, l'efficacité de la formation des enseignants du primaire repose sur une approche globale, continue et contextualisée, visant à soutenir durablement les enseignants dans leur mission éducative et à répondre aux exigences évolutives du système éducatif.

Chapitre IV

Méthodologie de Recherche

Introduction du chapitre

Ce chapitre a pour objectif de présenter et de justifier la démarche méthodologique adoptée dans le cadre de cette thèse. La méthodologie constitue en effet un élément central de toute recherche scientifique, dans la mesure où elle permet d'assurer la cohérence entre les objectifs de l'étude, les questions de recherche formulées et les résultats obtenus.

Dans cette perspective, il s'agira d'exposer le cadre méthodologique retenu, en précisant le type de recherche mené, les outils de collecte de données ainsi que les modalités de leur analyse. Le choix de ces instruments repose sur la volonté de recueillir des données pertinentes et fiables, susceptibles d'éclairer les pratiques pédagogiques en FLE et de mieux comprendre les réalités du terrain étudié.

Ce chapitre présentera également le contexte de l'étude et les caractéristiques du public ciblé, afin de situer la recherche dans son environnement institutionnel, pédagogique et socioculturel. Enfin, les limites méthodologiques de l'enquête seront évoquées, dans un souci de transparence scientifique et de rigueur analytique.

4.1. Cadre institutionnel et contexte de l'étude

L'étude a été menée dans la wilaya de Laghouat, une région au centre de l'Algérie caractérisée par une forte diversité socio-éducative. Ce territoire a été choisi pour sa représentativité en matière de profils enseignants (urbains, ruraux, semi-ruraux, niveaux d'ancienneté variés) et pour la facilité d'accès à des données fiables grâce à des partenariats professionnels établis localement.

Sur le plan institutionnel, l'enquête s'est déroulée dans des écoles primaires publiques, ciblant exclusivement les enseignants de FLE, ainsi que leurs inspecteurs pédagogiques. Ce double éclairage – terrain et encadrement – a permis une vision globale et nuancée des dispositifs de formation continue.

4.2. Objectifs poursuivis par l'étude

Trois objectifs ont guidé cette recherche :

- Identifier les pratiques pédagogiques courantes chez les enseignants du primaire en FLE ;

- Recueillir leur perception sur la pertinence et l'efficacité des formations continues reçues ;
- Explorer, à travers les entretiens avec les inspecteurs, les leviers et les obstacles à une formation contextualisée, durable et efficace.

Ces objectifs visent à proposer des pistes d'amélioration optimale et adaptées aux réalités locales du terrain.

4.3. Choix méthodologique et outils de recherche

Afin de répondre à ces objectifs, une approche mixte a été privilégiée. D'un côté, un questionnaire à choix multiples a permis de recueillir des données chiffrées auprès d'un échantillon large d'enseignants. De l'autre, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des inspecteurs, afin d'approfondir et de nuancer les tendances observées.

Cette triangulation méthodologique assure une validité accrue des résultats en croisant données quantitatives (tendances générales) et qualitatives (expériences singulières).

4.3.1. Élaboration des outils de collecte

Les outils ont été conçus à partir de plusieurs sources : une revue de littérature spécialisée, des études menées dans des contextes maghrébins (Algérie, Tunisie, Maroc), des cadres de référence internationaux Ready, (2022) ; Benamara, (2020), et l'expérience de terrain de la chercheuse elle-même.

Le questionnaire enseignant, structuré autour de 16 questions fermées, explore six grands axes : formation initiale, perception des formations continues, impact sur les pratiques pédagogiques, évaluation des formateurs, développement professionnel et collaboration. Il a été diffusé à la fois sous forme numérique (Google Form) et en version imprimée lors de visites dans les établissements scolaires.

Le questionnaire destiné aux inspecteurs, quant à lui, comprend 10 questions ouvertes réparties selon des axes thématiques : enjeux de la formation continue, stratégies institutionnelles, obstacles rencontrés, pratiques d'accompagnement et évaluation des impacts. Ces entretiens ont permis une parole plus libre, apportant un regard professionnel précieux sur les dynamiques du système.

4.3.2. Pré-test et prise en compte du terrain

Un pré-test a été mené auprès de cinq enseignants aux profils variés (ancienneté, milieu rural ou urbain) afin de vérifier la clarté des formulations, la pertinence des axes, et la durée de passation. Ce test a conduit à plusieurs ajustements : simplification des questions, meilleure organisation des thématiques et adaptation du vocabulaire aux réalités du terrain.

Une attention particulière a été portée à la neutralité des formulations et à l'adéquation culturelle du français employé, dans le souci de garantir une compréhension homogène et d'éviter toute connotation prescriptive.

4.3.3. Objectifs concrets de la recherche

Notre étude ne se veut pas purement théorique. En effet, elle répond à des interrogations concrètes, issues du terrain. Trois objectifs spécifiques ont guidé notre démarche :

- D'abord, identifier les pratiques pédagogiques les plus répandues chez les enseignants du primaire, en mettant un accent particulier sur les approches utilisées pour enseigner le FLE.
- Ensuite, comprendre comment ces enseignants perçoivent les formations continues auxquelles ils participent : en quoi les trouvent-ils utiles, ou au contraire, déconnectées de leur réalité ?
- Enfin, donner la parole aux inspecteurs, pour mieux comprendre leur rôle, leur vision des enjeux de la formation, et les difficultés qu'ils rencontrent dans leur mission d'accompagnement.

À travers ces objectifs, nous cherchons à alimenter une réflexion constructive, réaliste et ancrée dans les besoins professionnels exprimés localement.

4.3.4. Une méthode croisant les regards

Pour répondre à ces questionnements, nous avons opté pour une approche *mixte*, combinant des outils *quantitatifs* (questionnaires à choix multiples) et *qualitatifs* (entretiens semi-directifs).

Le questionnaire a permis de recueillir un large éventail de réponses auprès des enseignants, avec des données chiffrées permettant d'identifier des tendances, des fréquences ou des écarts. En parallèle, les entretiens avec les inspecteurs ont offert un éclairage complémentaire, plus approfondi, sur les stratégies mises en œuvre, les résistances rencontrées et les perspectives institutionnelles. Ce croisement d'outils renforce la fiabilité des résultats et enrichit l'analyse par une diversité de voix.

4.3.5. Une élaboration scrupuleuse des outils d'enquête

Les outils de collecte n'ont pas été conçus à la légère. Pour élaborer les questionnaires destinés aux enseignants, nous nous sommes appuyée sur :

- Des lectures scientifiques récentes Benamara, (2020) ; Ready, (2022),
- Des expériences vécues sur le terrain en tant qu'enseignante et responsable pédagogique,
- Et des modèles d'enquêtes déjà testés dans des contextes comparables (Tunisie, Maroc).

Chaque question a été pensée pour être accessible, sans jargon inutile, et pour susciter une réflexion authentique. Le format fermé a été privilégié pour respecter le temps des enseignants, souvent surchargés, et garantir une analyse rigoureuse des réponses.

Du côté des inspecteurs, un questionnaire ouvert a été conçu pour recueillir des témoignages détaillés sur leur rôle, les stratégies institutionnelles, les contraintes du terrain et leurs recommandations concrètes. Ces entretiens, menés de manière confidentielle, ont été d'une grande richesse humaine.

4.3.6. Utilité du prétest

Avant la diffusion à grande échelle, un pré-test a été mené auprès de cinq enseignants, issus de milieux différents (urbain/rural, ancienneté variée). Leurs retours ont permis de réajuster certaines formulations et de mieux organiser les thématiques abordées.

A cet effet, il a été porté une attention particulière au langage utilisé : une langue simple, claire, évitant toute formulation prescriptive ou floue. Ce souci de clarté et de respect du contexte algérien a été constant, car il nous semblait essentiel que chaque enseignant puisse arriver à la même compréhension.

4.4. Objectifs et méthodologie de l'enquête de terrain

4.4.1. Ancrage de l'enquête dans la réalité scolaire

Dans cette étude, l'enquête de terrain occupe une place centrale. Elle vise à recueillir des données concrètes sur la manière dont les enseignants vivent la formation continue, et sur ce que les inspecteurs en attendent. Cette démarche nous a permis d'aller au-delà des discours théoriques pour mieux comprendre les réalités vécues au quotidien dans les écoles primaires de la wilaya de Laghouat.

Notre volonté a été d'écouter la parole de celles et ceux qui enseignent, qui accompagnent, qui observent – bref, des acteurs impliqués au cœur du système éducatif.

4.4.2. Conception des outils pour deux publics différents

Pour cette enquête, nous avons conçu deux questionnaires distincts, chacun adapté au profil de ses destinataires :

- Le premier s'adresse aux instituteurs du primaire, et plus précisément à ceux qui assurent l'enseignement du français. Il s'agit d'un questionnaire fermé, composé de 16 questions à choix multiples. Ce format a été retenu pour sa simplicité, sa rapidité de passation, et sa capacité à fournir des données facilement exploitables.
- Le second est destiné aux inspecteurs pédagogiques. Il prend la forme d'un questionnaire ouvert, explorant en profondeur leur regard sur les dispositifs de formation, les freins rencontrés, les leviers disponibles et les propositions d'amélioration. Ces réponses qualitatives ont permis d'enrichir notre compréhension par des exemples concrets et des analyses issues de l'expérience.

Ces deux outils ont été pensés de manière complémentaire. Ensemble, ils permettent de croiser les perceptions de terrain avec celles des encadrants, afin de mieux saisir les convergences, mais aussi les éventuels décalages.

4.4.3. Un mécanisme de conception rigoureux

La construction des items du questionnaire-enseignant s'est appuyée sur une démarche méthodologique rigoureuse combinant plusieurs sources complémentaires afin de garantir la pertinence, la validité et l'adéquation des questions avec les réalités du terrain. Ainsi, les principales sources ayant guidé cette élaboration :

- Une revue de littérature spécialisée sur la formation continue des enseignants qui a permis de dégager les principales thématiques et problématiques traitées dans les recherches antérieures notamment en ce qui concerne les besoins de formation les dispositifs existants les obstacles rencontrés ainsi que les effets attendus ou observés de la formation continue sur les pratiques pédagogiques cette passe théorique former une incision scientifique solide pour formuler des items pertinents en lien avec les concepts clés abordés dans la recherche.
- Des études de terrain dans des pays voisins ont constitué une source précieuse d'inspiration. Il s'agit d'un contexte proche, à la fois sur le plan socio-culturel et éducatif, qui offre des dispositifs de formation continue aux caractéristiques similaires, tout en mettant en exergue certaines innovations. L'analyse de ces expériences étrangères nous a permis de nourrir notre réflexion sur les pratiques de formation dans notre propre contexte, en identifiant à la fois des convergences et des points de différenciation.

Certains items ont ainsi été adaptés au forum et formulés à la lumière de ces exemples régionaux. En Tunisie, à titre indicatif, nous avons notamment examiné les dispositifs de formation continue mis en œuvre par le centre national de formation continue et de promotion professionnelle (TP). Ainsi, des pratiques ayant suscité notre attention, telles que :

- L'organisation de formation modulaire et certifiante répartie tout au long de l'année scolaire permettant aux enseignants de suivre des sessions ciblées en fonction de leurs besoins professionnels.
- L'intégration d'ateliers de co-développement professionnel favorisant l'analyse collective de pratiques entre pairs.
- L'usage du numérique dans la formation continue à travers des plateformes d'apprentissage en ligne tutoriel classe virtuelle forum.

Pour le Maroc, les dispositifs impulsés par les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF), ont servi de modèle pour penser la structuration de la formation continue en lien avec les réalités locales nous avons retenu plusieurs éléments pertinents :

- L'accompagnement pédagogique où des formateurs visitent les écoles pour observer les enseignants en situation réelle puis une des séances de retour réflexif.
- La formation par projet qui encourage les enseignants concevoir mettre en œuvre évaluer des séquences pédagogiques qui tiennent en lien avec les compétences visées par le curriculum.
- L'ancrage des formations dans les problématiques locales (maîtrise de la langue d'enseignement, gestion de classe multi-niveaux, pédagogie différenciée), ce qui les rend directement transférables au contexte de la wilaya de Laghouat.

Ces exemples concrets ont permis d'alimenter la réflexion autour de notre propre outil d'enquête ainsi certains systèmes de questionnaire ont été construits à partir de ces constats par exemple :

- Des questions portant sur la modalité préférée de formation présentielle hybride à distance.
- Les items sur la participation à des communautés de pratique ou à des échanges entre collègues.
- Des questions ouvertes sur les attentes prioritaires des enseignants en matière de formation inspirée des référentiels de compétences utilisés au Maroc.

Notre propre expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement et de la formation des enseignants, quant à elle, a joué un rôle déterminant dans l'élaboration du questionnaire en tant qu'acteur impliqué dans le système éducatif local. En effet, nous avons pu identifier à travers l'observation directe et les échanges réguliers avec les enseignants du primaire, une préoccupation concrète, des besoins non satisfaits, des lacunes des dispositifs actuels, mais aussi des pratiques efficaces et des attentes exprimées en matière de développement professionnel. Cette immersion sur le terrain a permis de contextualiser les items et d'en assurer la pertinence vis-à-vis des réalités spécifiques de la wilaya de Laghouat.

Chaque axe du questionnaire répondait à une logique claire :

- Comprendre le parcours professionnel de l'enseignant,
- Évaluer sa perception des formations suivies,
- Mesurer leur impact sur ses pratiques pédagogiques,
- Apprécier la qualité des formateurs et des contenus,
- Et identifier ses besoins non satisfaits.

Un pré-test a été réalisé auprès de cinq enseignants. Ce qui a permis de renforcer la précision et la pertinence des questions. L'objectif en était simple : éviter les formulations vagues ou théoriques, et garantir que chaque enseignant, quel que soit son niveau de formation, puisse comprendre et répondre sereinement.

4.4.4. L'adaptation de la passation au terrain

Le recueil des données s'est déroulé entre septembre et octobre, dans plusieurs établissements scolaires de la wilaya de Laghouat. Pour faciliter la participation, deux modalités de passation ont été proposées :

- En présentiel, avec remise du questionnaire en main propre et explication orale,
- En ligne, via un formulaire Google Forms, transmis par e-mail ou par les groupes pédagogiques.

Cette double approche a permis de toucher un public plus large, tout en respectant les préférences et contraintes de chacun.

Les inspecteurs ont, quant à eux, été rencontrés individuellement, soit dans leur bureau, soit à distance selon les disponibilités. Tous ont accepté de participer avec sérieux et franchise, apportant un éclairage institutionnel précieux.

4.4.5. Une méthodologie rigoureuse

Le choix d'une approche mixte, quantitative pour les enseignants, qualitative pour les inspecteurs, s'est imposé comme une évidence. Il ne s'agissait pas seulement de produire des chiffres, mais de croiser ces données avec des témoignages, des perceptions, des ressentis et des interprétations. En somme, de donner un visage humain aux pratiques pédagogiques.

Enfin, l'éthique de la recherche a été respectée tout au long de la démarche : anonymat des participants, consentement éclairé et utilisation des données strictement à des fins scientifiques.

4.5. Analyse et interprétation des résultats

4.5.1. Lecture des chiffres en fonction des propos des enseignants

L'analyse des données recueillies auprès des enseignants de français du primaire révèle une série de tendances qui méritent l'attention. D'abord, le profil des enseignants interrogés est relativement diversifié : anciens comme débutants, exerçant en milieu urbain ou rural, avec des parcours de formation hétérogènes. Cette hétérogénéité reflète la complexité du terrain éducatif algérien.

La majorité des enseignants interrogés déclarent avoir suivi une ou plusieurs formations continues au cours des dernières années. Pourtant, près de 68 % estiment que ces formations ont un impact partiel, voire limité, sur leurs pratiques pédagogiques. Ce chiffre interpelle et pose un questionnement de fond : qu'est-ce qui rend une formation réellement utile pour un enseignant ?

4.5.2. Entre intention pédagogique et réalité de terrain

Globalement, les enseignants reconnaissent l'importance de la formation continue. Ils en perçoivent la valeur symbolique et professionnelle. Mais dans les faits, ils soulignent plusieurs freins récurrents :

- Une surcharge de travail qui rend difficile la participation active ;
- Des contenus parfois trop généraux, éloignés de leurs réalités de classe ;
- Une absence de suivi après la formation, ce qui limite les effets à long terme.

Les enseignants attendent des formations plus pratiques, contextualisées, autour de besoins réels, et accompagnées d'un soutien régulier.

4.5.3. Un retour institutionnel varié

Du côté des inspecteurs, les retours sont nuancés. Tous s'accordent à dire que la formation continue est un levier indispensable pour faire évoluer les pratiques. Mais ils

relèvent aussi certaines **résistances** chez les enseignants, qu'ils expliquent parfois par un manque de motivation ou d'appropriation des contenus.

Néanmoins, les inspecteurs interrogés partagent un constat lucide : sans accompagnement personnalisé et une valorisation concrète des efforts de formation, il est difficile d'obtenir un réel changement sur le terrain. La formation, seule, ne suffit pas : elle doit s'inscrire dans une dynamique d'équipe, de suivi et de soutien.

4.5.4. Harmonisation des pratiques

L'un des apports majeurs de cette étude réside dans le croisement des regards. Certes, enseignants et inspecteurs expriment parfois des visions différentes de la formation. Néanmoins, plusieurs points de convergence surgissent:

- Le besoin d'un cadre plus stable pour la formation (planification annuelle, régularité) ;
- La nécessité de proposer des ateliers pratiques, en lien direct avec la classe ;
- L'importance d'un accompagnement en post-formation, pour propulser l'expérimentation.

Ces éléments constituent autant de pistes concrètes pour réajuster les dispositifs actuels.

4.5.5. Un partage entre volonté d'amélioration et contraintes institutionnelles

Ce qui ressort, au fond, de cette analyse, c'est l'impact de la dimension humaine dans la formation continue. Enseignants comme inspecteurs expriment une volonté d'amélioration, un désir de professionnalisation, mais aussi une forme d'épuisement face à des dispositifs jugés parfois trop lourds, ou insuffisamment adaptés.

Les témoignages recueillis révèlent une attente marquée en matière de reconnaissance, d'écoute et de confiance professionnelle. La formation ne peut être un simple moment isolé ; elle doit s'inscrire dans une dynamique collective, participative et durable.

4.5.6. Synthèse

Cette première partie de l'étude a permis de poser les fondements d'une réflexion solide sur la formation continue des enseignants du primaire, dans un contexte algérien bien

particulier. En articulant méthodologie rigoureuse, analyse de terrain et lecture croisée des données, cette réflexion met en lumière une réalité à la fois complexe et porteuse de promesses.

Les résultats montrent qu'au-delà des intentions institutionnelles, la formation continue peine encore à trouver toute sa place dans le quotidien professionnel des enseignants. Surcharge de travail, décalage entre contenus et besoins, manque de suivi : autant d'obstacles qui freinent son efficacité. Mais les données révèlent aussi une réelle volonté d'apprendre, de se développer et de vouloir mieux faire, dès lors que les conditions sont réunies.

Les inspecteurs, quant à eux, rappellent l'importance d'un accompagnement régulier, d'un climat de confiance, et d'un engagement partagé entre formateurs et enseignants. Leur regard institutionnel complète utilement celui des praticiens de terrain, et ouvre des perspectives pour améliorer l'ancrage et l'impact des formations.

Cette étape cruciale de la partie pratique met donc en exergue une tension constante entre besoin de professionnalisation et limites structurelles. Pour aller plus loin, il s'agira maintenant d'examiner, dans la seconde étape, les pratiques enseignantes, les retours d'observation, les projets transférés en classe, ainsi que les pistes concrètes proposées pour renforcer la pertinence des dispositifs de formation.

4.6. Journal d'observation et témoignages des enseignants

4.6.1. L'importance de la parole réflexive

Dans le cadre de cette recherche, le recueil de témoignages directs d'enseignants a été envisagé non comme un simple complément, mais comme un éclairage essentiel sur la réalité vécue en classe. En plus des questionnaires et entretiens, nous avons accordé une place centrale à l'expression personnelle des participants, à travers leur quotidien en classe, les notes de terrain, les commentaires spontanés, et les récits d'expérience recueillis au fil des rencontres.

Ce journal d'observation, nourri de phrases simples mais sincères, nous permet de capter non seulement des faits, mais surtout des émotions, des doutes, des attentes - autant d'éléments souvent absents des rapports institutionnels.

4.6.2. Un besoin d'écoute exprimé différemment

Les enseignants rencontrés ont exprimé des ressentis variés, parfois ambivalents, mais toujours profondément ancrés dans leur réalité professionnelle.

Samira, enseignante en milieu rural depuis 8 ans, nous confie :

« Je participe rarement aux formations. Elles sont souvent organisées à la dernière minute et ne répondent pas aux difficultés que je rencontre dans ma classe. Je préférerais des formations sur la gestion de l'hétérogénéité. »⁶

Ce témoignage traduit un sentiment de décalage entre l'offre de formation et les besoins quotidiens sur le terrain. Il évoque aussi une frustration partagée par plusieurs enseignants : celle d'être conviés à des sessions théoriques, sans lien direct avec leurs préoccupations.

Nadir, enseignant urbain avec 3 ans d'ancienneté, nous parle d'un autre aspect :

« J'ai suivi deux formations. J'ai surtout apprécié les échanges entre collègues. C'est là qu'on apprend vraiment, quand on partage nos façons de faire. Mais je trouve que les contenus manquent d'exemples pratiques. »

Ici, il est clairement perçu l'importance accordée à l'échange entre pairs, souvent plus formateur que les exposés descendants. Cette remarque résonne avec l'un des constats principaux de cette étude : l'efficacité d'une formation tient moins à son contenu théorique qu'à sa capacité à créer du lien, du sens et de la motivation en conséquence.

4.6.3. Entre lassitude professionnelle et envie d'évoluer

Parmi les réponses recueillies, certaines phrases – parfois brèves, parfois en demi-teinte – révèlent une forme de lassitude professionnelle, mais aussi une envie d'évoluer, de progresser malgré les contraintes.

« On fait ce qu'on peut avec ce qu'on a. Mais, on aimerait juste qu'on nous accompagne un peu plus. »

⁶En italique, figurent les propos et les témoignages des enseignants, inspecteurs et parents d'élèves interrogés

« La formation, c'est bien... mais après, on retourne seuls en classe, et il n'y a pas de vrai changement. »

« Parfois, on a l'impression qu'on nous parle comme si on ne savait rien. Comme si on repart de zéro. Ce n'est pas motivant. »

Ces paroles, même lorsqu'elles expriment du découragement, sont aussi le signe d'une attente forte : celle d'une formation plus humaine, plus respectueuse, plus impliquée dans la réalité vécue par les enseignants.

4.6.4. Vers une posture réflexive à soutenir

Malgré les défis exprimés, plusieurs enseignants montrent une capacité réelle à analyser leurs pratiques, à prendre du recul, et à envisager des pistes d'amélioration. Cela montre qu'avec un encadrement bienveillant, il est tout à fait possible de développer des démarches réflexives en formation.

Plusieurs participants ont spontanément proposé des idées, à l'instar de l'observation mutuelle entre collègues, les ateliers pratiques sur les supports numériques et la création de petites communautés d'apprentissage locales.

Cela confirme la présence de la motivation, à condition que la formation soit vécue non comme une injonction extérieure, mais comme un espace de développement professionnel partagé.

4.7. Études de cas et expérimentations sur le terrain

4.7.1. Observer pour comprendre

Afin de mieux comprendre l'impact réel de la formation continue sur les pratiques pédagogiques, nous avons choisi d'observer de près le cheminement de quelques enseignants. Il ne s'agissait pas de généraliser, mais d'illustrer, à travers des cas concrets, comment certains enseignants traduisent en actes ce qu'ils ont reçu en formation, ou, au contraire, ce qui les en empêche.

Ces études de cas offrent une fenêtre précieuse sur la manière dont les idées circulent (ou non), se transforment (ou stagnent), entre la salle de formation et la salle de classe.

4.7.2. Première expérience

Enseignante depuis 8 ans dans une école rurale, Samira a participé à deux formations continues au cours des dernières années. Elle nous raconte avoir particulièrement apprécié les ateliers portant sur les supports visuels et l'interdisciplinarité.

« J'ai essayé d'introduire des images et des chansons dans mes séances. Les élèves ont mieux réagi. Mais, c'est difficile de maintenir ce rythme sans ressources. »

Dans sa classe, l'ambiance est calme, mais marquée par le manque de moyens. Son tableau est usé, et elle ne dispose que d'un vieux manuel. Pourtant, on ressent une vraie volonté d'innover. L'analyse de son cours montre une tentative d'engagement des élèves à travers des jeux de rôle simples.

Constat : malgré un contexte matériel défavorable, Samira traduit en pratique certaines recommandations de formation. Ce qui lui manque le plus, selon elle, c'est un accompagnement régulier et des échanges efficaces avec d'autres collègues.

4.7.3. Deuxième expérience

Nadir enseigne depuis seulement trois ans. Il est curieux, dynamique, mais parfois réticent. Il a assisté à plusieurs formations, notamment sur la gestion de classe et l'usage du numérique. Lors de notre visite, il proposait un cours sur les consignes en FLE, en utilisant un vidéoprojecteur.

« Ce que j'ai appris en formation, je l'applique quand je peux. Le problème, c'est qu'on est seuls. Il faudrait que les formateurs reviennent voir comment ça se passe après. »

Sa classe est bien tenue, les élèves participent. On note toutefois une certaine rigidité dans le déroulement du cours : les consignes sont données, mais peu d'interaction est encouragée.

Constat : l'impact de la formation est perceptible, mais la crainte de mal faire freine parfois l'initiative. Nadir gagnerait à être rassuré et encouragé dans une logique de suivi pédagogique.

4.7.4. Troisième expérience

Fatiha a plus de 20 ans d'expérience. Elle a participé à de nombreuses formations, avec des résultats contrastés. Elle choisit ce qu'elle garde et ce qu'elle délaisse. Lors de notre échange, elle explique :

« À ce stade de ma carrière, je sais ce qui marche avec mes élèves. Mais j'aime découvrir de nouvelles expériences, surtout si c'est concret. J'ai adapté des activités de formation à ma manière. »

Dans son cours, elle utilise un jeu de mots croisés en lien avec les sons du français. Les élèves sont actifs, collaborent, posent des questions.

Constat : ici, la formation est devenue ressource, non modèle à suivre à la lettre. L'expérience joue un rôle clé dans l'appropriation. Fatiha incarne ce que la formation continue pourrait encourager : l'autonomie professionnelle réflexive.

4.7.5. L'apprentissage issu des expériences

Ces trois portraits, bien que différents, révèlent un point commun : la formation seule ne suffit pas. C'est dans la mise en pratique, dans l'observation, dans le dialogue post-formation, que le développement professionnel prend forme.

Les enseignants ont besoin :

- D'être accompagnés, pas seulement formés.
- De partager, pas seulement recevoir.
- D'adapter, pas simplement appliquer.

Ces expériences soulignent que le potentiel est bien là, sur le terrain. Mais il demande à être reconnu, encouragé et cultivé dans la durée.

4.8. Évaluation de la formation par les enseignants

4.8.1. L'expression mesurée entre attente et réticence

L'un des moments clés de notre enquête a été de demander aux enseignants d'évaluer, en toute sincérité, les formations continues auxquelles ils avaient participé. Leurs

retours, exprimés à travers des fiches d'évaluation collectives et personnelles, donnent à voir des ressentis souvent ambivalents : entre reconnaissance des apports et désillusion quant aux effets concrets sur le terrain.

4.8.2. Les tendances de la fiche d'évaluation collective

La fiche d'évaluation commune, administrée à la fin de certaines sessions, visait à recueillir des impressions globales sur :

- L'organisation générale de la formation (lieu, durée, rythme) ;
- La clarté des objectifs annoncés ;
- L'adéquation des contenus avec les besoins exprimés ;
- L'utilité perçue des ateliers pratiques.

Les résultats montrent que :

- 72 % des enseignants jugent la formation « globalement utile » ;
- 48 % estiment qu'elle leur a permis de modifier leurs pratiques de manière significative ;
- Et près de 60 % expriment le désir d'un accompagnement post-formation, jugé inexistant ou insuffisant.

Ces chiffres révèlent certes une certaine insatisfaction latente, mais aussi un attachement à l'idée de formation, à condition qu'elle soit mieux pensée.

4.8.3. Les tendances des fiches d'évaluation personnelle

Les fiches individuelles ont permis d'approfondir certains aspects : motivation initiale, niveau de satisfaction, attentes non satisfaites, perception du rôle du formateur, utilité des supports...

Quelques extraits marquants :

« La formation était bien présentée, mais trop éloignée de mes réalités. On aurait dû nous demander en amont ce dont on avait besoin. »

« J'ai beaucoup appris, mais je ne sais pas comment appliquer ces idées dans ma classe. Il faudrait des séances d'observation et des retours après. »

« J'ai apprécié les échanges, surtout les témoignages de collègues. C'est ce que je retiens le plus. »

Ces témoignages mettent en lumière un besoin fort de contextualisation, de dialogue horizontal et d'outils concrets, adaptés aux défis quotidiens des enseignants du primaire.

4.8.4. Des thématiques et des dispositifs préconisés

Parmi les contenus jugés les plus intéressants figurent :

- Le recours au numérique, souvent cité mais rarement bien maîtrisé ;
- La gestion de classe et de l'hétérogénéité en optant pour la pédagogie différenciée ;
- L'exploitation de supports authentiques, comme la chanson ou les jeux de langage.

Les enseignants expriment une réelle curiosité pour les approches innovantes, mais insistent sur la nécessité de temps pour les tester, et d'un cadre permettant d'échanger entre pairs sur leur mise en œuvre.

« On nous parle de différenciation, mais sans nous donner des exemples concrets. J'aimerais voir un collègue le faire pour comprendre. »

4.8.5. Vers une formation efficace

L'ensemble des retours montre que la formation n'est pas rejetée ; au contraire, elle est attendue, souvent même considérée comme un moment de respiration dans la routine scolaire. Mais ce qu'elle apporte reste fragile, tant qu'elle n'est pas prolongée, accompagnée, valorisée.

Ce que les enseignants réclament n'est pas « plus de formation », mais une formation comme étant un processus qui les implique, les soutienne, et les aide à avancer.

4.9. Transfert des expériences et pratiques pédagogiques

4.9.1. De la théorie à la classe

Si la formation a pour ambition de transformer les pratiques, alors le critère clé de son efficacité repose sur ce que les enseignants réussissent réellement à transférer dans leur salle de classe. Cette partie de notre étude s'intéresse donc à ce moment crucial du passage à l'action, là où le savoir acquis en formation se confronte aux réalités de la gestion de classe, aux ressources disponibles et à l'imprévu.

À travers plusieurs observations et entretiens, nous avons pu identifier trois types de parcours de transfert, à savoir : l'expérimentation enthousiaste, l'adaptation prudente, et le report faute de conditions favorables.

4.9.1.1. Bilan de la première expérience

Samira, que nous avons déjà évoquée, a tenté d'introduire l'usage de la chanson dans l'apprentissage du vocabulaire. Bien qu'elle ne dispose pas de matériel audio, elle a fait chanter ses élèves à capella, en s'inspirant d'une activité vue en formation.

« Je ne voulais pas que ce soit juste une leçon classique. Même sans haut-parleur, les enfants ont bien réagi. »

- **Ce qui a marché** : la motivation des élèves, l'ambiance détendue, la mémorisation par le rythme.
- **Ce qui a manqué** : un retour sur son expérimentation, un cadre de suivi, des ressources pour prolonger l'activité.

4.9.1.2. Bilan de la deuxième expérience

Nadir a tenté de réutiliser une activité de découverte en formation sur l'usage d'un quiz interactif pour travailler la compréhension orale. Faute de connexion stable, il a imprimé les questions et les a posées en mode jeu papier-crayon.

« J'ai pris l'idée et je l'ai adaptée à ma manière. Ce n'était pas parfait, mais les élèves étaient actifs. »

- **Ce qui a marché** : la dynamique ludique, l'interaction.
- **Ce qui a limité l'impact** : la coupure entre la version numérique présentée en formation et les outils réellement disponibles sur le terrain.

4.9.1.3. Bilan de la troisième expérience

Fatiha, enseignante expérimentée, a progressivement mis en place un système de fiches différenciées en lecture. Inspirée par une séquence vue en formation, elle a préparé trois niveaux de difficulté pour un même texte.

« J'ai testé avec deux groupes. Ce n'était pas facile, mais certains élèves ont osé participer alors qu'ils ne le faisaient jamais. »

- **Ce qui a marché** : l'autonomisation des élèves, la valorisation des profils faibles.
- **Ce qui reste à améliorer** : le rythme de correction, la gestion du groupe pendant les moments autonomes.

4.9.2. Synthèse des pratiques transférées

Ces trois expériences, et d'autres observées dans l'échantillon, révèlent que :

- Les enseignants savent adapter, même avec peu de moyens ;
- Le passage à l'acte dépend souvent de la motivation personnelle plus que du système ;
- Le transfert est possible quand la formation est concrète, contextualisée et suivie d'effets.

Ce que les enseignants redoutent, ce n'est pas l'innovation pédagogique, mais l'isolement dans l'expérimentation. Beaucoup expriment le besoin d'un regard extérieur bienveillant, d'un retour, voire d'un accompagnement collectif.

4.10. Échos dans les journaux d'apprentissage

Les quelques enseignants qui ont tenu un carnet d'observation ou un journal de bord ont laissé apparaître un regard souvent lucide sur leurs forces et leurs limites. Quelques extraits :

« J'ai vu que les élèves aimaient la chanson. Mais je me suis sentie seule pour construire la séance. »

« Je crois que j'ose plus maintenant. Je teste, même si ce n'est pas parfait. »

« J'aimerais travailler en binôme pour préparer certains cours. La formation m'a donné envie de le faire. »

Ces propos confirment une fois encore que, la formation peut déclencher une envie de changement, à condition qu'elle ne s'arrête pas à une transmission descendante, mais ouvre un espace d'échange, d'essai et de reconnaissance.

4.11. Profit de la formation

4.11.1. Un enrichissement à plusieurs niveaux : au-delà des outils

L'évaluation du « profit » d'une formation ne peut se limiter à la simple acquisition de techniques pédagogiques. Le bénéfice réel se mesure aussi dans l'évolution des postures, le regard renouvelé sur la pratique, et la confiance regagnée dans le rôle d'enseignant. C'est dans cette perspective que les données recueillies prennent tout leur sens.

Chez de nombreux participants, la formation a permis de réveiller un potentiel latent, souvent en sommeil à cause du poids du quotidien. Elle a ouvert des brèches dans la routine, permis de questionner certaines habitudes et d'oser expérimenter.

« Je me suis surprise à prendre des risques en classe. Avant, je faisais toujours pareil, par crainte, par peur. »

« Même si je n'ai pas tout appliqué, la formation m'a redonné l'envie de chercher, de lire, de discuter. »

Ces témoignages illustrent un bénéfice immatériel mais fondamental : la formation a ravivé la dynamique professionnelle, souvent émoussée par le manque de reconnaissance ou l'isolement.

4.11.2. De nouvelles compétences et de nouvelles attitudes

Sur le plan technique, les enseignants déclarent avoir acquis :

- De nouvelles manières de varier les supports (chansons, vidéos, activités de groupe) ;
- Des idées pour impliquer davantage les élèves, notamment les moins actifs ;
- Une meilleure conscience de la nécessité d'adapter leurs pratiques à la diversité des niveaux.

Mais au-delà de ces compétences tangibles, c'est souvent un changement de regard qui paraît :

- Regard sur l'élève, perçu comme un acteur plus que comme un simple récepteur ;
- Regard sur l'erreur, moins jugée comme un échec que comme un point d'appui pour apprendre ;
- Regard sur soi-même, plus indulgent, plus réflexif.

4.11.3. Une confiance à consolider dans le temps

Beaucoup d'enseignants expriment avoir repris goût à leur métier, à travers des formations perçues comme valorisantes. Mais ce sentiment reste fragile. Il demande à être entretenu par :

- Des retours réguliers sur les pratiques,
- Une reconnaissance institutionnelle des efforts entrepris,
- Une possibilité de travailler en réseau.

« C'est la première fois qu'on nous demande ce qu'on pense vraiment. Rien que ça, c'est déjà un changement. »

Ce simple constat montre à quel point l'écoute et la valorisation peuvent elles-mêmes faire partie intégrante du bénéfice d'une formation.

4.11.4. Une invitation à poursuivre le chemin

Le véritable apport de la formation ne réside pas dans une transformation spectaculaire ou immédiate, mais dans la mise en mouvement. Ce que cette recherche met démontre qu'une formation bien pensée et bien accompagnée, même brève, peut :

- Modifier une posture,
- Engendrer une prise de conscience,
- Planter les graines d'un changement plus profond.

Le terrain a parlé : les enseignants ne demandent pas l'impossible. Ils demandent des outils concrets, du respect, du temps et du soutien.

4.12. L'expérimentation comparée : penser la formation à travers la pratique de classe**4.12.1. L'utilité de cette expérimentation**

L'une des préoccupations majeures dans la formation des enseignants est de savoir la façon dont les méthodes pédagogiques sont perçues, expérimentées et transférées dans la réalité de la classe. En d'autres termes : ce que l'on enseigne en formation devient-il réellement une pratique sur le terrain ? Pour répondre à cette question, nous avons mené une petite expérimentation comparative dans deux classes de 4e année primaire de la wilaya de Laghouat.

Toutes deux ont travaillé autour du même texte narratif intitulé « *Les sauveteurs* », mais selon des modalités différentes :

- La classe Aa utilisé les outils numériques (tablettes éducatives, tableau interactif) ;
- La classe B a suivi une démarche plus traditionnelle, avec des illustrations imprimées et le manuel scolaire.

Cette comparaison a pour but de réfléchir non pas à la supériorité d'une méthode sur une autre, mais à ce que chaque approche révèle des besoins en formation, des habitudes de classe et des possibilités d'innovation pédagogique.

4.12.2. Deux approches, deux ambiances d'apprentissage

Dans la classe numérique (A), l'enseignante a ouvert la séance en demandant aux élèves d'allumer leurs tablettes et de se rendre à la page du texte. Elle projetait simultanément le contenu sur le tableau interactif, ce qui a permis de capter l'attention de tous. Dès les premières questions de compréhension, la participation a été massive : 95 % des élèves ont répondu spontanément, en évoquant des catastrophes naturelles telles que les tremblements de terre, les inondations ou les incendies.

La suite de la séance a confirmé cet enthousiasme : les élèves ont observé les images, identifié le nombre de paragraphes dans le texte, répondu à des questions globales et effectué un exercice de vrai/faux avec motivation et implication. Même lorsqu'ils se trompaient, ils osaient répondre.

« Même ceux qui ne participent jamais d'habitude ont levé la main », confie l'enseignante.

Dans la classe traditionnelle (B), le déroulement était identique, mais les supports étaient imprimés et fixes. Bien que le texte soit le même, la dynamique de classe était nettement plus passive. Peu d'élèves ont répondu aux premières questions ; certains avaient du mal à se projeter dans la situation évoquée par le texte. La participation était plus faible (environ 40 à 60 % selon les moments), et les réponses souvent plus brèves ou hésitantes.

L'enseignante elle-même a exprimé son ressenti :

« Ils étaient là physiquement, mais pas vraiment concentrés avec moi. Il m'a fallu relancer plusieurs fois. »

4.12.3. Lecture croisée : ce que révèle la comparaison

Ce double scénario pédagogique nous permet de tirer des enseignements concrets, à la fois sur les méthodes et sur les besoins en formation :

Tableau 2 : Comparaison entre la classe A et la classe B

Critères	Classe A (numérique)	Classe B (traditionnelle)
Matériel utilisé	Tablettes, tableau interactif	Image imprimée
Méthode	Active, participative	Magistrale, linéaire
Interactivité	Forte	Faible
Motivation	Élevée	Modérée à faible
Compréhension	Majoritairement correcte	Moins approfondie
Participation	85–95 %	40–60 %

4.13. Perspectives d’avenir pour la formation des enseignants de FLE

À l’issue de cette étude, plusieurs constats se dessinent, mais surtout, de nombreuses pistes d’amélioration et d’action se dégagent. Il ne s’agit pas uniquement de tirer des conclusions sur ce qui fonctionne ou non, mais de préconiser des perspectives concrètes et ancrées dans la réalité du terrain pour améliorer durablement la formation des enseignants de FLE, notamment au primaire.

4.13.1. Modules à envisager à l’avenir

Les données recueillies, qu’elles soient issues de questionnaires, d’observations ou de témoignages, mettent en lumière des besoins de formation spécifiques, souvent évoqués mais rarement satisfaits. Les enseignants demandent moins de théorie générale et davantage de formations ciblées, directement exploitables en classe.

Voici quelques modules à fort potentiel à inclure dans les futurs dispositifs de formation continue :

- **Exploitation pédagogique de la chanson en classe de FLE** : un support motivant, culturel et linguistique riche, mais encore peu maîtrisé.
- **Gestion de l’hétérogénéité et différenciation pédagogique** : notamment en milieu rural où les niveaux sont très variables.
- **Didactique du FLE adaptée aux cycles primaire et moyen** : avec des exemples concrets, des séquences testées, des outils transférables.

- **Usages pédagogiques du numérique** : tablettes éducatives, tableaux interactifs, ressources en ligne, même en situation de faible connectivité.
- **Conception d'activités ludiques et interactives** : jeux de rôles, cartes à manipuler, projets d'expression orale.
- **Évaluation formative et bienveillante** : outils simples pour suivre l'élève sans sanctionner.

4.13.2. Thématiques prioritaires selon les besoins du terrain

Cette recherche a également permis d'identifier des priorités exprimées par les enseignants eux-mêmes, et confirmées par les inspecteurs pédagogiques. Il ne s'agit plus de proposer des formations « descendantes », mais d'écouter ce que les acteurs demandent réellement.

Parmi les thématiques prioritaires figurent :

- **Motiver les élèves dans l'apprentissage du FLE** (en particulier les débutants ou les élèves en difficulté) ;
- **Créer des supports adaptés au niveau de langue des apprenants** (textes simplifiés, visuels, chanson, supports authentiques) ;
- **Favoriser la participation orale en classe** ; (en encourageant l'échange constructif)
- **Rendre la grammaire plus concrète et accessible** ; (en renforçant la langue)
- **Maîtriser la gestion du temps et des interactions en classe entière** ; (pour rendre plus fluide l'interaction)

Ces thématiques ne sont pas nouvelles, mais elles réapparaissent avec force car elles traduisent des obstacles récurrents auxquels les enseignants font face et le rôle de la formation pour les surmonter.

- **Motivation des élèves**

Dans plusieurs classes observées, le manque de participation des élèves était lié à une absence de stimulation ou de variété dans les supports. La formation devrait inclure :

- L'élaboration d'activités motivantes ;
- L'introduction de défis pédagogiques ;

- L'utilisation d'éléments culturels vivants (chansons, jeux, vidéos courtes).

14.3.3. Approche communicative adaptée au jeune public

Les enseignants de FLE ont souvent du mal à créer des situations authentiques d'échange en classe. Il s'agirait ici d'apprendre à :

- Poser des questions ouvertes ;
- Travailler la reformulation et la répétition sans lassitude ;
- Construire de petits dialogues à partir d'images ou de situations familières.

14.3.4.Évaluation formative

Souvent perçue comme une contrainte, l'évaluation peut devenir un outil d'apprentissage ; Elle sert à :

- Créer des grilles simples d'observation ;
- Donner un retour constructif ;
- Valoriser les progrès sans décourager ;

14.3.5.Remédiation et soutien

Une part des élèves en difficulté reste peu prise en compte dans les pratiques. La formation doit apporter :

- Des stratégies de soutien discret ;
- Des outils de repérage précoce des blocages ;
- Des techniques de reformulation pour les aider à progresser.

4.13.6. Valorisation du retour d'expérience : un levier sous-exploité

L'une des pistes majeures à développer dans l'avenir de la formation des enseignants est la prise en compte réelle du retour d'expérience. Trop souvent, la formation est pensée comme un moment unique, ponctuel, sans suivi ni valorisation du vécu en classe. Or, les enseignants que nous avons rencontrés ont exprimé un besoin imminent d'être écoutés, accompagnés et considérés comme des praticiens experts de leur propre contexte.

« On nous forme, puis on nous laisse seuls. Ce serait bien qu'on vienne voir ce qu'on a mis en place, ou même qu'on échange entre nous. »

Dans cette perspective, il serait pertinent d'inclure dans les dispositifs de formation :

- Des moments de retour d'expérimentation, où les enseignants partagent ce qu'ils ont testé ;
- Des journaux d'apprentissage, favorisant une posture réflexive ;
- Des groupes de discussion ou de pratique professionnelle, animés localement ;
- Des évaluations de formation intégrant des retours qualitatifs.

En valorisant cette parole, on renforce la professionnalisation des enseignants, on instaure un climat de confiance, et on installe une dynamique durable d'apprentissage mutuel.

4.14. La mission du formateur et celle des observateurs

4.14.1. Les tâches assurées par le formateur

Tout au long de cette recherche, il est apparu que la figure du formateur joue un rôle déterminant dans la qualité, l'impact et la durabilité de la formation. Un bon formateur ne se limite pas à « faire passer un contenu » : il donne du sens, il crée du lien, il stimule la réflexion, il accompagne les essais, et surtout, il installe un climat de confiance qui permet à l'enseignant-stagiaire d'oser sortir de ses routines.

Selon les témoignages recueillis, les enseignants apprécient les formateurs qui ont tendance à :

- Écouter leurs besoins avant de dérouler un programme ;
- Illustrer les apports théoriques par des exemples concrets de classe ;
- Animer des séances dynamiques, participatives, où les stagiaires ne sont pas de simples spectateurs ;
- Encourager les échanges entre pairs et la co-construction de séquences.

« J'ai retenu surtout la façon dont notre formatrice nous parlait : elle ne nous jugeait pas, elle partageait des idées et nous laissait libres de les adapter », témoigne un enseignant.

Cette posture professionnelle exige du formateur :

- De maîtriser la didactique du FLE et les réalités du terrain scolaire local;
- D'avoir une capacité d'adaptation, en fonction du profil des enseignants ;
- Et surtout, de considérer la formation comme un moment de dialogue entre praticiens, et non comme une simple transmission descendante.

4.14.2. L'observation pédagogique comme atout de progression

Dans l'expérimentation menée, le rôle d'observateur a été crucial pour comprendre les effets réels de la formation sur les pratiques de classe. Contrairement à une idée répandue, observer ne signifie pas « contrôler » ou « évaluer », mais plutôt accompagner par un regard bienveillant et analytique.

L'observateur permet de :

- Noter ce que l'enseignant ne perçoit pas lui-même (interactions, temps de parole, posture) ;
- Fournir un retour constructif, à la fois objectif et encourageant ;
- Identifier les axes de progression sans jugement, à partir de faits concrets ;
- Alimenter une discussion réflexive, centrée sur des choix pédagogiques réels.

Lors des séances observées dans les classes A et B, les enseignants ont accepté la présence de l'observateur à condition que celui-ci respecte un cadre éthique : pas d'interruption, pas de remarques immédiates, pas de jugement.

« J'étais un peu stressée au début, mais ensuite je n'y ai plus pensé. C'est après, quand on a discuté ensemble, que j'ai vraiment vu ce que je pouvais améliorer », rapporte une enseignante observée.

4.14.3. Vers un duo formateur observateur complémentaire

L'idéal, dans une logique de formation continue contextualisée, serait de combiner ces deux rôles :

- Le formateur apporte les apports théoriques, les ressources et les outils ;
- L'observateur aide à relire la pratique de manière constructive.

Lorsque les deux fonctions sont assurées par la même personne, cela suppose une posture encore plus subtile : savoir osciller entre accompagnement, encouragement et questionnement réflexif. Cette double mission demande des compétences pédagogiques solides, mais surtout une intelligence relationnelle, fondée sur l'écoute, l'humilité et la coopération.

4.15. Le matériel à utiliser lors des pratiques enseignantes

4.15.1. Idéal pédagogique et contraintes du terrain

La question du matériel pédagogique ne relève pas seulement de la logistique. Elle est au cœur de la réflexion sur les conditions d'un enseignement efficace, motivant et inclusif. Ce que l'on met entre les mains de l'enseignant, ou ce qu'on ne lui met pas, affecte directement ses choix, ses méthodes, et parfois même son enthousiasme.

Au fil de cette recherche, les enseignants interrogés ont été unanimes : le manque de matériel constitue une entrave réelle à la mise en œuvre de pratiques innovantes. Pourtant, avec un minimum de ressources bien choisies, il est tout à fait possible de renouveler les approches pédagogiques et de soutenir l'apprentissage du FLE, même dans un environnement modeste.

4.15.2. Matériel préconisé dans une perspective active et inclusive

Voici une liste de matériel pédagogique jugé essentiel ou utile dans le cadre des pratiques observées ou proposées pendant la formation :

Supports imprimés et visuels

- Textes adaptés (niveaux débutants, avec vocabulaire illustré) ;
- Cartes-images pour le lexique (objets, métiers, animaux, etc.) ;
- Affiches thématiques (jours de la semaine, parties du corps, saisons...) ;
- Fiches de travail différenciées selon les niveaux des élèves ;
- Albums jeunesse ou petites histoires illustrées pour la lecture orale.

Matériel audio et audiovisuel

- Enceinte portable pour faire écouter des chansons ou des dialogues ;

- Clés USB contenant des extraits sonores ou des vidéos courtes ;
- Écouteurs partagés par groupe (si l'école dispose de tablettes ou d'ordinateurs) ;
- Fichiers MP3 d'exercices de compréhension orale.

Matériel pour les activités ludiques

- Jeux de cartes linguistiques (mots à associer, familles de mots, images) ;
- Dés à jouer (pour des activités de production orale aléatoire) ;
- Matériel de manipulation : images à découper, mots à remettre en ordre, puzzles de phrases.

Matériel numérique

- Tablettes éducatives avec applications simples (lecture, vocabulaire, conjugaison) ;
- Tableau blanc interactif ou vidéoprojecteur ;
- Accès encadré à des plateformes de ressources FLE (en ligne ou sur clé USB).

4.15.3. Fabriquer soi-même : vers une pédagogie ingénieuse et adaptée

De nombreux enseignants ont fait preuve d'une grande créativité face au manque de moyens. Ils créent leurs propres cartes, impriment leurs fiches à la maison, utilisent des boîtes à chaussures pour en faire des supports de jeux pédagogiques.

Cette capacité à « faire avec peu » est une force, mais elle ne doit pas masquer le besoin d'un soutien institutionnel. Les enseignants doivent être formés à la conception de matériel pédagogique simple, fonctionnel et reproductible, et surtout, dotés d'un minimum de moyens pour produire ou imprimer leurs ressources.

« J'ai appris à fabriquer mes propres jeux en carton. C'est long, mais les élèves adorent, et ça change de la routine », confie une enseignante.

4.15.4. Repenser le matériel comme levier de formation

Enfin, le matériel ne doit pas être pensé uniquement comme un outil pour les élèves. Il peut devenir un vecteur de formation pour l'enseignant lui-même :

- Concevoir un support pousse à clarifier ses objectifs pédagogiques ;
- Varier les types de matériel permet de toucher différents profils d'apprenants ;
- Partager ses créations avec ses collègues valorise le travail et crée une dynamique collective.

La formation des enseignants de FLE devrait donc intégrer des ateliers pratiques de fabrication et d'adaptation de matériel pédagogique, en valorisant les ressources locales, le recyclage et l'échange de pratiques.

4.16. Analyse du discours des inspecteurs pédagogiques

4.16.1. Pourquoi écouter les inspecteurs ?

Dans un dispositif de formation continue, les inspecteurs pédagogiques occupent une position clé : à la croisée de la politique éducative et de la pratique de terrain. Ils sont à la fois prescripteurs, accompagnateurs, évaluateurs, et parfois même formateurs.

C'est pourquoi il était essentiel de leur donner la parole dans cette recherche : pour saisir leur vision de la formation des enseignants, leurs attentes, mais aussi les obstacles qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre des directives pédagogiques.

Les entretiens réalisés avec un panel de six inspecteurs de la wilaya de Laghouat ont permis de dégager plusieurs axes d'analyse récurrents, à travers des propos sincères, nuancés, parfois critiques, mais toujours engagés.

4.16.2. Un croisement entre les objectifs et les moyens

L'un des premiers constats qui ressort de ces entretiens est que tous les inspecteurs partagent une conviction forte : la formation continue est essentielle pour rehausser la qualité de l'enseignement du FLE, en particulier au primaire. Ils insistent sur l'importance :

- D'actualiser les méthodes d'enseignement du FLE ;
- D'adapter les contenus au niveau réel des élèves ;
- De renforcer les compétences orales et l'expression écrite des élèves, souvent négligées.

« Le problème n'est pas le manque de formations, mais la qualité. Il faut arrêter les formations décoratives. Les enseignants veulent du concret, pas des généralités. »

Cependant, tous s'accordent aussi à dire que les moyens mis à leur disposition sont limités : manque de temps, de budget, de formateurs qualifiés, ou encore manque de coordination entre les différentes structures éducatives (DREN, circonscriptions, établissements).

4.16.3. Une formation encore trop descendante et centralisée

Plusieurs inspecteurs regrettent que la formation continue actuelle soit souvent conçue de manière verticale, avec peu de prise en compte des besoins réels exprimés par les enseignants :

« Il faudrait commencer par leur demander ce dont ils ont besoin, et non leur imposer un programme qui ne tient pas compte de leurs classes. »

Certains ont même reconnu que les formations sont parfois vécues comme une obligation administrative, et non comme un véritable moment de développement professionnel. Cela renforce un sentiment de distance entre l'institution et les enseignants, que la formation pourrait justement contribuer à réduire si elle était mieux pensée.

4.16.4. Le rôle du formateur : un profil encore flou et mal soutenu

Tous les inspecteurs interrogés ont insisté sur la nécessité de repenser le profil du formateur, qu'il soit inspecteur ou enseignant expérimenté. Selon eux, un bon formateur doit :

- Connaître le terrain et non se limiter aux textes officiels ;
- Être capable d'animer un groupe, pas seulement de transmettre un contenu ;
- Accompagner les stagiaires après la formation, même à distance.

Or, dans la réalité, les formateurs sont rarement préparés à cette mission, et la charge administrative laisse peu de place à l'accompagnement pédagogique individualisé.

« Nous faisons ce que nous pouvons, mais nous manquons de temps pour le suivi. Pourtant, c'est là que tout se joue : dans l'après-formation. »

4.16.5. Recommandations institutionnelles issues du terrain

Les inspecteurs, loin de se contenter de critiques, ont proposé plusieurs pistes d'amélioration, directement issues de leur expérience :

- Organiser des formations par petits groupes, en favorisant l'échange entre pairs ;
- Associer les enseignants à la co-construction des contenus de formation ;
- Instaurer un système de tutorat local, entre enseignants expérimentés et jeunes recrues ;
- Créer des ressources numériques simples, accessibles hors ligne, utilisables même dans les écoles à faible équipement ;
- Valoriser les enseignants qui innovent en leur permettant de présenter leurs pratiques lors de journées pédagogiques.

4.16.6. Une voix institutionnelle lucide et mobilisable

Loin des discours normatifs attendus, les propos des inspecteurs révèlent une grande lucidité sur les limites actuelles du système de formation continue, mais aussi une forte volonté d'agir autrement.

Cette partie de l'enquête montre que le changement est possible, à condition de créer un véritable dialogue entre les différents acteurs éducatifs. Les inspecteurs peuvent être non seulement des relais institutionnels, mais aussi des alliés de terrain, à condition qu'on leur donne les moyens de jouer ce rôle.

« Il est temps de sortir d'une logique descendante. La formation doit devenir un espace de co-construction, pas de transmission imposée. »

4.17. Lecture croisée : recoupement entre enseignants et inspecteurs**4.17.1. Deux regards porteurs de logiques différentes**

Les enseignants et les inspecteurs que nous avons interrogés partagent un même objectif fondamental : améliorer la qualité de l'enseignement du FLE au primaire, en rendant les pratiques plus efficaces, plus motivantes et plus adaptées au terrain.

Mais si cette finalité est partagée, les logiques qui sous-tendent leurs discours sont parfois différentes, voire en tension.

- Les enseignants parlent depuis la classe, depuis leurs élèves, leurs difficultés quotidiennes, leur solitude parfois.
- Les inspecteurs parlent depuis l'institution, depuis les textes officiels, les plans nationaux, et les injonctions qu'eux-mêmes doivent transmettre.

Cette différence de point de vue n'est pas un conflit ; elle est structurelle, mais peut devenir complémentaire si un véritable dialogue professionnel est mis en place.

4.17.2. Convergences des constats

Malgré la différence des postures, plusieurs points de convergence forts émergent des deux discours.

4.17.2.1. La nécessité de formations pratiques et contextualisées

Les enseignants comme les inspecteurs reprochent aux formations existantes leur caractère trop général, parfois déconnecté du terrain. Tous désirent des contenus qui soient :

- Utilisables dès la semaine suivante en classe ;
- Adaptés aux niveaux réels des élèves algériens ;
- Proposés sous forme d'ateliers, de séquences, d'exemples vécus.

Enseignante : « *On parle beaucoup de pédagogie, mais on voit peu de pratiques concrètes.* »

Inspecteur : « *Il faut arrêter de réciter des textes. Les enseignants veulent des outils, pas des discours.* »

4.17.2.2. Le besoin d'accompagnement en post-formation

Une formation ponctuelle sans suivi est jugée peu efficace. Tous s'accordent sur l'importance de :

- Visites post-formation (observation bienveillante) ;
- Retours d'expérimentation ;
- Création de groupes de partage et de réflexion.

4.17.2.3. La valorisation des enseignants engagés

Les inspecteurs expriment le souhait de reconnaître les efforts des enseignants qui innent ou, qui s'impliquent. Les enseignants, de leur côté, ressentent un manque de reconnaissance.

Enseignante : « *On aimerait qu'on nous dise que ce qu'on fait, a du sens.* »

Inspecteur : « *Certains enseignants font des choses formidables, mais on ne leur donne pas la parole.* »

4.17.3. Points de divergence

4.17.3.1. La clarification des priorités

Les inspecteurs évoquent souvent des « compétences à développer » (transversalité, culture numérique, pédagogie du projet), alors que les enseignants parlent d'urgence pédagogique : comment gérer 40 élèves, comment motiver les plus faibles, comment finir le programme.

Il y a ici un écart de temporalité:

- L'institution pense en termes de réformes à long terme ;
- L'enseignant pense à ce qu'il doit faire demain matin.

4.17.3.2. Le profil du « bon enseignant »

Pour les inspecteurs, un bon enseignant est un professionnel capable de s'adapter, d'innover, de maîtriser des méthodes modernes.

Pour certains enseignants, un bon enseignant est avant tout celui qui tient sa classe, finit son programme, et garde ses élèves actifs.

Ces deux visions ne sont pas incompatibles, mais elles nécessitent un travail de médiation et de clarification des attentes mutuelles.

4.17.4. La formation comme étant une opportunité au dialogue professionnel

Au final, ce croisement des regards montre que les conditions sont réunies pour construire une formation continue plus humaine, plus participative, et plus efficace. Mais cela suppose que :

- Les formateurs et inspecteurs soient aussi formés à écouter;
- Les enseignants soient valorisés comme acteurs de leur propre développement ;
- La formation soit pensée comme un lieu de rencontre entre expériences, pas seulement de transmission de savoirs.

« La vraie formation commence quand chacun peut dire ce qu'il vit, ce qu'il cherche, ce qu'il invente. »

4.18. Discussion générale**4.18.1. Un terrain contrasté mais porteur d'opportunités**

Les données recueillies dans cette recherche – à travers des questionnaires, des entretiens, des observations de classes, et des retours d'expérimentation – révèlent un terrain complexe, souvent contraint par le manque de moyens, mais aussi profondément vivant. Les enseignants rencontrés ne sont ni passifs ni résistants au changement. Ils cherchent des repères, des outils, un espace de confiance pour évoluer.

Cette complexité n'est pas un obstacle à la formation : elle est au contraire la condition même de sa pertinence. Former des enseignants, ce n'est pas leur imposer un modèle

unique, mais leur donner les moyens de penser leurs choix pédagogiques en contexte, de les adapter, de les justifier, de les faire évoluer.

4.18.2. Pratiques et posture professionnelle en devenir

Les expérimentations menées, notamment la comparaison entre classe traditionnelle et classe numérique, ont montré que les pratiques pédagogiques influent directement sur l'implication des élèves, mais aussi sur le développement professionnel des enseignants eux-mêmes.

- Dans la classe A, l'usage du numérique n'a pas seulement dynamisé la séance : il a donné confiance à l'enseignante, renouvelé sa posture, et stimulé chez elle un plaisir d'enseigner.
- Dans la classe B, plus traditionnelle, l'enseignante a reproduit une démarche linéaire, faute d'outils et de formation à d'autres approches. Mais sa volonté était là : elle demandait des exemples, des ressources, des idées.

Ces observations établissent que la pratique pédagogique dépend autant de la formation suivie que du sentiment de légitimité que l'enseignant acquiert vis-à-vis de l'innovation.

4.18.3. Le rôle de la formation continue comme catalyseur ou parenthèse

Ce que montre clairement cette étude, c'est que la formation continue est attendue, nécessaire, mais encore trop souvent perçue comme ponctuelle, formelle, déconnectée.

- Les enseignants souhaitent des formations concrètes, situées, réutilisables.
- Les inspecteurs eux-mêmes reconnaissent que les formations actuelles manquent de suivi, d'écoute et de valorisation des retours de terrain.

À partir de là, il devient essentiel de réinterroger les finalités de la formation continue :

- Doit-elle transmettre un savoir ou aider à construire une posture ?
- Doit-elle imposer des outils ou permettre aux enseignants de les choisir, les adapter, les transformer ?
- Doit-elle évaluer ou accompagner ?

4.18.4. Le formateur comme moteur du changement

Qu'il s'agisse de formateurs institutionnels ou de pairs expérimentés, le rôle du formateur est apparu central dans la réussite d'une formation. Mais ce rôle est encore trop flou, et rarement reconnu dans sa complexité.

- Un formateur efficace ne se contente pas d'expliquer : il observe, questionne, valorise, et co-construit.
- Il incarne un modèle pédagogique vivant, accessible, qui donne envie d'essayer.
- Il accompagne dans la durée, et crée un espace de confiance.

Il serait pertinent, dans les futures politiques éducatives, de former les formateurs à cette posture nouvelle, fondée sur le respect du terrain et la pédagogie active.

4.18.5. Vers une formation contextualisée, participative et continue

Ce travail montre qu'il est temps de sortir d'un modèle unique de formation, descendant, occasionnel, pour aller vers un modèle :

- **Contextualisé** : qui prend en compte les réalités locales, les profils des élèves, les contraintes matérielles ;
- **Participatif** : où les enseignants sont impliqués dans le choix des thématiques, des modalités, et où leur retour d'expérience est reconnu comme une ressource ;
- **Continu** : avec des temps d'expérimentation, de retour réflexif, de co-formation entre pairs.

4.18.6. Implications théoriques et pratiques

Sur le plan théorique, cette recherche confirme que la formation des enseignants ne peut être dissociée de leurs pratiques réelles, ni de leur rapport au métier. Le développement professionnel ne passe pas uniquement par la transmission de savoirs, mais par la construction d'une identité professionnelle réflexive.

Sur le plan pratique, elle propose :

- D'intégrer le retour d'expérience comme élément de formation ;

- De développer des modules basés sur les pratiques observées et validées sur le terrain ;
- De former des formateurs qui connaissent la réalité des classes et travaillent en partenariat avec les enseignants ;
- De reconnaître la richesse des initiatives locales comme source de formation mutuelle.

« La formation ne transforme pas les enseignants. Elle leur donne les moyens de se transformer eux-mêmes. »

4.19. Recommandations pédagogiques issues du terrain

Les résultats de cette étude montrent que la formation des enseignants de FLE, en particulier au niveau primaire, doit être repensée en profondeur pour répondre aux attentes réelles du terrain. À partir des témoignages recueillis, des observations menées et des paroles d'inspecteurs et de formateurs, il est possible de formuler un ensemble de recommandations concrètes, destinées aux différents acteurs impliqués dans le processus de formation.

Ces propositions ne visent pas à imposer un modèle, mais à ouvrir des pistes réalistes, humaines et adaptables, en tenant compte des contraintes locales, des ressources disponibles et des dynamiques déjà existantes.

4.19.1. Recommandations émises aux institutions

4.19.1.1. Ancrage de la formation continue dans les besoins du terrain

Les contenus des modules devraient être élaborés à partir d'enquêtes locales (questionnaires, entretiens, bilans), afin de refléter les préoccupations réelles des enseignants.

4.19.1.2. Mise en place des cycles de formation à moyen terme

Plutôt que des journées isolées, il serait préférable d'instaurer des programmes de formation répartis sur plusieurs mois, avec alternance entre formation, expérimentation et retour d'expérience.

4.19.1.3. Investissement dans les outils pédagogiques

Les établissements ont besoin d'un minimum d'équipement numérique et didactique pour permettre aux enseignants d'appliquer les méthodes apprises. Cela passe par :

- Des tablettes partagées ou des mini-vidéoprojecteurs ;
- Des supports audios ;
- Un espace d'impression mutualisé.

4.19.1.4. Renforcer la collaboration entre les structures

Les directions d'éducation, les inspections, les écoles et les centres de formation devraient fonctionner en réseau pédagogique, afin d'éviter la fragmentation et le sentiment d'isolement professionnel.

4.19.2. Recommandations aux formateurs et inspecteurs**4.19.2.1. Adaptation des approches aux différents profils d'enseignants**

Tous les enseignants ne sont pas au même stade de développement professionnel. Une formation efficace doit proposer des parcours différenciés, adaptés aux niveaux d'expérience, aux contextes d'enseignement et aux besoins exprimés.

4.19.2.2. Développement d'une posture d'accompagnement

Les enseignants apprécient les formateurs qui écoutent, conseillent, observent sans juger, et qui leur donnent confiance dans leur capacité à évoluer.

« J'ai besoin d'un regard extérieur, pas d'un contrôle. Juste quelqu'un pour m'aider à voir autrement ce que je fais. »

4.19.2.3. Intégration systématique du retour d'expérience

Chaque module de formation devrait inclure un temps pour échanger sur les essais pédagogiques, même imparfaits. Ces retours sont une richesse collective à valoriser.

4.19.3. Recommandations émises aux enseignants**4.19.3.1. Oser expérimenter, même à petite échelle**

La formation devient efficace quand elle est testée en classe. Même une activité courte, une chanson, une fiche différenciée peuvent être des points de départ pour renouveler ses pratiques.

4.19.3.2. Documenter ses pratiques

Tenir un journal de bord (même en quelques lignes), prendre en photo ses affichages, enregistrer une séquence... sont autant de moyens de prendre du recul et de construire sa posture réflexive.

4.19.3.3. Travailler en collaboration avec ses collègues

La dynamique de Co-formation entre pairs reste l'un des leviers les plus puissants, souvent sous-exploités. Échanger des idées, observer une séance chez un collègue, construire une séquence à deux peut créer un élan professionnel fort.

4.19.4. Enjeux transversaux à tenir en compte

Valorisation des enseignants comme praticiens réflexifs : L'institution doit reconnaître les enseignants comme des acteurs capables de penser leur métier, pas seulement d'appliquer des instructions.

Instauration d'une culture de l'expérimentation : L'erreur, l'imperfection ou l'échec d'une activité ne doivent pas être sanctionnés, mais interprétés comme des occasions d'apprendre.

Création d'une mémoire pédagogique collective : Les bonnes pratiques identifiées localement méritent d'être partagées, archivées et diffusées, via des plateformes, des journées pédagogiques ou des brochures internes.

Ces recommandations ne cherchent pas à réformer de l'extérieur, mais à renforcer ce qui existe déjà parfois en silence : la volonté d'enseigner mieux, malgré tout.

4.20. Voix des parents d'élèves quant à la perception de l'enseignement du FLE

4.20.1. Implication des parents

L'enseignement du FLE au primaire ne se limite pas à la salle de classe. Il trouve écho à la maison, dans les attitudes, les encouragements, les représentations sociales de la langue française. Dans ce contexte, impliquer les parents dans la réflexion permet de mieux comprendre :

- Ce que les familles perçoivent de l'évolution des pratiques pédagogiques ;
- Comment les innovations (comme la chanson ou le numérique) sont ressenties ;
- Leur vision du rôle de l'école et des enseignants dans l'apprentissage du français.

Pour cette étude, nous avons recueilli les témoignages de huit parents d'élèves issus des deux classes observées (classe A – numérique, et classe B – traditionnelle), à travers des entretiens semi-directifs et des discussions informelles.

4.20.2. La perception globale des parents du FLE

Les parents interrogés reconnaissent l'importance du français dès le primaire, mais leur motivation est souvent liée à l'avenir professionnel de leurs enfants, plus qu'à l'ouverture culturelle ou linguistique.

« C'est important pour les concours, pour les études plus tard. Mais ici, on ne parle pas beaucoup français à la maison. »

« Si mon fils sait parler un peu français, je serai fière. Mais c'est difficile. »

Beaucoup expriment un désintérêt relatif pour les méthodes pédagogiques, à condition que «l'enfant apprenne et réussisse ».

4.20.3. Evolution du comportement des élèves observée à domicile

Les parents des élèves de la classe numérique ont remarqué des changements concrets :

- Plus d'enthousiasme en rentrant de l'école ;
- Un désir de raconter ce qu'ils ont fait ;

- Une meilleure mémorisation du vocabulaire (notamment grâce à la chanson).

« Mon fils fredonnait la chanson qu'ils ont apprise en classe. Il riait, il était content... Ça change. »

« Avant, il ne parlait jamais du cours de français. Maintenant, il me demande comment on dit certains mots. »

Ces retours montrent que l'impact de pratiques pédagogiques vivantes dépasse les murs de la classe : il nourrit une dynamique d'apprentissage à la maison, même dans des contextes peu francophones.

4.20.4. Des attentes encore floues vis-à-vis des enseignants

Les parents ont exprimé une grande confiance envers l'enseignant, mais aussi une attente implicite de résultats visibles (notes, progrès rapides, discipline).

Certains disent ne pas comprendre le rôle de la chanson ou de certains jeux en classe :

« Je pensais qu'ils faisaient juste une leçon. Je ne savais pas qu'ils utilisaient des chansons... Est-ce que c'est efficace ? »

D'où l'importance de communiquer avec les familles sur les objectifs pédagogiques, notamment lorsque des méthodes peu traditionnelles sont utilisées.

4.20.5. Vers une implication plus active des familles

Ces témoignages révèlent que les familles ne demandent pas à être expertes du FLE, mais qu'elles sont prêtes à s'engager si elles comprennent les démarches entreprises.

Il serait souhaitable que les enseignants :

- Présentent brièvement leurs projets pédagogiques aux parents (via des réunions ou des carnets) ;
- Encouragent la pratique orale à la maison, même de façon ludique (chanter ensemble, écouter des mots) ;
- Valoriser les progrès, même modestes, pour renforcer la fierté parentale et le soutien familial.

Accorder un espace d'expression aux parents dans cette recherche offre une compréhension plus fine du contexte socioculturel qui encadre l'enseignement du FLE. Leur perspective externe, souvent surprenante, met en lumière l'impact des pratiques pédagogiques bien au-delà du cadre scolaire.

Cette partie nous a permis d'entrer au cœur de la réalité pédagogique dans laquelle évoluent les enseignants de FLE au primaire, dans un contexte souvent complexe, parfois contraint, mais toujours porteur de possibles.

À travers une démarche mêlant observation, expérimentation, analyse et écoute, nous avons pu explorer, sous différents angles, l'impact concret des pratiques pédagogiques sur la formation et l'évolution professionnelle des enseignants. L'exploitation de la chanson comme support didactique, l'intégration du numérique, ou encore la comparaison entre classes traditionnelles et innovantes ont permis de révéler les conditions favorables à un apprentissage plus vivant, plus motivant et plus porteur de sens.

Les données recueillies auprès des enseignants, mais aussi des inspecteurs et des parents, ont mis en lumière des points de convergence forts : tous aspirent à une école plus dynamique, où le français ne serait pas seulement une matière à enseigner, mais un vecteur d'ouverture, d'expression et de réussite. En même temps, les décalages entre les intentions institutionnelles, les réalités de terrain et les ressources disponibles révèlent une nécessité urgente de repenser la formation continue : la rendre plus contextualisée, plus participative, plus humaine.

Ce travail a également montré que la formation des enseignants ne peut être efficace que si elle s'accompagne :

- D'un accompagnement dans la durée ;
- D'une valorisation du retour d'expérience ;
- Et d'une reconnaissance réelle de l'expertise des enseignants eux-mêmes.

Donner la parole aux acteurs du terrain – enseignants, formateurs, parents, élèves – a permis de replacer la pédagogie dans ce qu'elle est fondamentalement : une aventure humaine. Une rencontre entre des savoirs, des attentes, des émotions, des résistances et des élans.

Former des enseignants, c'est former des personnes à penser, agir et évoluer dans des contextes vivants, mouvants et parfois incertains. C'est aussi leur donner les moyens d'être non seulement des transmetteurs de connaissances, mais aussi des acteurs conscients de leur mission éducative.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre ne prétend pas épuiser la question, mais il offre une base solide pour entamer une réflexion plus large sur la place de la formation dans la qualité de l'enseignement du FLE. Elle vient nourrir la discussion générale qui suivra, et prépare la formulation de propositions plus larges à l'échelle des politiques éducatives.

Partie II

Partie Méthodologique et Pratique

Chapitre V

Analyse des résultats

Introduction du chapitre

Ce chapitre constitue le noyau interprétatif de cette recherche il ne s'agit pas ici de paraphraser les données brutes présentées précédemment mais donc proposer une lecture problématisée rigoureuse théoriquement informée les résultats issus du questionnaire adressés aux enseignants du primaire et des entretiens menés avec les inspecteurs seront croisés discutés confrontés à la littérature existante. L'objectif est double : identifier les logiques sous-jacentes au discours recueillis et proposer des hypothèses explicatives solides sur les freins et leviers à une formation continue transformatrice dans un contexte local.

5.1. Revue critique de la méthodologie d'enquête

5.1.1. Pertinence du questionnaire

Le questionnaire a permis de recueillir des données quantitatives exploitables auprès d'un échantillon représentatif sur les pratiques et perceptions des enseignants. La répartition selon le sexe : 60% femmes, 40% hommes, (cf. Figure 1) reflète bien la réalité du corps enseignant au primaire.

Cependant, plusieurs limites apparaissent :

- Certains items présentent une formulation ambiguë où suggestive ce qui peut biaiser les réponses.
- Exemple demander si « la formation a-t-elle changé vos pratiques ? » suppose déjà un effet. Une formulation neutre aurait été préférable ;
- La prédominance des questions fermées a restreint la possibilité d'obtenir des réponses nuancées ou inattendues.

Un enseignant illustre cette limite :

« On nous demande si la formation a changé nos pratiques, mais il n'y a pas de place pour expliquer pourquoi ce n'est pas toujours possible » (Enseignant B).

5.1.2. Biais et représentativité de l'échantillon :

L'échantillon se compose d'enseignants aux profils variés :

- **Ancienneté** : 30% entre 0-5 ans, 45% entre 6-15 ans, 25% avec plus de 15 ans d'expérience (cf. figure 2).

- **Formation initiale** : 50% licence, 35%master, 15%autres diplômes (cf. figure3)
- **Effectifs des classes** : 50%enseignent dans des classes de 21-30 élèves, 30%dans des classes surchargées (31 + élèves) et seulement avec moins de 20 élèves (cf. figure 4).

Ces données confirment que les conditions d'exercice sont très variables et constituent un facteur structurant pour l'impact réel de la formation.

Comme le résume un inspecteur :

« La surcharge des classes est le premier frein à la mise en pratique des pédagogies actives même un enseignant motivé se décourage quand il a 35 élèves devant lui »
(Inspecteur 1)

Les questions concernant l'impact de la formation induisent souvent des jugements de valeur. Il aurait été pertinent d'intégrer des mises en situation concrètes afin de mesurer les effets réels sur les pratiques.

5.1.3. Limites dans la représentativité de l'échantillon

L'échantillon reste relativement restreint au regard de la population cible de la wilaya. De plus, aucune stratification n'a été mise en place pour garantir une représentation équilibrée en fonction des cycles, des zones géographiques et de l'ancienneté.

5.1.4. Fiabilité des entretiens et validations croisées des données

Les entretiens ont apporté un enrichissement qualitatif mais leur durée et leur profondeur sont variables. L'analyse thématique repose davantage sur l'illustration que sur une véritable saturation des catégories. Toutefois la triangulation avec les données quantitatives (questionnaire) et qualitatives (entretiens, verbatims) renforce la validité interprétative : lorsque les deux sources convergent, les résultats apparaissent plus robustes.

Les entretiens ont apporté un enrichissement qualitatif mais leur durée et leur profondeur sont variables. L'analyse thématique repose davantage sur l'illustration sur une véritable saturation des catégories.

5.2.Profil des répondants et lectures croisées

5.2.1. Diversité des enseignants : une variable souvent négligée

Les enseignants interrogés ne forment pas un bloc homogène. Les différences d'ancienneté de lieu d'exercice et de la formation initiale influence directement la manière dont ils reçoivent et intègre la formation continue.

Il est regrettable que l'analyse ne soit pas systématiquement segmentée les réponses selon ces critères, aurait permis d'affiner l'interprétation

5.2..2. Effet de l'ancienneté sur les représentations

Les données recueillies (cf. figure 2) montrent que :

- 30% des enseignants en entre 0 et 5 ans d'expérience,
- 45% entre 6 et 15 ans,
- 25% plus de 15 ans.

Cette distribution à des effets clairs sur les attitudes face à la formation :

- **Enseignants débutants** : ils manifestent une ouverture plus marquée au changement, mais aussi une plus grande vulnérabilité face aux exigences institutionnelles.

« Sans formation je ne saurai pas comment gérer ma classe sur tous les élèves en difficulté » (Enseignante C, 2 ans d'expérience)

- **Enseignants expérimentés** : ils oscillent entre sélectivité critique et résistance passive, en filtrant ce qui leur paraît réellement utile.

« Après 20 ans de métier on a déjà vu toutes les réformes passées on garde ce qui marche » (Enseignant D, 18 ans d'expérience).

5.2.3. Disparité urbain/ rural dans l'accès à la formation

L'analyse des données laisse entrevoir une inégalité récurrente entre les zones rurales et urbaines tant en termes d'accès à la formation que de soutien matériel pour sa mise en œuvre ce constat n'est pas nouveau mais demeure structurellement ignoré par les politiques de formation.

Un enseignant en zone rural témoigne :

« On nous nous parle d'utiliser le numérique, mais il n'y a pas d'ordinateur dans l'école alors à quoi ça sert ? »(Enseignant E)

Cette disparité explique pourquoi certains enseignants, malgré leur volonté ne parviennent pas à transposer les acquis des formations.

5.2.4. Perception de la formation selon contexte d'exercice

La figure 3 montre que :

- 50% des enseignants ont un diplôme de licence,
- 35% un master,
- 15% un autre diplôme.

Plus le niveau de formation initiale est élevé, plus les enseignants déclarent tirer profit de la formation continue, notamment lorsqu'il s'agit d'intégrer des pratiques innovantes comme l'enseignement différencié ou l'usage du numérique.

« Avec 35 élèves, comment voulez-vous organiser un travail en groupe ? Je finis par revenir à la dictée »(Enseignante F)

- **Analyse**

Le profil des répondants révèle que les conditions d'exercice (ancienneté, lieu, effectif, formation initiale) influencent fortement la réception et l'application de la formation continue.

Ces données montrent que la formation ne peut pas être pensée comme un dispositif uniforme : elle doit être différenciée et contextualisée.

5.3. Analyse des pratiques pédagogiques

5.3.1. Prégnance des approches magistrales malgré la formation

La figure 5 montre que 68% des enseignants déclarent utiliser principalement la méthode magistrale, contre 22% qui privilégient une approche interactive et seulement 10% qui recourent à l'enseignement différencié.

Ce constat confirme la persistance d'un modèle transmissif malgré les recommandations officielles en faveur des pédagogies actives.

Un enseignant illustre ce décalage :

« La formation nous dit de mettre les élèves en activité, mais avec le programme chargé, je n'ai pas le temps. J'explique, ils notent et on avance » (Enseignant G)

5.3.2. Participation des élèves

Les réponses (cf. figure 6) montrent que la majorité des enseignants estiment que la participation des élèves reste modérée à faible.

- 55% indique une participation moyenne,
- 30% une faible participation,
- Seulement 15% une participation élevée.

Ce résultat révèle un paradoxe : même lorsque les enseignants affirment utiliser des approches interactives, la dynamique de classe reste dominée par une logique de réception passive.

Les pédagogies dites actives (apprentissage coopératif, différenciation, projet interdisciplinaire, usage du numérique) ne sont adoptées que marginalement, souvent de manière expérimentale et sans continuité.

Les enseignants évoquent deux types d'obstacles :

- Un déficit de maîtrise tactique : comment adapter un projet à une classe hétérogène.
- Un manque de reconnaissance institutionnelle : absence de valorisation ou de suivi post-formation.

L'échec de l'implémentation envoie donc un message de manque de volonté car un défaut structurel de soutien systémique. La formation seule ne suffit pas : elle doit s'inscrire dans un écosystème qui encourage l'expérimentation, l'erreur et le feedback.

5.3.3 Intégration du numérique

La figure 7 révèle que 70% des enseignants n'utilisent jamais ou rarement le numérique alors que 30% déclarent y recourir occasionnellement.

Les raisons invoquées sont principalement :

- Manque de matériel,
- Absence de connexion stable,

- Déficit de formation spécifique.

Un enseignant explique :

« On nous parle de tableau interactif mais dans mon école il n'y a même pas de projecteur » (enseignante H).

L'intégration du numérique reste donc marginale, malgré son importance affichée dans les réformes.

Un petit nombre d'enseignants apparaissent comme des figures innovantes dans le corpus analysé :

- Intégration des outils numériques,
- Activités orales variées,
- Démarches de remédiation différenciées.

Ces « praticiens réflexifs » construisent leurs propres outils, souvent en l'absence de ressources officielles, et témoignent d'une réelle volonté de faire évoluer leur pratique. Cependant, ces enseignants travaillent dans une forme d'isolement professionnel. Leur innovation repose sur leur engagement individuel plutôt que sur une dynamique collective ou institutionnelle. Ils ne sont ni accompagnés, ni valorisés, ni considérés comme des ressources pour leur pairs. Ce paradoxe illustre une défaillance majeure du système : il y a des pratiques prometteuses, mais elles ne sont ni répertoriées, ni diffusées, ni soutenues. L'absence de réseau d'échange professionnel (communautés de pratique, mentorat, observatoires pédagogiques) laisse ces efforts sans écho durable.

5.4. Représentativité de l'échantillon et impact de la formation

5.4.1. Description des répondants

- **Enseignants** : diversité en termes d'ancienneté, de formation initiale, de cycle enseigné et de localisation (urbain/ rural).
- **Inspecteurs** : profils variés selon l'expérience, les zones ouvertes et leur rôle dans la formation continue.

5.4.2. Participation aux formations continues

5.4.2.1. Données issues du questionnaire

Le questionnaire adressé aux enseignants du primaire a permis de recueillir des informations précieuses sur leur participation effective à des dispositifs de formation continue. Il en ressort que la majorité des enseignants interrogés ont bénéficié au moins d'une session de formation au cours des deux dernières années.

Les modalités de formation varient entre des sessions en présentiel, des séminaires à distance, et des ateliers organisés par l'inspection. Certains enseignants déclarent avoir suivi des formations en ligne autonomes, notamment via les plateformes nationales ou les groupes pédagogiques numériques.

Concernant la fréquence, les données recueillies indiquent que :

- 37% ont suivi une formation une fois par an ;
- 25% ont bénéficié de deux à trois sessions ;
- 38% déclarent n'avoir suivi aucune formation récente.

Les thématiques les plus fréquentes portent sur : l'approche par compétences, la gestion de classe, l'évaluation formative, l'utilisation du numérique, et l'enseignement du FLE en contexte multilingue.

5.4.2.2. Fréquence des formations, thèmes suivis et modalités

L'analyse des réponses au questionnaire révèle une variabilité dans la fréquence des formations continues suivies par les enseignants du primaire. Sur l'ensemble de l'échantillon interrogé :

38% des enseignants déclarent n'avoir participé à aucune formation au cours des 2 dernières années ;

42% en ont suivi entre une ou 2 formations dans la même période ;

20% indiquent avoir bénéficié de 3 formations au plus souvent dans le cadre de cycles ou de plans de formation réguliers.

Ces chiffres suggèrent une irrégularité dans l'accès à la formation continue qui peut s'expliquer par des contraintes logistiques une offre limitée ou un manque d'information.

5.4.2.3. Validation par les entretiens

Les entretiens réalisés avec un échantillon d'enseignants ont permis de valider la réalité et de l'utilisation des acquis de formation alors que plusieurs enseignants affirment avoir assisté à des sessions de formation. Les entretiens révèlent une disparité importante entre la formation suivie et sa mise en œuvre concrète dans la classe.

Certains verbatim illustrent une application directe des contenus de formation :

« Après la formation sur l'évaluation formative j'ai commencé à utiliser des grilles d'auto-évaluation avec mes élèves. »

D'autres enseignants en revanche expriment une certaine distance entre les apports théoriques reçus et leur pratique réelle :

« La formation était intéressante je n'ai pas eu le temps de mettre en œuvre ce que j'ai appris car le programme est trop chargé. »

Cette validation croisée permet d'affiner la lecture des résultats du questionnaire en distinguant les enseignants et en intégrer les acquis de formation dans leur quotidien professionnel de ceux pour qui la formation reste un apport théorique non mobilisé.

5.4.2.4. Analyse des verbatims concernant l'impact des formations sur la pratique de classe

Les entretiens réalisés avec un échantillon d'enseignant du primaire ont permis de valider ou nuancer les données recueillies via le questionnaire en croisant les réponses il paraît une hétérogénéité significative dans la mobilisation des acquis de formation continue dans la pratique pédagogique réelle.

Certains enseignants témoin d'une intégration directe et visible des contenus abordés en formation dans leur quotidien professionnel. Les formations qui ont porté sur les thèmes concrets comme l'évaluation informative ou la gestion de l'hétérogénéité semble avoir été les plus applicables.

« Après la formation sur l'évaluation formative j'ai mis en place des activités de remédiation je prends plus de temps pour revoir avec les élèves ce qu'ils n'ont pas compris (Enseignant A un zone urbaine)

« J'ai appliqué le tableau de progression proposé lors de la formation ça m'aide à suivre mes objectifs. » (Enseignante B, zone rurale)

Ce type de retour montre que lorsque les formations sont contextualisées et pratiques, elles peuvent réellement transformer la posture de l'enseignant.

Un autre groupe d'enseignants fait part de bonnes intentions mais évoque des contraintes structurelles au personnel qui les empêchent de transporter transposer les acquis.

« La formation était intéressante mais je n'ai pas encore eu le temps d'appliquer les outils quand nous a proposé il y a trop de pression avec le programme » (Enseignante C)

« Je garde les documents de formation où on n'a pas de suivi après parfois je laisse tomber. » (Enseignant D)

Ces témoignages soulignent un manque d'accompagnement post formation et une organisation parfois trop théorique, sans continuité.

5.4.3.Impact perçu sur la pratique pédagogique

5.4.3.1.Impact selon le type de formation

L'évaluation de l'impact perçu de la formation sur les pratiques pédagogiques ne peut être dissociée de la nature même des dispositifs formatifs proposés. Tous les types de formation ne génèrent pas les mêmes effets, ni les mêmes degrés d'engagement ou de transformation chez les enseignants. Il est généralement noté plusieurs formes : formation ponctuelle, formations continues intégrées, autoformations, formations à distance, stages pratiques, etc. chacune induit des rapports différents savoirs, au changement et à la mise en œuvre.

a) Les formations ponctuelles : un impact limité et éphémère

Les sessions de formation brèves, souvent organisées sur un ou deux jours, sont fréquemment jugés « intéressantes » sur le moment mais leur impact reste faible à

moyen terme. Les enseignants déclarent parfois repartir avec des idées nouvelles, mais sans avoir le temps ni les outils pour les expérimenter durablement. L'absence de suivi ou d'accompagnement rend difficile la consolidation des acquis. Ces formations, bien que perçues positivement, relèvent souvent d'un impact superficiel, centré sur l'information plus que sur la transformation.

b) Les formations continues intégrées : un potentiel transformateur

Les dispositifs de formation étalés dans le temps, observation et analyse réflexive, sont ceux qui génèrent les perceptions les plus favorables et les changements les plus durables. Lorsqu'elles sont adossées à un accompagnement pédagogique (tutorat, mentorat, communauté de pratique), ces formations permettent aux enseignants de faire évoluer leur posture professionnelle, d'expérimenter, de se tromper, de réajuster. L'impact perçu est ici plus profond car il touche aux représentations aux gestes professionnels, et la construction de l'identité enseignante renouvelée.

c) Comparaison entre les formations en FLE

Tableau 3 : Comparaison entre les formations ponctuelles vs continues, générales vs spécifiques en FLE.

Type de formation	Caractéristiques	Impact perçu par les enseignants	Limites identifiées
Ponctuelle	Brève, centrée sur un thème, sans suivi	Apports intéressants, parfois inspirants	Effets éphémères, peu de transfert dans la pratique
Continue	Étalée dans le temps, intégrée au contexte, avec accompagnement	Changements réels, appropriation progressive	Coûteuse à organiser, exige engagement personnel
Générale	Transversale, non disciplinaire	Utile en termes de posture et de cadre global	Trop éloignée des réalités spécifiques du FLE
Spécifique au FLE	Ciblée, contextualisée, ancrée dans les pratiques linguistiques et culturelles	Jugée pertinente, transférable, motivante	Parfois trop technique, nécessite un bon niveau initial des formés

5.4.3.2. Impact selon le degré d'implication dans a formation

L'impact perçu de la formation ne dépend pas uniquement du contenu ou du format du dispositif, mais également de la posture adoptée par le formé. L'implication réelle de l'enseignant dans le processus formatif constitue un levier fondamental de transformation pédagogique. Or, cette implication varie fortement d'un individu à l'autre, en fonction de facteurs personnels, institutionnels, cognitif et motivationnels.

a) L'implication passive : présence sans engagement

Certains enseignants participent à des formations par obligation administrative ou par simple conformité aux directives à hiérarchique leurs engagements se limitent alors à une présence physique sans investissement cognitif ni volontaire réel de remise en question. Ce profil d'implication passive se traduit généralement par un impact perçu faible voire nul. Les enseignants dans ce cas expriment souvent une déception face à la formation qu'ils jugent inadaptée, trop théorique ou inutile indépendamment de sa qualité intrinsèque.

L'absence d'impact perçu n'est pas toujours imputable à la formation elle-même mais peut être lié à un refus implicite de changement, une saturation cognitive face à des injonctions multiples et contradictoires.

b) L'implication réceptive : adhésion sans mises en œuvre

Un second profil concerne les enseignants curieux, réceptifs, intéressés qui reconnaissent la pertinence des contenus abordés, mais n'osent pas ou parviennent pas à les appliquer. Le discours recueilli chez ces participants est souvent ambivalent : ils expriment une appréciation positive, mais reconnaissent que leur pratique est restée inchangée, faute de temps, de moyens, de soutien ou de confiance en soi.

Le simple fait de juger une formation utile ne garantit pas l'appropriation ni l'implémentation. Ce profil met en évidence l'importance des dispositifs d'accompagnement post-formation.

c) L'implication active : appropriation critique et transformation

Enfin, certains enseignants adoptent une démarche proactive, réflexive et critique. Ils expérimentent, adaptent les outils proposés à leur propre contexte, et partagent leurs retours avec leurs collègues ou formateurs. Ce niveau élevé d'implication s'accompagne généralement d'un impact perçu fort et durable. Ces enseignants déclarent avoir modifié

non seulement leurs pratiques, mais également leur rapport à l'enseignement, leur posture, et parfois même leurs convictions pédagogiques.

Nous pouvons observer chez ces enseignants un engagement intellectuel et éthique, souvent soutenu par un réseau professionnel, un projet personnel de développement, ou une réelle passion pour l'enseignement.

Ce profil montre que la formation devient véritablement formatrice lorsqu'elle entre en résonance avec un processus d'auto-formation conscient et actif.

Tableau 4: tableau récapitulatif du degré d'implication et impact perçu

Degré d'implication	Caractéristiques	Impact perçu	Freins/ leviers
Passif	Présence obligatoire, Désengagements cognitifs	Très faible voire nul	Désintérêt, contrainte saturation institutionnelle
Réceptif	Intérêt manifeste mais non suivi d'application	Moyen ambivalent	Manque de moyens peur du changement isolement
Actif	Engagement critique expérimentation réflexion sur la pratique	Fort transformation ressentie observable	Motivation intrinsèque accompagnement capitale sociale

L'efficacité perçue d'une formation ne repose pas uniquement sur ce qu'elle propose, mais sur ce que l'enseignant en fait. L'implication personnelle constitue ainsi un facteur central, parfois plus déterminant que le contenu ou le format. Former des enseignants ne consiste donc pas seulement à leur transmettre des outils, mais à favoriser une dynamique d'appropriation, de responsabilisation et de transformation.

Ce constat milite pour une formation qui ne soit pas seulement informative, mais formative au sens fort, c'est-à-dire conçue comme une expérience engageante, réflexive et contextualisée. L'impact perçu est ici modéré : les enseignants estiment avoir appris mais se heurtent à des obstacles qui freinent le transfert en classe.

5.4.4. Effet de la formation sur la motivation professionnelle

La motivation professionnelle constitue un levier central dans l'efficacité de l'enseignement. Elle conditionne à la fois l'investissement dans les tâches, la qualité des relations avec les élèves, la volonté d'innover, et la persévérance face aux difficultés. Dans ce contexte, la formation continue peut jouer un rôle déterminant, non seulement comme dispositif de montée en compétences, mais aussi comme facteur de revalorisation psychologique et professionnelle. Toutefois, son effet sur la motivation n'est ni automatique ni univoque : il dépend de multiples variables liées à la nature de la formation, à son contenu, à sa reconnaissance, mais aussi à la perception qu'en ont les enseignants.

a) La formation comme levier de revalorisation professionnelle

Nombre d'enseignants interrogés décrivent la formation comme un moment de respiration intellectuelle, et une opportunité pour sortir de la routine, actualiser leurs savoirs, échanger avec leurs pairs et retrouver du sens à leur métier. Dans ces cas, la formation agit comme un stimulant psychologique, en renforçant :

- **Le sentiment de compétence** : « je me sens plus outillé », « je comprends mieux mes élèves » ;
- **Le sentiment d'utilité** : « ce que j'ai appris, je l'ai appliqué avec succès » ;
- **Le sentiment d'appartenance** à une communauté professionnelle apprenante.

Cette dynamique de renforcement motivationnel est particulièrement forte dans les formations qui donnent la parole aux enseignants, valorisent leurs expériences, et permettent des expérimentations concrètes.

Lorsque l'enseignant est placé en position d'acteur, la formation devient un moteur de reconnaissance, de confiance en soi et d'engagement renouvelé.

b) Effets différés ou indirects : une motivation relancée par l'impact perçu sur les élèves

Chez certains enseignants, l'effet motivationnel est davantage médiatisé par les élèves : c'est en observant une meilleure compréhension, un regain d'intérêt ou un climat plus serein en classe que le formé reconstruit une image positive de son rôle. Ainsi, la

motivation se retrouve renforcée non par la formation en soi, mais par les effets concrets qu'elle permet d'observer chez les apprenants.

Cette rétroaction positive agit comme un cercle vertueux : la formation améliore la pratique, qui améliore l'apprentissage, qui renforce la motivation de l'enseignant.

c) Limites et paradoxes :

A l'inverse, certains enseignants signalent un effet négatif ou frustrant de la formation sur leur motivation, en particulier lorsque :

- La formation est trop théorique ou éloignée de leur contexte ;
- Les conditions de travail ne leur permettent pas d'appliquer ce qu'ils ont appris ;
- Ils se sentent infantilisés ou jugés par les formateurs ;
- Ils perçoivent un décalage entre les ambitions du discours et la réalité du terrain.

Dans ces situations la formation peut engendrer un sentiment d'impuissance ou de culpabilité, voire un découragement : « on nous forme à des choses qu'on ne pourra jamais faire ». L'effet est alors inverse au lieu de renforcer la motivation, la formation accentue le malaise professionnel.

Une formation mal calibrée, mal animée, ou déconnectée peut produire un effet de dissonance, voire de désengagement. Elle révèle un idéal inaccessible plutôt qu'une progression possible.

L'effet de la formation sur la motivation professionnelle n'est ni mécanique ni garanti. Il varie selon le contenu, les modalités, et la posture du formateur, mais surtout selon la capacité de l'enseignant à faire le lien entre ce qu'il apprend et ce qu'il vit en classe. Lorsqu'elle est bien pensée, la formation constitue un facteur de revalorisation psychologique, un moyen de réinvestir le métier avec sens et énergie. Mais si elle est mal conçue, elle risque de renforcer le sentiment d'isolement, d'inadéquation ou de surcharge.

Il en résulte une exigence : penser la formation comme un espace de développement professionnel et motivationnel, où l'enseignant retrouve à la fois des ressources didactiques et une reconnaissance de sa dignité professionnelle.

5.4.4.1. Motivation avant et après formation

L'analyse des données recueillies révèle une évolution notable de la motivation professionnelle des enseignants entre la période précédant la formation et celle qui lui succède. Avant leur participation aux sessions de formation, un nombre significatif d'enseignants exprimaient un sentiment de lassitude, de stagnation professionnelle ou encore d'isolement face aux défis pédagogiques quotidiens.

Ce désengagement était souvent lié à un manque de reconnaissance institutionnelle, à la monotonie des pratiques ou à une inadéquation entre les exigences du terrain et les outils dont ils disposaient. Après la formation, les retours témoignent chez une majorité des participants, d'un regain d'intérêt pour le métier et d'une redynamisation de leur posture professionnelle. Plusieurs enseignants ont évoqué une redécouverte de leur rôle, une meilleure compréhension des enjeux pédagogiques actuels, ainsi qu'un sentiment d'appartenance à une communauté de pratique. Le partage d'expériences, l'acquisition de nouvelles approches didactiques et l'opportunité de réfléchir collectivement à leur pratique ont contribué à raviver leur motivation.

Cependant il convient de nuancer ses constats l'effet motivant semble étroitement lié à la qualité de la formation suivie à son ancrage dans le contexte réel d'enseignement ainsi qu' au suivi post formation dans les cas où la formation était jugée trop théorique déconnectée des besoins concrets ou sans continuité ni accompagnement l'effet sur la motivation est resté limité voir nul ensemble la formation peut agir comme un levier puissant de revalorisation professionnelle à condition qu'elle soit bien pensée contextualisée et perçue comme utile par les bénéficiaires.

Ce que les enseignants disent avoir gagné : confiance, sentiment d'utilité, envie d'innover.

5.4.4.2. Appréciation du rôle de l'inspecteur-formateur

Les retours des enseignants concernant l'encadrement révèlent une relation ambivalente, parfois empreinte de gratitude, parfois marquée par une forme de scepticisme, voire de méfiance. Le rôle de l'inspecteur ou du formateur est perçu à travers un prisme qui dépend fortement du style d'accompagnement, de la posture adoptée et du type d'interaction proposé durant la formation.

Plusieurs enseignants ont exprimé une appréciation sincère envers des formateurs jugés accessibles, à l'écoute et bienveillants :

« Ce formateur ne nous a pas fait sentir inférieurs. Il nous a traités en collègues, pas en élèves ».

« L'inspecteur a vraiment pris le temps de nous écouter, sans nous juger. C'est rare ».

Dans ces cas- là le formateur est perçu comme un accompagnateur, facilitateur de réflexion et de développement professionnel, plutôt qu'un simple transmetteur de contenus. Cette posture horizontale, souvent saluée, favorise l'engagement des enseignants et instaure une relation de confiance, essentielle pour oser le changement pédagogique.

En revanche, d'autres témoignages font émerger une vision plus critique, parfois désabusée, du rôle de l'encadrant :

« On sent que certains viennent juste pour faire acte de présence. Ils récitent des textes officiels, mais on ne sent pas d'investissement réel. »

« Il y a une distance. On dirait qu'ils sont là pour évaluer, pas pour aider. »

Ce type d'expérience renforce l'idée que la légitimité du formateur ne peut se fonder uniquement sur son statut, mais sur sa capacité à mobiliser un savoir-faire relationnel et une pédagogie de l'écoute. Lorsque la formation prend la forme d'un monologue descendant ou d'une simple transmission d'instructions institutionnelles, les enseignants interrogés affirment en sortir frustrés ou peu motivés à appliquer ce qui a été proposé.

Un point de tension fréquemment évoqué concerne le rapport à l'autorité : certains inspecteurs sont perçus comme trop centrés sur l'évaluation normative, voire comme porteurs d'une culture du reproche plus que l'accompagnement.

« Dès qu'il y a un inspecteur, on sent une pression. Ce n'est pas de la formation, c'est un contrôle déguisé. »

Cependant, quelques verbatim montrent aussi un désir de clarification du rôle du formateur, entre exigence pédagogique et soutien professionnel. Cela interroge la nécessité, souvent absente d'une formation spécifique des inspecteurs eux-mêmes à la posture du formateur.

En somme la qualité de l'encadrement apparaît comme un facteur déterminant dans la réception de la formation lorsqu'il est perçu comme distant ou surplombant il génère rejet et inertie parce qu'il est vécu comme ouvert collaboratif et stimulant il devient au contraire un moteur d'appropriation et de changement.

- **Perception positive de l'encadrement comme étayage**

« On se sent enfin écouter pas seulement évaluer ».

« L'inspecteur après le temps d'observer sans juger fils de proposer des pistes concrètes. »

« Le formateur nous a traités comme des professionnels capables de réflexion pas comme des débutants en formation initiale. »

« C'est motivant de voir un encadrant qui connaît vraiment la réalité du terrain. »

- **Perception mitigée de l'encadrement comme soutien limité**

« Les conseils sont intéressants mais parfois trop aux généraux pour être vraiment utile en classe. »

« On sent la bonne volonté, mets le discours brasse un peu déconnecté de nos contraintes quotidiennes. »

« L'accompagnement est positif mais il manque un suivi après la formation. »

- **Perception négative de l'encadrement comme contrôle**

« On a l'impression quand la visite est plus un contrôle qu'une aide. »

« Certains formateurs récite le programme officiel mais non montre pas dans le concret. »

« L'encadrant ne connaît pas nos classes, il donne des recommandations irréalistes. »

« Il y a une distance hiérarchique qui bloque le dialogue. »

5.5. Différences entre enseignants expérimentés et débutants

L'analyse des données met en évidence des divergences notables dans la manière dont enseignants expérimentés enseignants débutants perçoivent, reçoivent et intègre la formation. Ces différences ne tiennent pas seulement à l'ancienneté, mais à un ensemble

de facteurs liés à la confiance professionnelle, à la capacité d'adaptation et au rapport à l'innovation.

5.5.1. Positionnement face à la formation

- **Enseignants débutants** : la formation est souvent perçue comme une source indispensable d'outils et de repère le besoin d'acquérir des méthodes éprouvées et d'être rassuré sur la légitimité professionnelle domine.

« Chaque conseil me sert j'ai encore tout à apprendre. »

Cette ouverture, toutefois, s'accompagne parfois d'une difficulté à trier et hiérarchiser les apports, ce qui peut mener à une surcharge cognitive.

- **Enseignants expérimentés** : la formation et t'accueille de manière plus sélective l'expérience qu'on fait un filtre critique permettant de juger rapidement de la pertinence d'un contenu.

« Je retiens ce qui peut vraiment enrichir mes pratiques, le reste je laisse de côté. »

Certains montrent cependant résistance plus marquée au changement, surtout si les contenus entrent en contradiction avec leurs routines installées.

5.5.2. Transfert en classe

- **Débutants** : porte volonté d'application rapide, mais parfois une mise en œuvre maladroite ou incomplète, faute de recul ou d'adaptation aux réalités du terrain.
- **Expérimentés** : capacité plus grande à ajuster les nouvelles approches aux spécificités de leurs classes, mais rythme d'intégration plus lent et sélectif.

5.5.3. Rapport à l'encadrement

- **Débutants** : la figure de l'inspecteur ou du formateur est souvent perçue comme une autorité légitime et rassurante bien que parfois intimidante.
- **Expérimentés** : tendance à attendre un rapport plus horizontal et un échange d'égal à égal. Les interventions purement directives peuvent être vécues comme infantilisantes.

5.5.4. Motivation et innovation

- **Débutants** : enthousiasme élevé, envie d'expérimenter, mais sensibilité accrue aux échecs aux critiques.

- **Expérimentés** : motivation plus conditionnelle- l'envie d'innover dépend de la valeur ajoutée perçue et du contexte institutionnel. Toutefois, lorsqu'ils s'engagent dans une innovation, elle est souvent plus durable car adossée à une vision claire de son utilité.

5.5.5. Différences entre enseignants expérimentés et débutants :

Le tableau suivant établit les différences entre les enseignants expérimentés et ceux débutants

Tableau 5 : Différences entre enseignants expérimentés et débutants

Dimension	Enseignants débutants	Enseignants expérimentés
Positionnement face à la formation	Ouverts et réceptifs, forte attente d'outils pratiques. Parfois difficulté à trier l'information, risque de surcharge.	Réception sélective, jugement critique sur la pertinence. Possible résistance si contradictions avec les pratiques établies.
Transfert en classe	Mise en œuvre rapide, mais parfois maladroite ou incomplète faute de recul	Intégration progressive adapté au contexte. Plus lente mais souvent plus pertinente.
Rapport à l'encadrement	Perception positive, figure rassurante mais parfois intimidante.	Attente d'un rapport d'égal à égal rejet des approches trop directives.
Motivation	Enthousiasme élevé, volonté d'expérimenter, mais vulnérabilité face aux critiques ou échecs.	Motivation conditionnée par la valeur ajoutée perçue. Engagement durable lorsqu'il a lieu.
Innovation	Multiplication d'essais parfois dispersés	Innovation plus ciblées, mieux planifiées et ancrées dans la durée.

5.5.6. Analyse du graphique

La figure x illustre de manière synthétique les écarts de perception et d'intégration de la formation entre enseignants débutants et expérimentés, à travers cinq dimensions clés : réceptivité, transfert en classe, par rapport à l'encadrement, motivation et innovation.

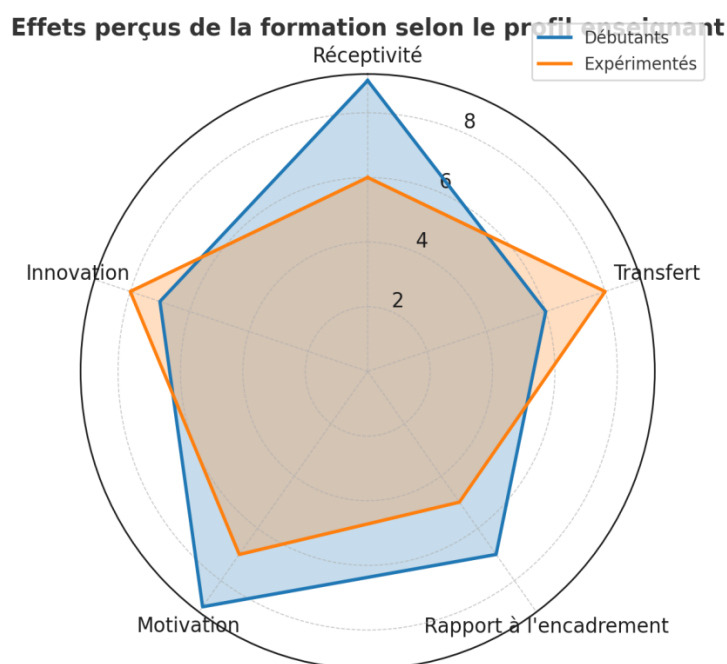


Figure 1 : Illustration des écarts de perception et d'intégration de la formation entre enseignants débutants et expérimentés

Il est à observer que les enseignants débutants présentent une réceptivité particulièrement élevée, liée à leur besoin d'acquérir des repères méthodologiques et à leur volonté d'expérimenter rapidement de nouvelles pratiques. Cette ouverture se traduit par une forte motivation et un rapport globalement positif à l'encadrement, perçu comme une source d'aide et de légitimité. Toutefois, le transfert en classe reste parfois limité par un manque de recul et de maîtrise, et les innovations, bien que nombreuses, peuvent manquer de cohérence.

Les enseignants expérimentés, en revanche, adoptent une posture plus sélective face à la formation. Leur transfert en classe est généralement plus efficace et contextualisé, mais leur réceptivité initiale est des moindres.

Leur volonté à innover est conditionnée par la valeur ajoutée perçue et par le contexte institutionnel, ce qui conduit à des changements plus ciblés mais durables. Le rapport à l'encadrement tend à être plus horizontal, avec une attente d'échange d'égal à égal.

Ce schéma met ainsi en évidence que la formation ne joue pas le même rôle selon l'ancienneté : elle ne constitue pas pour les débutants un levier de structuration et de

sécurisation, et pour les expérimentés un outil d'actualisation et de stimulation ciblée. Une ingénierie pédagogique différenciée pourrait optimiser l'impact pour ces deux publics.

5.5.7. Comparaison des perceptions, des usages et des attentes spécifiques.

La comparaison met en évidence que les enseignants débutants se montrent plus réceptifs et motivés, cherchant à appliquer rapidement les acquis de formation pour structurer leurs pratiques, tandis que les expérimentés adoptent une approche plus sélective, intégrant les nouveautés de façon ciblée et durable.

Leurs attentes diffèrent : les premiers recherchent encadrement et repères, les seconds privilégient échanges entre pairs et apports à forte valeur ajoutée.

Afin de préciser les écarts observés entre ces deux profils le tableau suivant synthétise la comparaison de leur perception de la formation de l'usage qu'ils font des acquis ainsi que de leurs attentes spécifiques vis-à-vis du dispositif.

Voici un tableau comparatif centré uniquement sur les 3 dimensions : perception, usage des acquis, attentes spécifiques.

Tableau 6 : Comparaison des perceptions, des usages et des attentes

Dimensions	Enseignants débutants	Enseignants expérimentés
Perception de la formation	Forte réceptivité curiosité besoin de valider leur pratique naissante. Formation perçue comme indispensable pour construire une identité professionnelle.	Réceptivité sélective esprit critique plus développé. Formation perçue comme un moyen d'actualiser ou d'optimiser des pratiques déjà établies.
Usage des acquis	Application rapide et parfois littérale des contenus, avec risques d'erreurs ou d'adaptation insuffisante au contexte.	Intégration progressive contextualisée et adaptée aux réalités de classe. Changements plus ciblés mais durables.
Attentes spécifiques	Recherchent un cadre clair, des outils concrets, un accompagnement étroit et un retour constructif de l'encadrement.	Attendent des contenus à forte valeur ajoutée, une reconnaissance de leurs* expertise et un échange horizontal avec les formateurs/ inspecteurs.

C'est différent s'invite à envisager des dispositifs de formation différenciés capables de répondre à la fois aux besoins de structuration et de sécurisation des enseignants débutants et à la recherche de contenu à forte valeur ajoutée et d'échange d'égal à égal des enseignants expérimentés. Cette distinction servira de base à l'analyse des effets globaux de la formation sur les pratiques et la motivation professionnelle présentée dans la section suivante.

5.6. Analyse croisée : inspecteurs / enseignants

L'analyse croisée des points de vue met en exergue à la fois des convergences et des divergences dans l'appréciation de l'impact des formations.

5.6.1. Points de convergence

Les deux groupes reconnaissent que les formations contribuent à enrichir le répertoire pédagogique et à renforcer la cohérence des pratiques au sein des établissements.

Ils soulignent l'importance du rôle du formateur/ inspecteur dans la mise en confiance et l'accompagnement du changement.

Les deux parties estiment que la formation favorise l'échange de bonnes pratiques et stimule la réflexion collective sur la pédagogie.

5.6.2. Points de divergence

- **Sur la finalité** : les enseignants mettent l'accent sur l'amélioration immédiate de leur pratique en classe tandis que les inspecteurs insistent sur la conformité au référentiel et objectifs institutionnels.
- **Sur la pertinence des contenus** : les enseignants expriment parfois il avait équation entre les thèmes proposés et les réalités du terrain alors que les inspecteurs jugent ce contenu aligné avec les priorités nationales.
- **Sur le suivi post- formation** : les enseignants déplorent un manque d'accompagnement après la formation alors que les inspecteurs estiment que la responsabilité de la mise en œuvre incombe principalement aux équipes pédagogiques.
- **Enjeux identifiés**
Cette analyse révèle que, si la formation est globalement perçue positivement, elle n'est pas toujours investie avec la même logique d'action. Une meilleure

articulation entre attentes de terrain et orientations institutionnelles apparaît comme un levier central pour optimiser son impact.

Afin de mieux cerner la dynamique entre prescripteur et praticien le tableau suivant présente une synthèse des convergences et divergences relevées dans les discours des enseignants et des inspecteurs.

Tableau 7 : Analyse croisée : inspecteurs/ enseignants

Dimension	Perception des enseignants	Perception des inspecteurs
Finalité de l'information	Améliorer immédiatement l'efficacité et le confort de la pratique en classe	Aligner les pratiques sur les référentiels et objectifs institutionnels
Pertinence des contenus	Certains temps juger éloigné des réalités de terrain ou trop théoriques	Contenus considérés comme cohérent avec des priorités nationales et les prescriptions officielles
Rôle du formateur /inspecteur	Source d'encouragement de soutien et de légitimité professionnelle	Facilitateur de mise en conformité et garant de la qualité pédagogique.
Suivi post- formation	Ressenti d'un manque d'accompagnement et de suivi dans la mise en œuvre	Considèrent que l'appropriation relève principalement de la responsabilité des équipes pédagogiques.
Bénéfices reconnus	Enrichissement du répertoire pédagogique simulation de l'innovation échange entre pairs.	Harmonisation des pratiques, renforcement de la cohésion pédagogique diffusion des priorités institutionnelles.

Cette comparaison avance que si les deux parties reconnaissent les bénéfices globaux de la formation, leurs attentes et logiques d'action diffèrent sensiblement. Réconcilier la recherche d'efficacité immédiate en classe avec les impératifs institutionnels apparaît ainsi comme une condition essentielle pour renforcer l'impact durable des dispositifs de formation.

- **Points de convergence** : vision partagée sur l'importance de la formation
- **Points de divergence** : attentes, mise en œuvre, obstacles

En ce qui suit un tableau synthétique des convergences et divergences lors de la pratique enseignante sous le suivi de la formation.

Tableau 8: Une synthèse des convergences/ divergences

Aspect	Point de convergence	Point de divergence
Vision générale de la formation	Accord sur son importance pour améliorer la qualité de l'enseignement et renforcer les compétences.	Les enseignants insistent sur l'impact pratique immédiat. Tandis que les inspecteurs soulignent la conformité aux objets institutionnels
Attente vis-à-vis de la formation	Reconnaissance du rôle du formateur inspecteur comme accompagnateur	Les enseignants attendent des contenus concrets et contextualisés ; les inspecteurs attendent l'adhésion aux prescriptions officielles.
Mise en œuvre des acquis	Accord sur la nécessité d'intégrer les acquis en classe	Les enseignants mettent en avant les contraintes matérielles et contextuelles ; les inspecteurs estiment que la responsabilité d'application incombe surtout aux équipes pédagogiques.
Obstacles rencontrés	Constat partagé que les formations ne résolvent pas tous les problèmes de terrain.	Divergence sur les causes : enseignant pointent le manque de moyens et de suivi, inspecteurs soulignent le manque d'engagement ou de préparation des enseignants.

Ce tableau met en ligne une révision globalement partagée sur l'importance de la formation mais révèle aussi des divergences notables pointant aux attentes aux modalités de mise en œuvre et aux obstacles rencontrés. Ces écarts traduisent l'absence d'un dialogue plus étroit entre inspecteur et enseignant afin de transformer la formation en un véritable levier de changement conciliant prescription institutionnelle et réalité du terrain.

Dans cette optique, il devient essentiel d'aller au-delà du simple constat des convergences et divergences, pour interroger plus finement les effets concrets de la formation sur les pratiques pédagogiques et les dynamismes professionnelles.

5.6.3. Le rôle de l'institution : entre ambition et inertie

5.6.3.1. Dysfonctionnement dans la logistique de la formation

Les résultats montrent une discordance symétrique entre l'ambition affichée par les textes officiels et les conditions réelles de mise en œuvre de la formation continue. Plusieurs entretiens les enseignants rapportent des convictions tardives un manque d'information préalable des formations organisées dans l'urgence ou sans matériel de base. La logistique est souvent chaotique : locaux inédits inadéquat support absent ou générique horaire inadapté au rythme professionnel des enseignants. Cela témoigne d'un manque de pilotage clair et surtout d'un dépôt de considération de la formation qu'en priorité stratégique.

Cette négligence matérielle n'est pas anecdotique elle agit comme un facteur de démobilisation alimente temps une vision bureautique de la formation une tâche administrative à remplir non une opportunité de développement professionnel.

L'institution, on ne dotant pas ces dispositifs des moyens des compromet leur efficacité dès leur conception.

5.6.3.2. Le paradoxe du formateur transmetteur où accompagnateur

Un autre nom structurel réside dans la posture du formateur nombre d'entre eux adoptent encore une approche descendante ou l'objectif est de transmettre un savoir plutôt que de susciter la réflexion ou d'accompagner l'appropriation ce positionnement didactique s'oppose au fondement même de la formation adulte qui repose sur l'andragogie l'analyse des pratiques et la co- construction du savoir.

Cependant paradoxe est renforcé par l'absence de formation spécifique des formateurs eux-mêmes être expert disciplinaire ou inspecteur ne suffit pas à faire de quelqu'un informateur efficace. Le rôle de formateur requiert des compétences spécifiques : écoute active médiation pédagogique construction d'un espace réflexif. Sport c'est compétence sont rarement développés encore moins évalués. Ce déficit qualitatif contribue à la déconnexion entre contenu proposé et besoin du terrain.

5.6.3.3. Responsabilité partagée

Un flou persiste quant à la responsabilité de l'efficacité de la formation continue à l'égard de l'institution. En réalité ce flou débouche souvent sur une dilution des responsabilités. L'institution délègue sans encadrer les inspecteurs constatent sans pouvoir agir les enseignants subissent ou adaptent seuls.

Cette fragmentation nuit à toute dynamique de suivi ou d'amélioration continue, aucun dispositif de retour d'expérience ou d'évaluation formative et véritablement en place. De ce fait les erreurs ne sont pas identifiées les réussites réussite ne sont pas partagées et les dispositifs restent figés indépendamment de leur efficacité réelle.

En somme, l'institution, en affichant un discours volontariste tout en maintenant des structures rigides et peut outiller alimente une forme d'immobilisme stratégique. L'écart entre les intentions et les moyens traduits non pas une ignorance mais une tolérance structurelle à l'inefficacité.

5.6.4. Analyse critique du discours des inspecteurs

Le discours des inspecteurs tels qu'ils ressortent des entretiens aussi entre deux postures la première perceptive est de considérer la formation comme un outil de transmission descendante des réformes ministérielles. L'enseignant est alors vu comme un agent d'exécution qu'il convient d'aligner sur une norme nationale.

Dans les faits la posture prescriptive domine les inspecteurs évaluent plus qu'ils n'accompagnent recommandent plus qu'ils n'analysent constatent plus qu'il ne transforme. Ce décalage entre l'intention et pratique est aggravé par une culture de l'urgence et de la conformité qui valorise le contrôle ou détriment de l'expérimentation pédagogique cela limite drastiquement les conditions d'émergence d'une formation authentiquement post professionnelle et contextualisée.

- **Déconnexion partielle avec les besoins des enseignants**

Malgré leur expérience les inspecteurs interrogés apparaissent parfois éloignés des réalités concrètes des classes les formations qu'ils initient souvent inspirées des orientations nationales manque de prise avec les défis spécifiques rencontrés sur le terrain plusieurs enseignants ont exprimé sur sentiment : *« on nous parle d'outils numériques mais on n'a même pas d'ordinateur en classe »*.

Ce constat d'un écart entre offre de formation et besoin réel pose une question centrale : qui décide de ce qui est formateur tant que la conception de la formation reste centralisée, sans phase de diagnostic participatif, elle court le risque de projeter des solutions sans problème.

- **Attente asymétrique et frustration mutuelle**

Un des apports majeurs de cette recherche réside dans la mise en lumière d'un malentendu persistant entre inspecteurs et enseignants. Les premiers regrettent un manque d'implication d'assiduité ou de motivation. Les seconds dénoncent un manque de soutien d'écoute et de continuité.

Cette tension est d'autant plus problématique qu'elle alimente un cercle vicieux : moins les enseignants se sont soutenus moins ils s'impliquent moi il s'implique plus les inspecteurs les juges démissionnaires. Rompre ce cycle exige un changement de posture de part et d'autre mais surtout un renversement du schéma relationnel : passer d'un rapport hiérarchique une logique de partenariat professionnel.

En somme, le discours des inspecteurs révèle une tension entre injonction institutionnelle et réalité de terrain. Leur rôle est crucial mais encore sous-exploité en tant que levier de transformation pédagogique. Ce constat invite à repenser leur formation leur mission et leur place dans l'écosystème de la formation continue.

5.7.1. Typologie des profils des enseignants face à la formation

5.7.2. Enthousiasme stratégique

Ces enseignants manifestent une réelle formation continue. Ils y voient un levier de transformation pédagogique et un outil d'actualisation professionnel. Participation est volontaire souvent proactive. Se profile mon groupe des enseignants qui intègrent aisément les apports de la formation dans leur pratique mais qui savent aussi sélectionner les éléments les plus pertinents selon leur contexte je compense souvent les manques structurels par des ressources personnelles (lectures, formations informelles, réseaux pédagogiques).

Ce sont eux qui tirent le mieux profit de la formation mais leur efficacité tient moi à la qualité intrinsèque des dispositifs qu'à leurs capacités d'appropriation critique.

L'institution gagnerait à les identifier, les soutenir, à les valoriser comme mentors ou animateurs de communautés professionnelles.

5.7.3. Pragmatismes passifs

Cette catégorie regroupe des enseignants qui participent à la formation essentiellement par obligation sans hostilité ni engagement profond et ils adoptent une posture d'observateur distant ils écoutent prennent des notes mais transposent rarement les contenus leur implication future selon la pertinence perçue de la formation la charge de travail ou l'intérêt du formateur.

Ce profil est majoritaire dans l'échantillon étudié la passivité n'est pas synonyme de rejet elle traduit souvent une fatigue institutionnelle ou une absence de perspective claire Quant aux effets de la formation sur le quotidien professionnel. Ces enseignants pourraient évoluer vers un engagement plus actif si des conditions concrètes de reconnaissance d'expérimentation encadrée et de partage était mise en place.

5.7.4. Résistants résignés

Ces enseignants perçoivent la formation comme un rituel vide ou une injonction inutile. Leur discours est souvent empreint du scepticisme voire de désillusion : « *on a déjà tout entendu* », « *ça ne change rien* », « *ils ne comprennent pas notre réalité* ». Certains refusent de participer aux formations ou senti rôtir mentalement même lorsqu'ils sont physiquement présents.

Ce rejet est le symptôme d'un sentiment d'abandon professionnel. Il ne s'agit pas d'un blocage psychologique ou d'un manque de compétence, mais d'un désengagement nourri par des expériences répétées d'inefficacité ou de mépris institutionnel. Lutter contre cette résignation suppose une rupture nette avec des dispositifs formatés et une co-construction réelle des parcours de formation.

5.7.5. Cartographie fonctionnelle pour l'ingénierie de formation

Cette typologie met en lumière la diversité des attitudes et des usages de la formation continue. Penser une offre unique, uniforme et indifférenciée revient ignorer cette pluralité. Il est urgent d'adopter une ingénierie de formation qui prenne en compte les trajectoires, les attentes et les contextes spécifiques des enseignants.

Une approche segmentée, fondée sur l'analyse fine des profils professionnels, permettrait de passer d'une formation pour tous à une formation avec chacun. Cela implique un changement d'échelle : quitter la logique de masse pour investir dans des dynamiques locales, contextualisées, accompagnées, évolutives.

5.8. Conditions d'une formation transformatrice

5.8.1. Contextualisation forte des contenus

L'une des conditions majeures pour qu'une formation soit réellement transformatrice réside dans sa capacité à s'ancrer dans le réel la contextualisation n'est pas un simple ajustement cosmétique mais une exigence fondamentale adapter les contenus à la réalité locale au type de l'air aux ressources disponibles aux contraintes horaires.

Les enseignants interrogés rejettent les formations génériques qui semblent plaquées abstraites ou trop éloignées de leur quotidien professionnel. Ce rejet prouve que toute formation doit commencer par une phase de diagnostic local.

L'information contextualisée commence par une écoute de celle des besoins exprimés mais aussi celle des situations observées C'est pourquoi le développement du module sur la mesure coconstruite à partir des retours d'expérience et des observations de terrain constitue une piste prioritaire.

5.8.2. Dispositifs hybrides

Une autre piste forte réside dans la diversification des formats de formation les enseignants ne rejettent pas la formation à distance en soi ils rejettent les formations descriptives il ne s'agit pas de choisir entre présentiel et distanciel mais de concevoir des dispositifs hybrides intégrant des moyens synchrones des phases d'expérimentation en classe et des temps d'échanges réflexifs.

Les modalités d'accompagnement doivent également être repensées pour leur observation croisée groupe de pairs retour critique sur les pratiques l'acte de former ne s'arrête pas à la diffusion d'un contenu mais engage un processus de transformation qui requiert d'un suivi du feedback de lui soutien sans ces éléments l'information reste une parenthèse sans lendemain.

5.8.3.Évaluation formative

Il est paradoxal que des formations sur l'évaluation formative ne soit pas elle-même évaluée selon ses principes actuellement très peu de dispositifs prévoit une évaluation rigoureuse de leur impact réel sur les pratiques au mieux des enquêtes de satisfaction sont administrées à chaud sans retour différé ni analyse longitudinale.

Une formation transformatrice exige un double regard celui du formateur sur l'enseignant mais aussi celui de l'enseignant sur le dispositif cela suppose de créer des espaces critiques où les enseignants peuvent s'exprimer librement sur ce qui fonctionne ou non proposer des ajustements et participer à l'évolution des contenus et des modalités.

5.8.4. Valorisation professionnelle

Aucun changement durable ne peut émerger sans reconnaissance institutionnelle. Aujourd'hui, la formation continue est souvent perçue comme invisible aux yeux de la hiérarchie : elle ne débouche ni sur les validations formelles (certifications, crédits), ni sur des perspectives de carrière (évolution de poste, bonification). Cette absence de valorisation des enseignants mobilise des enseignants et envoie un signal négatif : se former ne sert à rien.

Il est urgent d'intégrer les efforts de formation dans une logique de parcours professionnel. Cela peut passer par des micro-certifications, des portefeuilles de compétences, ou l'inclusion dans les critères d'évaluation des enseignants. La formation doit devenir un levier de développement professionnel reconnu, et non une obligation ponctuelle sans suite.

Conclusion du chapitre

Les données recueillies montrent que la qualité, la nature et la continuité de la formation influencent directement les choix méthodologiques, la posture professionnelle de l'enseignant ainsi que sa capacité à adapter les démarches didactiques aux besoins des apprenants.

Les résultats soulignent également des écarts entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques effectives en classe, écarts souvent liés à des insuffisances en matière de

formation initiale ou continue. Lorsque la formation est perçue comme pertinente et contextualisée, elle favorise l'appropriation des approches communicatives, le développement de compétences réflexives et une plus grande confiance professionnelle. À l'inverse, une formation limitée ou trop théorique tend à freiner l'innovation pédagogique et à renforcer des pratiques traditionnelles.

Enfin, cette analyse met en lumière la nécessité de repenser la formation des enseignants de FLE comme un processus évolutif et ancré dans la réalité du terrain. L'interprétation des résultats ouvre ainsi des perspectives en faveur d'une formation plus accompagnée, réflexive et adaptée aux contextes éducatifs, condition essentielle pour améliorer durablement la qualité de l'enseignement du FLE.

Conclusion Générale

A l'issue de cette recherche axée sur l'influence des éléments pédagogiques sur la formation des enseignants, il nous semble crucial de revisiter le parcours intellectuel et personnel qui a contribué à sa réalisation à travers l'observation sur le terrain, l'analyse des discours et l'examen de représentation.

Cette thèse s'est révélée être bien plus qu'un simple exercice académique. Elle a constitué une véritable expérience de décentration, de remise en question et souvent de réévaluation. Ainsi, en étudiant comment les enseignants du primaire, en particulier ceux du FLE, percevaient et adaptaient leurs pratiques pédagogiques, nous avons cherché à saisir les dynamiques sous-jacentes à la formation des enseignants en Algérie et à en extraire les conséquences sur la qualité de l'enseignement.

Ce parcours de recherche au croisement de la théorie et de la pratique s'est inscrit dans deux horizons complémentaires : celui de la didactique des langues avec ses modèles d'enseignement du FLE et celui de la formation professionnelle où les pratiques pédagogiques sont un levier essentiel pour la professionnalisation.

Le choix du thème d'études s'est imposé en raison de sa représentativité à l'illustrer par le biais d'un échantillon les défis rencontrés à l'échelle nationale, tels que la diversité des parcours des enseignants, la tension entre les directives institutionnelles et les réalités en classe ainsi que le besoin pressant d'une formation continue ancrée dans la pratique.

La question centrale de notre étude s'articule sur l'influence de la formation sur les pratiques pédagogiques et le développement professionnel des enseignants du primaire. Cela nous a amené à examiner la cohérence entre la formation initiale et la formation continue ainsi qu'entre les discours théoriques et les pratiques quotidiennes. Nous avons donc cherché à comprendre non seulement les actions des enseignants mais surtout les raisons et les méthodes qui les sous-tendent dans un contexte où les exigences de modernisation de l'enseignement se heurtent fréquemment à des contraintes matérielles, culturelles et institutionnelles.

Les résultats principaux oscillant entre inertie et ouverture ont émergé de l'analyse des questionnaires, des entretiens et des observations. Le premier constat met en lumière la faible articulation entre la formation initiale et les réalités du terrain où de nombreux enseignants se sentent mal préparés aux défis de la classe. En effet, la formation reçue

souvent trop théorique ne les aide que partiellement à gérer l'hétérogénéité des élèves, les difficultés linguistiques ou les attentes institutionnelles.

Le second constat évoque les limites de la formation continue, souvent perçue comme un cadre administratif plutôt qu'un véritable espace d'apprentissage. Les sessions de perfectionnement parfois organisées sans lien avec les besoins des enseignants manquent d'une dimension réflexive. Cette carence freine l'émergence d'une culture de formation professionnelle durable.

Le troisième résultat majeur concerne les pratiques pédagogiques. Bien que l'enseignement frontal et transmissible reste prédominant, certains enseignants montrent une évolution significative vers des approches plus actives : travail en groupe, pédagogie de projet, intégration progressive d'outils numériques ou artistiques comme la chanson... Ces initiatives souvent individuelles et basées sur l'expérience témoignent d'une volonté de renouvellement mais demeure fragilisée par le manque de reconnaissance institutionnelle et d'accompagnement structuré.

Enfin, les données révèlent que la motivation et l'engagement professionnel des enseignants sont intimement liés à la qualité du dispositif de formation dans les contextes où la formation valorise la pratique réflexive, les échanges entre pairs et les mises en situation où les enseignants adoptent une posture plus dynamique confiance et créative. A l'opposée, lorsque la formation se limite à un formalisme théorique, un sentiment de démotivation et d'isolement professionnel émerge.

Quant à la dimension réflexive, cette recherche a non seulement mis en lumière des constats, mais a également transformé notre perception de la formation des enseignants. Celle-ci ne peut être perçue comme un processus d'accompagnement, de conscientisation et d'autoformation. Les enseignants que nous avons rencontrés ne manquent ni de volonté ni de compétence ; ce qui leur fait défaut, c'est surtout un cadre propice à l'échange à la mutualisation des pratiques et à la reconnaissance de leur expertise vécue.

Ainsi, l'un des apports majeurs de ce travail réside dans la valorisation de la pratique réflexive : former un enseignant, c'est avant tout l'inciter à réfléchir sur son propre acte professionnel. Cette approche résonne avec les travaux de Schon et

Perrenoud sur le « praticien réflexif », mais prend, dans le contexte algérien, une dimension particulière : celle d'un acte d'émancipation intellectuelle et professionnelle.

Sur le plan personnel, cette recherche a suscité un véritable dialogue intérieur. J'ai dû naviguer entre mon rôle d'enseignante, parfois confrontée aux mêmes contraintes institutionnelles que mes enquêtés, et celui de chercheuse qui s'efforce de comprendre sans pour autant porter de jugement, d'analyser sans simplifier. Ce double rôle m'a permis d'adopter une écriture ancrée dans la réalité du terrain tout en visant une rigueur scientifique éthique.

En termes d'apports, cette étude peut enrichir les réflexions théoriques sur la professionnalisation des enseignants dans un contexte plurilingue. Elle met l'accent sur l'importance de repenser la formation non pas comme un processus unidirectionnel, mais comme une co- construction des savoirs professionnels.

Sur le plan méthodologique, l'utilisation conjointe de questionnaires, d'entretiens semi- directifs et d'observations directes a facilité le croisement des perspectives, permettant d'articuler le discours et la pratique et d'aboutir à une compréhension plus nuancée de l'expérience enseignante. Cette approche triangulaire peut servir de modèle pour d'autres recherches sur la formation et le développement professionnel.

D'un point de vue pratique, les résultats soutiennent l'idée d'un modèle de formation continue axé sur la réflexivité, la collaboration et l'intégration du numérique. L'utilisation d'outils technologiques, loin de nuire à la relation pédagogique, peut encourager l'autonomie, la créativité et le réseautage entre les enseignants en avantageant les approches artistiques et culturelles, telles que l'utilisation de la chanson en classe de FLE, qui se révèlent être des leviers puissants pour motiver et contextualiser l'apprentissage.

Concernant les limites, toute recherche a ses contraintes. Les facteurs temporels et géographiques ont restreint le corpus à la wilaya de Laghouat. D'autres études, menées sur un échantillon élargi ou d'autres régions, pourraient approfondir notre compréhension de la diversité des pratiques. De plus, bien que le dispositif de collecte de données soit équilibré, des analyses longitudinales pourraient enrichir notre vision de l'évolution des pratiques sur le long terme.

Ces limites ouvrent cependant des voies prometteuses. Il serait intéressant d'approfondir le rôle du numérique dans la formation continue, l'impact des communautés virtuelles d'enseignants, ainsi que la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE. Par ailleurs, la recherche pourrait être prolongée par une approche comparative, en mettant en relation les dispositifs algériens avec ceux d'autres pays du Maghreb ou de la francophonie.

Envisageant une nouvelle conception de la formation des enseignants, ce travail incite à repenser celle-ci comme un espace de transformation tant identitaire que professionnelle. Former, c'est faire évoluer des représentations, mais aussi des manières d'être et de penser. La pratique pédagogique devient un lieu d'expérimentation, d'erreur et de progression, indissociable d'une réflexion critique sur le métier.

La formation doit donc viser à construire une posture réflexive, où l'enseignant devient acteur de son propre développement professionnel, soutenu par une institution qui reconnaît la complexité de sa mission. Ce n'est qu'en ces conditions que la formation pourra transcender le simple rituel administratif pour devenir un véritable projet collectif d'amélioration éducative.

En ce qui concerne l'ouverture entre rigueur et engagement, cette thèse ne se veut pas une conclusion, mais plutôt une invitation à explorer de nouvelles pistes. Elle appelle à un dialogue continu entre chercheurs, formateurs et enseignants. Dans un esprit de partenariat et de Co-construction, l'école algérienne requiert des enseignants qui soient non seulement formés, mais également écoutés et reconnus en tant qu'acteurs du savoir.

Sur le plan scientifique, il reste à examiner comment les pratiques pédagogiques évoluent à l'ère du numérique et comment la formation peut soutenir cette transformation. Humainement, il est essentiel de réaffirmer la dimension éthique de la profession enseignante : enseigner, c'est s'engager dans un acte social, culturel et moral.

En cherchant à établir un lien entre théorie et pratique, science et expérience, rigueur et émotion, Cette recherche nous a permis de poser une question cruciale : quelle formation pour quel enseignant, dans quelle école, pour quel avenir ?

En somme, cette thèse représente non seulement un aboutissement, mais également un nouveau commencement : celui d'une réflexion renouvelée sur la

formation, la pédagogie et la responsabilité éducative. Elle témoigne d'une conviction profonde : la qualité de l'enseignement dépend avant tout de la qualité de la formation, et celle-ci ne peut être envisagée sans humanité. Former, c'est transmettre un savoir, mais aussi une manière d'habiter le monde, de considérer l'autre et de croire en la capacité de chacun à apprendre.

Références Bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2003), Former en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers, *Paris, Anthropos*.
- Akkari, A. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (1), 5–20.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, et Ph. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27–40). De Boeck.
- Association for Supervision and Curriculum Development. TeachingStrategy Library [Série de vidéos pédagogiques]. Consulté le 10 mars 2025
- Barthelemy, F. (2007). Professeur de FLE : historique, enjeux et perspectives. Hachette FLE (Français Langue Étrangère).
- Bégin, C. (2003). L'enseignement des stratégies à l'université : étude des effets d'un dispositif de formation sur les apprentissages d'étudiants du premier cycle. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Bélanger, J. (2000). La structuration thématique de la formation
- Bendiha, Dj.. (2013). Quelle(s) méthode(s) pour enseigner le FLE ?. *Revue des Sciences Humaines – Université Mohamed Khider Biskra* No :29. Disponible sur : [Quelle\(s\) méthode pour enseigner le FLE ? | ASJP](#)
- Benmesbah, A. (2003, novembre). Algérie : un système éducatif en mouvement. *Le Français dans le Monde*, (330).
- Berkani, D. (2018). La gestion interculturelle de la classe de FLE au cycle secondaire en Algérie. *Multilinguales*. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3776>
- Black, P., et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Boulet, G., et al. (1996). Les stratégies d'apprentissage : fondements théoriques et implications pédagogiques. Presses de l'Université du Québec.
- Byram, M. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers. Clevedon: Multilingual Matters. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf).
- Byram, M. (2002). Developing intercultural competence in practice. Multilingual Matters.
- Carbonneau, M., et Hétu, J.-C. (2001). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, et Ph. Perrenoud (Eds.), Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (pp. 77–96). De Boeck.
- Cartier, S. (1997). Stratégies d'apprentissage et de lecture : une recherche collaborative avec des enseignants de la formation professionnelle. Université de Montréal.
- Chartier, R. (1998). Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude. Paris. A. Michel
- CNRTL. Centre national de ressources textuelles et lexicales. [Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales](http://www.cnrtl.fr/). Consulté le 14 septembre 2025
- Cohen. (2013). Études des pratiques des travailleurs sociaux en situations interculturelles : une alternance entre recherches théoriques et pratiques de formation. In Association française pour le développement de la recherche en travail social (Ed.), Quels modèles de recherche scientifique en travail social (pp. 233–260). Presses de l'EHESP. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ehesp.affut.2013.01.0233>
- Cuq, J.-P., et Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- DAEFLE (Alliance Française de Paris). Diplôme d'aptitude à l'enseignement du FLE, formation modulable et professionnalisante. France

- Dakhia, M. (1017). La dimension culturelle en classe de français langue étrangère : quelles conceptions de la culture enseigner ? Synergies Algérie n° 25. p. 101-112
- Dakhia, M. (2023). La formation continue des enseignants à l'interculturel : Pratiques et perspectives théoriques. Journal of Apuleius. Pp. 362-373
- Dehalu, P. (2008). Former les futurs enseignants à l'interculturel. Actes du VII^e Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle. Université de Genève.
http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/laap/documents/formecles_enseignants_a_l_interculturel_compte-rendu.pdf
- Derradji, Y. (2002). Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? Les Cahiers du SLADD, 1(1), 17–28.
- Dictionnaire de la langue française Hachette (2007). Disponible sur : [Dictionnaire | Hachette Education Enseignants](#)
- Didier FLE. (2025). Méthodes communicatives et actionnelles pour enfants : Approches ludiques et multi-sensorielles adaptées à la diversité des publics.
- Doudin, P.-A. et Lafortune, L. (2004). Les stratégies d'intervention en formation
- Faingold, N. (2001). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, et Ph. Perrenoud (Eds.), Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? pp. 137–152. De Boeck.
- FLE.fr. (2024). Bibliothèque idéale des professeurs de français : didactique, compétences, enseignement et plurilinguisme.
- Formagora. (2022). Pourquoi et comment utiliser la méthode pédagogique expositive ? Récupéré sur <https://www.formagora.fr/actualites/pourquoi-et-comment-utiliser-la-methode-pedagogique-expositive>
- Frachon, A. (2000). Le président algérien veut instaurer des relations 'exceptionnelles' avec la France. Le Monde, 8.

- Galisson, R., et Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.
- Glickman, C. D. (1991). Supervision of Instruction: A Developmental Approach. Allyn et Bacon.
- Guide des approches pédagogiques (2014). Infrastructures pour la pratique de l'enseignement. Ministère de l'Éducation (Canada).
- Guyot-Clément, C. (2008). Enseigner le FLE : pratiques de classe. Paris : Belin.
- Hachette FLE.(2025). Dossiers pédagogiques, podcasts et vidéos sur les dernières méthodes et actualités en FLE.
- Hrimech, M. (2000). L'apprentissage autodirigé : fondements et pratiques. Presses de l'Université Laval.
- Hutain, J. (2024). Enseignement actif et apport du numérique pour accroître l'engagement dans l'apprentissage des étudiants. Université Rennes 2.
- Institut National de Formation et de Perfectionnement de l'Éducation (INFPE). (2013). Guide pédagogique destiné aux enseignants de la langue française. http://www.infpe.edu.dz/publication/_private/PEDAGOGUIE/Primaire/Français/Chapitre1.pdf
- Joyce, B., et Weil, M. (1986). Models of Teaching (3rd ed.). Prentice-Hall.
- Kadri, A. (2008). Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie. p. 19-39
- Ketele, J.-M. (2002). La valorisation des compétences existantes chez les enseignants
- Larose, F. et Lenoir, Y. (2001). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez les enseignants québécois du primaire. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. pp. 67-78. Université de Sherbrooke.

- Larue, C. (2005). L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'université : une étude exploratoire sur le processus de transformation des conceptions pédagogiques. Université de Sherbrooke.
- Le Larousse. Version électronique. [Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne](http://Larousse.fr)
- Le Monde (2000). Journal quotidien français. [Le Monde.fr - Actualités et Infos en France et dans le monde](http://Le_Monde.fr)
- Le Petit Robert, multiples citations. [Dictionnaire français gratuit – Dico en ligne Le Robert](http://Dictionnaire_francais_gratuit)
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin.
- Levasseur, L. (2007). Méthode pédagogique expositive. Récupéré sur <https://capsurvous.com/methode-pedagogique-expositive>
- Lucy et Gouaich (2023) : sécurisation professionnelle liée à la diversité
- Plateforme de la formation continue. Disponible sur : <https://elearningdz.cnepd.edu.dz>
- Programme de perfectionnement professionnel et infrastructure pédagogique pour la pratique de l'enseignement.
- Ministère de l'Éducation nationale (Algérie). [الرئيسية - الموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية](http://الموقع_الرسمي_لوزارة_التربية_الوطنية)
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. (Algérie). [Ministère de enseignement supérieur et de la recherche scientifique](http://Ministère_de_enseignement_supérieur_et_de_la_recherche_scientifique)
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). Précis de didactique : Devenir professeur de langue. Éditions Ellipses.
- Nell et Associés. (2022). La méthode expositive, transmissive ou magistrale : structure, avantages et modernisation par supports visuels interactifs comme PowerPoint, vidéos courtes, infographies. <https://www.nellassocies.com>
- OCDE (2019) : performance éducative et investissement en formation continue

- Oleko.io. (2025). La méthode expositive dite magistrale : explications et comparaisons.
<https://oleko.io>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., et Perrenoud, Ph. (2001). Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2000). Articulation théorie–pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Colloque « Alternance et complexité en formation », Bordeaux, 16–18 mars 2000.
- Perrenoud, Ph. (2001). Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, et Ph. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* pp. 181–200. De Boeck.
- Porcher, L. (1996). *Culture, cultures...Le Français dans le monde : Recherches et applications*. Disponible sur TV5 Monde.
- Presseau, A., et Martineau, S. (2010). Stratégies d’apprentissage et enseignement supérieur : revue des pratiques et perspectives d’intervention. *Revue des sciences de l’éducation*, 36(2), 331–353.
- PROFLE (CNED et France Éducation International). Plateforme de formation en ligne pour enseignants de FLE, avec modules sur la professionnalisation, l’évaluation et les certifications internationales.
- Puren, Ch.(2005).L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques".
- Revue de l’AREFLE. (2024). *Didactique du FLES – Recherches et pratiques*. Numéro thématique sur la collaboration et la didactologie en FLE.

- Richards, J. C. et Rodgers, Th. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching
- Schon, D. (1983). The reflective practitioner. Library of cataloging in publication Data
- Scribd.com. (2025). Techniques et pratiques didactiques actuelles pour le FLE : évolution vers des approches interactives et actionnelles. <https://www.scribd.com>
- Sebaa, R. (2002). Culture et plurilinguisme en Algérie. Disponible sur : <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>
- Sénat (2022). La valorisation du métier et les réformes. Disponible sur : <https://www.24hdz.dz/>
- Shell, D. F., Brüning, R. H., et Murphy, C. (2010). Teaching and learning strategies for the 21st century. Educational Psychology Review, 22(1), 71–83.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive. Éditions Logiques.
- Teachizy.fr. (2025). Les 5 méthodes pédagogiques à appliquer en 2025. Disponible sur : <https://teachizy.fr>
- Trương Quang Đệ. (2024). Les méthodes d'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère, hier et aujourd'hui. Synergies Pays et Langues.
- UNESCO (2021). La contribution des technologies numériques à l'apprentissage
- Université de Biskra. (2024). Recherches sur les pratiques trans-littéraires et la formation des enseignants. <https://www.univ-biskra.dz>
- Université Oran2 (2024–2025). Études récentes sur les méthodes pédagogiques du FLE et leurs impacts sur l'apprentissage. <https://www.univ-oran2.dz>
- Verbotonale-Phonétique (2019). Didactique, méthodologie et linguistique appliquée en FLE : évolution des approches communicatives et centrées sur l'apprenant.

Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 315–327). Macmillan.

Les Annexes

Les Annexes

I. Questionnaire adressé aux inspecteurs du primaire pour une enquête

1. Quels sont les principaux enjeux liés à la formation continue des enseignants en primaire ?
2. Comment pouvez-vous les aborder de manière efficace ?
3. En tant qu'inspecteur du primaire, comment pourriez-vous promouvoir une culture de collaboration et d'apprentissage continu au sein de votre équipe éducative ?
4. Comment intégrez-vous les besoins spécifiques et les attentes des enseignants dans la conception et la mise en œuvre des programmes de formation ?
5. Quels sont les indicateurs clés que vous utilisez pour évaluer l'impact et l'efficacité des formations dispensées aux enseignants en primaire ?
6. Comment gérez-vous les éventuelles résistances au changement et favorisez-vous l'adhésion des enseignants aux nouvelles pratiques pédagogiques lors des formations ?
7. Comment assurez-vous la cohérence et la continuité des formations des enseignants en primaire tout au long de leur carrière ?
8. Quelles stratégies utilisez-vous pour encourager et soutenir le développement professionnel des enseignants en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé aux apprenants ?
9. Quels sont les défis spécifiques que vous rencontrez dans l'organisation et la mise en œuvre des formations des enseignants en primaire et comment les surmontez-vous ?
10. Comment maintenez-vous votre propre engagement et motivation en tant qu'inspecteur du primaire pour soutenir efficacement la formation continue des enseignants ?

II. Questionnaire adressé aux inspecteurs du primaire pour une enquête

1. Quels sont les principaux enjeux liés à la formation continue des enseignants en primaire ?
2. Comment pouvez-vous les aborder de manière efficace ?
3. En tant qu'inspecteur du primaire, comment pourriez-vous promouvoir une culture de collaboration et d'apprentissage continu au sein de votre équipe éducative ?
4. Comment intégrez-vous les besoins spécifiques et les attentes des enseignants dans la conception et la mise en œuvre des programmes de formation ?
5. Quels sont les indicateurs clés que vous utilisez pour évaluer l'impact et l'efficacité des formations dispensées aux enseignants en primaire ?
6. Comment gérez-vous les éventuelles résistances au changement et favorisez-vous l'adhésion des enseignants aux nouvelles pratiques pédagogiques lors des formations ?
7. Comment assurez-vous la cohérence et la continuité des formations des enseignants en primaire tout au long de leur carrière ?
8. Quelles stratégies utilisez-vous pour encourager et soutenir le développement professionnel des enseignants en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé aux apprenants ?
9. Quels sont les défis spécifiques que vous rencontrez dans l'organisation et la mise en œuvre des formations des enseignants en primaire et comment les surmontez-vous ?
10. Comment maintenez-vous votre propre engagement et motivation en tant qu'inspecteur du primaire pour soutenir efficacement la formation continue des enseignants ?
11. Quelles sont vos recommandations aux enseignants pour une pratique enseignante meilleure en classe ?

III. Les écoles ayant bénéficié de tablettes éducatives au niveau de La Wilaya de Laghouat

Le nom de l'école	La région
GuenaneKadour	Laghouat
1 novembre 1954	Laghouat
EL Hadj AissaAboubekkar	Laghouat
Ahmed Chekam	Sidi Makhlouf
Mohamed Ben Salem	Hassi r'mal
Hamdi Mohamed	Tadjmout
Ben Saad Kouidar	El khneg
Tarebi Ahmed	Gueltet Sidi Saad
Saadoui Mokhtar	Taouyala
CharefiAissa	Aflou
Salemi Mohamed	Sidi bouzid
Khayali Ahmed	Sebgag
Ziani Taher	Oued Mezzi

IV. Comparaison entre une classe traditionnelle et une classe numérique (intégration de tablettes et tableau interactif)

Critère	La classe Numérique	La classe Traditionnelle
Le Matériel Pédagogique	<p>Le tableau blanc Interactif</p> <p>Les tablettes éducatives</p> <p>Projecteurs</p> <p>Une méthode moderne Basée sur l'élève</p>	<p>Les ardoises</p> <p>Le tableau</p> <p>Livre scolaire</p> <p>Papier</p> <p>Une méthode classique Magistrale, basée sur l'enseignant</p>
Interactivité	<p>Fort, avec les outils Numériques les élèves Plus interactives</p>	<p>Faible, il n'y a pas un Echange entre l'élève et Leur enseignant</p>
La participation en classe	<p>La majorité 80% ils participent</p>	<p>La majorité ils ne participe pas en classe</p>
Les Supports d'apprentissages	<p>Des applications sur les Tablettes éducatives</p>	<p>Des illustrations Imprimées</p> <p>Les fichiers</p>
Accessibilité	<p>Limites car les enseignants ne sont pas bien formés à manipuler le numérique</p>	<p>Accessible pour tout</p>

V. Modèle de Plan Annuel de Formation

Année Scolaire :.....

Date	Lieux	Types d'opération de formation	Enseignants concernés	Nombre d'enseignants	Compétences professionnelles ciblées	Thèmes à traiter	Encadrement

Types d'opération de formation : Journée d'information, Journée d'étude,

Journée pédagogique, Séminaire, etc.

Observation :

Les thèmes retenus doivent être préparés par enseignants(es) en cellules pédagogiques an niveau de tous les établissements scolaires.

Fait à....., le.....

L'inspecteur

VI. MODELE DE GRILLE D'UN SEMINAIRE :

SEMINAIRE DES ENSEIGNANTS (ES) DE FRANÇAIS

Date du séminaire :.....

Lieu du séminaire :.....

Public concerné :.....

Nombre de participants :.....

MODULE DE FISHE TECHNIQUE

EVALUATION D'UNE OPERATION DE FORMATION :

FICHE TECHNIQUE D'EVALUATION

D'UNE OPERATION DE FORMATION

NUMERO DE L'OPERATION :.....DATE :.....

TYPE D'OPERATION :.....LIEU :.....

HORAIRE :de.....à.....
.....

PUBLIC VISE :.....

NOMBRE DE PARTICIPANTS :.....

NOMBRE D'ABSENTS.....

1. Compétence (s) professionnelle (s) ciblées(s) :

.....
.....

2. Objectifs de formation déterminés :

.....
.....

3. Exposé théorique (résumé succinct des points traités) :

.....
.....

4. Travaux pratiques (groupes, ateliers, etc.) ;

a. La constitution des groupes :

.....
.....

b. Les objectifs ciblés

.....
.....

VII. Modèle de rapport d'inspection

Inspection : ; Ecole :(Circ. Adm. N°.....)

Commune : ; Daïer : ; Année scolaire :

LE FONCTIONNAIRE

Nom et Prénom :	Grade :
Né :	Echelon : ; du.....
Date et lieu de naissance :à.....	Date d'entrée à l'enseignement :
Etat civil :	Dernière inspection subie le :
.NB. enfants.....	Note obtenue :/20
Stagiaire : ILE : ; du.....au	Date d'installation au poste actuel :
Diplôme, date et lieu d'obtention :	Dernier poste occupée : Ecole.....
1.....	
2.....	du :au :
3.....	Horaire hebdomadaire assuré au moment de l'inspection :
4.....	En classe de :

VIII. Examen professionnel de confirmation

(Corps des PEP)

Lors d'un examen professionnel de confirmation, l'enseignant stagiaire concerné subira deux types d'épreuves.

1. Une épreuve pratique :

- Organisation préparation matérielle et pédagogique de la classe.
- Présentation de différentes activités de langue.

2. Epreuve orale :

- Une (01) question portant sur la législation scolaire.
- Une (01) question portant sur la didactique du français.

Autre indicatif, nous présentons quelques questions éventuelles de l'épreuve orale.

1. Législation scolaire :

1. Les principes fondamentaux de l'éducation nationale.
2. Les droits et les obligations d'un enseignant.
3. Les positions statutaires d'un fonctionnaire.
4. Le mouvement du personnel enseignant (conditions et organisation).
5. Les congés et les absences.
6. Les sanctions que peut encourir un (e) enseignant (e).
7. Le conseil des maîtres (attributions et séances).
8. La cellule pédagogique (rôle et séances).
9. Le règlement scolaire (rôle et contenu).
10. Les œuvres complémentaires de l'école.

II. Didactique du français :

1. Les nouveaux principes méthodologiques de l'enseignement du français.
2. L'approche par compétences.
3. La pédagogie de l'intégration.
4. L'approche communicative : les principes généraux organisateurs.
5. L'enseignement/apprentissage du code oral.

6. L'enseignement/apprentissage de la lecture.
7. L'enseignement/apprentissage des apprentissages linguistiques.
8. La production écrite et la correction de la production.
9. L'évaluation pédagogique (définition, fonctions, objectifs et outils).

IX. Modèle de bulletin de visite à établir par un chef d'établissement

Bulletin de visite d'une classe

Ecole :

Date :

Enseignant : Horaire :
de à

Classe : Elèves : Dont : fille %

Taux de fréquentation scolaire : % Taux des
absences : %

SALLE DE CLASSE :

Fonctionnalité :

Décoration :

Affichage des tableaux notionnels :

Tenue des élèves :

Progression Annuelle :

.....
.....

Progression du Projet en Cours :

Projet N° : Séquence N° : Séance
N° :

Observation :

.....

Cahier Journal :

Tenue :.....

Objectifs :.....

Cahier Journal :

Tenue :.....,

Objectifs :.....

X. La remédiation pédagogique

Modèle de rapport de confirmation

Rapport de Confirmation

(Corps des professeurs de langue Français)

A. La commission de confirmation composée de :

1.Inspecteur de français, Circonscri. : Président.
2.Directeur école primaire. : Membre.
3.Professeur titulaire, école. : Membre.
4.Professeur titulaire, école. : Membre.

S'est réunie le :,à.....heurs.

A l'école primaire

Pour les épreuves pratique et orale de l'inspection de confirmation de :

Mille :

Date et lieu de

naissance :à.....

Qualité : Professeur stagiaire depuis, le :

Affecté par arrêté - D.E N° :du :

Visa du contrôleur financier N° :du.....

Diplômes, Dates et lieux d'obtention : -Bac,.....

- Licence de français,.....

Admis € au concours de recrutement du :a :

B. le/la candidate (e) a subi les épreuves suivants :

1. **Pratique** : Présentation de trois (03) activités de langue en classe de 4° AP.

Note obtenue :/40