République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة وهران 2
Université d'Oran 2
Mohamed Ben Ahmed

Université d'Oran 2
Faculté des Langues Etrangères
Département de Français

THESE POUR L'OBTENTION DU DOCTORAT EN SCIENCES EN FRANÇAIS
OPTION : DIDACTIQUE

QUELLES COMPETENCES PROFESSIONNELLES POUR UN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EFFICACE DU FLE EN ALGERIE ? CAS DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUE FRANCAISE

Présentée par :
Melle BELKHITER Soraya

Membres du jury

Président :	Mme MEHADJI Rahmouna	Professeur Univ Oran2
Rapporteur :	Mme HAMIDOU Nabila	Professeur Univ Oran2
Examinateurs :	Mme SEBANE Mounia	Professeur Univ Mascara
	Mme BENABDALLAH Imen	MCA Univ Oran2
	Mme BENSEKKAT Malika	MCA Univ Mostaganem
	Mme BENAMAR Rabia	MCA Univ Tlemcen

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2016/2017

« Que peut faire un enseignant?
Comment savoir? Et qui peut le savoir?
Lui-même ou d'autres, plus savants?
A quelle formation devra-t-il de savoir faire,
de savoir ce qu'il fait, et ce qu'il veut faire?
De ces questions rebondissantes
aux détours de mon expérience d'enseignant et de formateur
je tente de faire le point.
Le statut du discours pédagogique, pris entre la pratique
et la théorie est examiné dans un premier temps.
A partir de quoi se conçoit une problématique
pédagogique de la formation des enseignants par la mise
en perspective de trois modèles qui privilégient
respectivement les acquisitions, la démarche, l'analyse. »[1]

[1] FERRY. G, « Trajet de la formation », Paris, éd Dunod , 112 pages.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à témoigner mes vifs remerciements et ma profonde reconnaissance à ma directrice de recherche Mme Nabila HAMIDOU pour m'avoir soutenue dans ce travail de recherche, pour la confiance qu'elle m'a accordée, pour son travail de relecture, pour ses précieux conseils et pour les discussions motivantes que nous avons eues et qui, je l'espère, se poursuivront dans nos collaborations à venir.

Je remercie également les membres du jury Mme MEHADJI Rahmouna, Mme SEBANE Mounia, Mme BENABDALLAH Imen, Mme BENSEKKAT Malika et Mme BENAMAR Rabia d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants, intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de participer à mon enquête.

A tous, j'exprime ma reconnaissance, ma gratitude et mes remerciements les plus sincères.

Dédicace

A la mémoire de mon défunt père Chaouki BELKHITER

INTRODUCTION GENERALE

Ces dernières années, le système éducatif algérien a subi plusieurs changements. La réforme mise en place en 2002, appelée « Refonte Pédagogique », touche l'ensemble du système éducatif algérien (primaire, moyen et secondaire) comme elle touche l'enseignement supérieur. En plus des paliers d'étude, la réforme concerne toutes les disciplines dont le français langue étrange.

L'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère traverserait une crise caractérisée par une baisse de niveau des apprenants et des lacunes enregistrées chez des enseignants fraîchement sortis de l'université. Il est vrai qu'aujourd'hui, les nouvelles recrues rencontrent des difficultés dans leur pratique enseignante[2]. Des difficultés qui se traduisent par l'inaptitude d'installer des compétences chez leurs apprenants.

Et pourtant d'après Azouz Abdennebi : « L'enseignant digne de ce nom est avant tout une flamme qui allume d'autres flammes ». (Abdennebi 1993, p.115). Nous comprenons par cette citation, que l'exercice du métier d'enseignant nécessite des formateurs compétents formés pour ce faire. Nous pouvons également dire que l'enseignement est un métier qui n'est guère facile et que les compétences qui lui sont spécifiques se construisent en formation initiale et en formation continue.

[2] L'enquête menée pour les besoins de notre mémoire de fin de magistère en 2008 atteste que les nouvelles recrues rencontrent d'énormes difficultés qui compliquent leur quotidien. Des difficultés qui sont souvent traduites par l'incapacité d'animer un cours, de préparer une fiche pédagogique, de choisir un support didactique, de mettre en œuvre une approche pédagogique, de gérer des apprenants et les évaluer.

Mais, qu'en est-il en réalité ? Notre travail est centré sur la formation des enseignants de français, et plus particulièrement, sur l'installation de la compétence didactico-pédagogique et de la compétence rédactionnelle chez ces derniers.

Ce projet de thèse s'inscrit dans la continuité du mémoire de fin de magister. En effet, après une étude approfondie sur le programme de la formation des enseignants de français en Algérie, nous allons continuer sur le même sujet de recherche , mais en nous focalisant davantage sur deux compétences : la compétence rédactionnelle et la compétence didactico-pédagogique. Autrement dit, il s'agit de voir comment ces compétences sont prises en charge par le programme de la licence de français. Ce que nous souhaitons, à travers cette recherche, c'est que le futur enseignant de français soit plus performant sur le terrain et plus autonome dans ses démarches d'apprentissage.

L'enquête faite pour les besoins d'un travail de recherche antérieur auprès d'enseignants de français fraichement sortis de l'université montre que ces derniers éprouvent beaucoup de difficultés à exercer leur métier d'enseignant. Nous entendons par là, la capacité à animer des cours, à préparer des fiches pédagogiques et à installer des compétences chez leurs apprenants. Des compétences aussi bien transversales que disciplinaires. Cependant, beaucoup de jeunes enseignants se trouvent dans l'incapacité de développer de telles compétences. Ces incompétences sont dues en premier lieu, d'après notre enquête, à une formation universitaire défaillante. En effet, la quasi-totalité des enseignants interrogés affirment que leur formation ne les a jamais préparés au terrain. Ils trouvent que les cours donnés durant la formation universitaire n'étaient pas du tout appropriés, d'où la difficulté de réaliser les tâches citées ci-dessus.

L'objectif de ce travail de recherche est d'abord d'identifier les lacunes de la formation des enseignants de français aussi bien sur le plan rédactionnel que didactique et pédagogique pour, ensuite, les analyser en essayant d'apporter des solutions susceptibles d'améliorer l'enseignement de l'écrit et de la didactique et de

la pédagogie à l'université. Nous posons comme postulat que les lacunes aussi bien rédactionnelles que didactico-pédagogiques des étudiants futurs-enseignants de français sont un frein à leur épanouissement professionnel ainsi qu'à leur pratique enseignante.

Notre problématique est liée aux incompétences rédactionnelles et aux incompétences didactico-pédagogiques chez les futurs formateurs de français en Algérie. En d'autres termes, quel bagage linguistique et didctico-pédagogique les étudiants futurs-enseignants possèdent-ils pour accomplir leur mission ? Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent tant sur le plan rédactionnel que didactique ? Et quelles seraient les solutions que nous pourrons apporter aux difficultés qu'ils rencontrent ?

A travers cette recherche, nous tentons d'analyser la formation universitaire des futurs enseignants de français. Le but est de concevoir un programme d'enseignement susceptible d'apporter des solutions aux difficultés que rencontrent ces derniers tant sur le plan rédactionnel que didactique. Sachant que la fonction enseignante est un métier qui nécessite la possession de compétences et d'habiletés rédactionnelles, didactiques et autres.

Sur-ce, une nécessité est de suggérer des pistes de réflexion pour aider les futurs enseignants de français à progresser à l'écrit en pédagogie et en didactique ,et ce, par l'élaboration d'un type d'enseignement mettant l'accent sur ces matières. Sachant que la tâche d'écriture et celle de l'enseignement demeurent, selon nos enquêtes, pour les étudiants-futurs formateurs une activité pénible et mal maîtrisée.

Nos objectifs à atteindre sont les mêmes que ceux signalés par Perrenoud. PH dans « la formation des enseignants au 21ème siècle » sur l'évaluation formative et la formation des formateurs quand il affirme qu'

> « On ne construit pas des compétences sans les évaluer, mais cette évaluation ne peut prendre la forme d'épreuves papier-crayon ou d'examens universitaires classiques. L'évaluation des compétences devrait être dans une

> large mesure *formative*, passer par une co-analyse du travail de l'étudiant et la régulation de ses investissements plutôt que par des notes ou des classements »[3].

Et Eckenschwiller .M dans « L'écrit universitaire » :

> « Nous aiderons le scripteur [...] à clarifier ses représentations de l'écrit, à analyser ses désirs mais aussi repérer ses difficultés. Nous espérons lui permettre ainsi d'envisager plus sereinement la rédaction, de trouver son style et pourquoi pas de découvrir un goût voire un talent pour l'écrit »[4]

Dans notre cas, l'incompétence rédactionnelle ainsi que l'incompétence didactico-pédagogique exprimées par les futurs formateurs nécessitent une démarche particulière reposant sur l'exigence d'un véritable enseignement/apprentissage de techniques d'écriture et de techniques didactico-pédagogiques.

Nous tenterons, par le biais de cours de « **FOURDP**[5] », comme une stratégie d'apprentissage, d'expérimenter certains procédés afin de développer une habilité à visée rédactionnelle et à visée didactico-pédagogique selon les besoins et/ou les exigences réels des futurs formateurs.

Nous pensons que l'intégration des cours de « **FOURDP** » comme stratégie d'enseignement/apprentissage de l'écrit, de la didactique et de la pédagogie à l'université aiderait les futurs enseignants à progresser dans la fonction enseignante.

Notre travail de recherche est centré principalement sur la compétence rédactionnelle et les compétences didactico-pédagogiques. Nous nous intéresserons à la place qu'occupe celles-ci dans le programme de la licence de français. De même que nous voulons savoir comment elles sont prises en charge au niveau de la formation des futurs enseignants de français.

---

[3] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_21.html.Consulté, le 07.01.08

[4] M.ECKENSCHWILLER , L'écrit universitaire, Paris, Les éditions d'organisation, 1994, p.10.

[5] Français sur Objectifs Universitaires Rédactionnels Didactico-Pédagogiques.

En nous appuyant sur les limites de la formation universitaire des enseignants de français en Algérie, nous émettons quelques hypothèses que nous tenterons de vérifier tout au long de cette recherche :

- Les contenus d'enseignement du programme de la licence de français négligeraient l'aspect linguistique et didactico-pédagogique aux dépens d'un savoir purement théorique.
- La formation universitaire des enseignants de FLE négligerait l'évaluation formative au détriment de l'évaluation sommative.
- Le programme de la licence de français privilégie la théorie à la pratique (absence de stages pédagogiques).
- L'enseignement/apprentissage du FLE à l'université ne viserait point l'installation de la compétence rédactionnelle et de la compétence didactico-pédagogique. Il privilégie l'accumulation de savoirs savants aux dépens de développement de ces compétences.

Les motivations qui nous ont conduit à effectuer cette recherche sur les compétences rédactionnelles et les compétences didactico-pédagogiques en français chez les étudiants en dernière année de licence (futurs formateurs) en Algérie sont les suivantes :

- Les résultats obtenus suite à l'enquête menée pour les besoins d'une recherche antérieure (incompétence rédactionnelle et incompétences didactico-pédagogiques) ;
- Les nouvelles réformes entreprises au sein des universités algériennes concernant le système LMD ;
- L'envie de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif de formation qui répond aux besoins et aux attentes des futurs enseignants de français en Algérie;
- L'envie d'enseigner le français en tant que première langue d'apprentissage en Algérie.

Nous tenterons de prouver nos hypothèses de recherche à travers leur mise en évidence, et ce, par le biais :

- de questionnaires : nous ciblons les enseignants de français de différents paliers d'étude et les étudiants futurs-enseignants de la même discipline.
- d'un descriptif détaillé du programme de la licence de français en Algérie ;
- d'une analyse circonstanciée des productions écrites des étudiants en dernière de licence à travers une mise en exergue de leurs lacunes ;
- d'une mise en place d'outils de remédiation en vu de permettre aux futurs enseignants de français d'améliorer leurs compétences à l'écrit en pédagogie et en didactique.

Notre corpus d'analyse est composé de réponses données par un public enseignant et un public étudiant. Il est également composé de productions écrites réalisées par les futurs enseignants de français de l'université d'Oran.

Notre échantillon se compose d'un nombre important d'enseignants et de futurs enseignants de français. Les questionnaires, quant à eux, portent sur :

- La formation des enseignants de français ;
- Le métier d'enseignant ;
- Les compétences didactico-pédagogiques ;
- La compétence rédactionnelle ;
- Les difficultés rencontrées à l'écrit ;
- Les approches d'enseignement/apprentissage du FLE;
- Le stage pédagogique ;
- Les besoins et les attentes des futurs enseignants de français ;
- L'autoformation des étudiants en fin de cursus.

Notre travail de recherche se subdivise en trois parties :

La première partie compte deux chapitres : le premier chapitre sert au recadrage théorique et au balisage notionnel et conceptuel de notions telles que formation initiale, formation continue, autoformation, approche par compétences et autres.Le deuxième chapitre, quant à lui, présente les résultats de l'enquête faite auprès de nouveaux enseignants de français fraîchement sortis de l'université.

La deuxième partie s'articule également autour de deux chapitres : le premier chapitre présente le descriptif de l'ancien programme de la licence de français ainsi que celui du nouveau programme[6] de la même spécialité.

Quant au deuxième chapitre, il est consacré à la présentation des résultats de l'enquête faite auprès des étudiants en fin de cursus faisant partie de l'ancien régime et ceux faisant partie du nouveau régime. L'objectif est d'établir une étude comparative entre l'ancien programme et le nouveau programme de la licence de français afin de savoir lequel des deux vise à préparer l'étudiant au métier d'enseignant.

La troisième et dernière partie compte deux chapitres. L'objectif du premier chapitre est d'analyser les productions écrites d'étudiants en fin de cursus afin de relever et de décrire les erreurs présentes dans leurs copies. Notre corpus compte un échantillon de dix copies.

Quant à l'objectif du deuxième chapitre, il sert à présenter nos solutions. En d'autres termes, il s'agit de proposer des activités de remédiation élaborées à partir des erreurs relevées dans les copies des étudiants. Nous pensons que cette pratique pourrait les aider à progresser dans les activités de production écrite à caractère académique et à acquérir des compétences didactico-pédagogiques. Nous tenterons, dans une première approche, d'analyser les productions écrites des futurs enseignants en mettant en exergue leurs lacunes, et ce, par le biais de l'évaluation formative. Ce travail d'analyse, nous amènera ensuite, à nous interroger sur le type

[6] Nous entendons par là, le système L.M.D. (Licence, Master, Doctorat). Désormais, les bacheliers obtiennent un diplôme de licence après trois années d'étude. Ce diplôme leurs permet d'intégrer le monde du travail.

d'erreurs les plus fréquentes afin de pouvoir nous focaliser sur les problèmes rencontrées par les étudiants à l'écrit.

Nous mettrons en annexe tous les documents officiels ou non, qui nous ont servi à traiter ce sujet.

PARTIE I :

LA FORMATION EN LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE :

ETAT DES LIEUX

Nous tentons, en premier lieu, de définir toutes les notions et les concepts en rapport avec notre sujet. Puis, en second lieu, d'établir un état des lieux concernant l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université à travers l'analyse des résultats obtenus de l'enquête faite auprès des enseignants de français fraichement sortis de l'université et qui exercent le métier d'enseignant dans le primaire, le moyen et/ou le secondaire. Nous tentons aussi de savoir quel type de formation ces derniers ont-ils subi ? Quelles sont les difficultés qu'ils ont rencontrées sur le terrain ? Quels sont leurs besoins et leurs attentes ?

Chapitre I :

Développer chez les futurs enseignants de français une compétence professionnelle

Notre travail de recherche s'interroge sur la formation et l'autoformation des futurs enseignants du français langue étrangère. Nous partons du principe qu'être titulaire d'une licence d'enseignement de français, signifie être apte à enseigner la langue française.

La formation de l'étudiant au métier d'enseignant aboutirait à l'acquisition de compétences didactico-pédagogiques et autres. Celle-ci pourrait être réalisable grâce à une formation initiale efficace. En outre, l'autoformation joue un rôle majeur dans la structuration de l'identité professionnelle du formé.

Comme nous travaillons sur la formation des formateurs, il nous a semblé important de revenir sur certains concepts comme ceux de la formation, de

l'autoformation et de la compétence pédagogique. Nous allons tenter de répondre à deux questions : qu'est-ce que la formation ? Et qu'est ce que l'autoformation ?

Si nous voulons former des enseignants compétents, adoptons plutôt une démarche active, offrons aux formés une formation efficace qui répond à leurs besoins, à leurs attentes et qui les place au centre de l'apprentissage[7]. Sachant que nous avons appris par la bouche de beaucoup d'enseignants fraichement sortis de l'université que leur formation n'a rien avoir avec le vécu et la réalité de la classe[8].

1-La formation : Essai de définition

« FORMER v.t. (latin. formare). 1- créer, constituer ce qui n'existait pas ; concevoir, faire. 2- Eduquer, façonner par l'instruction, l'éducation.». [9]

« FORMATION n.f. 1-Action de former qqn intellectuellement ou moralement ; instruction, éducation. »[10]

« FORMATEUR, TRICE adj. Qui développe les facultés intellectuelles et morales, les aptitudes. n. Personne chargée de former de futurs professionnels. »[11]

> « La formation doit permettre à chaque enseignant d'exercer son métier dans les meilleures conditions, de développer ses connaissances et compétences professionnelles acquises dès les stages destinés aux étudiants»[12].

Former des enseignants, c'est faire acquérir un savoir, un savoir-faire, une technique, une attitude, un comportement, bref une capacité au formé. Son objectif central correspond à un besoin d'amélioration. Une formation des enseignants réussie est celle qui apprend au formé à se mobiliser, à utiliser des ressources pour résoudre des situations-problèmes

---

[7] Il n'est point logique que le formé se contente de recevoir le savoir et d'accumuler les connaissances sans être doté de compétences.
[8] Résultats obtenus lors de l'enquête faite pour les besoins de notre magister.
[9] Larousse, 2002, « Dictionnaire du petit Larousse grand format », Paris, p. 444, éd le Larousse.
[10] Larousse, op. Cit. , p.444.
[11] Larousse, ibid., p.444.
[12] http://eduscol.education.fr/pid23276/formation-des-enseignants.html , consulté le 27/01/2008.

« Les situations-problèmes sont les situations que l'enseignant organise pour l'ensemble d'un groupe-classe, dans le contexte d'un nouvel apprentissage : nouveau(x) savoir(x), nouveau(x) savoir-faire etc. »[13],

à mettre en œuvre un projet, à aborder des situations imprévues. Dans le tableau ci-dessous[14] , Pierre casse décrit l'action de formation pédagogique comme suit :

Situation au départ ou profil d'entrée	**Formation**	**Situation d'arrivée ou profil de sortie**
- Points forts et faibles des apprenants (besoins et ressources pédagogiques)	- Effort systématique de transformer des connaissances, attitudes et comportements à partir de l'utilisation d'une série de techniques et de méthodes éprouvées.	- Accroissement des points forts, réduction des points faibles, acquisition de nouvelles connaissances, attitudes et comportements (objectifs pédagogiques). Installation de nouvelles compétences.

Toute formation devra, en principe, obéir à un programme d'enseignement intégrant une formation théorique et une formation pratique. Sachant que le métier d'enseignant est un métier qui s'apprend. D'où la possibilité de concevoir l'enseignant comme un artisan qui a appris son métier auprès de son formateur. Il peut pratiquer sa fonction en imitant ce dernier, d'une part. D'autre part, il peut être

[13]Roegiers. X, 2003, « Des situations pour intégrer les acquis scolaires », p.37, Bruxelles, éditions De Boeck.

[14] Ce tableau est extrait de Casse. P, 1990, *« La formation performante »*, Alger, p. 143, éd Les presses du management.

vu comme un spécialiste qui pratique son art en s'appuyant sur des connaissances théoriques expérimentalement validées.

Or, d'après l'enquête effectuée auprès des enseignants de français fraichement sortis de l'université, la méthode de formation est loin d'être bien maitrisée : on ne leur avait pas appris à enseigner. Et pourtant, c'est la formation universitaire qui dote le formé de compétences qu'il adaptera à toutes les situations didactiques comme le souligne Allouche- Benayoun dans ce passage :

> « Il est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes. L'apprenant est le patient, il s'administre les remèdes conformément à l'ordonnance. »[15]

Le rôle du formateur est d'assister son formé dans la construction de son savoir. En effet, une formation adéquate est celle qui se caractérise par la spécificité d'être double (académique et professionnelle en même temps). De même qu'elle ne se fait pas d'une manière rapide, confuse et superficielle et ne met pas l'accent sur une discipline et en exclut d'autres.

D'après les résultats de l'enquête menée pour les besoin de notre magister, nous pensons qu'il serait utile que le formé subisse deux de formation : une formation initiale et une formation continue.

> « Aider les enseignants à mener à bien les grands chantiers nécessaires pour relancer la dynamique de l'école, c'est d'abord leur assurer la meilleure formation initiale et continue possibles. »[16]

Voyons d'abord ce qu'est la formation initiale ?

1.1. **La formation initiale**

> « On entend par formation initiale le premier programme d'études qui conduit à l'exercice d'un métier ou d'une

[15] https://fr.scribd.com/document/173834157/Didactique-Du-FLE-Activites .Consulté le 12/12/2015
[16] http://www.education.gouv.fr/cid373/intervention-de-luc-ferry-ameliorer-la-formation-des-enseignants.html . Consulté le 27.01.2008

> profession. Elle est dite « initiale » parce qu'elle vise d'abord l'acquisition de compétences par une personne qui n'a jamais exercé la profession pour laquelle elle désire se préparer. Cette formation, de durées variables, peut être offerte par l'un ou l'autre des trois ordres d'enseignement (secondaire, collégial et universitaire). Elle est toujours sanctionnée par un diplôme. »[17]

La préoccupation première de la formation initiale est de trouver un équilibre entre la théorie et la pratique. Sachant qu'une simple maitrise des notions théoriques pendant cette formation n'implique absolument pas un enseignement/apprentissage efficace du français de la part du formé. Elle doit tenir compte des exigences de la fonction enseignante. Une formation initiale efficace est une formation dont le programme intègre la formation théorique et l'expérience pratique. [18]

Pour que cela soit réalisable, nous pouvons mettre en œuvre deux approches méthodologiques : Le savoir académique et la professionnalisation de la formation initiale.

1.1.1. La formation scientifique

Nous entendons dire par formation scientifique, le savoir académique. Un futur enseignant doit d'abord bien maîtriser un domaine de connaissances. Or, cela ne peut être réalisable d'une manière quelconque. Il suppose une formation théorique solide, qu'il reçoit pour l'essentiel à l'université. Il doit, ensuite, réfléchir sur la façon dont les connaissances théoriques peuvent être mobilisées sur le terrain. Enfin, il doit s'initier à la pratique enseignante en assistant à des cours ayant lieu en dehors de l'université (au primaire, au moyen, au secondaire) par la réalisation des séances d'observation. La formation scientifique s'appuie sur des modules favorisant le développement de compétences disciplinaires.

---

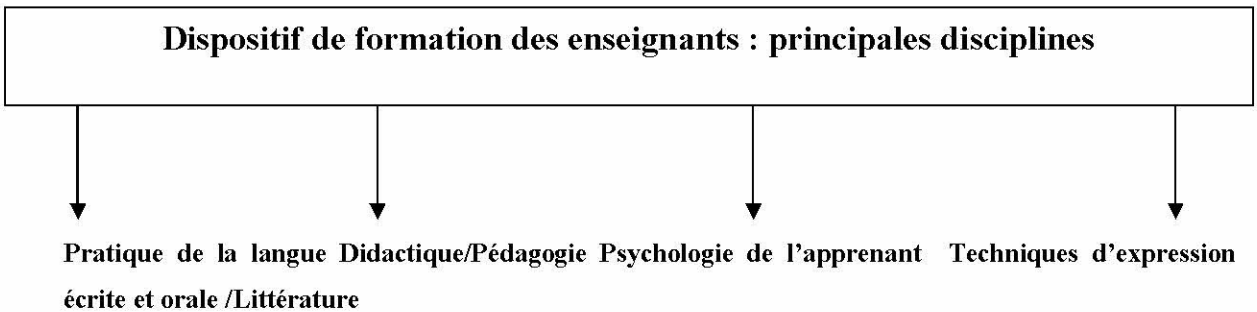
[17] http://www.afjv.com/juridique/030707_formation_1.htm . Consulté le 26.01.2008

[18] Il s'agit des contenus d'enseignement non lacunaires, l'accumulation des connaissances, la mobilisation des compétences et la pratique de stages pédagogiques.

Il s'agit d'une étape d'initiation lors de laquelle l'étudiant prend conscience des éléments qui lui permettraient de s'engager d'une manière valable dans sa profession et en parallèle, les responsables prennent conscience de ses aptitudes. La formation scientifique devrait avoir comme principales finalités : la transmission de connaissances, le développement de compétences, de savoir-faire et de savoir-être.

Suite aux besoins de formation exprimés par les enseignants interrogés[19], nous trouvons qu'il serait nécessaire que l'accent soit mis sur des disciplines telles que la didactique, la pédagogie, la pratique systématique de la langue et la psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

Sous forme d'un schéma, nous présentons les principales disciplines que doit contenir un dispositif de formation des enseignants :



Ces disciplines ne sont pas choisies par hasard. La réalité du terrain ainsi que les exigences de la fonction enseignante font en sorte que le dispositif de la formation des enseignants s'appuie, en grande partie, sur les disciplines su-citées.

La formation initiale doit tenir compte des exigences de la fonction enseignante. Certes, le savoir académique est l'une des ses principales composantes. Cependant, une professionnalisation de la formation initiale (articulation entre le savoir académique et les compétences professionnelles) permet au formé d'obtenir le statut d'enseignant qualifié.

[19] Besoins exprimés dans l'enquête faite pour les besoins de notre magistère.

Après avoir vécu cette étape, nous assistons à une seconde phase où le futur enseignant poursuivra sa formation sous forme de séances et de stages plus poussés.

1.1.2. La formation professionnelle

Cette formation appelée également formation de base vise le développement des compétences professionnelles par la mise en œuvre d'un programme intégrant à la fois la formation théorique et la formation pratique.[20] Philippe Perrenoud dit à ce propos :

> « Peut-on orienter la formation des maîtres autrement que vers l'acquisition de compétences ? Qu'y a-t-il de neuf dans une telle orientation ? Existe-t-il une alternative ? N'est-il pas évident qu'une pratique professionnelle complexe exige des compétences et que la formation a pour principale vocation d'en permettre le développement ? » 21

Il affirme que c'est la formation initiale qui garantit l'acquisition d'un certain nombre de compétences professionnelles. Dans le tableau[22] qui suit Philipe Perrenoud présente l'ensemble des principales composantes de la formation des enseignants.

	Enjeux	**Remarques**
1	Renforcer l'adéquation de la formation des maîtres aux besoins et normes du milieu scolaire	La redéfinition périodique des compétences attendues permet une régulation des formations initiales dans le sens d'une plus grande conformité aux conditions d'exercice du métier d'enseignant sur le terrain

[20] Le stage pédagogique joue un rôle majeur dans la structuration de l'identité professionnelle du formé.
[21] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html , consulté le 24.01.2008.
[22] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html ,consulté le 20.01.2008.

2	Accroître la cohérence entre la formation des maîtres et les finalités de la politique de l'éducation	La formation initiale, loin d'être une simple réponse aux besoins de qualification, peut être un levier de changement, une stratégie d'innovation
3	Garantir une plus grande standardisation des formations initiales d'une institution de formation à l'autre	Il peut s'agir de restaurer une unité qui s'est affaiblie au fil des années, pour favoriser la parité des statuts et la mobilité des maîtres
4	Améliorer la continuité des formations entre le préscolaire, le primaire, le secondaire, le collégial, le professionnel, la formation des adultes	Il se peut que les diverses formations, insérées dans des structures diverses, suivant des cheminements distincts, n'aient pas assez de cohérence pour assurer la continuité de la prise en charge des élèves tout au long de leur scolarité
5	Redéfinir les rapports entre la formation des maîtres et d'autres secteurs des sciences de l'éducation à l'Université	La coexistence de la formation des maîtres et d'autres secteurs plus classiquement académiques des sciences de l'éducation n'est pas toujours harmonieuse, et la formation des maîtres se juge souvent défavorisée
6	Rééquilibrer les poids respectifs des approches didactiques disciplinaires et	L'élargissement des missions de l'école vers l'intégration des handicapés, des migrants, des

	des approches transdisciplinaires, fondées sur diverses sciences humaines	minorités, l'insistance sur l'échec scolaire et l'insertion professionnelle, l'apport des sciences sociales modifient le poids des diverses composantes de la formation
7	Améliorer ou repenser l'articulation entre formation théorique et pratique, universités et écoles	Cette articulation n'est jamais entièrement satisfaisante, elle implique un partenariat complexe et parfois conflictuel entre milieu scolaire et institutions de formation
8	Revoir la répartition des pouvoirs et le découpage des territoires	La formation des maîtres est l'affaire de nombreux groupes de pression et institutions, toujours en compétition
9	Tenir compte des conceptions nouvelles de la formation et du métier d'enseignant	Dans divers pays, la réflexion va bon train et questionne les évidences nationales

Nous remarquons que Philippe Perrenoud insiste sur le caractère professionnel de la formation des enseignants : l'équilibre entre la théorie et la pratique. Il faut noter que la professionnalisation de la formation initiale est largement revendiquée par les enseignants afin qu'ils puissent réaliser efficacement leurs tâches. De même qu'il présente comme enjeu la continuité entre le cycle d'étude supérieur et d'autres cycles d'étude (primaire, moyen et secondaire) en vu d'une meilleure formation des enseignants.

Partons des besoins exprimés par les enseignants[23] de français fraichement sortis de l'université et adoptons un dispositif de formation référé au modèle de Perrenoud cité ci-dessus. Nous pensons que celui-ci répond à la réalité du terrain. L'objectif principal est de préparer les futurs enseignants aux situations professionnelles auxquelles ils seront quotidiennement confrontés dans l'exercice de leur métier. Afin que cela soit réalisable, le stage de longue durée[24] reste le meilleur moyen pédagogique pour permettre aux étudiants la découverte et l'observation des pratiques enseignantes.

1.1.3. Le stage pratique

Il s'agit sans conteste du meilleur moyen favorisant le développement de compétences professionnelles. Par le biais du stage, le formé parvient à tester et à mettre en application en situation de classe les acquis de la formation scientifique. Des auteurs tels que (De Cock, 2007 ; Altet, 2008 ; Beckers, 2007) ont avancé des arguments prouvant l'importance des stages pratiques. D'après eux, l'importance de la pratique de stages se regroupe en trois catégories :

1. « Le stage permet aux futurs enseignants de développer des compétences professionnelles et de construire leur identité professionnelle ;
2. Le stage permet aux futurs enseignants d'acquérir une image réaliste du métier ;
3. Le stage permet aux futurs enseignants de se socialiser à la profession »[25].

Nous remarquons que le stage représente, pour les auteurs su-cités, une composante fondamentale de la formation initiale favorisant l'installation de

[23] Public interrogé lors d'une enquête effectuée pour les besoins de notre magistère.
[24] Le stage pratique devrait avoir lieu dès la deuxième année de licence.
[25] revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=11&idRes=101,consulté le 10.10.13

compétences professionnelles. Selon Beckers : « le stage reste irremplaçable pour la construction identitaire et le développement de compétences liées à ce métier ».[26]

Dans son ouvrage intitulé *« Conseil et formation »*, Patrice Pelpel affirme, lui aussi, que l'installation de compétences professionnelles ne peut se faire que par la pratique de stage pédagogique. Il s'agit, selon lui, d'une expérience concrète que vit le stagiaire et qui lui permet à la fois d'être observé, aidé, guidé et supervisé par son encadreur. Dans le tableau ci-dessous, Patrice Pelpel détermine l'ensemble des rôles propres à l'encadreur et au stagiaire :

Avant	**Pendant**	**Après**
information : le stagiaire attend qu'il soit informé avec précision sur le travail qu'il doit effectuer, sur les objectifs fixés et les méthodes utilisées. Mais cela n'empêche pas qu'une certaine liberté lui sera accordée.	collaboration : il s'agit de la préparation des différentes interventions que le stagiaire va réaliser et celles-ci supposent une collaboration avec son encadreur. Alors, ce dernier sera rassuré sur ce qui va être mis en œuvre avec ses apprenants et le stagiaire à son tour sera sécurisé. - L'observation et le contrôle : l'encadreur effectuera ces tâches afin de valoriser le	l'étudiant ayant vécu des situations d'apprentissage concrètes pourra exercer sa profession tout en étant rassuré, surtout lorsqu'il s'agit d'un stage pédagogique qui a eu lieu au niveau du cycle où il enseignera. Mais, cela ne nie point qu'un enseignant continue à apprendre même après l'achèvement de la formation.

[26] revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=11&idRes=101,consulté le 10.10.13.

	travail du stagiaire, autrement dit, une liste de points forts et de points faibles lui sera remise. De là il pourra se perfectionner, rendre plus au moins complet ce qui est incomplet et embellir ce qui reste insuffisant.	

Il faut savoir que la pratique de stage confronte le stagiaire à des images réalistes du métier et lui permet d'acquérir un certain savoir-faire pour faire face à des situations de classe complexes où la théorie demeure stérile.

Après l'achèvement du stage pédagogique, le stagiaire sera en mesure :

- De prendre en charge des séquences d'animation ;
- D'élaborer une fiche pédagogique ;
- De préparer un cours ;
- De gérer une classe ;
- D'évaluer d'une manière efficace un apprenant (diagnostiquer ses lacunes et y remédier).

Bien que le stage pratique permette à l'étudiant futur-enseignant de maitriser des méthodologies et des pratiques pédagogiques, il reste inexistant dans la formation des enseignants.

1.2. Former : oui, comment ?

D'après les résultats de l'enquête faite pour les besoins de notre magistère ainsi que les suggestions des nouvelles recrus et des enseignants universitaires, il serait préférable de privilégier l'approche par compétences pour la formation des étudiants futurs-enseignants.

De nos jours, l'approche préconisée pour l'enseignement/apprentissage du FLE par le système éducatif algérien est l'approche par compétences. C'est pourquoi il serait primordial de privilégier le développement des compétences lors de la formation initiale. Des compétences telles que la compétence linguistique, la compétence communicatives et autres.

Mais au fait, qu'est ce qu'une compétence ?

La notion dite compétence est d'origine juridique. Selon le dictionnaire le Robert : « compétence est l'aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel acte dans des conditions déterminées. » [27] Et selon le dictionnaire Larousse: *« COMPETENCE n.f.* (latin. Compétentia, juste rapport). Aptitude d'une personne à décider ; capacité reconnue en telle ou telle matière. »[28]

Elle est aussi définit comme étant :

> « Une situation complexe comprenant de l'information essentielle (…) et mettant en jeu les apprentissages antérieurs ; la compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs et aboutissant à un produit évaluable qui les intègre. »[29]

Cette définition indique qu'une compétence ne signifie guère une accumulation de connaissances. Au contraire, il s'agit d'une situation complexe faisant appel à des connaissances antérieures et à un apprenant ayant un esprit critique, analytique et synthétique.

Il existe plusieurs définitions de cette notion. Pour certains auteurs : « une compétence ne se résume ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou à des savoir-être, mais à l'ensemble de ces éléments considérés comme des « ressources ». »[30] Dans

---

[27] Robert, in Reboul. O, 1980, « Qu'est-ce que apprendre ? », Paris, p.182, éd Presses Universitaires De France.
[28] Larousse, 1979, « Dictionnaire encyclopédique Larousse », Paris, p .345, éd Larousse, 1515 pages.
[29] De Ketele. J.M, Chastrette. M, Cros. D, Mettelin. P, Thomas. J, 2003, « Guide du formateur », Bruxelles, p.100, éd De Boeck, 254 pages.
[30] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html ,consulté le 23/03/2008.

cette définition, on oppose compétence à accumulation des savoirs. En effet, Dans l'approche par compétences, l'objectif central n'est pas le transfert des contenus (processus enseigner), mais c'est plutôt le développement de la capacité à résoudre des situations-problèmes (processus apprendre).

Il faut savoir qu'une compétence repose à la fois sur des connaissances, des habiletés, des attitudes, dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour qu'un apprenant réussisse son parcours. C'est un savoir-faire qui se manifeste dans l'action et non une simple transmission des connaissances faite d'une manière mécanique et routinière. Cela rejoint la définition de Le Boterf qui dit à ce propos : « la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation »[31].

Bien qu'elle soit une héritière de la notion d'objectif, l'approche par compétences est le contraire du savoir encyclopédique qui ne sert qu'à emmagasiner les savoirs sans avoir à les utiliser. Elle s'intéresse à ce que l'apprenant doit savoir faire et à ce qui pourrait l'amener à résoudre des situations-problèmes.

Cette approche ne se borne pas à une juxtaposition de savoirs. Elle les dépasse pour aller vers des compétences de gestion de situations complexes. Elle renvoie à des savoir-faire, à une façon intégrée d'être au monde (citoyenneté et sociabilité), d'entrer en relation et d'agir, toutes choses qui ne sont pas de l'ordre des savoirs et de la théorie. Il ne suffit donc pas, pour former des futurs enseignants, de faire coexister dans un curriculum des savoirs de type théorique. Mais, il est important de faire coexister des savoirs de divers types[32] .

L'objectif de l'enseignement/ apprentissage du français en Algérie vise l'installation de compétences. De même qu' il contribue à l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. La refonte pédagogique préconise l'approche par

[31] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html , consulté le 23/03/2008.
[32] Littérature, didactique, pédagogie, psychologie et pratique systématique de la langue.

compétences pour l'enseignement/ apprentissage du français en Algérie. Aujourd'hui, une méthode active s'oppose à l'ancienne méthode[33] et le processus d'apprentissage n'est plus perçu comme avant. Il s'agit d'un changement du statut de l'apprenant et celui de l'enseignant. Désormais, l'enseignant est un animateur qui aide son apprenant à résoudre une situation-problème. Il éveille sa curiosité et le guide dans le choix de son projet. De même qu'il dirige le travail, suggère les initiatives, organise les débats, conduit l'apprenant à la réflexion et à la découverte, le motive pour développer sa créativité et provoque en lui un besoin de connaissances à travers une méthode active privilégiant la discussion et surtout l'interaction. L'apprenant quant à lui, devient actif et s'approprie le savoir selon son propre rythme.

En adoptant une méthode active, l'enseignant aidera petit à petit l'apprenant à construire son savoir en installant un climat de confiance au sein de la classe et en posant le concept de l'interactivité, du dynamisme et de la motivation comme base de tout enseignement/ apprentissage. Azzouz Abdennebi dit à ce propos : « L'enseignant digne de ce nom est avant tout une flamme qui allume d'autres flammes »[34]. Tantôt médiateur, tantôt guide, l'enseignant est désormais un compagnon qui organise l'apprentissage et favorise la négociation au sein du groupe d'apprenant.

Longtemps, la méthode traditionnelle centrée sur les contenus surchargés était la méthode privilégiée ne prenant en considération ni les aspirations de l'apprenant, ni ses besoins, ni ses intérêts. Elle lui imposait une passivité et constituait un véritable obstacle à sa créativité et à son épanouissement personnel. D'après Patrice Pelpel:

> « La méthode traditionnelle permet de faire passer le minimum de temps (...) mais cette méthode

[33] Il s'agit d'une méthode passive et magistrale qui se limite à la transmission des savoirs.
[34] Abdennebi. A, 1993, « Pour Un Système Educatif Efficient », Tunisie, p. 115, éd Cérès, 380 pages.

centralisatrice comporte des risques qui, pour certains, sont les inconvénients de ses qualités mêmes. » [35]

A vrai-dire, le maître était considéré comme le seul détenteur du savoir et le seul acteur actif en classe. Cependant, avec l'insertion de la médiation dans le processus d'enseignement, l'apprenant et l'enseignant se constituent comme sujets sur la scène pédagogique. Ce dernier devient un conseiller, un juge et/ou un formateur ayant comme principale tâche l'installation de compétences aussi bien transversales que disciplinaires chez l'apprenant. C'est ce qu'affirme Giordan dans le passage qui suit :

« On les a recrutés pour une tâche : enseigner (…) ou le français. Et ils sont amenés, immanquablement, à en faire d'autres : reconstruire le lien social ou préparer les élèves aux mutations de la société. »[36]

D'après le dictionnaire Larousse, un enseignant doit absolument avoir le sens :

« 1- de la pédagogie pour transmettre des connaissances et des méthodes de travail.

2- de l'observation pour repérer les progrès et les difficultés des élèves.

3- des relations humaines afin d'établir un bon contact avec les élèves et dialoguer avec eux. » [37]

L'approche par compétences est une approche qui traite tous les aspects : pédagogique, psychologique et social (la citoyenneté). Or, est-elle vraiment appliquée dans les établissements scolaires ? Qu'en est-il des enseignants de français, l'ont-ils bien comprise ? L'ont-ils adoptée ? Pour pouvoir répondre à ces questions nous avons réalisé un entretien avec une dizaine d'enseignants de

---

[36] Giordan. A, 1998, « Apprendre ! », Paris, p. 219, éd Belin, 254 pages.
[37] Dictionnaire Larousse, 1998, « info-métier, pour choisir ton métier », Paris, p. 118, éd Larousse Bordas.

français. Leurs réponses étaient presque homogènes. Ils disent qu'ils n'arrivent pas à se défaire de l'ancienne méthode. Ils donnent comme causes la surcharge des classes et celle des programmes. Ils avouent aussi qu'ils n'ont pas été préparés à l'application de cette approche en situation d'enseignement/ apprentissage.

Pour que les enseignants débutants puissent exercer leur fonction comme il se doit, il faut qu'il y ait une articulation entre la théorie et la pratique lors de la formation initiale. Cependant, cela ne peut suffire comme le soulignent Collés, Dufays et Maeder dans le passage qui suit:

> « Il est certes utile de fournir aux futurs enseignants le kit de survie qui leur permettra de faire face dès le début de leur carrière, aux difficultés de gestion de classe et d'enseignement d'une matière. Mais, on ne peut faire fi du long terme. » [38]

En effet, afin qu'un enseignant néophyte puisse faire face aux difficultés de son métier, il faut qu'il complète sa formation initiale par une formation continue.

1.3. La formation continue

Si la formation initiale se préoccupe d'aider les futurs enseignants à construire leur identité professionnelle, la formation continue des enseignants veille à les doter de compétences nécessaires aux évolutions du secteur de l'éducation.

> « La formation continue contribue à l'amélioration des pratiques professionnelles, des qualifications en vue de leur promotion ainsi qu'à l'enrichissement culturel et à la réalisation de projets personnels, et ce pour toutes les catégories, sans exception. Il faut donc augmenter substantiellement les crédits affectés à la formation continue et prendre en compte les demandes des personnels. La formation continue doit répondre de façon

38 Collès. L, Dufays. L, Maeder. C, 2003, *« Enseigner le français, l'espagnol et l'italien »,* p. 207, Bruxelles, éditions De Boeck Duclot.

> équilibrée aux exigences institutionnelles et aux aspirations de l'individu. »[39]

La formation continue constitue un point d'appui essentiel dans la réussite de la nouvelle recrue dans sa profession, car elle l'aide à gérer la complexité de son métier. Il s'agit, en effet, d'une phase de perfectionnement.

Selon Limbos : « Le perfectionnement signifie une approche plus approfondie de certains aspects de la fonction d'animateur notamment au plan technique ou pédagogique. »[40]. Le perfectionnement est un besoin qu'éprouve chaque débutant dans sa fonction. Au cours de ses activités, il se rend compte que certaines lacunes existent dans ses procédures, ses méthodes, ses techniques et/ou ses comportements. D'ailleurs, rien n'est acquis d'une manière définitive, il faut s'instruire davantage en vue d'une amélioration comme on le souligne dans ce passage :

> « Apprendre à devenir génial, enthousiaste, passionné… et communiquer cette flamme, est-ce que cela s'enseigne, est-ce que cela s'apprend suffisamment à l'université ? Est-ce un gage de qualité ? Je fais le pari que pour la profession enseignante – et pour bien d'autres-il y a là une avenue à explorer et à matérialiser. Je pense que l'on peut progresser sur ce terrain. »[41]

Tous les enseignants interrogés ont affirmé que des lacunes subsistent dans leur formation initiale. Ils avouent n'être pas préparés à certaines situations auxquelles ils ont été brutalement confrontés. C'est la raison pour laquelle ils éprouvent le besoin de se perfectionner à travers une formation continue. Celle-ci construirait davantage leur identité professionnelle (séminaires et journées pédagogiques).

39http://www.lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&id=2497&rub=5 ,consulté le 20.12.07.

40 Limbos. E, 1979, « *La formation des animateurs de groupes de jeunes »,* Paris, p. 57, éd ESF Entreprise Moderne D'Edition, 93 pages.

41 http://www.aglouvain.be/wiki/index.php/Cartes_blanches , consulté le 25.01.08.

Il est indispensable que pratique professionnelle et formation continue soient alternées. Cependant, elles ne peuvent suffire. Une autoformation l'aiderait, sans doute, à faire face à la complexité de la fonction enseignante.

2. L'autoformation : un concept au service d'une pédagogie de l'autonomie

Selon l'encyclopédie Wikipédia autoformation signifie autodidaxie. C'est-à-dire, une pratique dont le but est d'apprendre individuellement tel qu'on l'exprime dans le passage qui suit :

> « L'autodidaxie (ou autoformation) est un terme générique qui qualifie habituellement l'action d'une personne à se former elle-même, dans un cadre qui lui est propre, d'une façon plus au moins éloignée des structures et institutions enseignantes et formatives. »[42]

L'autoformation ou autodidaxie ne signifie point un parcours d'apprentissage ayant lieu sans l'aide de personne. L'autoformation est une attitude, une démarche individuelle que l'apprenant effectue vis-à-vis du savoir et la façon de l'acquérir. En effet, « L'autoformation est une méthode de formation active visant à la construction des savoirs par les formés eux-mêmes. »[43]. L'apprenant fournit des efforts personnels pour assimiler les connaissances.

Selon Barry Nyhan :

> « Se former, c'est apprendre à reconnaître ce que l'on ne sait pas. (…). C'est apprendre à résoudre les problèmes (…).Bref, s'engager dans l'autoformation, c'est éveiller en soi des capacités d'autonomie et de responsabilité. » [44]

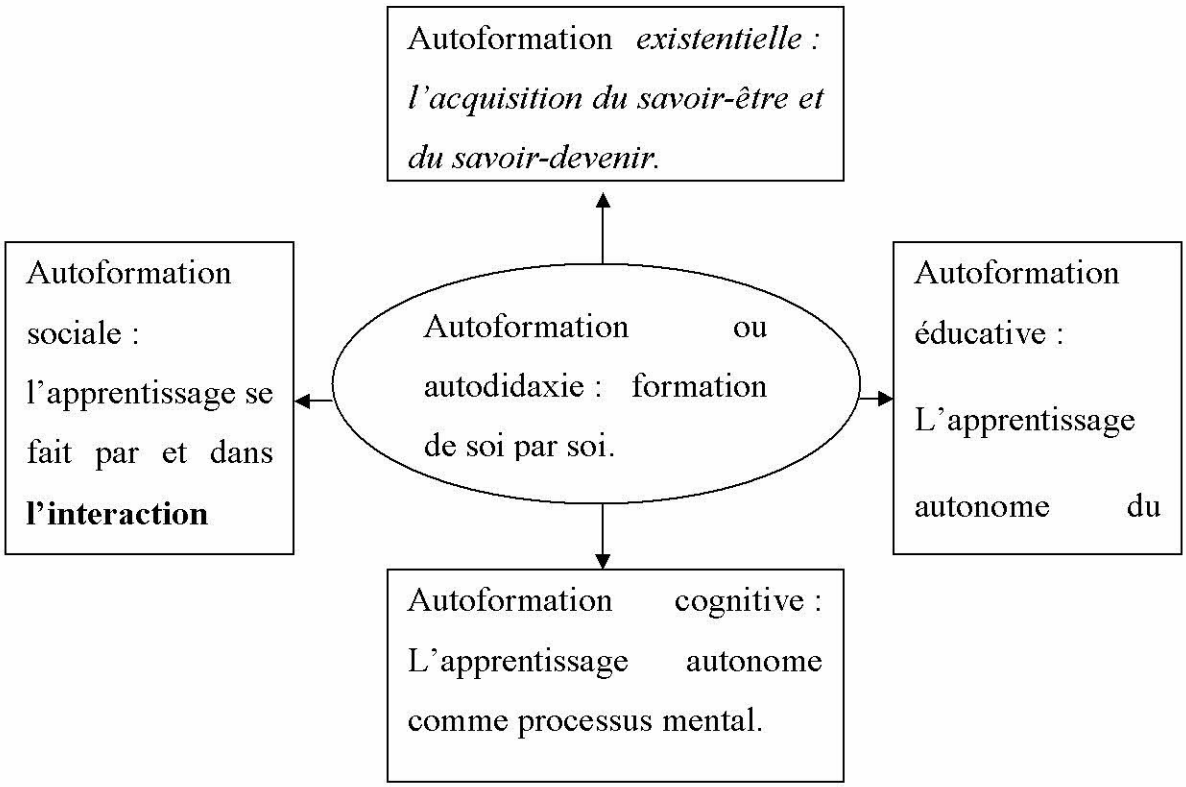
L'apprenant apprend seul, devient responsable et parvient à résoudre des situations problèmes. Comme le souligne Pascal Galvani : « L'autoformation, c'est

---

42 http://fr.wikipedia.org/wiki/Construcctivisme_%28psychologie%29, consulté le 20.01.08.
43Dalgalian. G, Lieutaud. S, Weiss. F, 1981, « Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants », Paris, p. 107, éd CLE international, 143 pages.
44 Nyhan. B, in Prévost. H, 1994. Op. Cit. ,p. 47.

la formation de soi par soi : se former, se créer, se donner une forme, s'approprier et s'appliquer à soi-même le processus de formation. »[45]

Philippe Carré[46] quant à lui, propose une autoformation multiforme : il présente une autoformation *existentielle,* sociale, éducative et cognitive. Voici un schéma définissant chacune des autoformation su-citées :



Les différentes formes d'autoformation, modèle inspiré des travaux de Philipe Carré.

Nous remarquons qu'il existe plusieurs formes d'autoformation.

- **L'autoformation existentielle**

Il s'agit du savoir-devenir du formé, c'est-à-dire, c'est ce dernier qui apprend à être. Il développe son esprit critique, réfléchit sur lui-même en faisant appel à son expérience.

45 Galvani. P, in Prévost. Ibid. p. 50.
46http://educ.univ-paris8.fr/LIC_MAIT/weblearn2002/AUTOFORMATION/nav/IndexCours3.htm , consulté le 25.02.08.

- **L'autoformation sociale**

C'est l'apprentissage par l'apprenant lui-même, mais dans et par l'interaction avec le groupe social. Il s'agit de l'aspect relationnel. L'accent est, davantage mis sur les rapports sociaux qu'entretient l'apprenant avec les membres de la société et qui favorisent davantage l'acquisition des compétences.

- **L'autoformation éducative**

C'est le fait d'être autonome dans le parcours d'apprentissage, c'est-à-dire, l'apprenant est autonome mais pas indépendant. Le formateur joue le rôle du médiateur et du facilitateur.

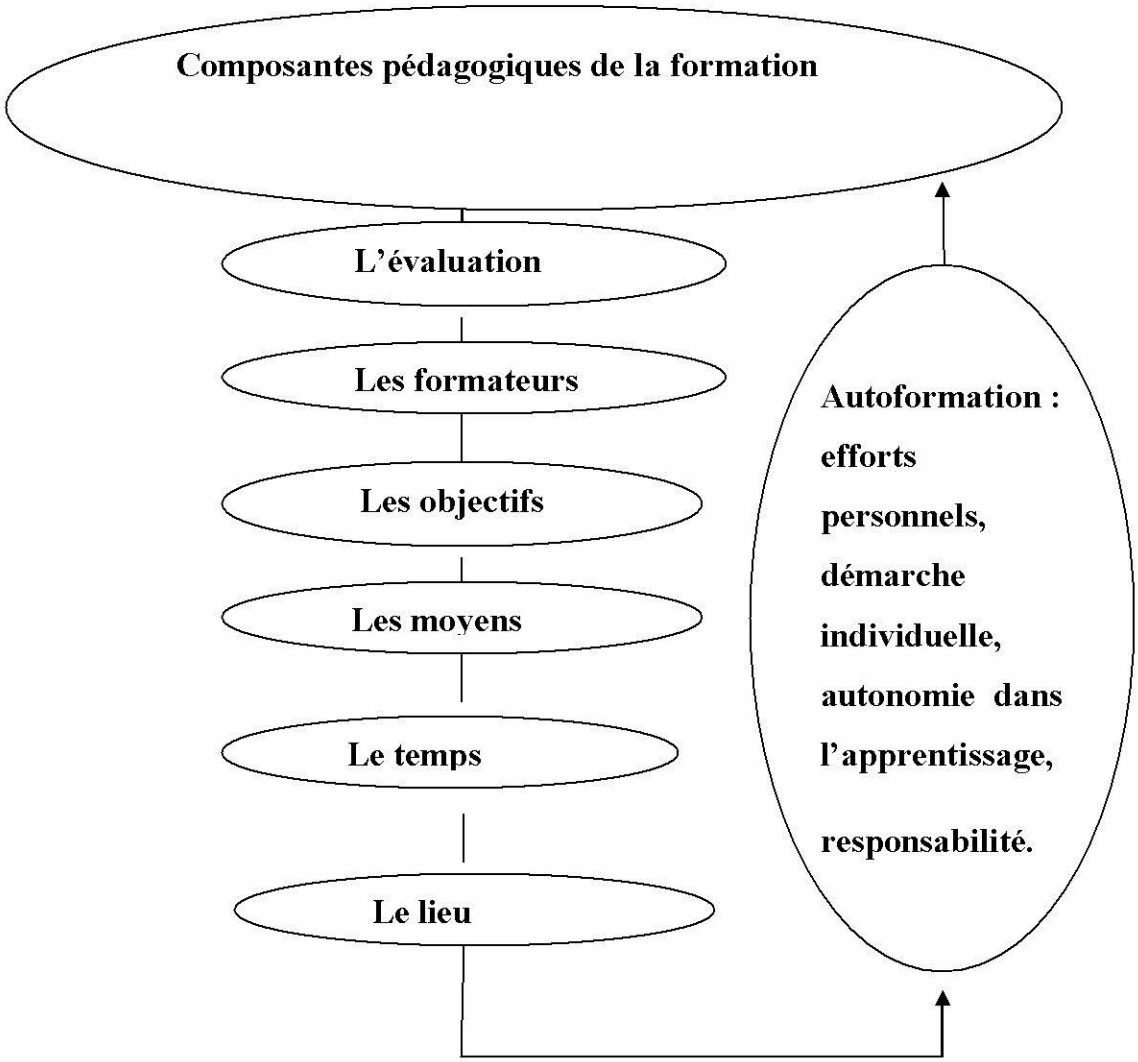
- **L'autoformation cognitive**

C'est l'apprentissage autonome comme étant un processus intellectuel, réfléchi et dirigé par l'apprenant mais sans exclure l'aide du formé.

Georges Lerbert, quant à lui, cite deux types d'écoles : *« l'école du dedans »*et *« l'école du dehors »*.[47]

En principe, *« l'école du dedans »* devra former les apprenants en fonction de leur statut, par exemple, former des futurs enseignants. En ce qui concerne *« l'école du dehors »*, son rôle sera de compléter ce que la formation n'a pas pu fournir. Nous allons schématiser cette situation en présentant les différentes composantes pédagogiques de la formation et les différentes tâches pour pratique d'autoformation.

[47] Lerbert. G, in Prévost. H, idem. p. 51.



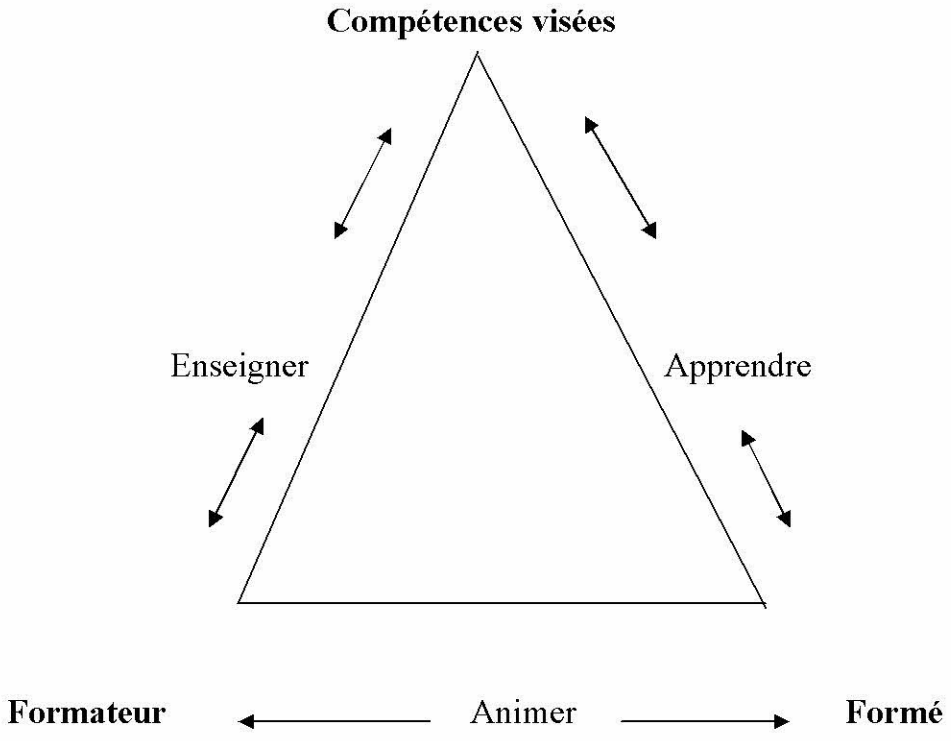
Les principales composantes de la formation et les différentes tâches de l'autoformation

Une formation comprend un ensemble de composantes pédagogiques. Nous entendons par objectifs, l'ensemble des compétences visées pour chaque année d'instruction. Par exemple, pour la filière de français, la maîtrise de la langue, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral forme un objectif à atteindre. Les formateurs des futurs enseignants mettent en œuvre un ensemble de moyens. Ceux-ci concernent les approches pédagogiques mises en œuvre et les supports choisis lors du déroulement d'un cours par exemple. L'apprentissage s'effectue soit à l'université, soit dans les établissements scolaires (stages pédagogiques). Quant au temps, il concerne le

volume horaire octroyé aux cours magistraux, aux travaux dirigés et aux stages pédagogiques. Reste l'évaluation, celle-ci se traduit soit par des notes octroyées au formé, soit par un bilan sur ses points forts et ses points faibles, réalisé par son formateur en vue d'une remédiation. L'autoformation quant à elle, permet au formé de se perfectionner et « d'apprendre à apprendre ». Ce dernier apprend davantage en s'autoformant. Ainsi, il se responsabilise et devient autonome dans son apprentissage tel que l'attestent Crozier et Friedberg :

> « L'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui seul peu le porter et lui donner vie, et qui seul peut le changer. »[48]

Formateur et formé, chacun d'entre eux a une mission à accomplir. Cette mission concerne la transmission du savoir par le formateur et l'acquisition du savoir, du savoir-faire et du savoir être par le formé. Voici un triangle pédagogique représentant les trois pôles d'une situation d'enseignement /apprentissage :



[48] Crozier. M, Friedberg. E, in Prévost. H, ibid., p. 27.

2009/circulaire-n-2007-045-du-23-fevrier-2007-extraits.html ». Consulté le 15/03/2008.

- Paronymes (verbes) - ccdmd. (En ligne). URL : « https://www.ccdmd.qc.ca/media/paro_epr_38Vocabulaire.pdf ». Consulté le 16.12.14
- Perrenoud Philippe. 1993. « La Formation Au Métier D'enseignant : Complexité, Professionnalisation Et Démarche Clinique ». (En ligne). URL : « http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html ». Consulté le 24/01/2008.
- Perrenoud Philippe. 2001. « La Formation Des Enseignants Au 21eSiècle ».(Enligne).URL : « http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_21.html ». Consulté, le 07.01.08
- Picot Agnès. 06 novembre 2010 :« Ponctuation Archives - Site de Français Langue Etrangère ». (En ligne). URL « http://lewebpedagogique.com/alpi12/files/2008/06/fiches456.pdf ». Consulté le 12.12.14
- Processus De Formation Et D'apprentissage : Pratiques Pédagogiques Et Institutions Scolaires. 2001-2002. « Quelques Définitions Et Citations A Propos Des Compétences ». (En ligne). URL: « http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html». Consulté le 23/03/2008.
- Proverbes Français Traduits En Arabe. 31.08.15. (En ligne). URL : « http://www.agence-metapro.com/proverbes-francais-traduits-en-arabe/ » . Consulté le 09.10.15
- Publication D'une Etude Sur Les Pratiques De Lecture Des Etudiants En Midi-Pyrénées .2010. (En ligne). URL : « http://bibliotheques.univ-toulouse.fr/actualite/publication-dune-etude-sur-les-pratiques-de-lecture-des-etudiants-en-midi-pyrenees ». Consulté le 22.07.14

- Produire des matériels didactiques (textes, exercices et activité) à partir de sources diverses et les utiliser en classe ;
- Utiliser des matériels de cours (tableau, craie…) ;
- Motiver les apprenants, si ces derniers sont démotivés ;
- Réaliser et présenter des fiches pédagogiques.

Les tâches citées ci-dessus définissent, en quelque sorte, le profil de sortie d'un futur enseignant. Or, sans une solide autoformation, ce profil ne peut être acquis. Dans sa définition de l'autoformation, Joffre Dumazedier écrit :

> "L'autoformation apparaît ainsi comme un mode d'auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiation sociale les plus choisies possibles. L'aide à l'autoformation permanente tend à devenir l'axe majeur de l'apprentissage dans toutes les institutions éducatives scolaires et extrascolaires".[50]

Une autoformation dissociée de la formation ne peut contribuer à la structuration de l'identité professionnelle du formé. Sachant que celui-ci a des attentes et des besoins dont la réalisation dépend, en grande partie, de la compétence de son formateur.

Ainsi, le rôle de chacun défini, nous dirons qu'une autoformation n'a pas de sens ou de valeur en dehors de la formation qui l'évalue et que celle-ci à son tour ne peut évoluer si l'autoformation n'est pas de mise. Sachant que, pour de cette dernière, il s'agit de combler les insuffisances de la formation initiale. Cependant, selon Allouche-Benayoun. J, Pariat. M « La formation est le lieu de la structuration identitaire professionnelle de formés. » [51] Et selon Michel Lesne :

> « Une connaissance concrète des réalités du travail semble constituer un des critères les plus retenus, liés à la nécessité de se référer à des exemples réels, à des expériences vécues, afin que l'enrichissement des personnels en formation, au niveau des

[50] http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/modularite2.htm. Consulté le 20.01.08.
[51] Allouche-Benayoun. J, Pariat. M, 2000, *« La fonction formateur »*, Paris, p. 119, éd Dunod, 233 pages.

connaissances méthodologiques et théoriques, puisse s'accompagner de possibilités réelles d'application. »[52]

Une formation initiale, sera-t-elle efficace dans l'absence d'une autoformation? Peut-il y avoir une acquisition de compétences en dehors de la formation? Formation et autoformation sont-elles étroitement liées ? Existe-t-il un rapport entre celles-ci?

3.Autoformation, autodidaxie et formation : quel(s) rapport(s)?

Formation, autoformation et autodidaxie forment un rapport de complémentarité. En effet, celles-ci collaborent et s'épaulent pour de meilleures performances chez l'apprenant.

La formation forme le groupe d'apprenants. Elle élabore un ensemble d'objectifs que ces derniers doivent atteindre. Le formateur quant à lui, évalue par une évaluation formative le travail des apprenants et c'est celle-ci qui peut constituer le point de départ de l'autoformation. Autrement dit, le formé part de ses points faibles en vue d'une amélioration. Il synthétise à titre individuel les compétences qu'il doit acquérir à travers la réalisation d'un ensemble de tâches.

Prenons l'exemple du formé qui fixe ses besoins comme un projet à réaliser. Il faut noter qu'il ne s'agirait point d'un véritable projet s'il ne demandait pas l'aide de son formateur qui a plus d'expérience que lui. Le plus souvent le formé a un projet flou. Il ne sait pas parvenir à ses fins d'une manière efficace. Cependant, il peut y parvenir en bénéficiant de l'appui de son formateur qui l'aidera ,dans un premier temps, à préciser son projet et à le subdiviser en tâches à réaliser. Par ailleurs, le formateur s'effacera le maximum possible tout en étant présent afin de lui éviter les mauvais aiguillages qui mettent en danger le projet (les objectifs planifiés par le formé ne seront pas atteints.)

[52] Lesne. M, in Allouche-Benayoun. J, Pariat. M, .Op. cit. p. 127.

Ainsi, l'étudiant comble ses insuffisances et celles de sa formation. Il se positionne en tant qu'acteur de sa formation. Il prend en charge une partie de son apprentissage tout en faisant appel à son formateur qui est tantôt médiateur tantôt guide tantôt accompagnateur. Ce dernier au lieu d'avoir comme mission la transmission de savoirs-savants, il doit plutôt fournir une aide méthodologique au formé et le soutenir dans le choix de ses ressources. Voici un le tableau illustrant cette situation :

Autoformation	
Motif	Pourquoi apprendre ? Afin de se perfectionner, d'avoir confiance en soi et de se connaître.
Objectif	Quoi apprendre ? Ce qui transforme un point faible en un point fort. Par exemple apprendre à réaliser une synthèse de documents.
Méthodes	Comment apprendre ? Par les TIC, par internet, par la lecture d'ouvrages et par le recours à des personnes ressources (formateurs chevronnés)
Rythme	Quand apprendre ? Au moment le plus opportun, en dehors des cours magistraux et des travaux dirigés.
Lieu	Où apprendre ? A domicile, dans les bibliothèques, dans les centres culturels et dans les cybercafés.
Evaluation	Interne/ Externe l'étudiant s'autoévalue. Le formateur l'évalue à son tour à travers une évaluation sommative et/ou une évaluation formative.

Ainsi, nous pouvons conclure en disant qu'il y a un rapport de complémentarité entre formation et autoformation. Celle-ci est comme une étape inévitable par laquelle doit passer le formé en vue d'un meilleur rendement. Les bienfaits de l'autoformation ne peuvent être contestés.

Aujourd'hui, avec les nouvelles orientations politiques en matière d'enseignement et d'éducation, il est exigé de la part des enseignants , en général, et

des enseignants de langue française ,en particulier, dans tous cycles d'études une licence d'enseignement. Une telle licence est normalement le garant de la maîtrise par ces enseignants de compétences spécifiques dans cette langue. Compétences installées par leurs formateurs grâce à un programme particulier établi par une tutelle pédagogique nommée par le gouvernement. Ce programme est censé former et préparer le futur enseignant à sa vie professionnelle future. Mais, en réalité :

- La licence de français prépare-t-elle vraiment l'étudiant à enseigner ?
- Quelles sont les difficultés que rencontrent les enseignants débutants sur le terrain ?
- Qu'en est-il de notre formation au niveau de la faculté des Lettres, des Langues et des Arts ?
- Que pensent les enseignants fraîchement sortis de l'université, qui sont déjà sur le terrain, du programme de la licence de français et de leur formation ?
- Quels sont leurs besoins en termes de formation ?
- Que pensent également leurs enseignants ?
- Qu'en est-il des étudiants en fin de cursus ? Ont-ils des besoins et des attentes ? Que pensent-ils de leur formation ? pensent-ils qu'il s'agit d'une formation qui les prépare à enseigner le français ? La trouvent-ils trop théorique à leur goût ? Quelle(s) discipline(s) leurs posent problème ? S'agit-il de la didactique, de la pédagogie, de la littérature, de la grammaire ou autres ? Quelle(s) tâche(s) se sentent-ils aptes à réaliser? S'agit-il de la planification des objectifs, de la gestion de classes, de la préparation de cours, du choix de supports ou autres ? Quelle(s) tâche(s) trouvent-ils difficiles à réaliser ? Qu'en est-il du stage pédagogique? S'agit-il d'étudiants qui ont effectué un stage pédagogique ? Qu'en est-il de la durée et du lieu de celui-ci ? S'agit-il d'un stage d'une courte durée ou d'une longue durée ? Qu'en est-il de l'autoformation ? Pensent-ils être autonomes dans leur apprentissage ? Se sentent-ils engagés dans leur apprentissage ? Se remettent-ils en cause ?

Les réponses concernant toutes ces questions seront présentées dans les chapitres qui suivent.

Chapitre II :

Formation des enseignants de français

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de l'enquête dont le but est d'identifier les difficultés des enseignants de français fraichement sortis de l'université et d'en chercher les causes.

1. La formation des nouveaux enseignants de français : recueil des représentations

Afin d'objectiver les difficultés d'insertion professionnelle des nouvelles recrues du primaire, du moyen et du secondaire une enquête a été réalisée auprès de cinquante nouveaux enseignants[53] faisant partie de l'ancien[54] et du nouveau[55] régime possédant une Licence d'Enseignement du FLE et ayant tous suivi leur formation initiale à la Faculté des Arts, des Lettres et des Langues Etrangère d'Oran.

1.1. Analyse des données recueillies :

Notre corpus d'analyse est constitué ici de réponses données par un public enseignant (nouveaux enseignants de français). Notre échantillon se compose de cinquante enseignants de français. Nous avons choisi pour la validation de nos hypothèses la technique du questionnaire (voir annexe). Celui-ci compte dix questions se rapportant, en grande partie, à l'enseignement/ apprentissage du français à l'université.

Nous disposons de 500 données soit 10 questions x 50 nouveaux enseignants. Ces données ont été analysées et commentées. Nous présentons ces unités sous forme de cylindres ou de secteurs.

1.2. Enquête auprès de nouvelles recrus :

Les réponses obtenues à partir de l'enquête faite auprès de nouvelles recrues montrent les lacunes que compte le programme de la licence de français (ancien et nouveau régime).

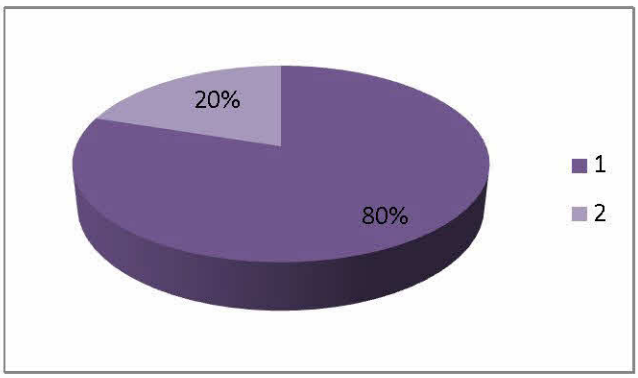
L'analyse de notre corpus, nous a mis face à une gamme de réponses que nous avons traitées et analysées. Pour une meilleure évaluation des données, nous

[53] Il s'agit de quinze enseignants du primaire, quinze autres du moyen et vingt du secondaire.
[54] Il s'agit du régime classique où la licence s'obtient après quatre ans d'études supérieures.
[55] Il s'agit du nouveau régime universitaire appelé L.M.D où la licence est délivrée à l'étudiant après trois années d'études supérieures.

avons, pour chaque question, émis un graphique (secteur ou cylindre) qui reprend en statistique les réponses données par les enseignants. Chaque graphique est suivi de commentaires personnels. Nous sommes parvenus aux résultats suivants :

2. Analyse du questionnaire destiné aux nouveaux enseignants de français

Question n°1 : Aimez-vous enseigner ?



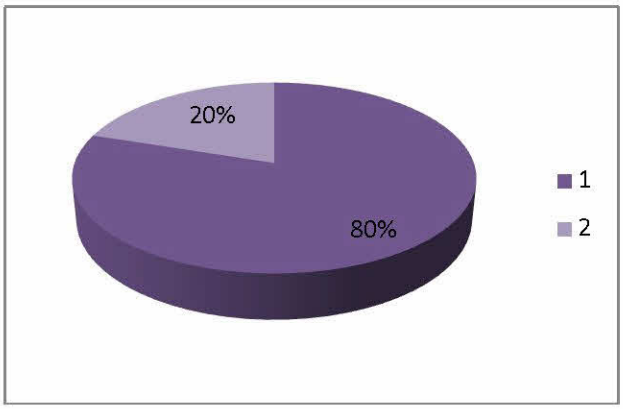
1- 80% Oui

2- 20% Non

La passion qui semble être une règle indispensable pour pouvoir exercer la profession d'enseignant est présente. Nous remarquons selon les statistiques que 80% des enseignants débutants aiment enseigner.

Aimer ce que l'on fait est la qualité première pour d'excellentes performances. D'ailleurs, le fait d'être motivé pour ce genre de métier est une condition sine qua none si l'on veut aboutir à un résultat positif. Cependant, est-ce que le fait d'aimer sa profession peut combler les lacunes des enseignants débutants ?

Question n°2 : Rencontrez-vous des difficultés à enseigner ?



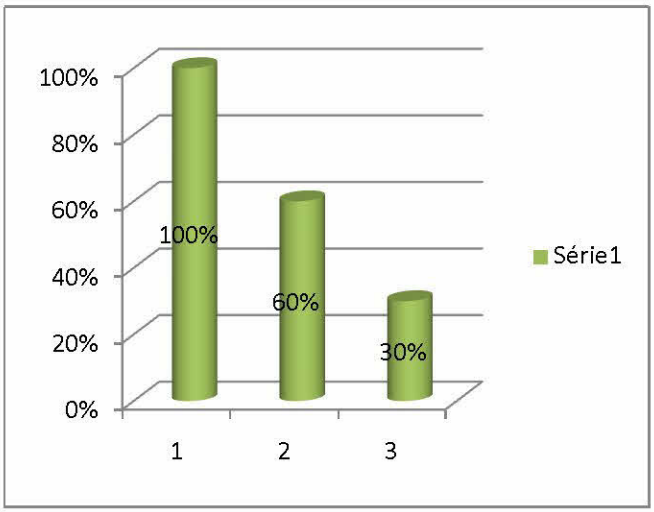
1- 80% Oui

2- 20% Non

Les statistiques concernant cette question sont vraiment frappantes ! Elles indiquent que la problématique de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants est bien présente. D'après eux, la formation universitaire qu'ils ont reçue est une formation qui ne les a prépares nullement à la réalité du terrain.

La quasi-totalité des enseignants interrogés voire 80% ont répondu par l'affirmative à cette question. Certes, l'enseignement est une tâche difficile, mais ce n'est pas pour autant une mission impossible. Il est tout à fait normal qu'un enseignant débutant rencontre des difficultés à enseigner vu la complexité de la fonction enseignante. Cependant, à quel genre de difficultés est-il le plus confronté lors de son entrée en carrière ? Seulement 20% des interrogés n'affirment pas rencontrer des difficultés à enseigner.

Question n°3 : Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?



1- 100% Didactique/Pédagogique ;

2- 60% Psycho-pédagogique ;

3- 30% Autres.

Nous avons regroupé les difficultés rencontrées par les enseignants débutants en trois catégories, à savoir les difficultés liées aux aspects didactiques et pédagogiques de la fonction, les difficultés d'ordre psycho-pédagogique et pour terminer les difficultés d'ordre socioprofessionnel. Le graphique ci-dessus résume les résultats de ce classement en indiquant pour chaque modalité le pourcentage de difficulté avancé par les enseignants interrogés. Nous sommes parvenus aux résultats suivants : les difficultés d'ordre didactico-pédagogique sont rencontrées par tous les enseignants débutants. Cependant, les difficultés d'ordre psychologique et socioprofessionnel ne sont pas à négliger. Nous remarquons que 60% des interrogés éprouvent des difficultés d'ordre psycho-pédagogique et 70% ont globalement moins de difficultés de nature socioprofessionnelle. En effet, seulement 30% des interrogés reconnaissent rencontrer des difficultés de cette nature. Les difficultés de la catégorie N°1 se traduisent par l'incapacité de réaliser les tâches suivantes : la préparation des cours, la gestion de la classe, l'évaluation des élèves, le choix d'outils didactiques adéquats et l'intervention auprès des apprenants en difficultés d'apprentissages ou ayant des lacunes.

Pour ce qui est des difficultés psycho-pédagogiques, les étudiants sortants de l'université avouent ne pas être préparés à la relation pédagogique avec les apprenants. Autrement dit, ils nient être formés à les rencontrer (enfants et adolescents), à adopter une méthode pour parvenir à exercer efficacement leur métier d'enseignant. Les enseignants néophytes expriment des besoins en formation psychologique afin de pouvoir gérer et maitriser leurs apprenants.

N'ayant pas suivis une formation psycho-pédagogique solide, les nouvelles recrues avouent être incapables de faire face à une classe difficile. Et avoir, ainsi, des problèmes de discipline.

Les enseignants interrogés éprouvent moins de difficultés à s'intégrer et à collaborer au sein de la communauté scolaire. Seulement 30% d'entre eux ne parviennent pas à établir des relations professionnelles avec leurs collègues et l'administration.

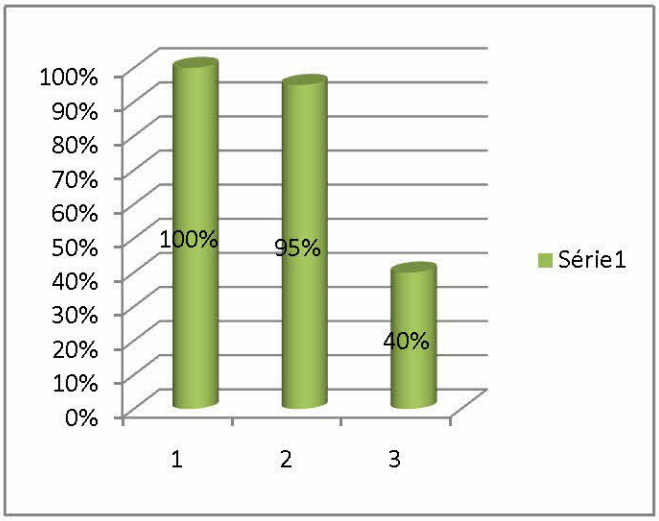
A la lecture des statistiques de la liste des difficultés rencontrées par les enquêtés, nous observons des écarts entre celles-ci. En effet, leurs attentes se révèlent, en grande partie, liées au domaine didactique et pédagogique. Cela serait-il dû à l'importance de ces deux disciplines comme le soulignent Biard et Denis quand ils affirment que

> «La pédagogie définit des méthodes, des démarches qui permettent de guider l'élève dans des apprentissages variés. La didactique, quant elle, s'affirme davantage comme une réflexion sur ce que l'on nomme les savoirs savants et la façon de les transposer-pour tout ou partie-afin de les rendre accessibles aux élèves. » [56]

Mais, à quoi ces difficultés sont-elles dues?

[56] Biard. J, Denis. F, 1993, *« Didactique du texte littéraire »*, Paris, p. 14, éd Nathan.

Question n° 4: Quelles en sont à votre avis les causes ?



1. 100% Déséquilibre entre la théorie et la pratique ;
2. 95% Contenus d'enseignement lacunaires ;
3. 40% Inefficacité du stage pratique.

Face à leurs difficultés les enseignants interrogés incriminent, en grande partie, leur formation universitaire. En effet, ils ne s'estiment pas suffisamment préparés par leur formation à leur fonction.

Nous avons classé les lacunes soulignées par les interrogés au niveau de leur formation dans un ordre décroissant. Le graphique ci-dessus montre le pourcentage d'enseignants ayant cité ces causes dans leurs réponses.

Tous les enseignants interrogés soit un total de 100% trouvent que leur formation initiale est purement théorique. En d'autres termes, il s'agit d'une formation qui privilégie une approche théorique aux dépens de la pratique (les stages).Ce déséquilibre serait à l'origine des difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain. Alain Peyrefitte ancien ministre de l'éducation française avait soulevé ce problème en disant que

> « La formation théorique des professeurs est trop souvent un compromis mal défini entre un enseignement d'érudition, dans la tradition universitaire, et un enseignement conforme aux méthodes et à l'esprit de l'enseignement. Quant à leur formation professionnelle

10- Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre *avis les changements à faire ?*

Remplacer la théorie par la pratique

Passer des stages dans les lycées

Etudier didactique et psychopédagogie depuis la 1ere année

Faire la grammaire, syntaxe, conjugaison

1- Aimez-vous enseigner ?

OUI NON

2- Rencontrez-vous des difficultés à enseigner ?

OUI NON

3-Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Je connais pas une méthode pour enseigner

Je connais pas une méthode pour écraser l'élève

4-Quelles en sont, à votre avis, les causes ?

La licence de français

Jamais , les profs à l ILE ils ont montré comment enseigner

5. Comment enseignez-vous la production écrite ?

L'expression écrite me fait trop peur

Je sais pas la faire

6. Vos apprenants ont-ils des difficultés à progresser dans cette activité ?

OUI NON

7. Si oui, comment vous les aidez à progresser dans cette activité ?

> universitaire. La formation initiale des enseignants est donc fondée sur une articulation entre des périodes de stage, moments de pratique dans une classe, et des temps de formation hors de la classe. »[59]

En effet, nous ne pouvons pas nous suffire d'un enseignement exclusivement théorique d'où l'utilité d'instaurer des stages pratiques et qui s'étirent sur une durée plus longue.

Les enseignants novices rattachent les difficultés qu'ils rencontrent en classe au programme d'enseignement de la licence de français. Il s'agit, d'après eux, d'un programme lacunaire n'ayant point pallié leurs insuffisances. Ils pensent que les contenus des modules ne sont globalement pas pertinents dans la mesure où ils ne convergent pas vers le même objectif : former les étudiants à leur future profession. Ils citent comme exemple le module de didactique où les cours sont très enrichissants, mais insuffisants. Ils remettent aussi en cause le volume horaire des modules à visée psychologique et linguistique. Ils insistent sur le fait qu'il y a un grand écart entre les études supérieures et la profession enseignante. Cet écart est, d'après eux, lié aux programmes qu'ils enseignent ; qu'ils soient au primaire, au moyen et/ou au secondaire, ces enseignants ne sont pas appelés à enseigner la littérature française, mais à installer des compétences linguistiques[60]. D'où l'importance d'articuler le programme du primaire, du moyen et du secondaire avec celui de l'université. En particulier, la dernière année de cursus doit être un entraînement à ce que sera la fonction enseignante.

Philippe Perrenoud met l'accent sur l'installation de compétences professionnelles chez le formé lors de son cursus universitaire et affirme que c'est seulement la formation initiale qui peut lui garantir l'acquisition d'une identité professionnelle.

---

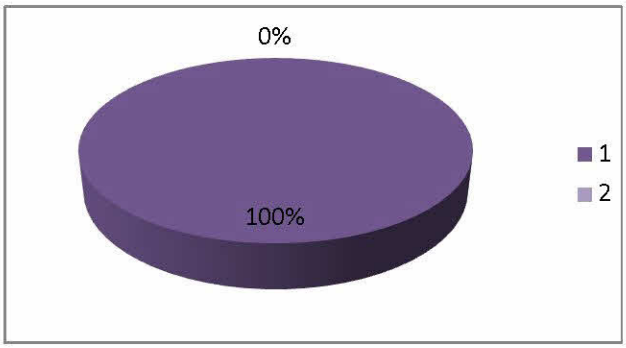
[59] https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/2000-2009/circulaire-n-2007-045-du-23-fevrier-2007-extraits.html. Consulté le 15.03.08.

[60] Nous entendons par compétences linguistique : la capacité de lire, d'écrire, de parler et de comprendre une langue.

Les attentes des nouveaux enseignants se portent prioritairement sur l'acquisition d'une identité professionnelle et l'acquisition de compétences langagières. Il nous semble que leur choix est tout à fait justifié, si on revient aux programmes du FLE qu'ils enseignent.

Le pourcentage d'enseignants ayant qualifié le stage pédagogique interne d'inefficace est de 40% soit la totalité des enseignants du secondaire. Ils trouvent que le stage interne n'est pas du tout pertinent pour la simple raison que le stagiaire dans cette formule de stage interne a affaire à des étudiants de 1ère année de licence , alors qu'en réalité il aurait dû avoir affaire à des écoliers , à des collégiens et/ou à des lycéens. Ils remettent également en cause la durée du stage qu'ils trouvent trop courte.

Question n° 5: Comment enseignez-vous la production écrite ?



1- 100% Attribuer une note aux apprenants.

D'après les réponses des enquêtés, l'enseignement de la production écrite est l'une des tâches les plus difficiles à réaliser en classe. C'est pourquoi ils nient mettre en œuvre des stratégies qui permettent à leurs apprenants de progresser dans l'activité dite production écrite. Nous avons pu constater, d'après leurs réponses, que le rôle d'un enseignant se limite au simple contrôle d'appropriation des contenus d'enseignement. Autrement dit, les enseignants se contentent d'attribuer une note à leurs apprenants laissant ces derniers livrés à eux-mêmes. Certes, la nouvelle méthode dite « approche par les compétences » exige que l'apprenant soit actif et qu'il s'implique davantage dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Cependant, le contrat d'apprentissage ne supposerait-il pas l'engagement des deux parties (enseignant et apprenant) ? Désormais, l'apprentissage se fait à deux impliquant ainsi enseignant et apprenant tout en leurs octroyant deux rôles différents comme le montrent Combs et Pope dans ce passage :

> « Apprendre était perçu comme un processus passif qui reposait sur des enseignants chargés de présenter, structurer et transmettre des contenus aux élèves, ces derniers agissant comme des « éponges » qui absorbaient les informations telles qu'elles leur étaient présentées (...) Apprendre est considéré comme un processus actif, centré sur des objectifs précis, au cours duquel les élèves transforment et adaptent les contenus qui leur sont transmis »[61]

Nous comprenons par là, que l'enseignant est appelé à développer des compétences chez l'apprenant et que ce dernier est appelé à résoudre des situations-problèmes à travers la mobilisation de son savoir-faire. Niquet dit à ce propos : « Il ne s'agit pas de restituer un savoir, mais de mobiliser des savoir-faire »[62]. Ce qui n'est pas le cas pour les enseignants interrogés : Il s'agit, en effet, d'enseignants dont le rôle se limite à une simple transmission de savoir, d'où la difficulté, pour eux, d'enseigner la production écrite. Ils avouent, qu'eux-mêmes, rencontrent des difficultés à l'écrit et que leurs performances en cette matière sont dans l'ensemble faibles. Certes, la production écrite est une activité extrêmement complexe comme le soulignent Cornaire et Raymond quand ils affirment que « Rédiger est un processus complexe et amener nos apprenants à acquérir une compétence en expression n'est pas une tâche aisée »[63]. Cependant, tout enseignant doit être apte à amener ses apprenants à se constituer des savoir-faire indispensables dans une situation de production écrite.

Nous trouvons cette situation inquiétante voire dangereuse. Il n'est point logique qu'un grand nombre de nouveaux enseignants ne soient pas dotés de

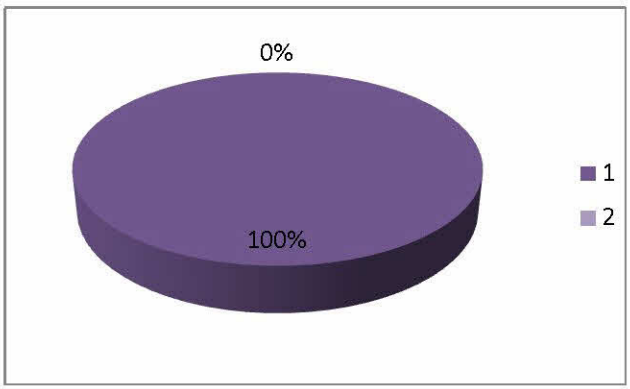
---

[61] Combs.B, Pope.J, 2006 « Motiver ses élèves », Bruxelles, De Boeck, p.43.
[62] Niquet. G, 1995, « Enseigner le français pour qui ? Comment ? , Paris , Hachette, p. 4.
[63] Cornaire C.M, Raymond P.M, « le point sur la production écrite en didactique des langues », 1994, Québec, CEC, p.1.

compétences langagières leurs permettant une maitrise de la langue qu'ils enseignent. Plusieurs font encore des erreurs de base en écrivant, alors qu'ils auront à enseigner des règles qu'ils ne maîtrisent même pas, à leurs élèves. D'autres, trouvent qu'il aurait sûrement été beaucoup plus pertinent de leurs offrir des cours intensifs de langue plutôt qu'un cours théorique sur la littérature française. Alors, quel serait le rendement dans ce cas ?

Que feront ces enseignants face aux difficultés que rencontrent leurs apprenants à l'écrit ?

Question n° 6: Vos apprenants ont-ils des difficultés à progresser dans cette activité ?

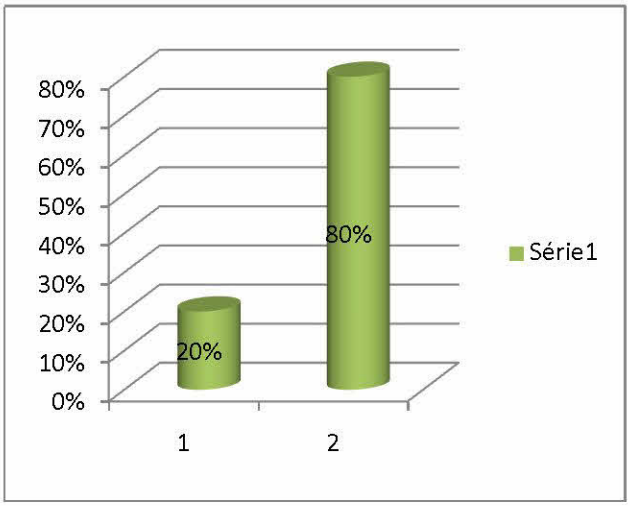


1- 100% Oui

2- 0% Non

Tous les enseignants interrogés affirment que leurs apprenants rencontrent des difficultés à l'écrit. Des difficultés qui se traduisent, en grande partie, par des pages blanches. Il s'agit, d'après eux, d'une activité qui ne les motive point quelque soit le sujet proposé. Un tel témoignage laisse à penser que les apprenants du FLE ont des difficultés dans la rédaction et que leurs compétences à l'écrit sont insuffisantes. Alors, comment faire pour aider les apprenants à relever les défis de la production écrite ? Ne serait-il pas plus judicieux d'évaluer autrement les travaux des apprenants ?

Question n°7: Si oui, comment vous les aidez à progresser dans cette activité ?



1. 20% Correction des erreurs les plus fréquentes ;
2. 80% Attribution de notes.

Tous les enseignants interrogés s'avouent désarmés face aux difficultés rencontrées par leurs apprenants à l'écrit et incapables de proposer un remède adéquat aidant ces derniers à progresser dans cette activité. Nous remarquons d'après les réponses obtenues, que le rôle des enseignants se limite au simple contrôle et/ ou à de simples corrections de quelques erreurs fréquentes dans les écrits des apprenants. Cependant, l'enseignant n'est-il pas censé conduire ses apprenants d'un pôle A vers un pôle B ? Ne doit-il pas mettre en œuvre des stratégies et des pratiques pédagogiques aidant ses apprenants de passer d'un profil d'entrée à un profil de sortie ?

Il faut savoir que dans l'enseignement du français en Algérie, les objectifs à atteindre sont traduit en compétences à installer, tel que le communiquent les directives destinés aux enseignants du FLE :

1. *A la fin de chaque séquence l'apprenant doit être apte à ….*
2. *L'enseignement du FLE devra amener l'élève à ….*
3. *L'enseignant doit conduire l'élève à…..*

Or, la réalité de la classe est tout autre. Selon les enseignants interrogés, les compétences visées ne sont point installées.

Si aujourd'hui, enseignants et apprenants sont considérés comme sujets du processus d'enseignement/apprentissage, c'est que nous nous sommes rendu compte que la méthode centrée sur la transmission des savoirs et l'évaluation sommative n'est point efficace. Ne faut-il pas privilégier l'évaluation formative à cette dernière dans l'enseignement de la production écrite ? Sachant que le rôle de l'enseignant c'est d'amener son apprenant à résoudre des situations-problèmes et non de mémoriser des connaissances participant, en grande partie, à sa passivité.

L'enseignant évaluateur /animateur doit être pédagogue : il ne doit pas se contenter de noter ses apprenants ou de se plaindre de leur niveau. Mais, il doit plutôt se responsabilise face aux mauvaises notes qu'ils obtiennent afin de pouvoir les aider à dépasser leurs difficultés à l'écrit. Pour ce faire, il doit avoir recours à l'évaluation formative. Mais, qu'est-ce-que l'évaluation formative ? D'après Cuq et Gruca :

> « Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score. C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'auto-formation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant »[64].

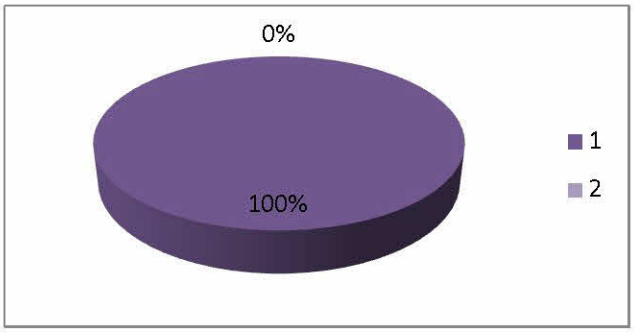
Bien que l'évaluation formative soit une pratique pédagogique efficace pour progresser à l'écrit, elle demeure inexistante. En effet, tous les enseignants interrogés ne pratiquent pas ce genre d'évaluation en classe. Nous pouvons nous demander pour quelle(s) raison(s) ces derniers ne la pratiquent pas? Ne les a- t-on point formé à ce type d'évaluation?

N'étant pas formés pour ce faire (l'enseignement et l'évaluation de la production écrite[65]), les enseignants novices admettent ne pas être en mesure de

[64] http://berrehal.unblog.fr/polycopie-levaluation/, consulté le 18.02.09
[65] Voir résultat de la question n° 4 plus haut.

mettre en œuvre des stratégies d'enseignement quant à l'installation de compétences rédactionnelles chez leurs apprenants. Comment expliquer cet échec ? Ces enseignants, ne devraient-ils pas être formés adéquatement au cours de leur formation ? Une formation continue, leurs permettrait-elle de se perfectionner dans ce domaine ?

Question n°8: Trouvez-vous qu'il soit utile que vous suiviez une formation continue?



1- 100% Oui ;

2- 0% Non.

100% des enseignants interrogés affirment qu'ils ont besoin d'une formation continue. Ils estiment que beaucoup de choses restent à faire après l'obtention de la licence, et que le nouvel enseignant se trouve plus souvent démuni face à ses élèves. Encore là, les interrogés soulignent que les cours donnés durant la formation universitaire n'étaient tout simplement pas appropriés : la réalité de la classe est différente des enseignements données à l'université. Il y'a également un décalage entre la théorie et la pratique. Ces lacunes, les nouvelles recrues, souhaitent les combler en suivant une formation continue. Sachant qu'une formation initiale n'est jamais assez suffisante comme le montrent Collés, Dufays et Maeder :

> « Il est certes utile de fournir aux futurs enseignants le kit de survie qui leur permettra de faire face dès le début de leur carrière, aux difficultés de gestion de classe et

d'enseignement d'une matière. Mais, on ne peut faire fi du long terme. » [66]

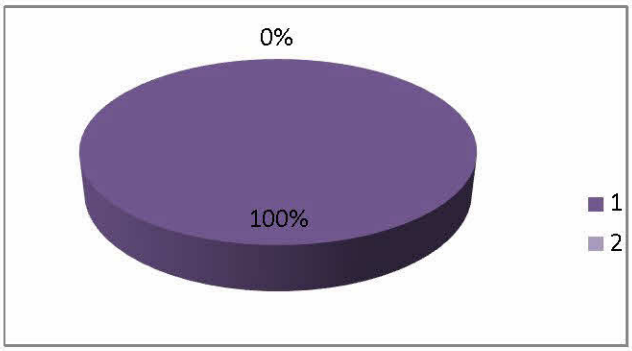
Le travail de perfectionnement d'un enseignant de langue étrangère répond à beaucoup d'impératifs tel que le souligne Limbos : « Le perfectionnement signifie une approche plus approfondie de certains aspects de la fonction d'animateur notamment au plan technique ou pédagogique »[67]. Nous entendons dire par perfectionnement : combler les lacunes d'une formation déficiente, mettre à jour les connaissances langagières et suivre le développement scientifique dans plusieurs domaines (pédagogique, didactique, psychologique). En effet, un savoir ou un savoir-faire n'est jamais acquis d'une manière suffisante, un enseignant aura toujours besoin de s'instruire en vue d'une amélioration.

Ainsi, nous constatons que l'après-formation initiale n'est pas à négliger si nous visons l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Nous pensons qu'il serait temps qu'une stratégie claire et pertinente d'accompagnement des enseignants du FLE ait lieu, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement. Pour être efficace sur le terrain, la formation universitaire doit être suivie d'une formation continue. Celle-ci sera un moyen de soutien adéquat qui aidera, sans doute, les nouvelles recrues à résoudre les difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain.

Question n°9 : Pensez-vous qu'en établissant quelques changements dans le programme de la licence de français, l'étudiant serait mieux préparé à enseigner ?

[66] Collès. L, Dufays. L, Maeder. C, 2003, *« Enseigner le français, l'espagnol et l'italien »,* Bruxelles, éditions De Boeck Duclot, p.207.
[67] Limbos. E, 1979, *« La formation des animateurs de groupes de jeunes »,* Paris, p. 57, éd ESF Entreprise Moderne D'Edition, 93 pages.



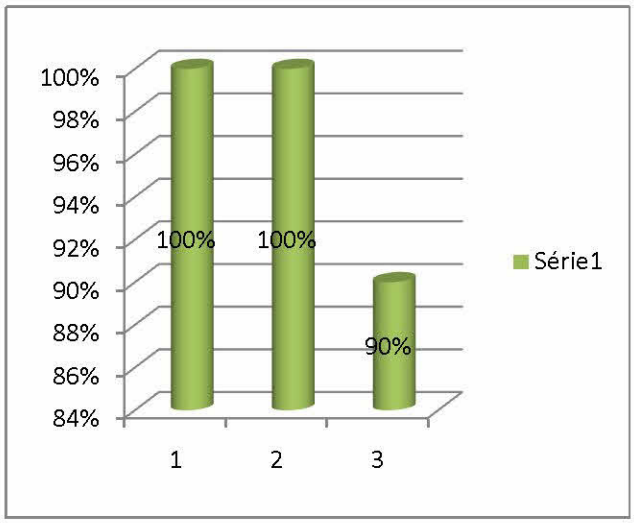
1- 100% Oui;

2- 0% Non.

La totalité des enseignants interrogés soit 100% ont répondu par l'affirmative. D'après leurs réponses, les difficultés à vaincre sont de plusieurs ordres. Les nouvelles recrues soulignent des lacunes aux niveaux didactique, pédagogique, linguistique et psychologique. Ils estiment que beaucoup de choses restent à faire pour pouvoir bien enseigner.

Tous les enseignants interrogés avouent ne pas être satisfaits de leurs compétences langagières, psychologiques et pédagogiques. Ils trouvent que l'introduction de quelques changements dans le programme de la licence de français serait la solution qui pourrait aider le formé à mieux affronter la pratique d'enseignement /apprentissage du FLE. Alors, sur quoi ont-ils le plus insisté ? Quels sont les changements qu'ils proposent ?

Question n°10: Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre avis les changements à faire ?



1- 100% Pratique systématique de la langue ;

2- 100% Pédagogie/ didactique;

3- 90% Psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

A la lecture des réponses, nous pouvons observer que les principales difficultés rencontrées par les nouvelles recrues sont d'ordre linguistique, pédagogique/didactique et psychologique. Les enseignants interrogés insistent sur les modules à visée linguistique, et psychopédagogique. Ils considèrent ces disciplines comme étant des disciplines-clés vu qu'elles ont pour objectif de favoriser chez le futur enseignant l'acquisition d'une formation approfondie aux plans méthodologique, technique et linguistique.

Il faut savoir que la totalité des enseignants interrogés ont opté pour le module de Morphosyntaxe (système L.M.D) ou de pratique systématique de la langue (licence classique) pour la simple raison que la formation reçue à l'université ne s'est point assurée de faire d'eux de véritables spécialistes du français écrit et oral. Ils trouvent qu'un accroissement du volume horaire de ces modules permettrait une maitrise de la langue cible. Autrement dit, il s'agit plutôt de remplacer les nombreuses heures consacrées aux cours théoriques par des heures consacrées à la pratique systématique de la langue.

La totalité des enseignants signalent qu'il y a un déséquilibre entre la théorie et la pratique et qu'ils n'ont bénéficié d'aucune formation pédagogique et d'aucun

stage externe. Ils espèrent que les concepteurs du programme de la licence de français mettent en œuvre une formation initiale adaptée à la réalité du terrain. Ils insistent sur l'accroissement du volume horaire octroyé aux modules de didactique et de psychopédagogie. Ainsi, nous constatons que non seulement, la pratique est d'une insuffisance criante mais, par ailleurs, les acquis théoriques en didactique restent en dessous de ceux acquis en d'autres matières.

Les enseignants interrogés signalent à travers les changements qu'ils ont proposés les lacunes de leur formation et expriment leurs besoins et leurs attentes en matière d'enseignement / apprentissage du FLE. Nous avons relevé que la totalité d'entres-eux remettent en cause la fréquence du module de didactique, de pratique systématique de la langue et de techniques d'expression écrite et orale. Pour eux, la clé de la réussite passe par l'étude de ces matières tout au long de la licence.

De quoi ces nouvelles recrues ont-elles besoin ? A quel niveau se situe l'obstacle qu'elles n'arrivent point à franchir ?

Au terme de cette enquête, nous constatons qu'il est indispensable, pour un futur enseignant, d'avoir une double formation (une formation scientifique et une formation pédagogique) ainsi qu'une articulation entre ces deux domaines tout au long de son cursus universitaire .Cependant, ni l'une, ni l'autre ne seront achevées. Une formation continue et une autoformation permanente comblera, sans doute, les lacunes d'une formation insuffisante. Autrement dit, il ne s'agit pas pour un enseignant de recevoir une formation une fois pour toute. Il est nécessaire que ce dernier puisse régulièrement mettre à jour ses connaissances et remettre en question ses méthodes et pratiques pédagogiques, chose que les nouveaux enseignants ne font pas.

Toutefois, dans diverses disciplines, on a souvent tendance à former les étudiants comme de futurs chercheurs, notamment en licence de français où la formation apparaît comme étant académique et la pratique demeure moins fréquente. D'où le décalage entre la théorie et la pratique. Apparemment, on croit

avoir trouvé la solution en multipliant les cours théoriques. Une solution qui n'est guère adéquate puisqu'elle ne leurs permet aucune maîtrise du français et aucune acquisition de connaissances en didactique, en pédagogie et en psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Claude Lessard et Philippe Meirieu soulignent ce problème en ces termes :

> « La politique à l'égard des universités introduit la notion de performance des universités. Celle-ci s'articule autour de deux enjeux : la qualité de la formation et l'excellence des établissements par des activités d'enseignement et de recherche de haut niveau. Par qualité de formation, on entend une formation mise à jour et actualisée, contenant des connaissances à la fine pointe émanant des résultats de recherche récents, évoluant au rythme des connaissances. C'est aussi une formation pertinente répondant à la fois aux besoins de développement du personnel et fournissant des outils nécessaires à l'insertion sociale et professionnelle. Une formation de qualité se veut également durable ; elle vise à ce que les étudiants acquièrent des habiletés techniques spécialisées directement utilisables sur le marché du travail(…) Enfin une telle formation privilégie la culture générale, se veut transdisciplinaire, cherche à développer l'esprit critique(…). »[68]

Une formation de qualité serait celle qui trouve un équilibre entre les disciplines. D'ailleurs, ils ont parlé de transdisciplinarité. Celle-ci faciliterait l'insertion professionnelle des nouvelles recrues.

Cependant, la formation initiale toute seule ne peut suffire pour que le formé soit doté de toutes les compétences, il apprendra au fur et à mesure qu'il exercera son métier. L'autoformation n'est pas non plus à négliger car « Apprendre est quelque chose que l'on fait et non quelque chose qui nous arrive »[69] comme le soulignent Eric Degallaix et Bernadette Meurice.

Le formé est censé participer activement à son apprentissage afin d'être doté d'un savoir-faire, d'un savoir-être et d'un savoir-devenir, en suivant diverses

[68] Lessard. C, Meirieu. P, 2005, *« L'obligation de résultats en éducation »*, p.151, Bruxelles, éd De Bœck.
[69] Degallaix. E, Meurice. B, 2003, *« Etre enseignant »*, p. 13, Bruxelles, éd De Bœck.

démarches :

> « Comment créer des conditions d'un auto-apprentissage ? En favorisant les activités d'investigation, d'élaboration, de production par les élèves eux-mêmes. Grâce à des lieux de documentation, des multimédias, des ateliers, des travaux de groupe(…) ou encore par l'approche de situations réelles. »[70]

Les enseignants interrogés ont des lacunes, ils avouent ne pas être capables d'enseigner, ne pas maîtriser la langue qu'on leur demande d'enseigner et certains d'entres-eux optent pour une deuxième formation. Pour toutes ces raisons, nous pouvons avancer que la formation actuelle est loin d'être pertinente, comme l'atteste d'ailleurs à juste titre, l'enquête menée sur le terrain.

Il est clair que l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie traverse une véritable crise caractérisée essentiellement par une baisse de niveau et une formation insuffisante des enseignants fraichement sortis de l'université.

Dans le cadre de notre travail, il nous a semblé utile et pertinent de définir la notion de formation et d'autoformation des enseignants. La question fondamentale reste, pour nous, la recherche du meilleur équilibre possi ble entre l'accentuation du savoir académique et l'amélioration des compétences professionnelles. En d'autres termes, il s'agit de trouver le bon équilibre entre la théorie et la pratique.

Synthèse

Les enseignants interrogés, pour la totalité d'entre eux, attestent n'avoir eu aucune formation pédagogique avant d'enseigner. De même qu'ils jugent la formation qu'ils ont eue à l'université d'insuffisante et la trouvent carrément inutile. Selon eux, il s'agit d'une formation dont le programme est en contradiction avec ce qu'ils enseignent au primaire, au moyen et au secondaire. Ils avouent que le

[70] Giordan. A, Guichard. F, Guichard. J, 2001, *« Des idées pour apprendre »*, p.08, Paris, éd Delagrave.

programme de la licence de français est inadapté à la fonction enseignante et le juge d'incomplet.

De même qu'ils affirment rencontrer plusieurs difficultés en classe. Des difficultés liées, en grande partie, à la transmission du savoir, au développement de compétences et à l'évaluation des apprenants. En plus de leur incapacité de réaliser ces tâches les enseignants interrogés, et pour la plupart d'entre eux, avouent ne pas être capables de gérer leurs élèves.

Ils estiment qu'une formation universitaire adaptée les aiderait à dépasser ces difficultés et ne leurs serait que bénéfique. Comme ils trouvent qu'une réforme serait nécessaire pour répondre à leurs besoins et à leurs attentes. En effet, ils insistent sur le fait d'équilibrer entre la théorie et la pratique afin qu'ils puissent améliorer leurs pratiques en classe et se professionnaliser. Selon eux, le renforcement de la formation universitaire par une articulation du savoir théorique et du savoir pratique les aiderait à faire face à la complexité du terrain.

Que pensent les étudiants en dernière année de cursus de leur formation initiale ? S'agit-il d'étudiants futurs-enseignants qui jugent suffisante leur formation? Se sentent-ils aptes à enseigner ? Possèdent-ils assez de compétences pour pratiquer la fonction enseignante ? Dans la partie qui suit nous essayerons d'apporter des réponses à ces questions.

PARTIE II :

PROFIL DE SORTIE DES ETUDIANTS DE LA LICENCE DE FRANÇAIS

Avant de tenter d'évaluer la situation d'enseignement/apprentissage du FLE à l'université, il nous semble primordial de décrire le programme de la licence de français (ancien et nouveau). L'objectif est de savoir si le programme de la licence de français[71] permet à l'étudiant d'acquérir une compétence rédactionnelle et des compétences didactico-pédagogiques. La problématique qui se pose est centrée surtout sur la place qu'occupent la compétence rédactionnelle et les compétences didactico-pédagogiques dans la formation des enseignants de la langue française.

[71]Ancienne Licence et nouvelle Licence : celle-ci s'obtient après trois années d'études supérieures. Tandis que l'autre s'obtient après quatre années d'études supérieures.

Chapitre I :

Formation des enseignants de français à l'Université d'Oran (Licence Classique/Nouvelle Licence)

Ce chapitre sert à la présentation du descriptif du programme de la licence de français. Ce descriptif concerne le nouveau programme ainsi que l'ancien programme de cette discipline.

1. La licence de français (ancien régime)

L'objectif de l'enseignement/apprentissage de toute discipline contribue à l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par l'apprenant. En d'autres termes, il vise l'installation de nouvelles compétences chez ce dernier.

La licence de français langue étrangère est ouverte à tout bachelier visant à acquérir une compétence écrite et orale en langue française. La préparation de cette licence ne s'appuie pas sur un manuel donné, elle suppose l'acquisition de certaines compétences langagières, rédactionnelles, communicationnelles et autres qui assurent la compréhension et la capacité d'expression orale et écrite dans des registres différents.

La filière dite « Français » permet aux étudiants d'obtenir «Une Licence d'enseignement ». La durée des études d'une licence classique est de quatre années. Les études supérieures quant à elles sont organisées en modules annuels.

1.1. Objectifs de l'enseignement /apprentissage du FLE à l'université algérienne

Objectifs visés	**Intitulé des modules**
Première année : Les objectifs visent à perfectionner et à renforcer la langue, afin d'améliorer le niveau des étudiants et les amener à écrire, ainsi qu'à parler correctement la langue française. A l'issue de la première de licence, l'étudiant doit être capable de : *« - Comprendre tout texte écrit en français, de le reformuler et de le synthétiser ;*	1. Pratique systématique de la langue/Techniques d'expression écrites et orales 2. Auteurs français 3. Textes et Histoire1 4. Lecture critique1 5. Linguistique générale 6. Arabe

- Présenter oralement un exposé ; *-Suivre tout exposé oral et prendre des notes ; »*[72] Lors de cette année l'étudiant découvre six modules.	
Deuxième année : Les objectifs visés en cette année s'inscrivent dans la même perspective de ceux de la première année. Ils visent l'analyse de textes littéraires, le perfectionnement linguistique et la maîtrise de l'écrit et de l'oral. La 2ème année compte sept modules.	1. Littérature maghrébine 2. Littérature et société 3. Syntaxe 4. Textes et Histoire2 5. Lecture critique 2 6. Phonétique/Phonologie 7. Arabe
Troisième année : L'étudiant découvre deux nouveaux modules de spécialité l'un intitulé « Psychologie de l'enfant et de l'adolescent » et l'autre intitulé « Psycholinguistique/ Sociolinguistique. ». En gros, il étudiera sept modules.	1. Psychologie de l'enfant et de l'adolescent 2. Psycholinguistique/ Sociolinguistique 3. Littérature contemporaine 4. Linguistique contrastive 5. Textes et Histoire3 6. Sémiologie 7. Arabe
Quatrième année : L'étudiant découvre de nouveaux modules très utiles pour sa future profession d'enseignant. Ces modules visent l'installation de compétences	1. Théorie de la littérature 2. Littérature comparée 3. Psychopédagogie 4. Didactique générale 5.Didactique des textes littéraires

[72] « Organisation et programme 2002-2003 licence de français », 2002, université d'Oran Es-Sénia, Faculté des langues latines.

professionnelles. De même qu'il aura le choix entre la préparation d'un mémoire de fin de licence ou l'exercice d'un stage pédagogique interne. La 4ème année compte sept modules.	6. Systèmes grammaticaux

1.2. Descriptif du programme de la licence de français : (ancien régime)

Ci-dessous le descriptif du programme de la licence de français(licence classique). Il s'agit pour nous de définir l'objectif de chaque module.

La première année :

- **Pratique Systématique de la Langue/Techniques d'Expression Ecrites et Orales (P.S.L/ T.E.E.O)**

Comme son intitulé l'indique, ce module développe une pratique active de la langue française. Son objectif est l'étude des éléments constitutifs du FLE et les mécanismes et les techniques d'expression écriture et orales.

En effet, il s'agit d'un module clef qui permet à l'étudiant une certaine maîtrise de la langue cible, une réduction des fautes les plus fréquentes et un perfectionnement linguistique.

- **Auteurs français**

Ce module permet à l'étudiant d'avoir un aperçu sur la civilisation et la littérature française plus précisément celle du 19ème siècle. Il aborde les différents bouleversements que la France a connus sur divers plans : social, économique, politique et littéraire. Des textes d'auteurs tels que Balzac, Flaubert, Chateaubriand, Zola ainsi que d'autres ayant marqué la scène littéraire à cette époque sont étudiés et traités avec rigueur.

- **Textes et histoire1**

Ce module de civilisation, de culture et de littérature française informe l'étudiant sur l'écriture de textes littéraires d'époques où les faits historiques se sont multipliés. Les textes sont traités dans un ordre chronologique en commençant par les premiers textes écrits du Moyen Âge au Dix-huitième siècle. L'étudiant doit avoir étudié des textes célèbres tels que « La Chanson de Roland, Les Lettres de Mme de Sévigné, Les Regrets de Du Bellay… »

- **Lecture critique1**

Il s'agit d'un module qui est à la fois technique et littéraire. Il s'intéresse au fonctionnement du texte littéraire. L'objectif est d'amener l'étudiant à aborder, à étudier et à analyser un texte littéraire et à lui faire connaître ses mécanismes. Le programme de L.C.1 compte trois volets :

-Volet n°1 : **Enoncé/ Enonciation**

A ce niveau, des concepts tels que « Norme/ écart, Dénotation/ connotation… » sont traités. L'étudiant apprend ce qu'est un schéma de communication littéraire et les différents niveaux de la langue française.

-Volet n°2 : **Initiation aux éléments de narratologie**

Ce volet suscite l'étude de la narration, de la fiction et d'autres éléments comme le fonctionnement narratif.

-Volet n°3 : **Initiation au discours poétique**

Il s'agit d'un passage du texte littéraire au texte poétique.

- **Introduction à la linguistique**

Ce module permet à l'étudiant de maîtriser un ensemble de concepts fondamentaux, quelques notions de base et une série de théories linguistiques. Le programme compte plusieurs axes tels que la théorie de Saussure et celle de la syntaxe ainsi que les origines, la nature et les points spécifiques du langage humain.

Le module d'arabe quant à lui, il sera étudié durant cette année et se poursuivra en deuxième ainsi qu'en troisième année.

La deuxième année :

- **Littérature maghrébine**

Il s'agit de montrer les conditions dans lesquelles les textes maghrébins d'expression française ont émergé, ainsi que leur contexte idéologique, afin de faire connaître à l'apprenant le chemin qu'a traversé cette production maghrébine d'expression française, depuis sa naissance jusqu'à aujourd'hui. Celle-ci a connu différentes formes d'écriture, entre autres, celles qui ont affiché une transgression du conformisme littéraire et qui ont également donné naissance à un nouveau type d'écriture appelée l'écriture de l'urgence.

- **Littérature et société**

L'objectif de ce module consiste à analyser en détail les rapports qui peuvent exister entre la littérature et la société. Ces rapports sont détectés dans une perspective socio-critique qui a pour but de dégager l'idéologie présente dans chaque texte littéraire étudié.

- **Syntaxe**

Ce module technique est axé sur une nouvelle forme de grammaire, l'objectif est de montrer à l'étudiant qu'il existe une grammaire autre que la grammaire traditionnelle appelée « Grammaire générative et transformationnelle ».

- **Textes et histoire2**

Il s'agit de montrer le contexte dans lequel la production littéraire algérienne d'expression française est née, l'apport de la civilisation française, le chemin historique et culturel qu'a parcouru l'Algérie depuis sa conquête jusqu'à nos jours. L'étudiant découvre les plus grandes périodes littéraires telles que la période coloniale, la période algérianiste et celle de la post-indépendance, traite des textes d'écrivains tels que « L. Bertrand, A. Camus, R. Randau » ces derniers ont vraiment marqué la littérature algérienne d'expression française.

- **Lecture critique2**

Ce module permet à l'étudiant d'analyser le texte littéraire en fonction de diverses approches telles que l'approche thématique, psychanalytique, sociocritique et sémiotique afin d'aboutir à la multiplicité des sens d'un texte littéraire et de faire l'étude structurale qui est présente dans tout texte. De même qu'il saura faire la différence entre « lecteur / écrivain, écrivain/ narrateur et encore auteur…. »

- **Phonétique et phonologie**

L'objectif vise l'étude d'une manière plus approfondie, les sons du langage concernant le système linguistique français et de décrire le fonctionnement du langage. La différence entre **« la phonétique et la phonologie »** est clarifiée d'une manière rigoureuse, car l'apprenant confond souvent ces deux notions. Le contenu du programme traite plusieurs points tels que les différents types de la phonétique, la transcription phonétique, la double articulation du langage….

La troisième année :

- **Psychologie de l'enfant et de l'adolescent**

Il s'agit de faire apprendre à l'étudiant quelques concepts et aspects fondamentaux de la psychologie, ainsi que le développement cognitif, psychomoteur, affectif et social de l'enfant et de l'adolescent. Cet ensemble de connaissances permet au futur enseignant de réfléchir sur la manière dont il va gérer sa classe. C'est une initiation au monde psychologique des élèves.

- **Psycholinguistique/Sociolinguistique**

Ce module consiste à clarifier les rapports qui existent entre la langue et les structures sociales de la communauté linguistique qui l'utilise. Il s'agit également d'étudier comment le langage est acquis ainsi que produit. Des concepts tels que la culture, hétérogénéité et homogénéité sociales, sensation, perception… sont définis.

- **Littérature contemporaine**

Il s'agit de faire connaître à l'étudiant les différentes mutations que la littérature française a subies surtout en ce qui concerne le roman, la poésie et le théâtre du vingtième siècle. « Le nouveau roman, le dadaïsme, le surréalisme, l'existentialisme et l'absurde », ces courants littéraires reflètent l'écriture de cette

époque. La littérature concerne deux périodes : « la belle époque » précédant la première guerre mondiale et « les années folles. » suivant celle-ci. Aussi ,une étude particulière est consacrée aux textes de Marcel Proust et à ceux d'André. Gide.

En effet, c'est d'un panorama historique de la littérature française dont il s'agit (de la fin du dix-neuvième siècle jusqu'à la deuxième moitié du vingtième siècle). C'est une interrogation sur le fonctionnement et le discours de l'écriture de cette époque.

- **Linguistique contrastive**

La linguistique contrastive intervient pour une étude ainsi qu'une illustration des différences existant dans la structuration des langues, qu'il s'agisse de l'oral et / ou de l'écrit. Par ailleurs, cette dernière vise la maîtrise de la langue cible. En procédant à l'exploitation de séries d'erreurs, les principales difficultés que rencontre l'apprenant sont ainsi détectées, dans l'espoir qu'elles soient dépassées.

- **Textes et histoire3**

Ce module de civilisation et de littérature française s'interroge sur les causes qui sont à l'origine de l'écriture du vingtième siècle. En d'autres termes, il s'agit de permettre à l'étudiant de connaitre les fondements épistémologiques de la pensée occidentale contemporaine et de comprendre l'écriture de l'absurde et de la transgression. « Le nouveau roman, le dadaïsme, le surréalisme, l'existentialisme et l'absurde » sont les courants littéraires qui montrent la manière dont les écrivains se sont mis à écrire à cette époque.

Nous remarquons que le module de Textes et Histoire3 et le module de Littérature contemporaine comptent les mêmes courants littéraires toute fois les objectifs sont différents.

- **Sémiologie**

Ce module technique et littéraire à la fois permet à l'étudiant de faire une approche sémiotique du texte littéraire et surtout en ce qui concerne la poésie.

La quatrième année :

- **Théorie de la littérature**

Ce module mène l'apprenant vers la réflexion et la critique. Il s'intéresse à l'évolution de la notion de littérature depuis la rhétorique jusqu' au dernier courant littéraire. Donc, à travers l'approche diachronique, l'apprenant détecte la littérarité d'un texte donné. Autrement dit, « qu'est ce que la littérature ? » est la question centrale autour de laquelle se construit l'enseignement. Les théories que compte le programme illustrent cette approche immanente du texte littéraire.

- **Littérature comparée**

C'est un module qui permet au formé de réfléchir, d'analyser et d'avoir un esprit critique. En littérature comparée, l'étudiant découvre d'autres cultures à travers des textes littéraires propres à des écrivains d'origines différentes. Il découvre également les difficultés rencontrées par les comparatistes et les notions fondamentales quant au domaine du comparatisme.

- **Psychopédagogie**

L'objectif est de faire apprendre au futur enseignant les théories d'apprentissage (le béhaviorisme, le constructivisme, le cognitivisme...) ; les concepts fondamentaux pour la pratique enseignante « la médiation, la zone proximale, le caractère ... » ; des approches pédagogiques et des stratégies d'enseignement.

- **Didactique générale**

Il s'agit d'un module qui permet à l'étudiant de se construire une idée sur le monde de l'enseignement, d'avoir un panorama sur les différentes méthodologies d'enseignement, d'hier et d'aujourd'hui, avec tout ce qu'elles peuvent entraîner comme concepts, courants, méthodes, techniques..., de voir aussi, entre autres, l'apport des différentes sciences comme la pédagogie, la psychologie, la sociologie, la linguistique pour ne citer que celles-là.

- **Didactique des textes littéraires**

L'objectif est de faire apprendre à l'étudiant comment enseigner un texte littéraire. Il n'existe pas de « recette » précise mais l'idéal est de mettre à sa disposition une série de techniques qui pourrait lui servir dans l'enseignement du texte littéraire.

Divers types de textes sont étudiés dont le texte descriptif, le texte argumentatif et autres.

- **Systèmes grammaticaux**

Ce module consiste à montrer l'évolution de la grammaire française à travers les siècles avec à l'origine celle appelée « grammaire traditionnelle » de Port-Royal. En effet, il s'agit de suivre le parcours synchronique des diverses théories grammaticales.

- **Mémoire / stage**

A la fin de son cursus (4eme année), l'étudiant aura à choisir entre le mémoire ou le stage pédagogique.

En ce qui concerne **le mémoire**, l'étudiant aura à choisir entre trois options : didactique, littérature ou linguistique. Il sera aidé, guidé et corrigé par son directeur de recherche lors de la réalisation de son mémoire de fin de licence. C'est une initiation à la recherche universitaire dont il s'agit.

Le stage quant à lui reste interne ! L'étudiant l'effectue au sein de son université.

2-La licence de français (nouveau régime)

2.1. Descriptif général du Système LMD

Le système **L.M.D** a été adopté par les pays européens dans le but d'harmoniser la formation universitaire en Europe. L'objectif est de faciliter les équivalences au niveau international ainsi que la mobilité des étudiants et leur accès au monde du travail en Europe.

Les universités algériennes ont également opté pour ce système appelé L.MD. Désormais les diplômes délivrés par les universités algériennes sont reconnus sur le plan international. De même qu'il s'agit d'un système qui permet la flexibilité des étudiants et l'accès au monde du travail.

Le sigle **L.M.D.** signifie **L**icence, **M**aster, **D**octorat. Il s'agit des trois diplômes reconnus sur l'échelle mondiale.

2.2. Objectifs visés par le système LMD :

- Faciliter la mobilité et la flexibilité des étudiants ;
- Proposer des grades de formation, reconnus sur le plan international ;
- Préparer les étudiants à leur vie professionnelle.

2.3. Principes du LMD :

Le système LMD est fondé sur trois principes qui sont : la capitalisation, la mobilité et la lisibilité.

*« **La capitalisation** : C'est l'acquisition définitive des unités d'enseignements, l'étudiant n'aura pas à refaire une UE acquise s'il est amené à changer de parcours de formation ou d'établissement.*

***La mobilité** : C'est la possibilité offerte à l'étudiant de changer d'établissement sans perdre ses acquis.*

***La lisibilité :** C'est la possibilité offerte au marché de l'emploi de pouvoir facilement comparer les diplômes LMD dans le pays, ou d'un pays à un autre »*[73].

2.4. Architecture générale des études :

Le système L.M.D. s'articule autours de trois cycles d'études délivrant chacun un diplôme. Ces diplômes sont : Licence/Master/Doctorat.

[73] http://mecatronique-lmd.newgoo.net/t3-toutes-les-questions-posees-sur-le-lmd-c-est-quoi-le-lmd , consulté le 25.08.09

L→ Licence : Bac +3 ans

M→Master : Licence +2 ans

D→Doctorat : Master+3 ans

2.5. Descriptif du programme de la licence de français (système L.M.D)

L'obtention de la licence de français se fait en trois années d'études. L'enseignement/apprentissage du FLE s'organise en séquences. Celles-ci se décomposent en plusieurs séances visant l'acquisition de compétences aussi bien transversales que disciplinaires. Voici une liste d'objectifs visés en chaque d'étude ainsi qu'un descriptif détaillé du programme de la nouvelle licence de français :

Objectifs visés en chaque année	**Intitulé des modules**
Première année : Cette année d'étude constitue le cycle d'intégration (le passage du secondaire au supérieur) et l'adaptation à la vie universitaire et de découverte disciplinaire. La première année compte dix modules.	▪ Méthodologie de l'oral ▪ Méthodologie de l'écrit ▪ Morphosyntaxe 1 ▪ Initiations aux textes littéraires ▪ Concepts-culture de la langue française ▪ Typologie des travaux universitaires ▪ phonétique ▪ Science socio-humaine ▪ Espagnol ▪ Initiation à la linguistique

Deuxième année : Elle constitue le cycle d'approfondissement des connaissances acquises en première année. La deuxième année compte douze modules.	▪ Méthodologie de l'oral ▪ Méthodologie de l'écrit ▪ Morphosyntaxe2 ▪ Lexico-sémantique ▪ Critique des genres ▪ Phonologie ▪ Civilisations mouvement et tendances littéraires ▪ Théories et méthodologies linguistiques ▪ Initiation aux sciences ▪ Méthodologie du travail universitaire ▪ Arabe ▪ Espagnole
Troisième année : Elle s'attache à approfondir la spécialisation disciplinaire, l'étudiant va acquérir des connaissances et des compétences qui vont lui permettre de préparer son entrée en master ou dans la vie professionnelle.	▪ Psychopédagogie-didactique ▪ Initiation aux genres ▪ Ecrits comparés ▪ Civilisation et contacts des cultures ▪ Initiation aux genres et rhétorique ▪ Modernisme ▪ Théories de la littérature ▪ Méthodologie de la recherche universitaire

Ci-dessous le descriptif du programme de la licence de français (licence L.M.D.). Il s'agit pour nous de définir l'objectif de chaque module.

La première année :

- **Méthodologie de l'oral**

Ce module vise à installer des compétences communicationnelles chez l'étudiant. L'objectif est de rendre l'étudiant apte à parler, à communiquer et à exprimer ses pensées à travers l'écoute de documents sonores.

- **Méthodologie de l'écrit**

L'objectif c'est d'apprendre aux étudiants les techniques d'expression écrite (résumé, compte rendu, synthèse de documents) et les différents types de textes littéraires à savoir (le narratif, le descriptif, l'argumentatif ; l'injonctif…) et de produire des textes de ce genre.

- **Morphosyntaxe 1**

L'objectif du module est l'étude des éléments constitutifs de la langue cible. L'étudiant est fixé dans la langue française d'un point de vue morphologique et syntaxique. Autrement dit, il est amené à maitriser les règles fondamentales du fonctionnement de cette langue dans le but d'être doté de compétences langagières.

- **Initiations aux textes littéraires**

Il s'agit d'un module technique et littéraire à la fois qui permet d'initier l'étudiant aux différentes pratiques de lecture, comme il permet la fréquentation des textes littéraires.

- **Concepts-culture de la langue française**

Le contenu d'enseignement de ce module permet à l'étudiant d'acquérir des connaissances quant à l'histoire de la civilisation et de la littérature française. Il découvre les textes produits en langue française à travers un survol de périodes qui vont des premiers textes produit en cette langue au dix-huitième siècle.

- **Typologie des travaux universitaires**

Dans ce module l'étudiant apprend les différentes techniques d'expression écrite. Des techniques tels que le résumé, l'exposé, le compte rendu et la prise de notes. Il est également initié à faire une recherche scientifique comme l'avant projet de fin de licence.

- **Phonétique**

Ce module consiste à initier les étudiants à la transcription phonétique dans le but de prononcer correctement les sons, d'éviter les fautes de prononciation et de distinguer entre l'oral et l'écrit.

- **Initiation à la linguistique**

L'objectif majeur de ce module vise l'initiation des étudiants à la linguistique. En d'autres terme, il s'agit de leurs faire apprendre des théories linguistiques et les notions fondamentales propres à chacune d'entre elle.

- **Science socio-humaine**

Il s'agit du même objectif visé par le module de linguistique, sauf que les cours sont donnés en langue arabe.

- **Espagnol**

L'objectif majeur est d'apprendre à l'étudiant l'espagnol élémentaire.

La deuxième année :

- **Méthodologie de l'oral**

L'enseignant tend à développer davantage la compétence communicationnelle chez l'étudiant à travers l'écoute de documents sonores plus complexes que ceux de la première année.

- **Méthodologie de l'écrit**

Il s'agit du même objectif que celui de la première année de licence (installation de compétences rédactionnelles), mais à travers l'enseignement /apprentissage de techniques d'expression écrite (résumé, compte rendu, commentaire composé, synthèse de documents…)

- **Morphosyntaxe2**

Mêmes objectifs que ceux visés en première année.

- **Lexico-sémantique**

Ce module concerne deux disciplines : la lexicologie et la sémantique. Il est consacré à l'étude du lexique français, mais aussi à sa signification (nature, étymologie, synonymie, antonymie…).

- **Critique des genres**

Ce module technique et littéraire à la fois se focalise sur un genre littéraire appelé théâtre ; L'objectif est de faire apprendre à l'étudiant ce qu'est un texte théâtral et quelles sont ses caractéristiques.

- **Phonologie**

Dans ce module l'étudiant apprend ce qu'est la phonologie et quelles sont ses différentes branches. On tient compte également de la fonction distinctive des phonèmes

- **Civilisations mouvement et tendances littéraires**

Il s'agit d'un module qui s'ouvre sur l'histoire littéraire et sur les noms prestigieux ayant marqué la langue française au dix-neuvième siècle. Ainsi, l'étudiant approfondira ses connaissances concernant la civilisation française et

prendra connaissance de plusieurs courants littéraires ayant vu le jour à lors de ce siècle.

- **Théories et méthodologies linguistiques**

Ce module permet à l'étudiant de développer ses connaissances sur la linguistique et sur les différents courants et théories (fonctionnalisme, structuralisme …) l'ayant marquée.

- **Initiation aux sciences**

L'objectif de cette unité d'enseignement est de développer chez l'étudiant une lecture critique des textes littéraires à travers l'introduction de plusieurs méthodes de lecture et l'emploi de différentes approches, à savoir (L'approche structurale, thématique, sociocritique…)

- **Méthodologie du travail universitaire**

En deuxième année, l'accent est plutôt mis sur la méthodologie de recherche. L'objectif majeur c'est d'apprendre à l'étudiant les outils de recherche afin qu'il puisse réaliser un mémoire de fin de licence.

- **Arabe**

L'objectif est de faire connaitre à l'étudiant les formes, les composantes et les caractéristiques d'une pièce théâtrale en langue arabe.

- **Espagnol**

Il s'agit du même objectif que celui visé en première année.

La troisième année :

- **Psychopédagogie-didactique**

Ce module consiste à favoriser chez l'étudiant en fin de cursus l'acquisition d'une formation approfondie sur le plan notionnel, théorique et méthodologique en traitant des méthodes , et des théories d'enseignement/apprentissage. En d'autres termes, il s'agit d'installer à des compétences professionnelles chez les futurs enseignants.

- **Initiation aux genres et rhétorique**

Son but est d'initier l'étudiant au genre littéraire dit « Rhétorique ». A travers cette unité d'enseignement, le formé sera apte à construire un discours dans lequel il tentera de produire un effet persuasif sur ses destinataires, et cela en utilisant de la rhétorique.

- **Ecrits comparés**

Le contenu d'enseignement de ce module se focalise surtout sur le développement de l'esprit critique chez l'étudiant et ce par l'analyse de textes littéraires. Une analyse qui consiste à identifier les similitudes et les différences qui relient deux ou plusieurs textes.

- **Civilisation et contacts des cultures**

Ce module permet à l'étudiant d'avoir un regard général sur les divers aspects (culturel, interculturel, religieux, social, artistique,…etc.) de la civilisation humaine. Et de maitriser un ensemble de concepts en rapport avec celle-ci. Des concepts tels que culture, acculturation, ethnocide, assimilation, racisme, xénophobie, tolérance etc.

- **Modernisme**

Ce module porte sur l'étude de romans ayant marqué le vingtième siècle en France à partir d'une analyse centrée principalement sur l'opposition du nouveau roman au roman traditionnel.

- **Théories de la littérature**

L'objectif principal de ce module est de parvenir à la définition de la littérature. Il s'agit de répondre à la question : Qu'est-ce que la littérature ?

- **Méthodologie de la recherche universitaire**

Dans ce module, l'étudiant sera doté d'outils méthodologiques lui permettant de réaliser un mémoire de fin de licence. Il sera également, suivi, encadré, guidé et assisté par l'enseignant assurant ce module.

3.La licence de langue française entre ancien et nouveau régime

Le tableau ci-dessous résume les aspects saillants des deux licences à savoir : la licence classique et celle du nouveau régime appelé L.M.D

les aspects	**Licence de français ancien régime**	**Licence de français nouveau régime L.M.D**
Diplôme	Licence d'Enseignement	Licence d'Enseignement
Débouchée de la formation	Enseignement et autres secteurs	Enseignement et autres secteurs
Durée de la formation	04 ans	03 ans
Organisation de la formation	Annuelle	Semestrielle
Nombre de modules	24 modules	29 modules
Nombre de modules à visée Littéraire	11	10
Nombre de modules à visée didactico-pédagogique	3	1
Nombre de modules à visée Linguistique	4	4
Nombre de modules de	1	2

pratique systématique de la langue		
Nombre de modules de techniques d'expression écrite et oral	1	4
Volume horaire consacré à chaque module	01h30mn	01h30mn et/ou 03h00
Mémoire de fin de licence	Oui	Oui
Stage pédagogique	Oui (mais interne)	Non
Enseignants formés	PEP, PEM, PES	PEP, PEM

A la lecture de ce tableau, nous constatons qu'aucune réforme n'a eu lieu et que le programme de la licence de français (L.M.D) est presque le même que celui de la licence classique. En effet, la maquette universitaire de la licence de français (Classique et L.M.D) a plus de points en commun que de points différents.

Cette différence concerne :

- La durée de la formation : L'une s'étale sur une durée de quatre années et l'autre sur une durée relativement courte (trois années) ;
- Les enseignants formés : l'une forme pour trois paliers d'étude, à savoir le primaire, moyen et secondaire. L'autre concerne que deux cycles d'étude (primaire et moyen) ;
- Le nombre de module : l'une compte 24 modules alors que l'autre en compte 29.

Par contre, les deux formations se caractérisent par un nombre élevé des matières littéraires avec un total d'heures de T.D. très conséquent (le déséquilibre

est flagrant entre les matières). En effet, le programme compte moins d'enseignement de spécialité (didactique, pédagogie et stage pratique) aussi bien en nombres de matières qu'en créneau horaire.

L'étude comparative que nous venons d'exposer, nous permet d'affirmer que le programme de la licence de français ne prend guère en charge les besoins de la fonction enseignante (c'est une formation qui ne comprend ni stage pédagogique externe ni matière visant l'installation de la compétence linguistique). Pouvons-nous, dans ce cas, affirmer que les formations universitaires (classique et moderne) valident les diplômes, mais n'ont point de parcours professionnalisant ? Nous tenterons de mettre en exergue les limites de ces formations en établissant une enquête auprès des étudiants (futurs-enseignants).

Chapitre II :

Les étudiants en langue française : profil de sortie

Le présent chapitre sert à la présentation d'un état des lieux de l'enseignement /apprentissage du français à l'université. Après avoir décrit le programme de la licence de français (ancien et nouveau), nous avons tentons d'évaluer le programme de la formation des futurs enseignants de français à travers une enquête. L'objectif est de savoir lequel des deux programmes de la licence de français correspond le mieux aux besoins et aux attentes des étudiants futurs enseignants.

1. Enquête auprès des futurs enseignants

Notre corpus d'analyse est composé de réponses données par un public de 200 étudiants auquel nous avons soumis un questionnaire[74]. Ce nombre varie entre cent étudiants de 3ème année de licence (nouveau régime) et cent étudiants de 04ème année de licence (ancien régime[75]) suivant tous leur formation à la Faculté des Arts, des Lettres et des Langues Etrangères d'Oran. Notre questionnaire compte dix-huit questions se rapportant, en grande partie, à la formation des enseignants de français, à l'enseignement/ apprentissage de l'écrit et à la place qu'occupe la didactique de l'écrit dans le programme de la licence de Français. Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de l'enquête faite auprès des futurs enseignants de français.

2.Analyse du questionnaire destiné aux futurs enseignants de français

Nous disposons de 3600 données soit : 18 items x 200 futurs enseignants. Ces unités ont été analysées et commentées. Nous présenterons les résultats sous forme de graphiques (cylindres et secteurs) et de tableaux. Les graphiques rouges sont consacrés à la présentation des statistiques des réponses données par les étudiants de l'ancien régime (licence classique). Alors que les graphiques bleus concernent celles données par les étudiants du nouveau régime (nouvelle licence).

Les réponses données par les futurs enseignants sont presque les mêmes. Elles révèlent des visions en accord total quant à la place qu'occupe l'écrit, la didactique et la pédagogie dans le programme de la licence de français en Algérie.

L'analyse de ce corpus, nous a mis face à un éventail de réponses que nous avons traitées et analysées. Pour une meilleure évaluation des données, nous avons pour chaque question, émis un tableau et un graphique (secteur ou cylindre) qui reprennent en pourcentage les réponses des étudiants futurs-enseignants et qui sont suivis de commentaires personnels. Nous sommes parvenus aux résultats suivants :

---

[74] Voir annexe.

[75] De nos jours, le système classique n'existe plus. L'enquête à été effectuée en 2012 quand la licence de français s'obtenait après quatre années d'études supérieures.

Les universités algériennes ont également opté pour ce système appelé L.MD. Désormais les diplômes délivrés par les universités algériennes sont reconnus sur le plan international. De même qu'il s'agit d'un système qui permet la flexibilité des étudiants et l'accès au monde du travail.

Le sigle **L.M.D.** signifie **L**icence, **M**aster, **D**octorat. Il s'agit des trois diplômes reconnus sur l'échelle mondiale.

2.2. Objectifs visés par le système LMD :

- Faciliter la mobilité et la flexibilité des étudiants ;
- Proposer des grades de formation, reconnus sur le plan international ;
- Préparer les étudiants à leur vie professionnelle.

2.3. Principes du LMD :

Le système LMD est fondé sur trois principes qui sont : la capitalisation, la mobilité et la lisibilité.

*« **La capitalisation** : C'est l'acquisition définitive des unités d'enseignements, l'étudiant n'aura pas à refaire une UE acquise s'il est amené à changer de parcours de formation ou d'établissement.*

***La mobilité** : C'est la possibilité offerte à l'étudiant de changer d'établissement sans perdre ses acquis.*

***La lisibilité :** C'est la possibilité offerte au marché de l'emploi de pouvoir facilement comparer les diplômes LMD dans le pays, ou d'un pays à un autre »*[73].

2.4. Architecture générale des études :

Le système L.M.D. s'articule autours de trois cycles d'études délivrant chacun un diplôme. Ces diplômes sont : Licence/Master/Doctorat.

[73] http://mecatronique-lmd.newgoo.net/t3-toutes-les-questions-posees-sur-le-lmd-c-est-quoi-le-lmd , consulté le 25.08.09

littérature et la civilisation est très important, comparé à celui consacré aux autres matières du programme de la licence de français[76] .

Beaucoup d'étudiants déclarent recevoir plus de cours en littérature française que d'autres et que le premier souci, de la plupart de leurs formateurs, consiste à enseigner cette matière. Cependant, pour une meilleure insertion des futurs enseignants dans le monde professionnel, l'acquisition de connaissances en littérature ne peut suffire. Plutôt qu'accumuler des savoirs littéraires, non réutilisables sur le terrain[77] , le programme de la licence de français devrait se fixer comme principal objectif la structuration de l'identité professionnelle du formé. Le volume horaire hebdomadaire appliqué à des matières telles que la linguistique, la phonétique, la communication et la didactique/pédagogie dans le programme de la licence de français est extrêmement réduit par rapport à celui de la littérature. Alors, comment pouvons-nous préparer l'étudiant à sa future profession et satisfaire ses besoins si l'enseignement du FLE se limite à la transmission de connaissances littéraires.

Dans les réponses recueillies, nous avons de très faibles pourcentages accordés aux matières à visée linguistique et à visée pédagogique. Cela montre qu'aucun des programmes de la licence de français ne prend en charge l'enseignement de ces matières. Sachant que le système LMD vise, en premier lieu, la préparation du formé au monde du travail.

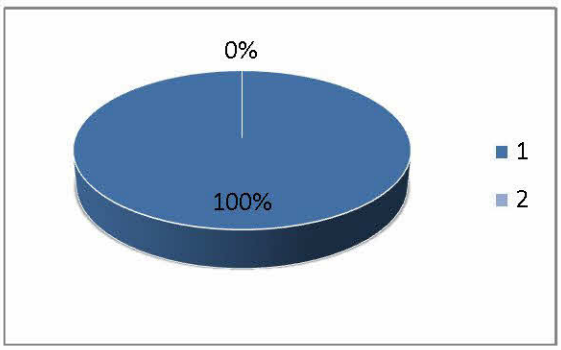
Nous remarquons, d'après les statistiques, que les contenus d'enseignement du programme de la licence de français (ancienne et nouvelle) sont les mêmes : c'est un programme privilégiant l'enseignement de la littérature au détriment de la didactique, de la pédagogie et de la pratique de la langue. La seule différence concerne la communication. Les étudiants du LMD accordent un pourcentage de 15% à l'enseignement de l'oral alors qu'il s'agit de 0% pour les autres. Il est bien

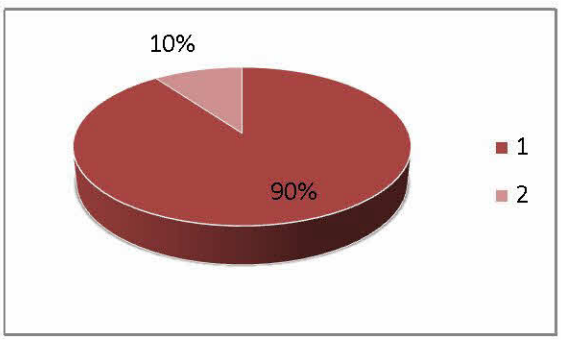
[76] Voir descriptif du programme de la licence de français, ancien et nouveau, dans le chapitre 1 de la partie 2.
[77] Voir les résultats de l'enquête faite auprès des nouvelles recrues dans le chapitre 2 de la partie1.

clair que la nouvelle licence prend en charge le développement de la compétence orale. Néanmoins, ça reste insuffisant.

Les chiffres obtenus pour cette question laissent penser qu'un écart existe entre les objectifs fixés officiellement par le système LMD et la réalité du terrain. En d'autres termes, nous constatons qu'aucune réforme n'a eu lieu et que les contenus d'enseignement du programme de la licence de français n'ont pas changé. En effet, les cours de phonétique ne sont assurés qu'en deuxième année de licence et ceux de didactique/ pédagogie qu'en dernière année de cursus[78]. De même que la priorité est donnée à la littérature et les étudiants n'ont que rarement l'occasion de faire de la pratique de la langue. Dans ce cas, nous ne pouvons qu'affirmer que le nouveau programme de la licence de français est le même que l'ancien. La formation des enseignants vise, dans sa majorité, l'enseignement de la littérature. Cependant, un tel enseignement sera-t-il d'un grand secours pour les futurs enseignants ?

Graphe2





[78] Il s'agit de la quatrième année pour les étudiants préparant une licence classique et de la troisième année pour les étudiants préparant une nouvelle licence.

Figure2

Question 2	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4 ans**
Votre formation vous prépare-t-elle à enseigner le FLE ?	Oui Non	0% 100%	90% 10%

Tous les étudiants ayant participé à notre enquête pensent que leur formation ne les prépare pas à leur vie professionnelle. En effet, 90% des étudiants du système classique trouvent que les contenus d'enseignement de leur formation ne sont point pertinents. Quant à ceux du L.M.D. 100% d'entre eux estiment que les trois années restent très insuffisantes pour une formation de qualité.

Ils déclarent qu' *« une formation de trois années ne pourra leurs être d'un grand secours une fois enseignant ».*

Certains nous dirons que *« pour être aptes à enseigner, il faut capitaliser un certain nombre d'années d'expérience. Et que les trois années de formation ne pourraient contribuer à l'acquisition de cette expérience ».*

D'autres ajouteront que *« pour gérer avec efficacité des situations d'enseignement/apprentissage, l'enseignant doit recevoir une formation pédagogique, didactique, psychologique et linguistique solide ».*

Si nous revenons aux programmes de la licence de française[79] , nous dirions que les réponses des étudiants interrogés ne vont nullement à l'encontre de ceux-ci. Ainsi, la contradiction est flagrante : Il est stipulé dans les programmes de français, qu'à la fin de sa licence, l'étudiant serait doté de compétences lui permettant d'intégrer sa vie professionnelle. Or, nous constatons un fossé entre les finalités de

[79] Voir le descriptif de la licence de français dans le chapitre précédent.

l'enseignement du FLE à l'université et ses programmes. La quasi-totalité des étudiants interrogés attestent ne pas être aptes à enseigner le FLE. Ils trouvent que *« pour une meilleure insertion dans le monde du travail, une formation aussi courte (trois années) et aussi riche sur le plan littéraire ne peut suffire ».*

Les 10% ayant répondu par l'affirmative pensent que leur formation pourrait les préparer à enseigner à condition qu'ils prennent, eux-mêmes, en charge leurs lacunes. Pour d'autres, il s'agit d'une formation qui les prépare à enseigner le FLE dans le cycle primaire, mais pas dans d'autres cycles d'étude. Nous pensons que le choix de ce cycle d'étude n'est pas dû au hasard. En effet, beaucoup d'étudiants avouent leur incapacité de gérer des collégiens et/ou des lycéens c'est pourquoi ils préfèrent enseigner au primaire. En plus de l'incapacité de gérer une classe, les étudiants ayant opté pour ce palier d'étude avouent ne pas maitriser la langue française. Pour ces derniers, enseigner au primaire signifie acquérir une compétence linguistique. Et pourtant, dans les documents officiels, il est clairement établi que

> « Les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet d'une attention particulière dans les bilans pédagogiques périodiques »[80].

Le message est clair. Les étudiants ayant répondu par l'affirmative expriment des besoins en psychologie de l'apprenant et en linguistique.

Dans ce cas, qu'allons-nous espérer de ces futurs enseignants ? Quel sera leur rendement? Comment installeront-ils des compétences chez leurs apprenants si eux-mêmes ne les possèdent pas?

[80] Référentiel des programmes, p. 51.

Graphe3

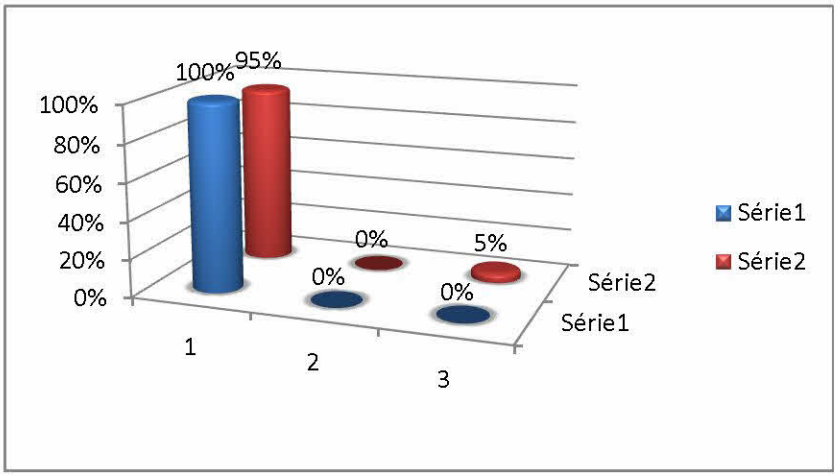


Figure3

Question 3	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4ans**
Votre formation est plutôt :	Théorique	100%	95%
	Pratique	0%	0%
	Théorique et pratique	0%	5%

Les résultats obtenus montrent qu'il y a bien une convergence des réponses. En effet, 100 % des étudiants du LMD et 95% de ceux du système classique trouvent que leur formation est théorique contre seulement 5% qui pensent le contraire. Face à de tels pourcentages, nous ne pouvons qu'affirmer l'hypothèse du déséquilibre flagrant entre la théorie et la pratique auquel serait due la difficulté à enseigner (voir résultat de l'enquête n°1).

Pour les enseignants ayant qualifié leur formation de théorique, la capacité à enseigner la langue française passe d'abord par l'équilibre entre la théorie et la pratique. En effet, on ne peut se suffire d'une formation purement théorique.

La formule actuelle est celle du stage interne et/ou de la non pratique de stage n'est pas du tout pertinente (Voir les résultats de la question précédente). Alors, comment bâtir quelque chose sur des bases qui manquent de solidité ? C'est l'avenir même du système éducatif qui est en jeu.

Même si le domaine de l'éducation est d'une complexité prouvée, une formation efficace qui évite tout décalage entre la théorie et la pratique donnera plus d'assurance aux nouvelles recrues, d'une part. D'autre part, elle contribuera pour, une grande part, à leur faciliter cette tâche qu'est enseigner.

Une grande majorité des étudiants interrogés affirment que la formation actuelle est loin d'être efficace, que les acquis théoriques sont d'une inutilité absolue et qu'ils ne résolvent point les difficultés rencontrées sur le terrain, car pour

> « Faire face à tous ces défis ne s'improvise pas ! Pour réaliser leur mission, les enseignants ont besoin d'un bagage professionnel solide, alliant compétences scientifiques approfondies et compétences pédagogiques et didactiques prouvées. Leur formation initiale doit leur permettre de les acquérir progressivement ». [81]

Or, La formation des enseignants de français à l'université d'Oran semble être pleinement du côté de la théorie et de l'académisme et ne s'intéresse que très peu à la pratique. Certes, les connaissances théoriques sont indispensables, mais elles restent stériles si elles ne sont pas mobilisées sur le terrain. Sachant que la pratique enseignante « se définit en lien étroit avec l'action sur le terrain. »[82]

L'objectif de la formation initiale doit désormais préparer les enseignants à affronter la complexité des situations professionnelles auxquelles ils seront quotidiennement confrontés. A vrai dire, la formation théorique a plus tendance à

---

[81] file:///C:/Users/lenovo/Downloads/Devenir%20enseignant%20(ressource%201355).pdf , consulté le 20.12.2010

[82] Jonnaert. Ph, Vander Borght C, 2006, « *Créer des conditions d'apprentissage* », p.45, Bruxelles, éditions De Boeck.

transmettre des savoirs qu'à développer des compétences. Celles-ci ne peuvent être construites sans inventer des dispositifs de formation ordonnés à cette fin, articulant surtout, théorie et pratique ?

Il faut savoir que les étudiants du LMD n'ont jamais effectué de stage pratique. Alors, quelle serait l'utilité du savoir théorique s'il ne leurs permet pas de gérer avec efficacité les situations d'enseignement /apprentissage.

Seulement 05% des étudiants interrogés trouvent que leur formation équilibre entre la théorie et la pratique. Il faut savoir que ces pourcentages concernent les étudiants de la licence classique. Ces derniers effectuent à la fin de leur cursus un stage interne. Ce stage reste, selon eux, inefficace[83] dans la mesure où :

- il est d'une durée courte (quatrième année) ;
- l'intervention de l'étudiant est très sommaire (45 minutes) ;
- le public est inadéquat (le stagiaire a affaire à des étudiant de 1ère année de licence au lieu d'élèves du primaire, du moyen et/ou du secondaire).

C'est le cas des étudiants du système classique. Il est pratiquement de même de ceux du système LMD. La formation de ces derniers est exclusivement théorique. Qu'en est-il des tâches qui leurs semblent difficile à réaliser ?

[83] Voir les réponses de la question précédente.

Graphe4

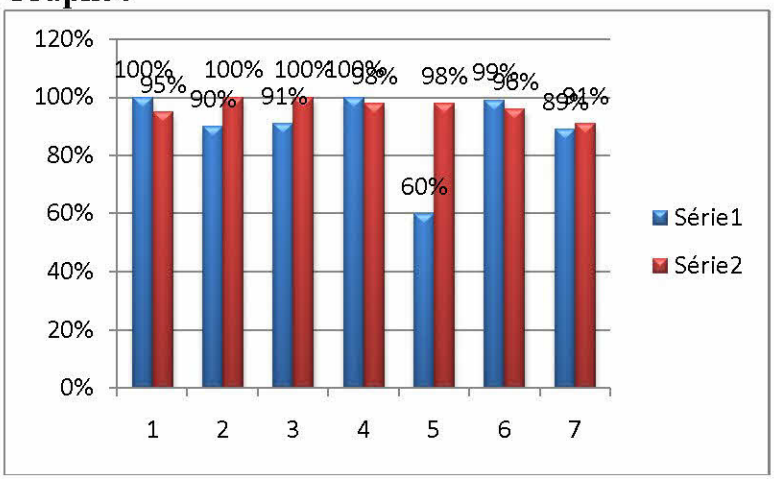


Figure4

Question 4	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4ans**
Laquelle des tâches suivantes vous semblent difficile à réaliser au cas où vous enseigneriez?	Faire parler vos apprenants	100%	95%
	Préparer vos cours	90%	100%
	Planifier vos objectifs	91%	100%
	Gérer vos classes	100%	98%
	Diagnostiquer les lacunes et les besoins de vos apprenants	60%	98%

	Choisir des supports adéquats	99%	96%
	Remédier à leurs lacunes	89%	91%

Les pourcentages retenus pour cette question, parlent d'eux-mêmes. En effet, les résultats nous montrent d'entrée que les contenus d'enseignement de la licence de français (ancienne et nouvelle) et les besoins exprimés par les deux publics interrogés sont presque identiques.

Nous avons obtenu 100% contre 95% pour l'installation de la compétence orale.celà signifie que la quasi-totalité des étudiants interrogés s'estime inapte à enseigner l'oral .Sachant qu'une compétence orale fait partie des compétences qu'un enseignant de français est censé posséder et développer chez son apprenant. Pour ce qui est de la préparation des cours et de la planification des objectifs, là aussi nous sommes face à des pourcentages surprenants ! En effet, tous les étudiants interrogés soit 100% affirment ne pas être en mesure de préparer des cours et de planifier des objectifs. Les résultats sont presque les mêmes quant aux étudiants du LMD.

Pour ce qui est de la gestion des classes, nous avons obtenu 60% contre 98%. La réponse est unanime pour les étudiants du LMD : la peur de gérer une classe puisque ces derniers n'ont jamais effectué de stage pédagogique et/ou reçu des enseignements concernant la psychologie de l'enfant et de l'adolescent (voir descriptif de la licence de français).

Reste l'évaluation : la majorité des étudiants interrogés affirment être incapables d'évaluer, de diagnostiquer les lacunes de leurs apprenants et d y remédier.

Le nouveau programme concernant le français langue étrangère suscite la mise en œuvre d'une approche pédagogique active visant l'installation de compétences chez l'apprenant, et ce, par le biais de la médiation. Or, la majorité des

étudiants interrogés affirment ne pas être en mesure d'enseigner et d'apprendre à apprendre à leurs élèves.

Le prorata des réponses données à cette question nous pousse à nous interroger sur les causes qui sont à l'origine de cette incapacité à réaliser l'ensemble de ces tâches, car celle-ci n'est pas due au hasard. En effet, beaucoup d'enquêtés remettent en cause les contenus d'enseignement de la licence de français.

Les futurs enseignants interrogés, pour la plupart d'entres eux, trouvent qu'il est évident qu'ils se sentent incapables de réaliser ces tâches. En effet, dans le programme de la licence de français (ancienne et nouvelle) une priorité est donnée à l'enseignement de la littérature française (voir résultat de la question N°1). Or, d'après eux, l'enseignement de celle-ci ne peut suffire. Ils reconnaissent avoir des difficultés à l'oral, c'est pourquoi il est difficile pour eux d'apprendre à leurs apprenants à parler et /ou à s'exprimer. La compétence orale est l'une des compétences majeures que doit acquérir un futur enseignant de français. Sachant que ce dernier est appelé à enseigner une langue. Il doit absolument être capable de prendre la parole face à un public, Sinon, comment parviendra-t-il à expliquer une leçon à ses apprenants et/ou à communiquer avec eux ? Se contentera-t-il d'écrire la leçon sur le tableau sans pour autant discuter ou répondre à leurs questions? Ou utilisera-t-il le français comme un moyen d'expression écrite et l'arabe dialectal comme un moyen d'expression orale ? Sachant que l'enseignement/apprentissage du FLE dans tous cycles d'étude vise l'installation de la compétence linguistique chez l'apprenant.

Quelle que soit la discipline à enseigner, la fonction enseignante est une pratique complexe pleine de difficultés. C'est pourquoi nous trouvons indispensable que le formé soit préparé à cette fonction au cours de sa formation initiale. Un enseignant pour accomplir sa mission, doit avoir un bagage professionnel solide, alliant compétences théoriques et compétences didactico-pédagogiques. Sa formation universitaire doit lui permettre de s'adapter progressivement à son métier qu'est l'enseignement.

Graphe5

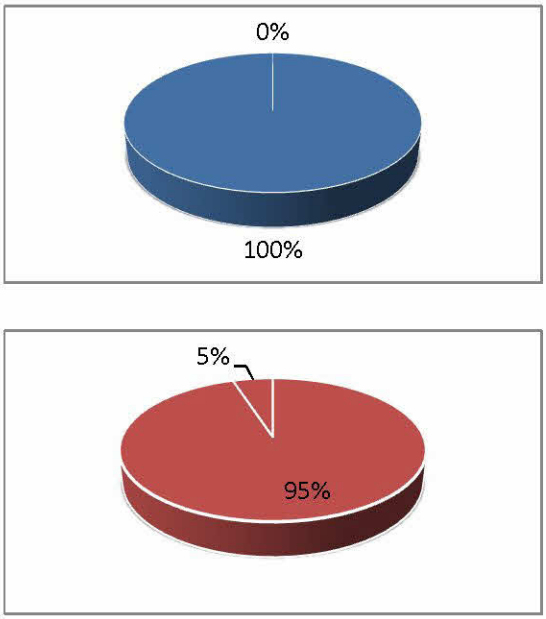


Figure5

Question 5	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4 ans**
Rencontrez-vous des difficultés à l'écrit ?	Oui Non	100% 0%	95% 5%

Les étudiants interrogés rencontrent réellement des difficultés à l'écrit. En effet, il s'agit d'un total de 100% des étudiants du système LMD et 95% de ceux du système classique ayant affirmé cela. Mais à quoi ces pourcentages pourront être attachés ?

Graphe6

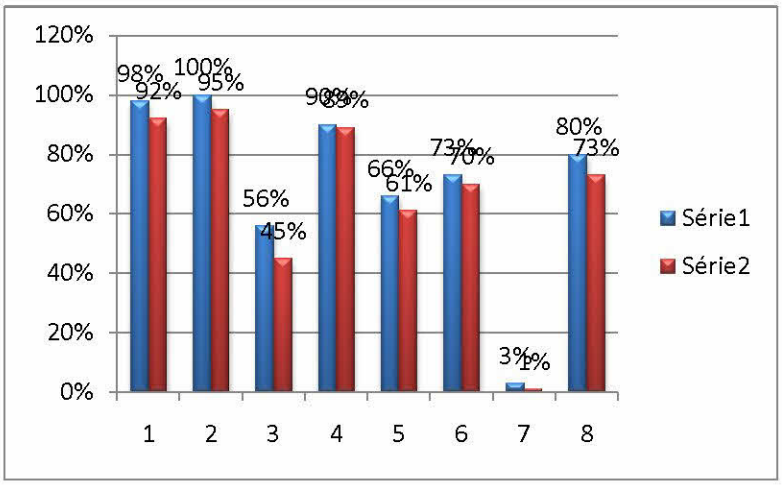


Figure6

Question 6	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4ans**
Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?	Lexique pauvre	98%	92%
	Ponctuation défaillante	100%	95%
	Incohérence	56%	45%
	Concordance des temps verbaux	90%	89%
	Répétitions	66%	61%
	Confusion entre les différents pronoms	73%	70%

	Fautes de prononciation	3%	1%
	Non maitrise de la conjugaison	80%	73%

Nous avons regroupé les difficultés rencontrées par les futurs enseignants en une catégorie : il s'agit de difficultés d'ordre linguistique. Les histogrammes ci-dessus résument les résultats de ce classement en indiquant pour chaque difficulté avancée par les étudiants interrogés un pourcentage. Nous sommes parvenus aux résultats suivants : Les réponses données par les deux publics interrogés sont très variées. Cependant, elles convergent toutes vers un point commun : former l'apprenant à la compétence rédactionnelle.

Les difficultés d'ordre linguistique sont rencontrées par la majorité des étudiants interrogés. Elles se traduisent par des erreurs. Or, toutes les compétences que ces derniers doivent installer chez leurs apprenants (compétence rédactionnelle, compétence orale), requièrent de leur part la mobilisation de leurs savoirs et savoir-faire.

Revenons aux difficultés citées par nos enquêtés. Nous remarquons que les erreurs commises par ces derniers sont presque de la même fréquence. La difficulté à écrire est un besoin exprimé par la majorité d'entre eux. Par ailleurs, passer d'une formation de quatre années à une formation de trois années ne crée point d'écart entre le nombre d'erreurs commises par chacun des deux publics interrogés.

Enseigner une langue vivante, c'est d'abord s'approprier son code linguistique; Cela suppose une connaissance suffisante du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison, de la syntaxe, de l'orthographe et de la phonologie. Or, la quasi-totalité des étudiants interrogés affirment avoir des lacunes et

rencontrer des difficultés aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Il faut savoir que certains d'entre eux[84] ont répondu à cette question en arabe standard.

Graphe 7

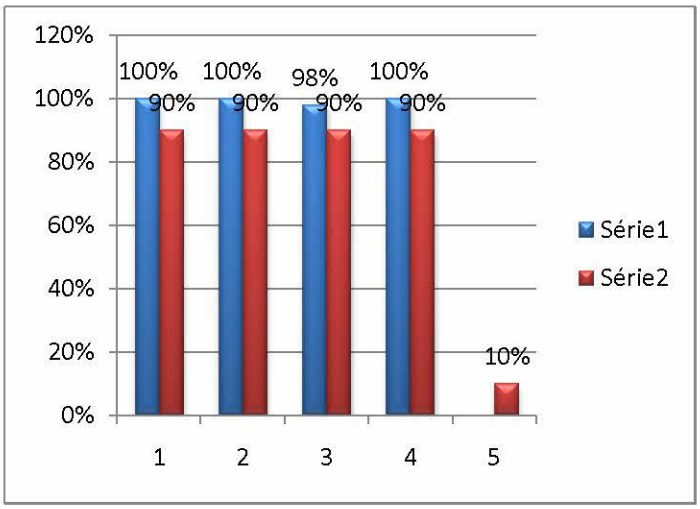


Figure7

Question 7	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4ans**
A quoi ces difficultés seraient-elles dues ?	Contenus d'enseignement lacunaires	100%	90%
	Formation antérieure insuffisante	100%	90%
	Lecture non pratiquée	98%	90%

[84] Il s'agit d'étudiants préparant une licence de trois années.

Figure2

Question 2	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4 ans**
Votre formation vous prépare-t-elle à enseigner le FLE ?	Oui Non	0% 100%	90% 10%

Tous les étudiants ayant participé à notre enquête pensent que leur formation ne les prépare pas à leur vie professionnelle. En effet, 90% des étudiants du système classique trouvent que les contenus d'enseignement de leur formation ne sont point pertinents. Quant à ceux du L.M.D. 100% d'entre eux estiment que les trois années restent très insuffisantes pour une formation de qualité.

Ils déclarent qu' *« une formation de trois années ne pourra leurs être d'un grand secours une fois enseignant ».*

Certains nous dirons que *« pour être aptes à enseigner, il faut capitaliser un certain nombre d'années d'expérience. Et que les trois années de formation ne pourraient contribuer à l'acquisition de cette expérience ».*

D'autres ajouteront que *« pour gérer avec efficacité des situations d'enseignement/apprentissage, l'enseignant doit recevoir une formation pédagogique, didactique, psychologique et linguistique solide ».*

Si nous revenons aux programmes de la licence de française[79] , nous dirions que les réponses des étudiants interrogés ne vont nullement à l'encontre de ceux-ci. Ainsi, la contradiction est flagrante : Il est stipulé dans les programmes de français, qu'à la fin de sa licence, l'étudiant serait doté de compétences lui permettant d'intégrer sa vie professionnelle. Or, nous constatons un fossé entre les finalités de

[79] Voir le descriptif de la licence de français dans le chapitre précédent.

- **La formation antérieure :** beaucoup d'entre-eux affirment ne pas avoir assez de pré-requis en langue française pour pouvoir assimiler le programme de la licence de France. C'est-à-dire, qu'ils n'ont pas le profil d'entrée. Nous entendons dire par profil d'entrée les connaissances antérieures nécessaires quant au développement de compétences. La situation est alarmante ! Nous remarquons, que plusieurs années d'étude de la langue française n'ont pas porté leurs fruits. Qui devons-nous incriminer ? Les enseignants, les programmes, l'institution ?

Pour plusieurs étudiants interrogés : « *c'est le secondaire qui ne les a pas suffisamment préparés aux études supérieures* ». En effet, les étudiants arrivent à l'université avec des problèmes de langue dus à leur formation antérieure :

> « Des théories psychologiques ont montré depuis longtemps qu'on s'attribue les mérites d'un succès mais que l'on rejette à l'extérieur les explications d'un échec. Les universitaires n'échappent pas à la règle : ils s'estiment responsables de la bonne réputation qu'ont leurs diplômés, mais ont tendance à se tourner vers les étudiants et leurs professeurs antérieur pour expliquer l'échec massif en premier cycle.»[85]

Pourtant l'ambition des nouveaux programmes du FLE, aujourd'hui, vise avant tout l'installation de la compétence langagière.

Le niveau d'enseignement antérieur serait à l'origine des difficultés que rencontrent les futurs enseignants à l'écrit. La quasi-totalité s'accorde à dire que *« l'enseignement secondaire ne les a nullement préparé à affronter l'enseignement supérieur »*.

Pour d'autres : *« c'est les cycles d'étude précédant celui du supérieur qui ne remplissent plus leur mission et n'assurent plus le passage du secondaire au supérieur »*. Ou bien que « *les années d'enseignement au lycée ne servaient* absolument à rien à l'université ». D'autres vont plus loin en disant qu' *« ils ont l'impression d'étudier la langue française pour la première fois tellement que le programme leurs est difficile à assimiler »*. Quelques soit les réponses données par les étudiants interrogés s'accordent, tous, à dire que les difficultés rencontrées à

---

[85] http://docplayer.fr/24407898-La-non-maitrise-de-l-ecrit-et-ou-de-l-oral-chez-les-etudiants-de-francais-le-cas-des-premieres-et-troisiemes-annees.html ,consulté le 12.08.*13*

l'écrit sont dues aux programmes d'enseignement du français dans tous cycles d'étude confondus.

- **Non pratique de la lecture :** pour la plupart des étudiants interrogés, la pratique de la lecture influence positivement celle de l'écriture[86]. En effet, beaucoup pensent que la lecture est l'activité qui pourrait remédier efficacement à leur échec face à l'écrit, mais elle reste également l'activité qu'ils ne pratiquent jamais.

Pour d'autres : « *la lecture est à la base de l'acquisition de la langue cible par les apprenants et de leur progression à l'écrit* ».

Bien que la lecture soit une activité permettant à l'apprenant de progresser à l'écrit, le nombre d'étudiants qui la pratiquent reste très restreint. Et pourtant, ses effets sur l'écriture sont incontestables comme le confirme Garcia-Debanc dans ce passage :

> « L'écriture des élèves s'alimente à l'observation et à la comparaison de textes de référence dont ils s'efforcent d'imiter les propriétés. Cette dimension est commune à plusieurs modèles d'enseignement de la production d'écrits »[87].

- **Formation basée sur l'évaluation sommative :** nous n'allons nullement nous étendre sur l'évaluation. Elle fera l'objet d'une étude détaillée au niveau de la question n°16.

La majorité des étudiants interrogés trouvent que le type d'évaluation pratiquée par leurs enseignants est à l'origine des difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit. Beaucoup d'entre eux considèrent les quelques moments consacrés à la correction de l'écrit comme étant une sanction entraînant nécessairement une division au sein du groupe entre bons et mauvais étudiants. Pour d'autres : « *le compte rendu de l'expression écrite est une pratique stérile, car elle ne prend point en charge leurs lacunes* ».

Nous remarquons que l'évaluation sommative est privilégiée au détriment de l'évaluation formative. Celle-ci serait une évaluation de suivi et de régulation ne se

---

[86] Propos de leurs formateurs depuis leur première année d'étude. Autrement dit, ils reconnaissent ne pas avoir pris en compte les conseils de leurs enseignants quant aux difficultés d'écriture (la pratique de la lecture remédierait à leurs lacunes aussi bien à l'écrit qu'à l'oral).

[87] Garcia-Debanc , C. 1995. « *La production d'écrits telle qu'on l'enseigne aujourd'hui.* » Paris : Didier. p.61

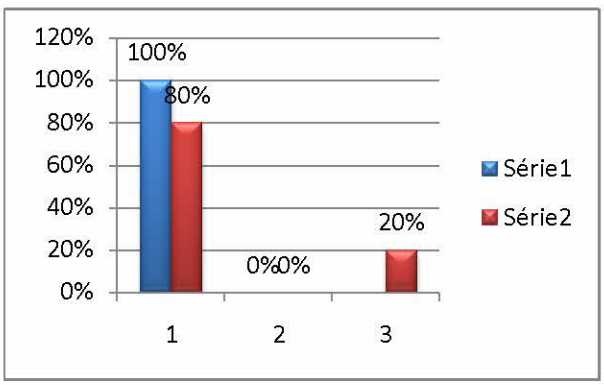
préoccupant pas seulement d'estimer l'acquisition des savoirs enseignés par les apprenants. Aujourd'hui :

> « ... il s'agit de rompre avec la conception traditionnelle de l'évaluation sanction résumée dans une note dont la lisibilité n'est souvent pas évidente et de la remplacer par une évaluation intégrée au processus d'apprentissage, servant de révélateur des progrès accomplis ou des lacunes perturbant la progression des apprentissages, et appelant une action immédiate et approprié »[88].

Le programme de langue française le stipule clairement. En effet, il est dit que désormais, il faut équilibrer entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Or selon les résultats obtenus, il est clair que cette dernière n'est point pratiquée par les enseignants.

Sous la rubrique « néant », nous avons regroupé les étudiants qui n'ont pas répondu à cette question. Ils représentent une proportion de 10 %. Nous considérons les non-réponses comme une inaptitude de la part de ces étudiants à progresser dans la production écrite et à assimiler les contenus d'enseignement du programme de la licence de français.

Graphe8



[88] Référentiel des programmes, p. 17.

Figure8

Question 8	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4ans**
Que faites-vous face aux difficultés que vous rencontrez à l'écrit ?	Ne font rien	100%	80%
	Font quelque chose	0%	0%
	Néant		20%

Tous les étudiants interrogés s'avouent désarmés face aux difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit et incapables de remédier à leurs lacunes. Beaucoup d'entre eux affirment que l'objectif n'est pas de *« résoudre les difficultés rencontrées à l'écrit mais c'est d'obtenir la licence ».* Pour d'autres, il s'agit seulement de *« répondre aux questions d'examen en vue de l'obtention du diplôme ».* Nous remarquons, d'après les réponses obtenues, que le rôle des étudiants interrogés se limite à une simple réussite aux épreuves d'examen.

Cependant, selon la nouvelle méthode pédagogique, l'étudiant n'est-il pas censé être au centre de son apprentissage et prendre en charge ses lacunes ? Ne doit-il pas mettre en œuvre des moyens et des pratiques pédagogiques individuelles l'aidant à passer d'un profil d'entrée à un profil de sortie ?

Il est clair, d'après les réponses obtenues, que les futurs enseignants ne fournissent aucun effort face aux difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit. Sachant que, pour une maitrise de la langue cible, l'enseignement/apprentissage ne doit pas se limiter à une simple réussite aux épreuves d'examen, mais

> « Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet

Graphe4

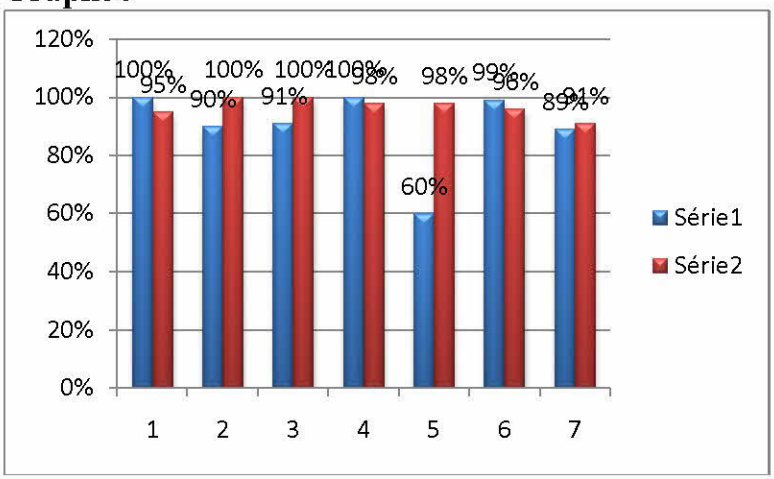


Figure4

Question 4	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4ans**
Laquelle des tâches suivantes vous semblent difficile à réaliser au cas où vous enseigneriez?	Faire parler vos apprenants	100%	95%
	Préparer vos cours	90%	100%
	Planifier vos objectifs	91%	100%
	Gérer vos classes	100%	98%
	Diagnostiquer les lacunes et les besoins de vos apprenants	60%	98%

Beaucoup d'étudiants affirment ne pas prendre de notes de cours soit un total de 90% des étudiants du LMD et de 60% de ceux du système classique. Nous remarquons que seulement 28% des interrogés pratiquent la prise de notes.

Les techniques d'expression écrite sont multiples (Résumé, commentaire composé, compte rendu, synthèse de documents). Or, celle dite prise de notes est la plus répandue à l'université. Celle-ci vise le développement de l'autonomie d'apprentissage chez l'étudiant.

Pour une définition générale de la prise de notes nous dirons que celle-ci est une technique qui permet à l'apprenant de saisir l'information contenue dans un discours oral ou écrit, de façon immédiate, réduite et simple. C'est aussi une activité grâce à laquelle il apprend à synthétiser et à repérer l'important du superflu dans un discours.

En outre, prendre des notes signifie noter l'essentiel, les idées principales avec une certaine rapidité pour ne pas perdre le fil de la leçon. Cependant, cette activité bien qu'elle soit individuelle, elle nécessite l'aide d'un formateur. En effet, pour qu'une prise de notes soit efficace, il serait préférable de ne pas tout écrire, mais de trier et de distinguer l'essentiel de l'accessoire. Il faut surtout comprendre ce qui est entendu ou lu et rédigé ce qui a été sélectionné. Ainsi, l'apprenant pourra garder une trace écrite d'un discours écrit ou oral. Il est bon de rappeler que les notes peuvent provenir de sources différentes :

- L'oral : cours, séminaire, conférence, etc.
- L'écrit : ouvrages, documents, journal, revues, etc.

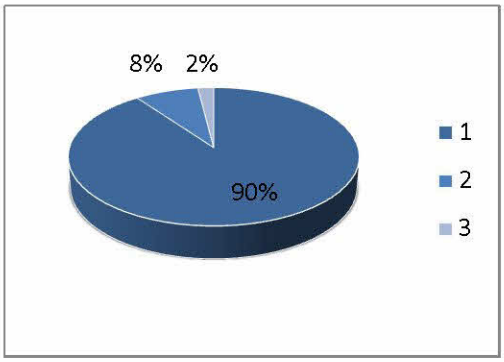
Beaucoup d'étudiants attestent qu'ils ne peuvent prendre des notes de cours parce qu'ils n'arrivent point à suivre leurs professeurs en classe. Certains ajoutent que *« c'est la méthode passive qu'emploient leurs enseignants en classe qui est à l'origine de leur désintérêt. Ces derniers n'auraient qu'un seul objectif c'est de finir le programme d'enseignement »*. D'autres nous dirons que *« certains enseignants n'expliquent point les cours et se contentent de les réciter »*

05% de ceux ayant répondu par la négative avouent ne pas comprendre les cours donnés par leurs enseignants, car ils ne maitrisent pas la langue cible.

Les réponses données par les étudiants interrogés sont différentes. Cependant, elles convergent toutes vers un point commun : c'est la formation de ces derniers à la prise de notes et la mise en œuvre, par les enseignants, d'une approche pédagogique favorisant la pratique de celle-ci.

Noter un maximum d'informations dans un minimum de temps est l'une des principales caractéristiques de la prise de notes. Or, pour une assimilation du savoir, cette pratique ne peut suffire. Les notes prises doivent être complétées par des ajouts personnels. Qu'en est-il alors des futurs enseignants ?

Graphe10



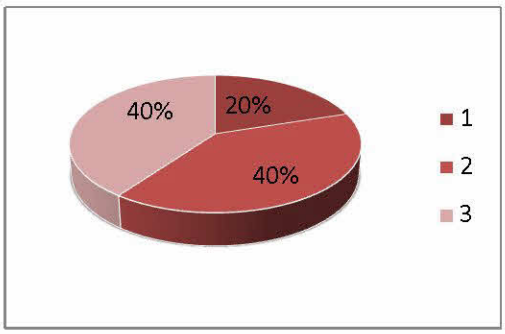


Figure10

Question10	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4 ans**
Est-ce que vous complétez vos notes de cours par des ajouts personnels ?	Non Oui Néant	90% 08% 02%	40% 20% 40%

Selon les statistiques un grand nombre d'étudiants ne complètent pas leurs notes de cours par des ajouts personnels. Quelle serait, alors, l'utilité des notes prises si elles ne sont pas développées ?

En principe, l'apprenant devra se définir un ou des objectifs, anticiper et planifier des tâches à réaliser à partir de notes prises.

Compléter des notes prises par des ajouts personnels signifie développer en soi une autonomie d'apprentissage qui est synonyme de compétence. Or, comment et par quoi compléter des notes de cours ?

L'apprenant devra réaliser diverses tâches qui le mènent petit à petit à :

- Reproduire des notes claires et aérées ;
- Soigner son écriture et son oral ;
- Maîtriser des disciplines telles que la grammaire, l'orthographe et la conjugaison ;
- Respecter la ponctuation ;
- Produire des énoncés cohérents ;
- Avoir confiance en soi.

Le relancement de la recherche à partir de diverses sources[90] reste le meilleur moyen pour recueillir le maximum d'informations, détecter ses lacunes et les pallier. Il serait préférable que les étudiants ayant répondu par la négative ne se contentent pas uniquement de prendre des notes et qu'ils lisent davantage.

Graphe11

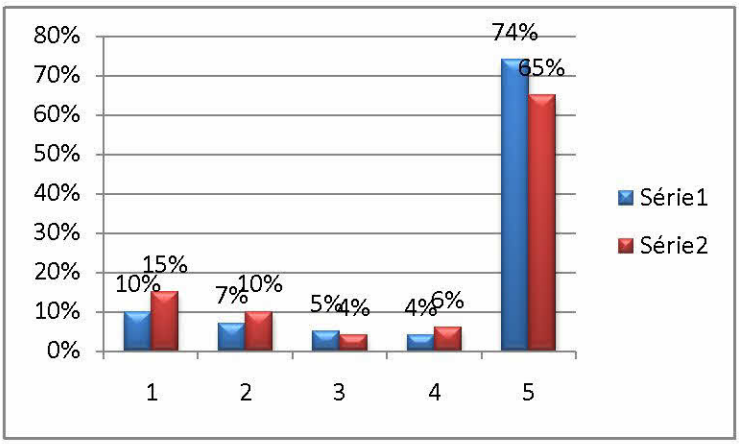


Figure11

Question 11	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4ans**
Qu'est-ce que l'autoformation pour vous ?	Apprentissage individuel	10%	15%
	Formation de soi par soi	7%	10%
	Documentation, recherche et lecture d'ouvrages	5%	4%

[90] Ouvrages, revues ou Internet.

	Découverte de nouvelles connaissances	4%	6%
	Néant	74%	55%

Les réponses obtenues pour cette question, nous montrent d'entrée que la quasi-totalité des étudiants interrogés n'ont pas répondu à cette question et que ceux qui y ont répondu sont très peu. Pouvons-nous dire que ces résultats sont alarmants ?

Nous considérons les non-réponses comme une inaptitude de la part de ces étudiants à s'auto-former et à faire face à leurs difficultés d'apprentissage, vu leur méconnaissance du domaine. Et pourtant l'autoformation est une pratique très importante et vraiment indispensable pour l'étudiant. Qu'il soit en situation d'apprentissage ou en situation professionnelle, ce dernier ne doit jamais cesser de s'auto-former.

Au sens courant, l'autoformation est une pratique, une façon d'apprendre qui nécessite la mobilisation de toutes les capacités d'autonomie de l'apprenant. En effet, c'est ce dernier qui trace son parcours d'apprentissage.[91] C'est est une sorte de formation individuelle dans laquelle la personne apprend par elle-même. Toute formation doit être complétée par la pratique d'autoformation. D'ailleurs, c'est grâce à cette pratique qu'un développement de connaissances et une acquisition de compétence sont réalisés. Selon Tremblay :

> « L'autoformation est habituellement définie comme un dispositif de formation où l'apprenant prend l'initiative et choisit de manière autonome les buts et les méthodes d'apprentissage et acquiert des connaissances en utilisant ses propres ressources et celles de son milieu »[92].

[91]Nous entendons dire par parcours d'apprentissage : le rythme, la documentation et le temps de travail.
[92] http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-4/CJE32-4-dOrtunPharand.pdf ,consulté le 25.12.10

Les non-réponses regroupées sous la rubrique « néant » et représentant une proportion de 74% des étudiants du L.M.D et de 65% de ceux de l'ancien régime nous laissent penser que ces étudiants ne pratiquent guère l'autoformation, et pourtant, c'est cette pratique qui facilite l'acquisition de compétences.

Ou encore :

> « Elle est considérée comme une approche dans laquelle une personne prend l'initiative, choisit de manière autonome ses buts et méthodes d'apprentissage et acquiert des connaissances en utilisant ses propres ressources et celles de son milieu »[93].

C'est aussi des stratégies d'apprentissage qu'emploie-le formé en vue d'un développement de compétences. Hrimech les classe en :

> « Stratégies sociales, cognitives et métacognitives. Les plus utilisées sont : la lecture, l'apprentissage par l'expérience ou par la pratique, l'essai et erreur, le coaching et le mentorat, la discussion et les échanges avec les collègues et les experts, Internet, et le modeling ou l'imitation des collègues plus expérimentés »[94] .

L'autoformation permet à l'apprenant d'être autonome et actif dans son apprentissage. Elle lui permet également de gérer sa progression par l'élaboration de bilans périodiques qui l'informent sur ses points faibles et ses points forts, ses échecs et ses réussites. Ceci est réalisable à condition d'avoir recours à des ressources matérielles (Dictionnaires, encyclopédiques, ouvrages de spécialités, revues, presse, CD et web.) et/ou humaines (formateurs, praticiens, théoriciens et enseignants chevronnés).

Qu'en est-il des futurs enseignants interrogés ? Visent-ils l'apprentissage individuel ou seulement l'obtention du diplôme ? Sachant qu'une formation initiale n'est point efficace si elle n'est pas complétée par une autoformation.

---

[93]http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-4/CJE32-4-dOrtunPharand.pdf .Consulté le 25.12.10
[94]http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-4/CJE32-4-dOrtunPharand.pdf. Consulté le 25.12.10

Peu d'étudiants ont répondu à cette question. Pour certains il s'agit d'un apprentissage individuel. Pour d'autres, c'est la formation de soi par soi. Ou bien, c'est la découverte de nouvelles connaissances. Ainsi, le message est clair : les étudiants interrogés, pour la majorité d'entres eux, ils n'ont pas recours à l'autoformation. Il n y a qu'à voir les pourcentages des non-réponses ci-dessus et ceux obtenus dans la question n°7 concernant la pratique de la lecture.

Graphe12

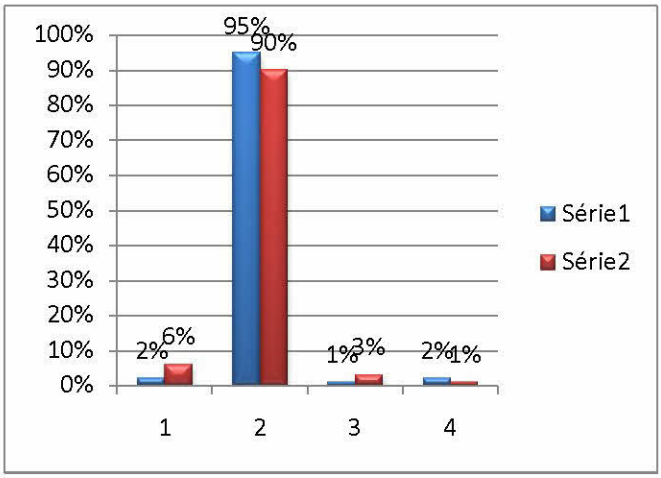


Figure12

Question 12	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4ans**
Apprenez-vous pour :	Vous perfectionner	2%	6%
	Réussir les épreuves d'examen	95%	90%
	Vous préparer au métier	1%	3%
	Néant	2%	1%

Plus de 90% des étudiants sondés affirment apprendre pour réussir les épreuves d'examen, contre 12% qui pensent le contraire.

La quasi-totalité des interrogés pensent qu'apprendre c'est obtenir la moyenne aux examens afin de pouvoir décrocher le diplôme enfin de cursus. Hélas, il s'agit d'étudiants qui réduisent l'apprentissage aux notes obtenues aux examens. Et pourtant, apprendre ne pourrait se limiter à cela. Apprendre, selon le dictionnaire le Robert, c'est :

> « L'acquisition de connaissances et d'habiletés définies généralement en termes de savoir et de savoir-faire, la somme de ce savoir et de ce savoir-faire participant à la construction des compétences de l'apprenant »[95].

La définition de l'apprentissage ci-dessus, nous affirme qu'apprendre est un acte intellectuel où les connaissances ne s'accumulent pas d'une manière statique et passive. Autrement dit, l'objectif n'est pas de remplir le cerveau de l'apprenant. Mais, de transformer ses idées et ses représentations antérieures d'une manière graduelle. Or selon les résultats obtenus, une majorité écrasante des étudiants interrogés déclarent ne s'intéresser qu'aux épreuves d'examen, car leur premier souci c'est l'obtention du diplôme.

Pour une meilleure insertion dans le monde professionnel, les notes obtenues aux examens ne peuvent suffire. Plutôt que de se munir d'un relevé de notes symbolisant, le plus souvent, une accumulation de savoirs théoriques non réinvestissables sur le terrain (voir les résultats de l'enquête faite auprès des enseignants novices dans la première partie), le formé devrait se fixer d'autres objectifs. Dorénavant une priorité doit être donnée à :

- la construction des savoirs ;
- l'acquisition de connaissances ;
- l'installation de compétences ;

[95] Robert, J.P. 2002. « Dictionnaire de didactique du FLE ». Paris : Ophrys. p.10

- la résolution de situations-problèmes.

Les données recueillies montrent que les étudiants interrogés n'apprennent guère dans le but de se perfectionner ou de se préparer à la fonction enseignante, car dans un apprentissage efficace :

> « Les élèves ne traitent pas passivement les informations qu'ils reçoivent. Ils participent activement au processus d'apprentissage en dégageant du sens de ce qu'ils apprennent sur la base de leurs acquis et de leurs nouvelles expériences. Les élèves qui ont la faculté de maîtriser leur propre apprentissage sont capables de se fixer des objectifs d'apprentissage appropriés, d'exploiter leurs savoirs et savoir-faire pour orienter leur apprentissage et de choisir les stratégies qui conviennent le mieux à la tâche qu'ils doivent accomplir »[96] .

La quasi-totalité pour ne pas dire la totalité ne focalise son attention que sur l'évaluation certificative. Or, il est important de savoir qu'un examen ne peut être réussi d'une manière quelconque. Cela se fait par un travail régulier et assidu. Il est souhaitable que l'étudiant :

1. Planifie ses périodes d'étude et les répartit dans le temps ;
2. Acquiert une bonne connaissance de la matière ;
3. Aie confiance en soi ;
4. Résume les cours ;
5. Rédige correctement lors d'un examen écrit ;
6. Respecte l'orthographe, la grammaire et la conjugaison ;
7. Evite d'employer les abréviations ;
8. Soigne la présentation de la copie : rendre une copie propre qui ne contient ni tâches, ni ratures.

En procédant ainsi, l'étudiant réussit son examen, se perfectionne et se prépare en même temps à sa future profession. Or, les résultats obtenus affirment

[96]http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34473101.pdf . Consulté le 20.10.09

qu'il s'agit, pour la plupart des étudiants, d'une incapacité de prendre en charge leurs lacunes et de se doter de compétences professionnelles.

Graphe13

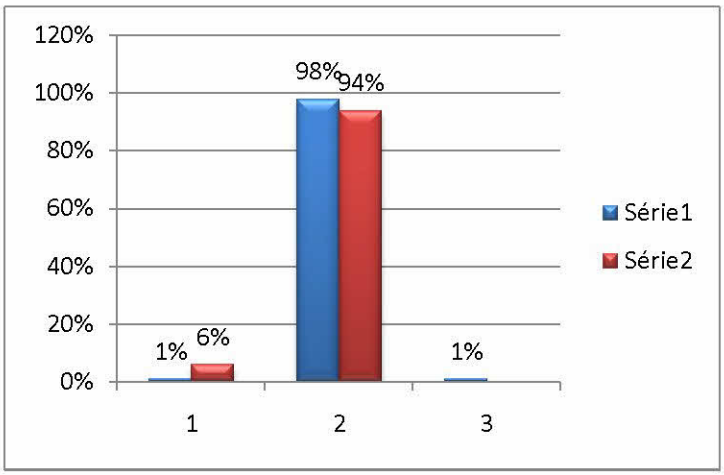


Figure13

Question13	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4 ans**
Vous sentez-vous :	Engagé dans votre apprentissage	1%	6%
	Non engagé dans votre apprentissage	98%	94%
	Néant	01%	

Une majorité écrasante d'étudiants interrogés déclarent ne pas se sentir engagé dans leur apprentissage. Seulement 07 % d'entre eux affirment le contraire. Et pourtant :

> « L'apprentissage est plus efficace si les élèves peuvent le gérer eux-mêmes et, par ailleurs, les individus devront s'occuper eux-mêmes de la majeure partie de leur apprentissage après la scolarité. Pour ce faire, ils doivent être capables de se fixer des

> objectifs, de persévérer, de mesurer leurs progrès, d'adapter leurs stratégies d'apprentissage aux circonstances et de surmonter leurs difficultés. Les élèves qui quittent l'école en étant capables de se fixer des objectifs d'apprentissage de manière autonome et en ayant l'impression qu'ils peuvent les atteindre sont mieux armés pour apprendre tout au long de la vie »[97] .

Développer des compétences et des attitudes, c'est s'autofomer et s'auto-évaluer. Tout simplement, c'est « apprendre à apprendre ». C'est un processus dans lequel le formé prend l'initiative en se fixant des objectifs, en mesurant ses progrès, en déterminant ses besoins et ses lacunes et en surmontant les difficultés. L'engagement du formé dans son apprentissage est synonyme d'aptitude, étant donné qu'il y participe activement. La plupart des étudiants interrogés affirment qu'ils ne gèrent point leur apprentissage et qu'ils ne se soucient guère de se fixer des objectifs et de les atteindre. Ainsi, le message est clair, il s'agit d'étudiants qui ne sont point autonomes dans leur apprentissage.

Blin définit l'autonomie comme :

> « une approche éducative qui [...] permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance et d'interdépendance.[...] Une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome: apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés »[98].

De ce fait, l'autonomie peut être considérée comme cette capacité à prendre en charge son apprentissage. L'étudiant est un acteur actif et responsable de son propre apprentissage, d'une part. D'autre part, la formation initiale se doit cependant, de la considérer comme un but à atteindre, et accompagner son développement voire son acquisition. En effet, dans une pratique aussi compliquée que celle dite enseignante, où les besoins exprimés par les élèves sont variés, il

[97] http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34473101.pdf. Consulté le 06.06.10
[98] https://rpn.univ-lille3.fr/public/crl/apprendre/autonomie.html. Consulté le 17.03.14.

importe plus de savoir apprendre que d'avoir accumulé des connaissances qui deviendront, par la suite, obsolètes. En d'autres termes, le formé est maître de son apprentissage.

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage du FLE dans tous cycles d'étude confondus est beaucoup plus centré sur l'élève. La réforme pédagogique vise l'autonomisation de ce dernier. L'enseignant quant à lui, n'est qu'un simple guide, animateur, médiateur, facilitateur et conseiller plutôt que maître qui détient le savoir.

Les étudiants interrogés sont appelés, dans le cadre de la nouvelle approche, (approche par compétences) à apprendre à apprendre. Et à installer cette compétence chez leurs élèves.

> « Tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, l'élève acquiert de nombreuses compétences relatives au langage, qui lui permettent d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel, de passer d'un usage scolaire du langage à un usage plus personnel. Il prend ainsi plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage »[99].

De nos jours, une accumulation organisée de connaissances n'est plus permise et le modèle classique[100] de l'enseignement magistral n'est plus d'usage, selon la refonte pédagogique (voir descriptif du programme de la licence de français). La majorité des étudiants affirment que leur unique objectif ne vise que l'obtention du diplôme. En effet, certains avancent qu' *« il ne s'agit guère pour eux d'acquérir des compétences ou de fournir des efforts en vue de se perfectionner ».*

D'autres précisent que *« pour eux, il s'agit de mémoriser les leçons d'une manière mécanique la veille des examens».*

Ou bien qu' *« ils n'ont pas été formés pour ce faire et qu'ils se sont habitués à recevoir le savoir d'une manière passive ».*

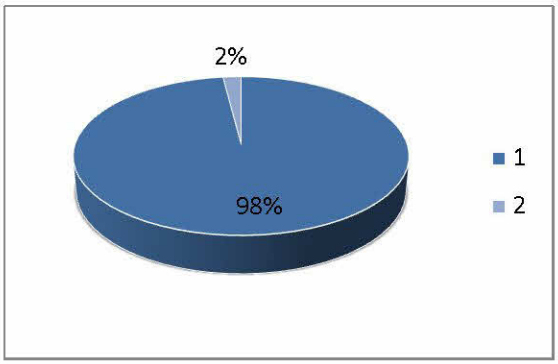
---

99 Sidonie, M. Montaclair, F. 2007. « L'épreuve de français aux concours pour adultes: méthodologie de l'épreuve ». Franche-Comté : Presses universitaires de Franche-Comté. p.51.

100 Il s'agit du triangle didactique classique qui englobe les trois pôles à savoir : le maître, l'élève et le savoir.

Ou encore qu' *« ils n'ont pas l'impression d'apprendre d'une manière efficace à l'université et que la note demeure prioritaire aussi bien pour eux que pour leurs formateurs ».*

Graphe14



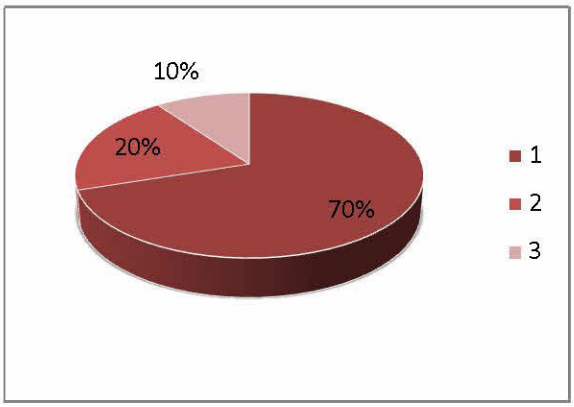


Figure14

Question14	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4 ans**
Fréquentez-vous des bibliothèques ?	Oui	2%	10%
	Non	98%	70%
	Néant		20%

Face à une telle question, on s'attendait à ce que tous les étudiants répondent par l'affirmative, car il s'agit de futurs enseignants de français. Hélas, ce n'est point le cas ! En effet, l'analyse des résultats nous a permis de confirmer que ces derniers,

pour la plupart d'entre eux, n'ont aucun penchant pour la lecture. Seulement 02% affirment pratiquer la lecture. Ces résultats ne vont nullement à l'encontre des réponses obtenus dans la question précédentes.

La comparaison des secteurs confirme que l'activité de lecture n'est point importante pour la quasi-totalité des étudiants du LMD. Le taux de lecteurs reste très faible (02%). A l'inverse, les pratiques de lecture des étudiants de la licence classique demeurent plus importante (10%). Cependant, avec un taux de 70% ayant répondu par la négative. Ces étudiants ne peuvent être considérés comme des lecteurs actifs. Et pourtant, c'est :

> « Le recours à des livres et à d'autres sources d'information est la forme principale du travail personnel qu'un étudiant doit mener pour réussir ses études : les ressources et contenus d'information proposés par les bibliothèques constituent ainsi un des socles essentiels du processus intellectuel d'apprentissage »[101].

La lecture constitue une garantie essentielle pour l'acquisition des compétences et des savoir-faire « le maintien des connaissances s'acquiert à travers la lecture et le manque de support de lecture peut amener l'analphabétisme de retour »[102].

De même que « la qualité des apprentissages dépend, en partie, de la possession et de la lecture des livres. Cet exercice est important pour les performances des élèves à l'école »[103].

Les difficultés rencontrées par les étudiants à l'écrit devraient, en principe, les pousser à s'intéresser à la lecture afin d'améliorer leurs compétences linguistiques. Ce qui n'est malheureusement pas le cas[104] . La question qui se pose alors, c'est de savoir comment donner le goût de la lecture aux étudiants ?

---

[101] http://bibliotheques.univ-toulouse.fr/actualite/publication-dune-etude-sur-les-pratiques-de-lecture-des-etudiants-en-midi-pyrenees ,consulté le 17/03/2014
[102] http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-04-0083-001 ,consulté le 09.09.13
[103] http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-04-0083-001,consulté le 09.09.13
[104] Voir les réponses de la question n°7.

Comment les convaincre qu'il s'agit d'une pratique qui les aidera à renforcer leur niveau, à pallier leurs lacunes et à réussir leurs études supérieures ? Sachant que le désir de lire est le moteur essentiel de l'apprentissage de la lecture.

L'apprentissage d'une langue vivante doit donc développer cette capacité à lire. Il doit aussi favoriser le désir de lire. Il est vrai que, les bacheliers, pour diverses raisons, arrivent à l'université en n'étant pas habitués à la lecture. Mais, cela ne peut justifier leur désintérêt pour celle-ci. La situation est alarmante : les étudiants de la licence de français ne lisent pas.

Pratiquer la lecture signifie développer en soi la capacité de se documenter et de se cultiver. L'efficacité d'un apprentissage dépend, en grande partie, du taux de lecture pratiquée. Autrement dit, plus l'apprenant lit et plus il comble ses besoins. C'est une sorte d'alimentation de son esprit et de réponse à toute interrogation.

Pour la plupart des étudiants, *« c'est leur formation antérieure (enseignement secondaire) qui est à l'origine de cette crise ; Ils avouent qu'ils ne se sont pas habitués à la lecture et que le plus souvent ils apprenaient les cours pour répondre aux questions des examens ».*

Pour d'autres *« Il s'agit d'une pratique pour laquelle ils n'éprouvent aucune envie, ils reconnaissent qu'ils n'aiment pas lire et que cette pratique leurs est difficile ».*

La lecture pour un étudiant en langue étrangère est une pratique nécessaire et obligatoire. C'est une condition sine qua non pour une bonne maîtrise de la langue cible. C'est pourquoi le formé devra lire davantage.

Cependant, la lecture ne peut se limiter à un seul type d'ouvrages. Elle doit être pluridisciplinaire c'est-à-dire variée. Qu'en est-il du type d'ouvrages que lisent les étudiants ayant répondu par l'affirmative ? Préfèrent-ils lire des ouvrages de littérature, de didactique ou autres ?

Graphe15

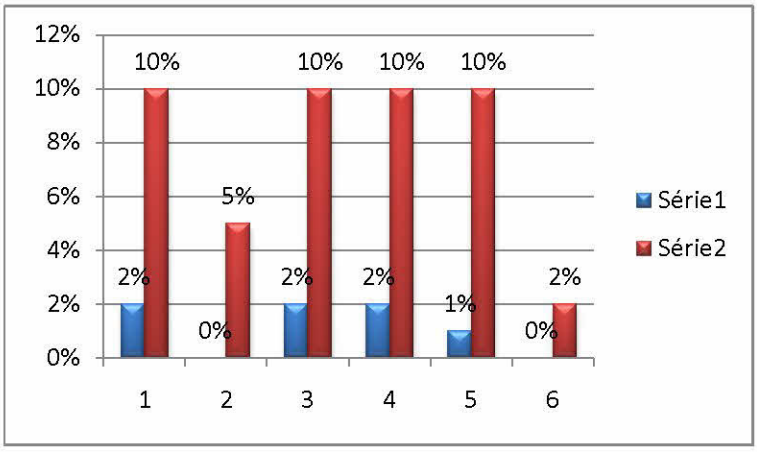


Figure15

Question 15	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4ans**
Si oui, consultez-vous des ouvrages de :	Didactique/pédagogie	2%	10%
	Littérature	0%	5%
	Grammaire	2%	10%
	Conjugaison	2%	10%
	Orthographe	1%	10%
	Linguistique	0%	2%

Les pourcentages retenus pour cette question, parlent d'eux même. Le plus gros pourcentage concerne les livres de pédagogique et ceux de la pratique systématique de la langue. Les étudiants, ici, ne font qu'exprimer, sans le savoir, leurs besoins. Les ouvrages de pédagogie / didactique et ceux de la pratique de la langue arrivent en première position. Viennent en deuxième position ceux de la

littérature et en troisième et dernière position ceux de la linguistique. En effet, pour être apte à enseigner une langue, le formé doit posséder deux compétences :

> « Celle de communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans divers contextes liés à la profession enseignante. Et celle de piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation »[105].

Le formé est appelé, ainsi, à combler deux sortes de besoins : un besoin pédagogique relatif à l'enseignement/l'apprentissage de la langue cible, et un besoin linguistique relatif à la maitrise de celle-ci aussi bien à l'oral qu'à l'écrit

Quant à la discipline dite littérature, celle-ci mériterait un taux aussi bien élevé que celui attribué aux ouvrages des autres disciplines. En effet, lire un ouvrage en littérature veut dire connaître un patrimoine culturel, développer son esprit critique et enrichir son univers de pensée. C'est aussi une façon de se détendre, de lutter contre l'ennui et de s'évader de la vie quotidienne pour se mettre dans un monde qui compense les difficultés du monde réel. Les ouvrages littéraires comportent également un aspect esthétique qui permet au lecteur d'enrichir son vocabulaire, d'améliorer sa syntaxe et de mémoriser son orthographe.

Certes, la littérature favorise l'apprentissage d'une langue. Cependant, ça ne pourrait suffire. La pratique de lecture chez le formé doit être variée et courante si on vise la maitrise de la langue cible. Ainsi, il construit son savoir et devient un agent actif de son apprentissage.

La pratique de lecture est une sorte d'autoformation qui permettra au formé de pallier ses lacunes et de se perfectionner. La maitrise de la langue cible dépend, en grande partie, de son auto-documentation.

Graphe 16

[105] http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf ,consulté le 04.04.13

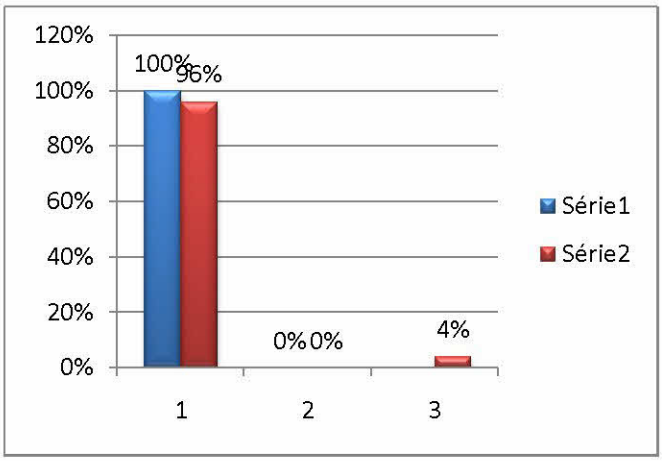


Figure16

Question16	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4 ans**
Avez-vous l'impression que votre formation se base beaucoup plus sur l'évaluation des acquis que sur l'évaluation des stratégies?	Evaluation certificative	100%	96%
	Evaluation formative	0%	0%
	Néant		4%

Nous remarquons que l'ensemble des étudiants interrogés affirment que leur formation privilégie une évaluation sommative au détriment d'une évaluation formative.

Au sens habituel, l'évaluation consiste à attribuer une valeur à un objet, à une action ou à une attitude. En didactique du FLE, enseignant et apprenant devront procéder à des évaluations périodiques. Ainsi, l'enseignant pourra s'auto-évaluer et se remettre en question et l'étudiant à son tours parviendra à évaluer ses acquis .

L'évaluation serait donc une démarche d'observation des effets de l'enseignement et de l'apprentissage tel que le souligne Cardinet dans le passage suivant :

> «L'évaluation vise le futur et se tourne vers le passé, elle décrit la situation présente pour permettre une intervention corrective immédiate, c'est la fonction de l'évaluation formative, ponctuelle de guider ces adaptations : apprécier le genre d'activité qu'est maîtrisé, déterminer les aspects qui ne sont pas acquis, sentir sur quelle motivation on peut s'appuyer, puis exploiter toutes ces informations dans le choix de nouvelles situations d'apprentissage »[106] .

Nul ne peut nier que l'évaluation des apprentissages est l'élément clef de tout programme de formation, mais ça reste également un processus complexe. En effet, le développement de la compétence à évaluer chez le formé durant sa formation initiale n'est point une tâche aisée comme le souligne Tagliante :

> « L'évaluation est un objet de malentendus entre :
> - L'évaluateur et l'évalué, bien sûr et au premier chef (Pourquoi cette note, j'avais pourtant réussi ! Il note « à la tête du client » d'ailleurs, j'ai écrit la même chose que Untel, et il a une meilleure note que moi ! Etc.) ;
> - L'établissement et l'évaluateur, ensuite (Un professeur dont les élèves n'ont que de « mauvais résultat » est, bien sûr, un mauvais professeur ...) ;
> - L'évalué et la société enfin, ou les parents (mauvais résultats scolaires mauvais sujet, peut être inapte à l'entrée sur le marché professionnel »[107].

Si l'évaluation est sujet de controverses, c'est parce que les futurs enseignants, dans leur formation initiale, n'ont pas été formés pour ce faire. Et qu'une grande place est accordée à l'évaluation sommative à l'université.

---

106 Cardinet, J. 1986, *« Evaluation scolaire et pratique »,* Bruxelles : De Boeck- Wesmael s.a., p. 38.
107 Tagliante, C. 1994.Op.Cit. p. 21.

Les réponses obtenues pour cette question nous ont vraiment surpris. Tous les étudiants du LMD soit un total de 100% et la quasi-totalité (96%) de ceux de l'ancien régime attestent que, dans leur formation universitaire, l'évaluation sommative est prioritaire.

Bien que la nouvelle méthode pédagogique « approche par compétences » privilégie l'évaluation des stratégies d'apprentissage et non celle des acquis, les enseignants universitaires n'arrivent pas à se défaire de l'ancienne méthode. Celle-ci met l'accent sur l évaluation sommative. Beaucoup d'étudiants affirment que *« leurs enseignants ne s'intéressent point à leurs lacunes et qu'ils se contentent de leur donner une note qui est le plus souvent catastrophique ».* D'autres nous dirons que *« la plupart des enseignants mettent une note, m ais ne mettent jamais d'observation décrivant leurs points faibles en vue d'une amélioration ».* Certains ajoutent que *« la séance du compte rendu des examens est souvent une séance d'humiliation pour eux et qu'il ne s'agit guère pour l'enseignant de les aider à progresser ».* Quelques uns renchérissent en citant les paroles que leurs enseignants répètent souvent : *« vous êtes nuls », « vos notes sont catastrophiques », « il y a peu d'étudiants qui ont pu avoir la moyenne », « vous n'êtes pas du niveau » « vous ne voulez pas travailler ».* C'est à ce type de remarques que les étudiants ont affaire après chaque évaluation sommative. Et pourtant, évaluer ne peut se limiter à ça.

Il existe différents types d'évaluation :

1- L'évaluation sommative

Elle se situe à la fin d'un apprentissage. Elle sert à mesurer les changements survenus chez les participants et à juger de leur degré de maîtrise des objectifs. C'est la raison pour laquelle l'évaluation sommative est dite certificative. Selon Braun et Forges :

« Elle sert à :

- Fournir un instantané à un moment donné pour un élève donné.
- Informer les parents.
- Fournir des données pour gérer le progrès et la performance globale.
- Informer d'autres professeurs »[108].

Nous pouvons dire que la fonction essentielle de ce type d'évaluation est de sanctionner des contenus d'enseignement, à travers une note chiffrée, qu'on accorde à l'apprenant pour le déclarer admis ou non admis en classe supérieure. En d'autres termes, il s'agit de contrôler les savoirs acquis et d'élaborer un bilan de la formation (résultats obtenus) sans plus. Cependant, le rôle du formateur peut-il se limiter au simple contrôle ? Est-il juste de se contenter d'attribuer une note au formé ? N'est-il pas temps que le formateur s'oriente vers une réflexion constructive sur son enseignement afin de guider l'apprenant vers l'acquisition des compétences ?

2- Evaluation formative

L'objectif de l'évaluation formative est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et non simplement de classer ou de noter l'élève. Il s'agit, en effet, le conduire progressivement à s'auto-évaluer à partir d'informations sur ses points forts, ses points faibles, ses besoins et ses attentes tel que l'atteste De Landsheere dans le passage ci-dessous :

> « L'évaluation formative est l'évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser »[109].

L'évaluation dite formative a deux effets positifs : le premier, est celui de donner clairement au professeur les points à retravailler et les points bien acquis.

---

[108] Braun,A. Forges,G. 1998, *« Enseigner et apprendre la langue de l'école vers une culture de la réussite pour tous »*, Paris : De Boeck. p.75

[109] De Landsheere, G. 1979, *« Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation ».* Paris : Presse universitaires de France. p.25.

Le second, est celui de bien préparer l'élève pour l'évaluation sommative en fin de séquence. C'est aussi une démarche pédagogique visant l'individualisation des apprentissages « apprendre à apprendre ». Si nous revenons aux statistiques concernant le type d'évaluation la plus pratiquée à l'université, nous dirons que celle dite formative reste inexistante. Et pourtant, elle :

> « Gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée »[110] .

C'est grâce à celle-ci qu'une amélioration des apprentissages et des résultats peut avoir lieu. Elle a plusieurs fonctions bénéfiques quant à l'enseignement /apprentissage d'une matière.

Dans le tableau ci-dessous, Minder oppose l'évaluation sommative à l'évaluation formative en citant les critères propres à chacune d'entre elles.

Evaluation formative	Evaluation sommative
1. Elle est analytique : c'est l'évaluation spécifique d'un objectif opérationnel	*1.* Elle est globale : c'est l'évaluation générale de l'assimilation d'une matière.
2. Elle est continue : elle est fréquente, s'inscrivant dans le déroulement même de l'apprentissage (fin de leçon).	*3.* Elle est ponctuelle : elle intervient à des moments précis, clôturant un chapitre (interrogation) ou une période scolaire (examen).
4. Elle est diagnostique : elle situe l'élève par rapport à l'objectif, identifie les erreurs et décèle les faiblesses de l'apprentissage.	2. Elle est statistique : elle situe les notes individuelles dans la distribution de l'ensemble des notes.
5. Elle est corrective : elle débouche sur des activités d'ajustement,	1. Elle est normative : elle réalise un constat en termes de réussite ou

[110]http://www.khouasweb.123.fr/index.php/ressources/didactique/approche-par-les-competences/250-concetion-et-realisation-du-projet. Consulté le 13.03.15

assurant ou renforçant la maîtrise de l'objectif.	d'échecs.

(Minder 1999, p.287).

Nous pensons qu'il est temps que les enseignants cessent de se plaindre du niveau de leurs apprenants après une évaluation sommative et s'orientent vers une évaluation formative s'intégrant au processus de formation et contribuant à son efficacité. Si nous souhaitons le passage d'un état initial à un étal final (atteindre des objectifs), nous devrions retrouver ces deux évaluations dans la formation universitaires. Désormais, l'évaluation à l'université doit être prise en charge d'une manière rigoureuse, car un étudiant évalué d'une façon efficace n'est qu'un futur évaluateur évaluant lui aussi ses apprenants efficacement.

Graphe 17

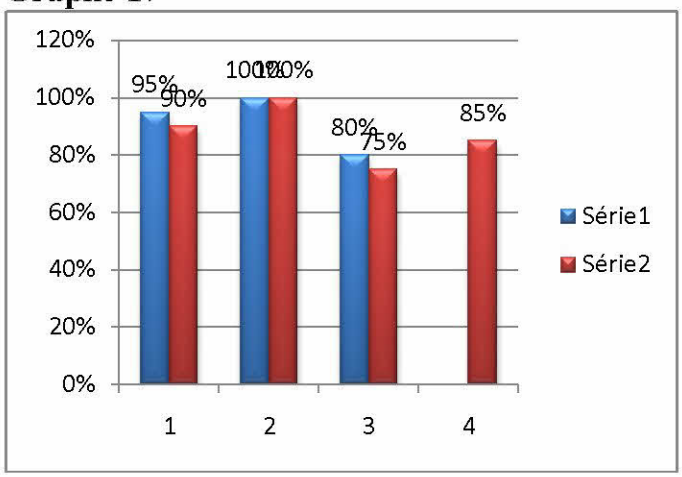


Figure17

Question17	**Modalités**	**Etudiants préparant une licence de 3 ans**	**Etudiants préparant une licence de 4 ans**
Parmi tous les modules que compte votre filière, quel est	Morphosyntaxe/pratique systématique de la langue	95%	90%
	Pédagogie/ didactique	100%	100%

celui que vous aurez souhaité étudier durant tout votre cursus ?	Ecrit et Oral / T.E.E.O[111]	80%	75%
	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent		85%

La totalité des enseignants interrogés soit un total de 100% a choisi les modules à visée pédagogique. Viennent en deuxième position ceux de la pratique de la langue. Puis, ceux des techniques d'expression écrite et orale. Et enfin celui de la psychologie de l'élève. Par ces choix, les étudiants interrogés expriment-ils leurs besoins et leurs lacunes ?

Ils justifient leurs choix par le fait qu'*« une bonne formation dans ces domaines les aidera sans doute à gérer avec efficacité leurs classes ».* Ou *« fait d'eux de bons enseignants ».* Certains trouvent que *« les modules de pédagogie et de morphosyntaxe sont des modules-clefs ».* D'autres insistent sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent *« afin de pouvoir gérer leurs apprenants. Ils avouent qu'ils ne sont pas aptes d'affronter ces derniers et qu'ils ne savent pas faire aux situations délicates qui peuvent avoir lieu en classe (insultes, bavardage, chuchotement, violence verbale, violence physique) ».* Ou sur le module de la pratique systématique de la langue, ils trouvent que *« ce module est important, pour une parfaite maitrise de la langue aussi bien à l'écrit qu'à l'oral ».* D'autres rajoutent que *« s'ils avaient fait morphosyntaxe tout au long de leur licence, ils n'auraient pas eu tant de difficultés à écrire et à parler le français ».* Ou qu'*« ils ne possèdent aucun rudiment en pédagogie et en psychologie de l'apprenant ».*

Nous remarquons que ces étudiants expriment des besoins en psychopédagogique, en didactique et en pratique de la langue. Ils trouvent inutile que la formation universitaire se limite à une simple transmission de savoirs

[111] Techniques d'expression écrite et orale.

théoriques et néglige les savoirs pratiques. Leur but, c'est de développer des compétences comme le souligne Vezin dans ce passage :

> « L'élève ne se contente pas de recevoir et d'enregistrer le contenu de ce qui lui est communiqué. Il élabore et construit son propre savoir à partir de réorganisations de concepts déjà connus »[112].

Vezin défend l'idée que l'élève ne peut se contenter de passivité et de mémorisation de savoirs théoriques.

Un programme d'enseignement, pour être efficient, se fait en équilibrant entre les matières d'enseignement .Il se doit de leurs accorder le même volume horaire.

Au vu des réponses obtenues, nous pensons qu'il est important d'amener le formé à acquérir les compétences qu'il pourra réinvestir une fois sur le terrain. Les étudiants interrogés trouvent que l'introduction de quelques changements dans le programme de la licence de français serait une bonne solution quant à la formation des enseignants du FLE. Quels sont les changements qu'ils vont proposer ?

Graphe18

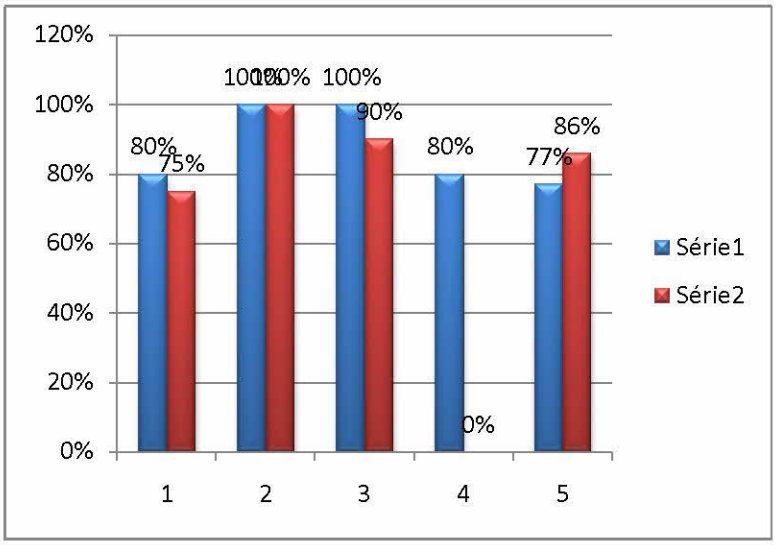


Figure18

[112] Vezin, L. 1998, *« Communication des connaissances et activités de l'élève »*, Paris : PUF. p.11.

Question18	Modalités	Etudiants préparant une licence de 3 ans	Etudiants préparant une licence de 4 ans
Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre avis les changements à faire ?	Réformer la formation des enseignants de français	80%	75%
	Accroitre le volume horaire de certains modules	100%	100%
	Rendre le stage pédagogique obligatoire et externe	100%	90%
	Revenir à une licence de quatre années	80%	0%
	Mettre en œuvre une méthode pédagogique active	77%	86%

Les étudiants ayant participé à notre enquête proposent quelques solutions en vue d'une amélioration de la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université. Nous avons obtenu pour cette question plusieurs réponses. Chaque étudiant a, en effet, proposé entre quatre et cinq suggestions en vu de mettre en œuvre une formation initiale efficace.

Nous avons choisi de reproduire ci-dessous les réponses les plus répandues :

- **Réformer la formation des enseignants de français :** beaucoup d'étudiants pensent que *« leur formation ne peut être jugée pertinente, et qu'elle doit être*

remplacée par une formation professionnelle les préparant à leur future fonction. » Certains affirment qu' *« il faut opter pour une formation professionnelle équilibrant entre la théorie et la pratique et visant l'installation de compétences professionnelles. »* D'autres trouvent qu' *« en concevant un programme pareil, les concepteurs bâtissent sur des bases qui manquent de solidité et mettent en jeu l'avenir du système éducatif et celui de l'enseignement supérieur ».* D'autres vont plus loin encore en nous avouant qu' *« Ils aimeraient être formés à nouveau vu qu'ils ne se sentent point aptes à enseigner. L'idéal pour eux serait de suivre une deuxième formation avant de rejoindre l'enseignement ».*

> « Le métier d'enseignant ne se limite pas à la transmission d'un savoir durant les heures scolaires. Certes, cela représente une part du travail, mais il y en a plein d'autres. Pour enseigner, il faut donc est pédagogue, psychologue, sociologue, éducateur, didacticien... Cela demande une ouverture d'esprit et une capacité à jongler entre toutes ces disciplines. Mais d'autres vertus sont nécessaires »[113] .

Certes, le domaine de l'enseignement est d'une complexité prouvée, comme on l'atteste à juste titre dans le passage ci-dessus. Cependant, une formation initiale solide contribuera, sans doute, au développement de compétences professionnelles chez le formé et facilitera, ainsi, son insertion professionnelles. A vrai dire,

> « C'est l'Université qui doit être en charge de la formation des enseignants et ce, dans toutes ses dimensions, universitaires et professionnelles. En effet, l'Université est le lieu de création et de transmission des savoirs et a pour mission l'insertion professionnelle. »[114]

➢ **Accroitre le volume horaire de certains modules :** tous les étudiants interrogés soit un total de 100% remettent en cause le volume horaire de certains modules. Le message est clair, les étudiants souhaiteraient qu'on accorde un volume horaire plus important aux modules à visée linguistique et à visée didactico-

[113] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/devenir_enseignant.html. Consulté le 9.7.14
[114]http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/conference_des_presidents_d_iufm_pour_une_formation_universitaire_professionnelle_des_enseignants_novembre_2011.pdf .Consulté le 5.5.14

pédagogique. Beaucoup d'entre eux affirment qu' *« apprendre la morphosyntaxe et la pédagogique tout au long de leur cursus universitaire les dotera de compétences rédactionnelles et de compétences pédagogiques ».* Certains trouvent aberrant qu' *« une matière aussi importante que la didactique soit enseignée qu'en dernière année de licence ».* D'autres voudraient qu' *« on étale le module de psychologie de l'apprenant dur les quatre années de licence pour pouvoir gérer ce dernier en classe ».*

Nous ne pouvons pas nier que nous sommes devant une situation problème. La formation des enseignants de français telle qu'elle est dispensée à l'université d'Oran et loin d'être pertinente. En effet, en analysant les réponses des étudiants, nous affirmons que les contenus du programme de la licence de français (ancien et nouveau) sont lacunaires et que la transmission des savoirs théoriques reste l'unique objectif à atteindre par les formateurs.

- **Rendre le stage pédagogique externe et obligatoire :** tous les étudiants du LMD affirment n'avoir jamais bénéficié d'un stage de formation. La plupart d'entre eux expriment une certaine anxiété. Ils avouent qu' *« Ils ont peur des élèves et savent pertinemment qu'ils ne vont pas être en mesure de les gérer ».*

Certains pensent qu'*« un contact direct avec les élèves lors du stage pratique, leurs aurait permis d'avoir une image réaliste sur le métier d'enseignant et de prendre confiance en eux ». D'autres trouvent que « Ça aurait dû être une phase obligatoire par laquelle ils seraient passés ».* Ou qu' *« il s'agit d'un complément de la formation scientifique dispensée à l'université ».*

Nul ne peut nier que le stage pratique favorise la construction de l'identité professionnelle des étudiants. De même qu'il leurs permet de confronter les savoir acquis à la réalité du terrain et d'avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Une formation universitaire adaptée au monde du travail est une formation qui accroit le nombre de stages pédagogiques sachant que

> « La formation professionnelle des enseignants ne peut se réduire à quelques dizaines d'heures de stages en responsabilité en fin de formation. Les savoirs et compétences nécessaires au métier doivent s'acquérir progressivement tout au long de la formation. Ce n'est pas l'imitation qui permet la maîtrise des gestes professionnels mais leur compréhension construite à partir de l'expérience. La professionnalité enseignante ne peut se construire que par un aller retour progressif et permanent entre le lieu d'exercice et l'Université »[115] .

Les étudiants de l'ancien régime, quant à eux, qualifient d'inutile le stage effectué au sein de l'université. Aucun d'entre eux n'affirme avoir passé un stage pratique externe. Plusieurs d'entre eux pensent que *« ça aurait été plus adéquat d'effectuer des stages pratiques au primaire, au moyen et au secondaire ».* Certains ajoutent qu' *« ils auraient souhaité que le stage soit externe et qu'il 'étale sur une durée de deux années».* D'autres avouent qu' *« Ils préfèrent passer leur stage dans le cycle primaire, car il s'agit d'élèves plus au moins maitrisables ; contrairement à ceux du lycée et du moyen ».*

La formation au métier d'enseignant pour tous cycles d'étude (primaire, moyen, secondaire) n'est efficace que si elle équilibre entre la théorie et la pratique sachant que « l'enseignement se définit en lien étroit avec l'action sur le terrain. »[116] . La pratique de stage reste le meilleur moyen qui met le formé face à des situations problèmes concrètes.

- **Revenir à une licence de quatre années :** le pourcentage sondé pour cette proposition nous laisse perplexe. 80% des étudiants du LMD préfèrent l'ancienne licence à la nouvelle qu'est la leur. Cette désaffection n'est pas due au hasard. En effet, beaucoup d'étudiants interrogés estiment que *« trois années d'études supérieures restent insuffisantes et ne les préparent nullement à leur future*

[115]http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/conference_des_presidents_d_iufm_pour_une_formation_universitaire_professionnelle_des_enseignants_novembre_2011.pdf ,consulté le 11.11.2013

[116]Jonnaert, Ph. Vander Borght, C. 2006. « Créer des conditions d'apprentissage ». Bruxelles : De Boeck. p.45

*profession ».*Quelques uns pensent que *« leur profil d'entrée ne leurs permet ni d'apprendre la langue français ni de l'enseigner après une formation de trois années ».* Certains avancent que *« le programme de la licence classique est plus adapté à la réalité du terrain et qu'une formation initiale de quatre années prépare plus au moins l'étudiant à enseigner ».* D'autres trouvent injuste qu' *« ils ne puissent postuler pour le secondaire, car ils n'ont pas fait quatre années d'études supérieures ».*

Les différentes réponses données par ces étudiants nous font penser que c'est le nombre d'années qui importe pour ces derniers et non la qualité des contenus d'enseignement que compte un programme de formation. Il serait préférable, d'après leurs réponses, de revenir à une licence de quatre années.

Pouvons-nous affirmer, dans ce cas, que la réforme a échoué et qu'il aurait été plus judicieux de ne pas réduire le nombre d'années quant à l'obtention d'une licence ?

- **Mettre en œuvre une méthode pédagogique active :** nous remarquons selon les statistiques que le nombre d'étudiants optant pour une méthode pédagogique active est accru. Tous ceux qui ont proposé cette réponse affirment que *« l'enseignement à l'université est plus centré sur la transmission des savoirs».* Ils trouvent également que *« Le rôle de la plupart de leurs enseignants se limite à une simple transmission de connaissances ».* Certains nous diront que *« leurs enseignants emploient une méthode passive privilégiant la lecture de polycopiés ».* D'autres nous avouent qu'*« ils souhaitent recevoir un enseignement actif impliquant le formé dans ce processus afin de pouvoir utiliser une méthode active une fois en classe ».* Ou qu' *« ils aimeraient savoir davantage sur l'approche par compétences et être aptes à l'appliquer en classe».*

Nous comprenons par là, que ces étudiants optent pour l'approche par compétences. Notons que c'est celle-ci qui est préconisée pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

Aujourd'hui, l'apprenant est considéré comme sujet de son apprentissage. Il demeure le principal acteur dans le processus d'enseignement /apprentissage. Il passe à l'acte dans le cadre d'un projet et à travers la résolution de problèmes. L'approche par compétences, cette formule de pédagogie, s'énonce très motivante par l'implication de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage et

> « amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie du projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages »[117].

Certes, dans le cadre de la nouvelle méthode (approche par compétences), l'enseignement ne peut être axé que sur l'apprenant. Cependant, les étudiants interrogés nous affirment que ce n'est point le cas à l'université. Ils avouent ne pas être impliqués dans leur apprentissage, recevoir le savoir d'une manière passive et l'emmagasiner en vu de le réutiliser pour répondre aux questions d'examen.

Synthèse :

Les étudiants interrogés pour les besoins de notre deuxième enquête ont, dans leur grande majorité, exprimé leurs besoins, leur lacunes, leurs difficultés ainsi que leurs attentes. Ils s'avouent totalement incapables d'enseigner le français dans tous cycles d'étude confondus.

Ces étudiants incriminent, en premier lieu, leur formation. En effet, un grand nombre d'entre eux la trouve inefficace et aimerait suivre une autre formation. Une formation qui prendrait en charge leurs lacunes et leurs difficultés voire leurs incompétences. Parmi les tâches qu'ils ne sont pas en mesure de réaliser, les futurs enseignants, citent l'écrit et l'enseignement. En d'autres termes, il leurs est difficile voire impossible d'être performant à l'écrit et dans la pratique enseignante. Cette

[117] Perrenoud, Ph.1995. « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève ». Québec : Pédagogie collégiale. p. 06.

situation est due, d'après eux, à des facteurs d'ordre didactique, linguistique et psychopédagogique.

Ils citent comme exemple la pédagogie employée à l'université, le volume horaire octroyé aux matières su-citées et la non pratique de stage dans les cycles d'études où ils vont enseigner. Ils avouent qu'il ne s'agit point, pour eux, de s'auto-former, de se documenter et de se perfectionner. En effet, il n'y a presque aucune tentative d'autoformation de leur part. Leur apprentissage se limite à une simple mémorisation des cours en vu d'une réussite aux épreuves d'examen. L'obtention du diplôme demeure prioritaire.

Les étudiants interrogés, pour la majorité d'entres eux, ne se sentent pas engagés dans leur apprentissage et ne savent pas l'être. Ils affirment que la pratique de lecture n'est pas courante chez eux. Et pourtant, c'est grâce à cette pratique que la compétence rédactionnelle peut être acquise comme le souligne G. Niquet : « La maitrise de l'écrit ne se fera pas sans celle de la lecture. »[118]

Les étudiants en difficulté d'apprentissage reconnaissent qu'ils ne sont pas autonomes dans leur apprentissage et qu'on leurs avait pas appris à le devenir. Ils espèrent bénéficier d'une remédiation à dominante linguistique et didactico-pédagogique.

Une formation pertinente est celle qui répond aux besoins du formé et le dote d'outils nécessaires à son insertion professionnelle. Elle se veut également transdisciplinaire : les matières à enseigner doivent bénéficier du même volume horaire. Aussi, c'est une formation qui privilégie une pédagogie active, favorisant l'implication du formé dans le processus de formation et l'acquisition d'habiletés nécessaires à la réalisation de toutes sortes de tâches et à la résolution de situations-problèmes. Sachant qu'apprendre comme le souligne De Landsheere est « une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive. » [119]

Cependant, la formation toute seule ne peut suffire. Le formé ne peut être

[118] Niquet, G.1995. Op.cit.p.179.
[119] De Landsheere, V. 1992, « L'éducation et la formation ».Paris : Presses Universitaires De France. p.353.

doté de toutes les compétences. Il apprendra davantage au fur et à mesure qu'il exercera son métier. Mais, cela ne devrait pas l'empêcher à participer activement à son apprentissage, surtout qu' « Apprendre est quelque chose que l'on fait et non quelque chose qui nous arrive. »[120]

Nous constatons, à partir des deux enquêtes menées en parallèle, que les futurs enseignants de français ont les mêmes lacunes, rencontrent les mêmes difficultés et expriment les mêmes besoins et attentes. Il est clair qu'aucun des deux programmes de la licence de français ne les prépare à leur future profession et ne les dote d'une compétence rédactionnelle et de compétences didactico-pédagogiques. En effet, nous avons obtenu pour les deux enquêtes des résultats presque identiques. Et pourtant, il s'agit d'un public n'ayant pas la même formation.

Les enseignants interrogés, pour une grande majorité d'entre eux, ont des difficultés, des lacunes et des besoins communs. En effet, ils affirment ne pas avoir une bonne maitrise de la langue française pour pouvoir l'enseigner. Ils qualifient leur formation d'inefficace et optent pour une deuxième formation, car ils savent pertinemment que la fonction enseignante n'est guère une tâche aisée et que la théorie ne peuvent leurs être d'un grand secours.

A la lecture des réponses, nous pouvons également ajouter que les principales difficultés rencontrées par les étudiants en fin de cursus sont d'ordre linguistique, didactique et psychopédagogique. La quasi-totalité insiste sur l'accroissement du créneau horaire des matières favorisant l'acquisition d'une compétence linguistique et de compétences didactico-pédagogiques. Ils considèrent ces matières comme étant des matières-clés. Ils ont opté pour ces matières pour la simple raison que la formation reçue à l'université ne s'est point assurée de faire d'eux de véritables spécialistes du français écrit et oral.

Par ailleurs, ils espèrent que les concepteurs du programme de la licence de français mettent en œuvre une formation initiale adaptée à la réalité du terrain. Une

[120] Degallaix,E. Meurice, B 2003, « Etre enseignant ». Bruxelles : De Bœck. p.13.

formation qui mettra fin au déséquilibre flagrant entre la théorie et la pratique et qui leurs permettra de bénéficier d'un stage pratique.

Les résultats obtenus de l'enquête faite auprès des étudiants futurs-enseignants affirment que ces derniers ont des besoins et des lacunes qui ne sont nullement pris en charge par leur formation initiale. Le descriptif du programme de la licence de français montre qu'il s'agit d'un programme visant l'accumulation de savoirs théoriques au détriment de la pratique et des matières permettant l'acquisition de compétences nécessaires quant à la fonction enseignante.

L'intégration des cours de **«FOURDP»** (Français sur Objectifs Universitaires Rédactionnels et Didactico-Pédagogiques), ce procédé, serait-il susceptible de remédier aux lacunes des futurs enseignants ? C'est ce que nous essayerons de vérifier dans la partie suivante.

Partie III :

COMPETENCE REDACTIONNELLE ET PEDAGOGIQUE : OUTILS POUR UN DIAGNOSTIC DES DIFFICULTES RENCONTREES ET REMEDIATIONS

Après avoir analysé la situation d'enseignement/apprentissage du FLE à l'université, il s'est avéré que les étudiants préparant une licence de français rencontrent des difficultés de divers types. Puisque tel est le cas nous essayons, dans cette partie, d'apporter des solutions aux difficultés que ces derniers rencontrent. Notre objectif est de mettre en place des outils de remédiation en vu de leurs permettre d'acquérir une compétence rédactionnelle et des compétences didctico-pédagogiques.

Chapitre I

Diagnostic des difficultés rencontrées à l'université par les étudiants de la licence de français

Ce chapitre a pour objectif une réflexion sur l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université. Nous essayons de répondre aux questions suivantes : Quels enseignants devrions-nous former ? Comment ? Sur combien d'années ? Sur quelle matière devrions-nous mettre l'accent ? Devrions-nous privilégier l'installation de la compétence linguistique et la compétence didactico-pédagogique ?

Nous tentons, à travers une enquête, faite auprès des enseignants universitaires d'Oran de mener une réflexion qui pourrait utile pour concevoir un programme préparant les étudiants futurs-enseignants à leur future profession.

Nous tentons, dans une première approche, d'analyser les productions écrites des futurs enseignants en exploitant leurs lacunes, s'il y en a. Ce travail d'analyse, nous amènera ensuite, à nous interroger sur le type d'erreurs les plus fréquentes afin de pouvoir proposer des solutions aux problèmes rencontrés par les étudiants à l'écrit.

Ce chapitre est également consacré à la présentation des résultats de l'enquête faite auprès des enseignants de français de l'université d'Oran, Site Maraval.

1.Enquête auprès des enseignants du département de français de l' université d'Oran

Nous avons choisi pour la réalisation de notre 3ème enquête la technique du questionnaire (voir annexe). Celui-ci compte huit questions se rapportant, en grande partie, à la formation des enseignants de français, à la construction des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, au développement d'une compétence rédactionnelle et

des compétences didactico-pédagogiques à l'université. Notre questionnaire a été soumis à cinquante enseignants du département de français de l'université d'Oran.

Nous disposons de 400 données soit 08 questions x 50 enseignants.

L'analyse du questionnaire nous a mis face à un éventail de réponses que nous avons traitées et analysées. Pour une meilleure évaluation des données, nous avons pour chaque question, émis un tableau qui reprend en pourcentage les réponses des enseignants. Chaque tableau est suivi de commentaire personnel. Notre lecture des résultats respecte l'organisation du questionnaire.

2. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants du département de français de l'université d'Oran

Question n° 1: Les performances de vos apprenants à l'écrit, sont-elles dans l'ensemble ?

Performances à l'écrit	**Pourcentage**
Très faibles	**80%**
Faibles	**19%**
Passables	**1%**

Le tableau ci-dessus résume le pourcentage avancé par les enseignants interrogés pour chaque modalité. 80% d'entre eux trouvent que les performances de leurs étudiants à l'écrit (futurs enseignants de français) sont très faibles. 19 % pensent qu'elles sont faibles et seulement 1% les jugent passables. Cependant, aucun d'entre eux juge que les performances de ses étudiants sont bonnes à l'écrit. Pourtant la maitrise de la langue cible est primordiale pour de meilleures performances tel qu' on le souligne dans le passage qui suit : « Quelle que soit la

langue dans laquelle sont divulgués les cours, les compétences linguistiques demeurent une priorité au sein du corps enseignant »[121].

Pour les enseignants interrogés, la situation est alarmante. D'après eux, le niveau des étudiants à l'écrit ne cesse de régresser : mauvaise notes obtenues aux examens, étudiants qui écrivent de plus en plus mal …

Mais pourquoi plusieurs années d'étude de la langue cible n'ont-elles pas porté leurs fruits (installation de la compétence rédactionnelle et autres chez les étudiants) ? Qui devons-nous incriminer ? Les enseignants, les programmes, l'institution ? A quoi cela est-il dû ?

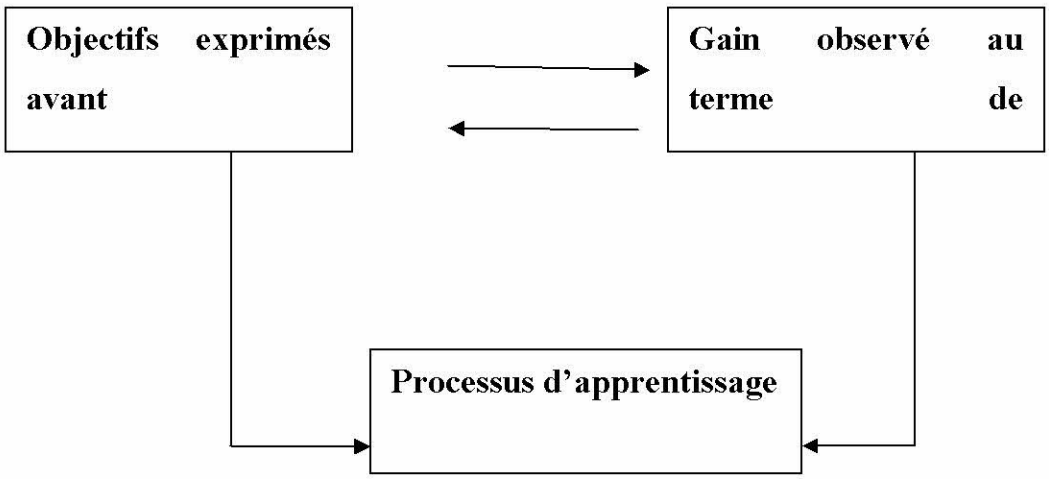
En fait, la question renvoie à un large débat politique sur le statut de la langue française en Algérie. Langue parlée et écrite par beaucoup d'algériens, elle occupe une place privilégiée dans la société algérienne. Définie par l'institution comme première langue étrangère, à l'école elle est apprise par l'élève dès sa troisième année primaire. Arrivé en première année moyenne (le collège), l'élève, d'après les programmes, devrait être capable de lire, d'écrire et de comprendre cette langue. Ce bagage linguistique, l'apprenant, le renforce durant les quatre années d'apprentissage au moyen. Une fois au lycée, il continue à apprendre le français pendant trois années d'études. Après l'obtention du baccalauréat, le bachelier cumule dix années d'apprentissage du français. De même qu'à l'université (enseignement supérieur), la langue française reste la langue unique d'enseignement dans plusieurs filières comme la biologie, la médecine, la pharmacie, la chirurgie dentaire…

Non seulement, le français se situe en première position dans la hiérarchie des langues étrangères enseignées en Algérie, mais il est également omniprésent dans le quotidien des apprenants en dehors de l'école (Administration, médias….).

Alors pourquoi les performances des étudiants en langue française sont-elles très faibles ? A quoi sont dues leurs insuffisances et leurs lacunes à l'écrit ?

[121] http://ecolebranchee.com/2014/01/08/les-competences-linguistiques-des-enseignants-un-atout-essentiel-a-evaluer/. Consulté le 08/09/2015

Les objectifs à atteindre sont fixés par l'institution et c'est l'enseignant qui les transforme en tâches à accomplir. Il faut savoir qu'au début de tout apprentissage organisé, l'enseignant doit définir clairement ce qu'il attend de l'apprenant. Nous entendons dire par apprentissage organisé, un apprentissage scolaire pertinent où le gain est exprimé par l'enseignant sous forme d'objectif avant toute activité pédagogique tel que le montre le schéma qui suit :



Selon le dictionnaire de l'éducation, il existe deux types d'objectifs. Les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

- Les objectifs généraux ou éducationnels signifient une finalité. Ce sont des objectifs qui servent à établir les instructions officielles d'un enseignement, à exprimer des intentions éducationnelles abstraites.
- Les objectifs spécifiques c'est la concrétisation des objectifs généraux. En d'autres termes, c'est la transformation ou la traduction de ces derniers en habiletés ou en savoir-faire à développer chez l'apprenant.

Nous remarquons que les objectifs généraux relèvent du domaine de l'abstrait et que leur concrétisation s'effectue à travers les objectifs spécifiques.

En Algérie, les objectifs visés par l'enseignement/ apprentissage du FLE sont tout d'abord d'ordre linguistique. Dans les trois cycles d'étude (primaire, moyen et secondaire) qui précèdent le supérieur, l'élève doit avoir acquis la compétence langagière.

Le profil de sortie selon « le document d'accompagnement du programme de français »[122] serait le suivant :

- Niveau Primaire : « L'élève doit être capable de comprendre, lire, dire et écrire des énoncés simples adaptés à des situations de communication données mettant en œuvre les faits de langue fondamentaux. »
- Niveau Moyen : « L'élève doit être capable d'entendre, de lire et de produire des énoncés complexes à dominante narrative, descriptive, explicative ou argumentative. »
- Niveau Secondaire : « L'élève doit être capable de lire et de produire des discours de genres sociaux différents (littéraire, non littéraires) en tenant compte de la situation d'énonciation. »

Nous remarquons que l'objectif linguistique s'impose comme prioritaire par rapport aux objectifs culturels et aux objectifs esthétiques.

Puisque tel est le cas, pourquoi les performances des futurs enseignants de français restent-elles très faibles ?

Pour la plupart des enseignants interrogés, il s'agit soit d'étudiants qui écrivent sans le respect des contraintes scripturales *« Il n'y a qu'à voir les copies des futurs enseignants pour dire que leurs performances à l'écrit sont très faibles. »*[123], soit d'étudiants qui remettent des feuilles blanches. Le nombre élevé des enseignants ayant donné cette réponse révèle que l'enseignement/apprentissage de l'écrit en Algérie connait une situation d'échec.

Certes, rédiger est une activité qui n'est guère facile comme l'attestent Cornaire. C.M et Raymond P.M : « Rédiger est un processus complexe et amener nos apprenants à acquérir une compétence en expression écrite n'est guerre une tâche aisée. »[124] Mais, ce n'est pas pour autant une pratique impossible sachant que

---

[122] Document d'accompagnement du programme de français, Ministère de l'éducation nationale, 2003, P. 396.
[123] Réponse donnée par plusieurs enseignants.
[124] Cornaire. C.M et Raymond P.M, *« le point sur la production écrite en didactique des langues », Québec,* CEC, *1994.*

l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie se focalise surtout sur l'acquisition de la compétence linguistique.

Question n° 2: Pensez-vous que vos apprenants rencontrent des difficultés à l'écrit ?

Oui	**Non**
100%	**0%**

Les chiffres parlent d'eux-mêmes. En effet, là aussi nous ne pouvons pas nier que nous nous trouvons devant une situation problème. En effet, l'enseignement /apprentissage de l'écrit connait une véritable crise. La totalité des interrogés a répondu par l'affirmative soit un total de 100%.

Notre intérêt porte particulièrement sur les difficultés rencontrées par les étudiants en dernière année de licence dans leur apprentissage du français. Nous entendons par difficultés d'apprentissage, les faibles performances de ces derniers (à l'écrit, à l'oral…).

Selon Legendre, une difficulté d'apprentissage signifie : « un retard d'acquisition dans l'une ou l'autre des matières scolaires ou dans leur ensemble»[125] Quand 80% des interrogés avouent que les performances de leurs étudiants à l'écrit sont très faibles, il est tout à fait logique que ces derniers se trouvent en difficultés d'apprentissage à l'écrit. Et pourtant, de nos jours, l'approche préconisée pour l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie dans tous cycles d'étude est l'approche par compétence. Celle-ci constitue une méthode active impliquant l'étudiant dans son apprentissage et lui permettant, ainsi, de transformer ses points faibles en point forts. Contrairement à la méthode traditionnelle[126], la méthode moderne permet à l'étudiant de mettre en œuvre ses propres stratégies

[125]Legendre. R, Op. cit. , p. 371.

[126] « Etre attentif en classe » telle est l'exigence première de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Ce dernier doit apprendre d'une manière passive : assimilation directe du savoir transmis par son maitre.

d'apprentissage pour s'approprier de nouvelles connaissances et développer, ainsi, de nouvelles habiletés tel que nous l'explique L. Vezin :

> « L'élève ne se contente pas de recevoir et d'enregistrer le contenu de ce qui lui est communiqué. Il élabore et construit son propre savoir à partir de réorganisation de concepts déjà connus. »[127]

Question n° 3 : Si oui, quelles en sont, d'après vous, les causes ?

Causes	**Pourcentage**
Pas assez de pré-requis	**100%**
Contenus d'enseignement théoriques	**90%**
Peu de modules à visée linguistique	**86%**
Démotivation des étudiants	**93%**

La totalité des enseignants interrogés rattachent les causes des difficultés rencontrées à l'écrit par leurs étudiants à la notion de pré-requis. D'après leurs réponses, il s'agit *« d'étudiants qui n'ont pas le profil d'entrée et ne sont pas du niveau »*. Ils trouvent que pour pouvoir faire une licence de lettre française, il faut avoir un bagage linguistique. Ce qui n'est, malheureusement, pas le cas pour leurs étudiants.

Cette vision d'apprentissage est défendue par l'école constructiviste (on apprend grâce à ses pré-requis). En plus, des « déjà-là », il est important que :

- *« L'apprenant soit au centre de l'apprentissage (c'est lui qui construit son savoir en faisant appel à ses connaissances antérieures) ;*

[127] Vezin. L, 1998, « Communication des connaissances et activité de l'élève », p.11, Paris, éd PUF.

- *Le travail soit coopératif (le travail en groupe permet une appropriation profonde des savoirs) ;*
- *L'enseignant soit un facilitateur et non un instructeur (c'est lui qui médite entre le savoir et l'apprenant en définissant clairement les objectifs à atteindre, en donnant des exemples, des indices etc.….) ;*
- *L'apprentissage soit fondé sur l'autonomie (c'est l'apprenant qui décide du rythme, de l'organisation des actions qui le conduiront à atteindre ses objectifs) ;*
- *L'enseignant crée des situations-problèmes et que l'apprenant les résolve.*
- *L'erreur fasse partie de l'apprentissage (les constructivistes trouvent que l'erreur est un moyen d'apprentissage efficace) ».*

Désormais, l'enseignement/apprentissage ne se fait plus de la même façon. L'élève est acteur de son apprentissage.

En plus des pré-requis, les enseignants interrogés, pour la plupart d'entre eux, soit un total de 90 % trouve que cette difficulté à écrire est due aux contenus d'enseignement. D'après eux, *« un programme de formation aussi théorique ne peut développer chez l'étudiant futur-enseignant la compétence rédactionnelle ».* Et que si on visait le développement d'une telle compétence, *« il va falloir accroitre le créneau horaire accordé aux modules à visée linguistique ».*

Les enseignants interrogés mettent en avant d'autres causes qui seraient à l'origine des difficultés rencontrées à l'écrit par leurs étudiants. Pour 93%, il s'agit d'étudiants exprimant une certaine démotivation pour l'activité dite production écrite. Ils révèlent qu' *« écrire en respectant la syntaxe est leur dernier soucis ».* Partons de là, il est vrai que les étudiants de 3ème année de licence commettent beaucoup d'erreurs et rencontrent des difficultés à l'écrit et que leurs performances à l'écrit restent très faibles. Dans ce cas, pouvons-nous affirmer que les stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écrit, si il y'en a, doivent être autres que celles mises en œuvre par les formateurs et leurs étudiants?

- Fournir un instantané à un moment donné pour un élève donné.
- Informer les parents.
- Fournir des données pour gérer le progrès et la performance globale.
- Informer d'autres professeurs »[108].

Nous pouvons dire que la fonction essentielle de ce type d'évaluation est de sanctionner des contenus d'enseignement, à travers une note chiffrée, qu'on accorde à l'apprenant pour le déclarer admis ou non admis en classe supérieure. En d'autres termes, il s'agit de contrôler les savoirs acquis et d'élaborer un bilan de la formation (résultats obtenus) sans plus. Cependant, le rôle du formateur peut-il se limiter au simple contrôle ? Est-il juste de se contenter d'attribuer une note au formé ? N'est-il pas temps que le formateur s'oriente vers une réflexion constructive sur son enseignement afin de guider l'apprenant vers l'acquisition des compétences ?

2- Evaluation formative

L'objectif de l'évaluation formative est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et non simplement de classer ou de noter l'élève. Il s'agit, en effet, le conduire progressivement à s'auto-évaluer à partir d'informations sur ses points forts, ses points faibles, ses besoins et ses attentes tel que l'atteste De Landsheere dans le passage ci-dessous :

> « L'évaluation formative est l'évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser »[109].

L'évaluation dite formative a deux effets positifs : le premier, est celui de donner clairement au professeur les points à retravailler et les points bien acquis.

---

[108] Braun,A. Forges,G. 1998, *« Enseigner et apprendre la langue de l'école vers une culture de la réussite pour tous »*, Paris : De Boeck. p.75

[109] De Landsheere, G. 1979, *« Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation ».* Paris : Presse universitaires de France. p.25.

Mauvaise orientation	**100%**
Formation universitaire insuffisante	**95%**
Absence du stage pratique	**100%**

À la lecture de ces résultats, nous remarquons qu'un nombre important des enquêtés soit la totalité trouvent que les étudiants n'ont pas le profil d'entrée et ne sont pas assez armés pour préparer une licence de français. Selon eux, tout bachelier voulant préparer une licence de français doit absolument passer un test de niveau avant de s y inscrire.

Parmi les autres causes, nous citerons :

La formation universitaire : 95% des enquêtés qualifient la formation universitaire d'insuffisante. Il faut savoir qu'à cette interrogation, les propos de ces derniers vont dans le même sens, et leurs avis quant à la formation initiale des futurs enseignants de français sont plutôt négatifs. Les réponses qui reviennent souvent sont : *« formation théorique », « formation insuffisante », « formation inappropriée », « formation inadéquate », « formation qui ne prépare pas au métier d'enseignant ».* Ils trouvent que le déséquilibre est flagrant entre les matières enseignées et le volume horaire concernant celles-ci. Ils estiment que les matières qui sont en rapport direct avec la fonction enseignante et ciblant la compétence professionnelle sont inexistantes ou ne sont introduites qu'en dernière année de licence. Du point de vu quantitatif, le module de didactique bénéficie d'un nombre d'heures très restreint : ce n'est qu'en dernière année de licence que les étudiants apprennent cette matière.

L'absence du stage pratique : la totalité des enseignants interrogés soit 100% voient l'absence de stage pratique de la formation des futurs enseignants de français comme l'une des principales causes empêchant la professionnalisation de ces derniers .

Question n° 6 : Quelle place occupe la didactique de l'écrit dans la formation des enseignants du FLE ?

Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau suivant :

la didactique de l'écrit occupe très peu de place dans la formation des enseignants du FLE ?	la didactique de l'écrit n'occupe aucune place dans la formation des enseignants du FLE ?
5%	95%

A propos de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit à l'université, les réponses données par la plupart des enseignants interrogés révèlent que cette matière n'est guère enseignée. Ils avouent que le programme ne vise point le développement d'une compétence rédactionnelle. Enseigner l'écrit, d'après eux, c'est dispenser des enseignements qui mettent l'étudiant dans une situation de production écrite. Or, le programme dont il s'agit est composé essentiellement d'enseignements visant la transmission de connaissances et non l'installation de compétences. Ils avouent être en face d'un dispositif de formation favorisant l'accumulation du savoir d'une manière théorique.

Pour très peu d'enquêtés soit 5% la didactique de l'écrit occupe une petite place dans le programme de la licence de français. Cette présence se traduit par l'enseignement du module de l'écrit. Sachant que celui-ci consiste à étudier les types de textes (narratif, argumentatif, explicatif…).

Question n° 7 : Quelles sont les erreurs et les fautes que vos étudiants commettent le plus à l'écrit ?

Type d'erreurs	Pourcentage
Erreurs de grammaire, de conjugaison	**95%**
Incohérence	**80%**
Lexique pauvre	**75%**
Interférence	**90%**
Prononciation incorrecte	**90%**

Ponctuation défaillante	**99%**

Il en sort des statistiques de réponses des enseignants interrogés par rapport aux erreurs les plus fréquentes commises par leurs étudiants à l'écrit que :

- 95% des étudiants ont un problème de langue et commettent beaucoup d'erreurs de grammaire, de conjugaison et autres; des erreurs qui sont en rapport avec la conjugaison des verbes, l'accord du participe passé, l'emploi de l'auxiliaire « Etre » et « Avoir », l'usage abusif de la conjonction de coordination « Et » ;
- 80% sont incapables de produire un énoncé cohérent ;
- 75% n'ont pas assez de vocabulaire;
- 90% souffrent de problème d'interférence (les étudiants utilisent leur langue première pour s'exprimer dans la langue cible, et ce, par le biais du calque de l'emprunt, de la traduction littérale etc.… ;
- 90% ne prononcent pas correctement les phonèmes (confusion entre les sons) ;
- 99% ont une ponctuation défaillante.

Nous remarquons que les erreurs citées par les enseignants interrogés sont de la même fréquence. Nous constatons, d'après les statistiques ci-dessus, que dans cette compétence rédactionnelle, les étudiants futurs-enseignants manifestent de réelles carences.

Question n° 8 : Qu'est-ce qui pourrait remédier aux lacunes de vos apprenants et les aider à progresser à l'écrit et dans la pratique enseignante?

Préconisations	**Pourcentage**
Faire de l'évaluation formative	**90%**
Accroitre le volume horaire ciblant la compétence linguistique et la compétence pédagogique	**99%**

Intégrer dans la formation le stage pratique	**100%**
Etaler la formation sur quatre années	**85%**

Les préconisations données par les enseignants interrogés sont les mêmes. Nous avons obtenu des réponses qui vont dans le même sens en vue d'acquérir une compétence rédactionnelle et des compétences didactico-pédagogiques. En effet, afin de pouvoir progresser à l'écrit et de répondre aux besoins de la fonction enseignante, ils suggèrent :

- **La pratique de l'évaluation formative :** 90% des enquêtés rattachent le problème d'incompétence de leurs étudiants aussi bien à l'écrit qu'en pédagogie au type d'évaluation pratiquée à l'université. Ils estiment que l'évaluation sommative ne pourra aider ces derniers à apprendre à écrire et/ou à enseigner. Ils affirment, toute de même, n'avoir jamais pratiqué l'évaluation formative à l'université. Selon eux, leur pratique d'évaluation se résume à un simple contrôle de connaissances visant l'attribution d'une note afin de permettre aux étudiants de passer en classe supérieure. Ils trouvent que donner la priorité à l'évaluation certificative est l'une des principales causes qui serait à l'origine de l'échec que connait l'université.
- **Accroissement du volume horaire ciblant la compétence linguistique et la compétence pédagogique :** pour 99% des enseignants interrogés, mettre en place un dispositif de formation visant l'installation d'une compétence rédactionnelle et de compétences didactico-pédagogiques permettrait aux futurs enseignants d'être performants à l'écrit et sur le plan pédagogique. Ils trouvent qu'il serait plus judicieux d'accroitre le créneau horaire des matières qui concernent l'apprentissage de la didactique, la pédagogie et la pratique de la langue. Du point du vu quantitatif, le programme de la licence de français ne compte pas assez de modules visant l'apprentissage de ces matières. Celles-ci jouissent d'un volume horaire très réduit ! C'est pourquoi les enseignants interrogés trouvent qu'il serait primordial :

- De donner aux étudiants le goût de lire (tous les enseignants interrogés insistent sur la pratique de la lecture) ;
- D'introduire un module de production écrite afin de pratiquer régulièrement l'expression écrite;
- De revoir l'enseignement de la grammaire, la conjugaison, l'orthographe… ;
- D'accroitre le nombre d'heures accordées à l'enseignement de la phonétique en vue de résoudre les difficultés de prononciation ;
- D'enseigner le français à travers les TICE et les activités ludiques ;
- De privilégier des modules à visée linguistique et à visée didactico-pédagogique en leurs consacrant un volume horaire plus conséquent.

• **Intégrer dans le programme de la licence de français le stage pratique** : la totalité des interrogés, soit 100% trouve que le stage est une pratique permettant aux étudiants futurs-enseignants d'assumer les exigences de la fonction enseignante. Autrement dit, le stage pratique contribue à installer les principales compétences permettant à ces derniers de dispenser un enseignement.

• **Etaler la formation sur quatre années :** 85% des enseignants interrogés qualifient la durée de la formation de licence de « courte » pour préparer les étudiants à exercer le métier d'enseignant. Ils estiment qu'une licence de trois années ne pourrait être suffisante en vu de former des enseignants de français compétents.

Après la réalisation d'une enquête auprès des enseignants du département de français de l'université d'Oran et l'analyse des résultats, nous sommes passé à l'analyse d'une autre partie de notre corpus. Il s'agit de productions écrites des étudiants futurs-enseignants de français. L'objectif de cette recherche est d'abord d'analyser les erreurs présentes dans les productions écrites de ces derniers ; ensuite de constater les causes de ces erreurs ; puis de les classer afin de leurs proposer des activités de remédiation qui pourraient les aider à progresser à l'écrit. Autrement dit, nous avons tenté d'apporter une réponse aux questions suivantes: Quels types d'erreurs sont présents dans les productions écrites des étudiants de 3ème année

français ? Quelles sont les causes de ces erreurs? Quelles solutions pouvons-nous apporter aux difficultés rencontrées à l'écrit par ces étudiants?

3.Analyse des productions écrites des étudiants futurs-enseignants

Le présent travail sert à la présentation de notre corpus. Celui-ci est constitué de copies rédigées au mois d'octobre 2012 par 10 futurs enseignants de français en dernière année de licence inscrits dans le département de français d'Oran. Notre échantillon concerne aussi bien les étudiants du système classique que ceux du nouveau régime.

Afin d'éviter la page blanche, une certaine liberté a été accordée dans le choix du thème. Les étudiants étaient appelés à rédiger un texte sur un sujet de leur choix.

Dans une première approche, nous avons analysé les productions écrites des futurs enseignants en exploitant leurs lacunes.

Nous avons analysé les copies et pour chacune d'entre elles, nous avons relevé le type d'erreurs rencontré. Nous avons présenté à la suite de chaque expression écrite, après avoir reproduit le contenu de chaque copie, les types d'erreurs. Celles-ci ont été prises en charge, en travail individuel[128], par les étudiants. Le but de cette analyse est de proposer quelques activités de remédiation en rapport avec certains types d'erreurs.

En adoptant la classification des erreurs de Danièle Cogis[129]aux besoins de notre étude, nous avons pu retenir plusieurs types d'erreurs : les erreurs de phonétique, de grammaire, d'homophone, de conjugaison, d'orthographe …

Les difficultés rencontrées par les étudiants dans leur production écrite se traduisent par des erreurs de plusieurs types. Néanmoins, les erreurs de traduction paraissent assez fréquentes. En effet, lors de l'analyse de notre corpus, nous avons

[128] Voir en annexe quelques fiches pédagogiques réalisées par les étudiants qui ont constitué notre corpus.
[129] http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien12-rodez/spip/IMG/pdf/Grille_typologique_des_erreurs.pdf. consulté le: 20.07.2012

remarqué que les étudiants sont amenés devant chaque difficulté, à trouver la solution en utilisant la traduction comme moyen d'expression. Avant de procéder à l'analyse des copies, il nous a semblé primordial de parler des procédés de la traduction utilisés par les étudiants lors de leur production écrite.

-Les difficultés de la traduction

Dans l'analyse de notre corpus, nous avons remarqué que les étudiants sont confrontés au problème de traduction. Ainsi, il nous a paru indispensable de revenir sur les difficultés de la traduction.

Nous nous sommes référé, pour la définition des procédés de la traduction, aux premiers auteurs ayant essayé de mettre de l'ordre dans les méthodes de traduction. J.-P. Vinay et J. Darbelnet, mettent en place dans, leur *Stylistique comparée du français et de l'anglais,* les procédés de cette pratique qu'est la traduction dont le nombre est de sept et qui sont :

- L'emprunt lexical
- Le calque
- La traduction littérale
- La transposition
- La modulation
- L'équivalence
- L'adaptation

E.1

« Le Sahara est une place jolie a visité au moins une fois dans la vie.

Le Sahara est une très belle endroit a visité et passer des vacance avec tous ses joli piésage.

Il se situe au sud de l'Algérie, c'est le symbole de l'Algérie avec tous ses endroits magiques : un disert de millier de kilomètre.

pédagogique. Beaucoup d'entre eux affirment qu' *« apprendre la morphosyntaxe et la pédagogique tout au long de leur cursus universitaire les dotera de compétences rédactionnelles et de compétences pédagogiques ».* Certains trouvent aberrant qu' *« une matière aussi importante que la didactique soit enseignée qu'en dernière année de licence ».* D'autres voudraient qu' *« on étale le module de psychologie de l'apprenant dur les quatre années de licence pour pouvoir gérer ce dernier en classe ».*

Nous ne pouvons pas nier que nous sommes devant une situation problème. La formation des enseignants de français telle qu'elle est dispensée à l'université d'Oran et loin d'être pertinente. En effet, en analysant les réponses des étudiants, nous affirmons que les contenus du programme de la licence de français (ancien et nouveau) sont lacunaires et que la transmission des savoirs théoriques reste l'unique objectif à atteindre par les formateurs.

- **Rendre le stage pédagogique externe et obligatoire :** tous les étudiants du LMD affirment n'avoir jamais bénéficié d'un stage de formation. La plupart d'entre eux expriment une certaine anxiété. Ils avouent qu' *« Ils ont peur des élèves et savent pertinemment qu'ils ne vont pas être en mesure de les gérer ».*

Certains pensent qu'*« un contact direct avec les élèves lors du stage pratique, leurs aurait permis d'avoir une image réaliste sur le métier d'enseignant et de prendre confiance en eux ». D'autres trouvent que « Ça aurait dû être une phase obligatoire par laquelle ils seraient passés ».* Ou qu' *« il s'agit d'un complément de la formation scientifique dispensée à l'université ».*

Nul ne peut nier que le stage pratique favorise la construction de l'identité professionnelle des étudiants. De même qu'il leurs permet de confronter les savoir acquis à la réalité du terrain et d'avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Une formation universitaire adaptée au monde du travail est une formation qui accroit le nombre de stages pédagogiques sachant que

Pôle grammatical	Erreur de marque nominale - marque de genre et accord - marque de nombre et accord	*Une très belle endroit , ses joli piésage* *des vacance, de millier de kilomètre*
	Erreur de marque verbale - marque de nombre - marque de temps, de personne, de mode - participe passé	
	Erreur d'homophone	*a visité (à visiter)*
	Erreur de segmentation	

Prononciation :

« joli piésage.../ un disert de millier...

Nous sommes en face d'une erreur de prononciation. Nous remarquons que cet étudiant à des difficultés à percevoir correctement les sons **(i) (ɛ) :** *piésage pour paysage et disert pour désert* .

On voit que cet étudiant a des difficultés à prononcer correctement la voyelle **(ɛ)** et la remplace par **(i)**.

Erreurs de traduction :

« Une très belle endroit » en arabe dialectal on dit : **« بلاصة شابة »**

Le mot *« endroit (* **بلاصة***)»* étant du genre féminin en arabe algérien , l'étudiant en mettant l'adjectif ' bel ' au féminin en français, a fait de la traduction littérale .

Incohérences :

« Les gens la bas ils viennent des gens bien et gentils (جاي ناس ملاح) »

L'expression *« ils viennent des gens bien et gentils » est un calque* de l'arabe algérien. Ce qui nous donne une phrase complètement incohérente en langue française.

Erreurs grammaticales :

« Le sable doré et le soleil et les oasis magnifiques et les chameaux et les touaregs et les personnes »

Nous remarquons la répétition de la conjonction de coordination « et » dans cette énumération. Ceci est dû au fait, qu'en arabe dans une énumération, on n'utilise pas la virgule pour séparer chaque élément cité, mais on utilise la conjonction de coordination **« و ».**

D'autres erreurs qui montrent que cet étudiant à des difficultés à employer les prépositions et le mode infinitif.

« ... a visité » au lieu de « à visiter »

Cet étudiant semble confondre entre « à » la préposition et « a » le verbe « avoir » conjugué à la troisième personne du singulier et entre « visité » participe passé et « visiter » verbe à l'infinitif.

Solution:

Cet étudiant doit revoir en travail individuel (en préparant une fiche pédagogique pour chaque solution citée) :

- Phonétique : comment se prononce les sons : é/i ;
- L'emploi abusif de la conjonction de coordination « et » ;
- L'emploi des prépositions ;
- L'emploi du mode infinitif.

E.2 :

« Les vacances de l'année passée c'était très belles. je suis partie a la plage avec ma famille on est resté 20 jours on s'amuse boucoup du temps on rigolerons chonterons danserons .Le jour de mon anniversaire de 12 ans mon papa m'achetait une très belle vélo je suis contonte de ce cadeau alors je décida de faire un tour en vélo je roula vite mais malheureusement je tombe sur la terre donc j'ai un fracture dans le cheville j'ai mal et je crierais fort mon papa m'a conduit à l'hôpital on me mette le plâtre que j'ai gardé pendant 15 jours c'était mauvais pour moi j'ai souffri j'ai guéri et c'était le mariage de ma cousine toute la famille était présente et heureuse de cette occasion ma cousine a une montalité jolie elle est gentille pour moi c'est ma guide de ma vie c'était parfait le mariage finalement la rontré scolaire était sur les portes j'habillais de beaux vêtements et j'ai acheté des affaires et c'est comme ça que je passais mes vacances de l'été. »

	Type d'erreurs	**Exemples**
Pôle lexical	Erreur phonétique	*boucoup (beaucoup) contonte (contente) montalité(mentalité) rontré(rentrée)*
	Erreur de segmentation	
	Erreur de phonogramme - choix d'un phonogramme lois de position - choix d'un phonogramme /morphogramme lexical	

	- choix d'un morphogramme lexical - choix d'un phonogramme/série lexical	
	Erreur d'homophone	
Pôle grammatical	Erreur de marque nominale - marque de genre et accord - marque de nombre et accord	*un fracture , le cheville*
	Erreur de marque verbale - marque de nombre - marque de temps, de personne, de mode - participe passé	*on rigolerons chonterons danserons* *m'a conduit , j'ai souffri*
	Erreur d'homophone	*a la plage (à la plage)*
	Erreur de segmentation	

Erreurs de traduction :

Dans les exemples qui suivent, nous retrouvons une confusion dans les genres des noms et des pronoms due essentiellement au passage de l'arabe au français.

« une vélo trop belle » vélo qui est une abréviation de vélocipède est du genre féminin en arabe « دراجة جميلة »

« ma guide de ma vie » *« موجهة حياتي»* En arabe, le mot « guide » peut être employé au féminin. C'est pourquoi l'étudiant l'emploi avec « ma » au lieu de « mon ».

« j'ai un fracture dans le cheville » *« فوقع كسر بالكاحل »* l'étudiant a mis les articles « un /le » au masculin au lieu du féminin, car les mots « fracture et cheville » sont du genre masculin en arabe.

« ...heureuse de cette occasion »

Traduction littérale

Dans les phrases ci-dessous, l'étudiant a traduit mot pour mot les expressions en arabe.

-*« ...a une montalité jolie »* **« عقلية شابة»**

-*« ...j'habillais de beaux vêtements »* **«لبست قش شباب »**

-*« la rentré des écoles était sur les portes »* **« الدخول المدرسي على الابواب »**

-*« je tombe sur la terre donc j'ai un fracture dans le cheville»* **« سقطت على الأرض فوقع كسر بالكاحل »**

« ...heureuse de cette occasion » *« فرحة بهذه المناسبة»*

Prononciation :

« rontré » « montalité » « contonte » boucoup »

Ce sont des erreurs d'orthographe dues à des difficultés de perception et de confusion entre les phonèmes **[ã]** et **[õ]** et **[u]** et **[o].** On remarque que l'étudiant perçoit un **[ã]** au lieu d'un **[õ]** et un **[u]** au lieu d'un **[o].**

Erreurs grammaticales :

-*« on rigolerons, chanterons »*

L'étudiant conjugue les verbes au futur simple au lieu du passé composé . De même qu'il le conjugue avec la troisième personne du pluriel au lieu de la troisième personne du singulier.

-*« ... j'ai souffri... »*

L'étudiant construit le participe passé du verbe « souffrir » sur le modèle des verbes du 2ème groupe qui se terminent par « ir »

L'étudiant doit revoir :

- La ponctuation ;
- Le participe passé des verbes du 3ème groupe ;
- La concordance des temps ;
- L'emploi de l'imparfait ;
- L'emploi des adjectifs démonstratifs ;
- L'accord sujet verbe ;
- La prononciation des sons : on/en/ou /o.

E.3

« L'hiver dernier, mon père avait décidé que notre famille parte à Marrakech.

Le jour du voyage nous nous réveillâmes très tout et après les priparatifs nous avons pris la route vers notre distination. Pendant le déplacement, j'écoutais de la musique avec mon frère et je pris quelque photos de la vue la scenerie était vraiment éblouissante et elle ma plu. Quand nous arrivons à la ville je vois de houtes montagnes couvertes de neige. Dehors il faisait très froid et je tremblais malgré que je portais des vêtements épais je pris l'escalatour pour monter jusqu'au soummet et je sentais ma peur agrandir avec l'altesse mais dès que j'ai montai sur la loge et descendis j'oubliai peu à peu mon trauma et mamusai après quelques descentes je jouai avec ma famille et nous nous amusâmes à se jeter des boules de neige quand nous rentrâmes à l'hôtel, nous étions tous si fatigués que

nous dormîmes juste après le diner. C'est une journée belle qui reste gravé dans ma tête »

	Type d'erreurs	**Exemples**
Pôle lexical	Erreur phonétique	*tout (tôt) priparatifs(préparatifs) distination(destination)houtes (hautes) l'escalatour (escalator) soummet(sommet)*
	Erreur de segmentation	
	Erreur de phonogramme - choix d'un phonogramme lois de position - choix d'un phonogramme /morphogramme lexical - choix d'un morphogramme lexical - choix d'un phonogramme/série lexical	
	Erreur d'homophone	
Pôle grammatical	Erreur de marque nominale - marque de genre et accord - marque de nombre et accord	

	Erreur de marque verbale - marque de nombre - marque de temps, de personne, de mode - participe passé	*nous arrivons, je vois, mamusai* *j'ai montai, reste gravé*
	Erreur d'homophone	
	Erreur de segmentation	*elle ma plu (elle m'a plu) mamusai (m'amuse)*

Erreurs de traduction :

« L'hiver dernier, mon père avait décidé que notre famille voyage à Marrakech »

C'est une erreur dont la cause est la traduction textuelle du même énoncé en arabe standard : **في الشتاء الماضي قرر أبي أن نسافر إلى مراكش**

« Le jour du voyage nous nous réveillâmes très tout et après les priparatifs nous avons pris la route vers notre distination. »

Nous avons là aussi une traduction littérale de l'expression ***يوم السفر نهضنا باكرا وبعد الإ نتهاء من تحضير حاجياتنا أخذنا الطريق المؤدي إلى وجهتنا***

Incohérences :

« Pendant le déplacement, j'écoutais de la musique avec mon frère et je pris quelque photos de la vue la scenerie était vraiment éblouissante et elle ma plu. » A la lecture de cet énoncé, nous pouvons relever un problème de sens et de cohérence. Par « déplacement », cet étudiant avait-il l'intention de dire tout au long du trajet ? Que veut-il dire par « scenerie » ? Ainsi, nous nous retrouvons face à une phrase assez ambigüe !

« Dehors il faisait très froid et je tremblais malgré que je portais des vêtements épais je pris l'escalatour pour monter jusqu'au soummet et je sentais ma peur

agrandir avec l'altesse mais dés que j'ai montai sur la loge et descendis j'oubliai peu à peu mon trauma et mamusai après quelques descentes et je jouais avec ma famille et nous nous amusâmes à se jeter des boules de neige et quand nous rentrâmes à l'hôtel ,nous étions tous si fatigués que nous dormîmes juste après le diner. C'est une journée belle et qui reste gravé dans ma tête ».

Nous avons dans ce paragraphe des idées qui se suivent, mais sans qu'il y ait un enchainement logique entrent-elles. De même que leur sens pose problème. L'emploi de mots tels que « *altesse ,trauma*» nous pousse à fournir plus d'efforts pour saisir le sens de cet énoncé.

Erreurs grammaticales :

Dans l'énoncé ci-dessus, nous remarquons qu'il y a un emploi abusif de la conjonction de coordination « et » qui ne doit être employée qu'une seule fois pour lier les deux derniers éléments d'une énumération et être remplacée par des virgules. ET dans tout l'énoncé nous remarquons, qu'il y a une erreur, dans presque toute la production écrite, quant à l'emploi des temps verbaux.

En travail individuel, l'étudiant doit revoir :

- Les temps verbaux de narration ;
- Le récit de voyage ;
- La ponctuation ;
- L'emploi des conjonctions de coordination.

E.4 :

« Mon premier jour à l'école c'est un incroyable jour. j'ai rencontré de nouveau amis et de nouveau profs. je mit absenter de la cours et j'avait observait les élève joue au la cours et les prof dans la salle de prof. Et au momon ou on est entré dans la classe la maitresse explique la leçon m'a demande de présenté moi, la j'était très contante et quand j'arrive a la maison je raconte l'histoire a ma mére et elle me

prépare un delicie gâteau pour m'encouragé pour continué et pour passé a la nautre ané et ané apré ané j'est mon 6eme et maintenon je suis au l'université. mais mon rêve c'été être docteur pour soigné »

	Type d'erreurs	**Exemples**
Pôle lexical	Erreur phonétique	*Momon (moment) , contante (contente) delicie (délicieux)*
	Erreur de segmentation	
	Erreur de phonogramme - choix d'un phonogramme lois de position - choix d'un phonogramme /morphogramme lexical - choix d'un morphogramme lexical - choix d'un phonogramme/série lexical	*Ané(année) , ané (année) apré(après) ané(année) maintenon(maintenant)*
	Erreur d'homophone	*cours(cour),ou(où), la (là),a (à)*
Pôle grammatical	Erreur de marque nominale - marque de genre et accord - marque de nombre et accord	*de nouveau, les élève*

	Erreur de marque verbale - marque de nombre - marque de temps, de personne, de mode - participe passé	*joue* *j'avait* *j'était* *observait* *m'encouragé continué passé* *soigné* *joue* *je mit absenter* *explique* *m'a demande* *de présenté moi*
	Erreur d'homophone	*j'est (j'ai),été(était)*
	Erreur de segmentation	

Erreur de traduction :

« ...c'est un incroyable jour » il s'agit là d'un claque de l'arabe standard où on dit **« كان يوم مدهش »** qui renvoie en français à l'expression *« mon premier jour d'école fut un évènement exceptionnel »*

« ...m'a demande de présente moi » cette erreur est due à la traduction littérale de la phrase : **« طلبت مني أن أقدم نفسي »** en arabe standard. Ainsi, le verbe « présenter » n'est pas employé à la forme pronominale par cette étudiante.

Incohérences :

« j'avait de nouveaux amis et de nouveaux profs. je mit absenter de la cour et j'avait observait les élève joue au la cour et les prof dans la salle de prof. »

En face d'un énoncé aussi incohérent, nous nous pouvons que se demander ce

que cette étudiante a voulu dire.

L'emploi du verbe « s'absenter » est censé indiquer la non présence de cette étudiante dans la cour d'école. Or, comment a-t-elle pu observer ses camarades jouer dans la cour ? A-t-elle voulu dire qu'elle les observait de loin ?

En travail individuel, l'étudiant doit revoir :

- La prononciation des sons en/on
- Les homonymes ;
- L'emploi du mode infinitif.
- Les verbes pronominaux ;
- La ponctuation ;
- La concordance des temps ;
- L'accord sujet verbe.

E.5 :

« C'est vrai quand on dit ce que font les parents les enfants le paye. C'est ça ma problème alors je suis là pour raconter mon histoire. A l'âge de 18 ans, je rencontre de gros problèmes la séparation des mes parents a provoquer l'abondance des études. Pour oblier je ne trouve personne. Après pour oblier je fais des choses graves j'ai fumer j'ai boirer l'alcool j'ai transformer complètement même à l'examen je ne révise rien. Le jour de sortie des résultats je trouve mon nom le dernier dans les listes mon échec m'a provoquer un choc j'ai ni pleurer ni créer je reste sans aucune réaction. Dans le futur je décide de jamais marier pour mes enfants ne pas vive comme moi. Enfin maman marier avec un autre homme et mon père la même chose. Oh mon dieu quel vie je vis qu'est-ce que je fais ? C'est vraiment torture donc ou j'habite dans les rues. Et avec qui j'ai 15 ans et je souffre

comme une femme de 40 ans. J'ai abondonner mes études et je cherche des personnes que me aide sans revanche le prix. J'ai pas la chance même pas de rêver de parler mon seul rêve une maison des parents des frères comme toutes les filles une profession un vrai amour des amies et aussi un peu d'argent. Est-ce que c'est difficile tout le monde maintenant est choc de mon histoire je vous dis que oui c'est vrai ce n'est pas imaginaire ».

	Type d'erreurs	**Exemples**
Pôle lexical	Erreur phonétique	*oblier (oublier) créer (crier)*
	Erreur de segmentation	
	Erreur de phonogramme - choix d'un phonogramme lois de position - choix d'un phonogramme /morphogramme lexical - choix d'un morphogramme lexical - choix d'un phonogramme/série lexical	*vive(vivre),* choc(choquer)
	Erreur d'homophone	
Pôle grammati	Erreur de marque nominale - marque de genre et accord - marque de nombre et	

cal	accord	
	Erreur de marque verbale - marque de nombre - marque de temps, de personne, de mode - participe passé	paye *reste, je cherche* *marier,marier , j'ai ,je souffre* *a provoquer, j'ai fumer, j'ai boirer, j'ai transformer, m'a provoquer, J'ai abondonner*
	Erreur d'homophone	A (à)
	Erreur de segmentation	*que me aide(qui m'aide)*

Erreur de traduction :

« C'est vrai quand on dit que ce que font les parents les enfants le paye. C'est ça ma problème alors je suis là pour raconter mon histoire ».

Nous voici devant un énoncé incohérent du à la traduction littérale d'une phrase de l'arabe standard :

« صدق من قال أن الأطفال يدفعون ثمن خطايا آبائهم. هذه هي مشكلتي إذن أنا هنا لأحكي قصتي »

La deuxième erreur concerne le genre du substantif « *problème (مشكلة)* » est du genre masculin en français et féminin en arabe, c'est pourquoi l'étudiant a employé « ma » au lieu de « mon ».

« Le jour de sortie des résultats je trouve mon nom le dernier dans les listes mon échec aux examens m'a provoquer un choc j'ai ni pleurer ni créer je reste sans aucune réaction. » il s'agit d'un calque de l'expression **يوم صدور النتا ئج وجدت إسمي في آخر القوا ئم عدم نجاحي في الإ متحانات تسبب لي في صدمة لم أبكي ولم أصرخ بقيت دون رد ة فعل** » en arabe. En effet, l'étudiant a traduit cette expression tout en respectant l'ordre des mots employés dans la phrase en langue source.

Incohérence :

« Pour oblier je ne trouve personne. Après pour oblier je fais des choses graves j'ai fumer j'ai boirer l'alcool j'ai transformer complètement »

L'étudiant, par cette phrase, avait-il l'intention de dire que c'est parce qu'il s'est retrouvé tout seul face à ses difficultés qu'il a eu recours à la cigarette et à l'alcool pour les surmonter ?

« ...provoquer l'abondance des études. »

Par 'abondance', l'étudiant voulait dire 'abandon' et croyait que le nom du verbe 'abandonner' serait 'abondance' ?

« Dans le futur je décide de jamais marier pour mes enfants ne pas vive comme moi ». Il s'agit également d'une incohérence textuelle.

Erreurs grammaticales :

« ...tout ça il a provoquer... j'ai fumer j'ai boiré l'alcool j'ai transformer ..... m'a provoquer... j'ai penser... J'ai abondonner... »

Nous remarquons que le participe passé des verbes soulignés semble avoir posé quelques problèmes à cet étudiant. En effet, non seulement, il les laisse à l'infinitif, mais il construit le participe passé des verbes du 3ème groupe sur le modèle des verbes du 1er groupe.

« ...jamais marier », « ...maman marier avec... »

l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie se focalise surtout sur l'acquisition de la compétence linguistique.

Question n° 2: Pensez-vous que vos apprenants rencontrent des difficultés à l'écrit ?

Oui	**Non**
100%	**0%**

Les chiffres parlent d'eux-mêmes. En effet, là aussi nous ne pouvons pas nier que nous nous trouvons devant une situation problème. En effet, l'enseignement /apprentissage de l'écrit connait une véritable crise. La totalité des interrogés a répondu par l'affirmative soit un total de 100%.

Notre intérêt porte particulièrement sur les difficultés rencontrées par les étudiants en dernière année de licence dans leur apprentissage du français. Nous entendons par difficultés d'apprentissage, les faibles performances de ces derniers (à l'écrit, à l'oral…).

Selon Legendre, une difficulté d'apprentissage signifie : « un retard d'acquisition dans l'une ou l'autre des matières scolaires ou dans leur ensemble»[125] Quand 80% des interrogés avouent que les performances de leurs étudiants à l'écrit sont très faibles, il est tout à fait logique que ces derniers se trouvent en difficultés d'apprentissage à l'écrit. Et pourtant, de nos jours, l'approche préconisée pour l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie dans tous cycles d'étude est l'approche par compétence. Celle-ci constitue une méthode active impliquant l'étudiant dans son apprentissage et lui permettant, ainsi, de transformer ses points faibles en point forts. Contrairement à la méthode traditionnelle[126], la méthode moderne permet à l'étudiant de mettre en œuvre ses propres stratégies

[125]Legendre. R, Op. cit. , p. 371.

[126] « Etre attentif en classe » telle est l'exigence première de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Ce dernier doit apprendre d'une manière passive : assimilation directe du savoir transmis par son maitre.

« Comme l'indique le titre, mon plat préféré est nul autre que la pizza, je l'adore, je ne sais pas pourquoi. Dès que ma mère me demande : « je fais quoi a manger ? », je lui saute directement au coup : «je veux une pizza ».

J'en raffole, je l'adore et c'est ce que j'aime le plus, mais attention, faites gaffes, je ne parle pas de la pizza au restaurant et des pizzeria , car on ne sais pas ce quand nous met dedans , donc je ne fais confiance à persone , sauf ma mère biensur « la pizza maison ».

J'adore l'odeur qu'elle exhale dès qu'elle commence a cuire , et ce fromage rappé qui commence a fondre peu à peu , je me régale avec mes yeux avant ma bouche . Ensuite, ma mère me laisse la tache de la faire sortir du four, pour la découper en plusieurs tranches. Avec un peu de patte, de la sausse tomate, un peu d'olives, quelques tranches de poulet, ou de la viande hachée et le tour est joué. A mon avis, la pizza est une énigme, car on l'achète ou bien on la livre dans une boite carrée, on l'ouvre, la pizza est ronde, pour ensuite la découper en forme de triangle.

Pour moi, une personne qui n'aime pas la pizza est une personne bizzard et ne c'est pas ce qu'elle fait. »

	Type d'erreurs	**Exemples**
Pôle lexical	Erreur phonétique	
	Erreur de segmentation	*Biensur (bien sûr)*
	Erreur de phonogramme - choix d'un phonogramme - lois de position - choix d'un phonogramme /morphogramme lexical	*persone(personne)* , *rappé (râpé)* *sausse(sauce)* , *bizzard (bizarre)*

	- choix d'un morphogramme lexical - choix d'un phonogramme/série lexical	
	Erreur d'homophone	*coup(cou), patte (pâte)*
Pôle grammatical	Erreur de marque nominale - marque de genre et accord -marque de nombre et accord	*des pizzeria*
	Erreur de marque verbale - marque de nombre - marque de temps, de personne, de mode - participe passé	*on ne sais,*
	Erreur d'homophone	*quand (qu'on)* , *a cuire* , *a fondre* A(à) *?c'est (sait)*
	Erreur de segmentation	

Erreur de traduction :

Traduction littérale

Dans la phrase ci-dessous, l'étudiant a traduit mot pour mot l'expressions en arabe « أعتقد أن البيتزا فيها لغز » pour « *A mon avis, la pizza est une énigme* »

En travail individuel, l'étudiant doit revoir :

- Les homonymes (a auxiliaire /à préposition) (c'est verbe être/sait verbe savoir);
- Les mots à consonne double ;
- La ponctuation.

E.7 :

« Printemps arabe ! »

« Ces dernières années le monde arabe connait une instabilité sur tous les plans. Tout a commencé après la chute de Saddam Hussain. L'Irak, berceau de la civilisation Babylone fut un pays prospère avant que les USA et ces alliées l'envahissent. La frappe britano-américaine contre l'Irak est choquante et injustifiée, mais ce qui est plus choquant c'est le silence des dirigeants arabes face à un tel envahissement ! La politique occidentale envers le monde arabe est une politique qui protège Israël et lui permet de s'implanter d'avantage en Palestine.

Des organisations terroristes tels que « Taliban » « El Kaida » ont été crées rien que pour justifier l'occupation israélienne des terres palestiniens.

Après la chute de l'Irak, le monde arabe a connu un nouveau phénomène appelé « le printemps arabe », ce mouvement de contestation est bénit par les forces de l'OTAN. Après l'Irak, la Libye ; après la Libye, la Syrie ; et après la Syrie, à qui le tour ? Espérant que notre chère Algérie restera à l'écart du printemps arabe ».

	Type d'erreurs	**Exemples**
	Erreur phonétique	

Pôle lexical	Erreur de segmentation	
	Erreur de phonogramme - choix d'un phonogramme lois de position - choix d'un phonogramme /morphogramme lexical - choix d'un morphogramme lexical - choix d'un phonogramme/série lexical	
	Erreur d'homophone	*d'avantage(davantage),*
Pôle grammatical	Erreur de marque nominale - marque de genre et accord - marque de nombre et accord	
	Erreur de marque verbale - marque de nombre - marque de temps, de personne, de mode - participe passé	
	Erreur d'homophone	ces (ses)

	Erreur de segmentation	

Erreur de traduction :

Calque

« La politique occidentale envers le monde arabe est une politique qui protège Israël »

(السياسة الغربية تجاه العالم العربي هي سياسة تحمي إسرائيل)

L'expression *« La politique occidentale envers le monde arabe est une politique qui protège Israël »*

est un calque de l'arabe standard.

Traduction littérale

Dans la phrase ci-dessous, l'étudiant a traduit mot pour mot l'expression en arabe

هذه الحركة الاحتجاجية مباركة من قبل قوات حلف شمال الاطلسي."

pour « ce mouvement de contestation est bénit par les forces de l'OTAN ».

Dans la phrase ci-dessous, l'étudiant a traduit mot pour mot l'expression en arabe

"لتبرير الاحتلال الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية".

pour « pour justifier l'occupation israélienne des terres palestiniens ».

En travail individuel, l'étudiant doit revoir :

- La traduction de proverbes, d'expressions idiomatiques ;
- Les homonymes.

E.8 :

« La famme est un membre essensielle dans la société algérienne. C'est une maman et une épouse et une sœur. C'est elle qui donne naissance à l'homme l'homme mais malgré tout sa elle est battu par ce dernier. La famme est un être sensible trés

affectueux et trés fragile mais dans notre société elle ne trouve pas le respect. Quand elle marche dehors, elle est insulté par tous le monde. La famme en Algérie est trés soumise, on lui impose le voil et on l'oblige à se marier jeune et à supporter la famille de son mari. Ici il n y a pas de loix qui protège la famme cette dernière peut se retrouver à la rue si son mari décide de la virer ; le code de la famille, ne la protège pas. Une autre forme d'esclavage de la famme en Algérie c'est la polygamie ; l'homme peut avoir plusieurs fammes.

Les fammes arabes en général et algériennes en particulier doivent tous se mobiliser afin de mettre fin à cette forme d'esclavage. Les familles doivent éduquer autrement leurs enfants. Elles doivent leurs apprendre l'égalité entre fille et garçon et le respect entre eux ».

	Type d'erreurs	**Exemples**
Pôle lexical	Erreur phonétique	*famme (femme), trés (très), fammes (femmes)*
	Erreur de segmentation	
	Erreur de phonogramme - choix d'un phonogramme lois de position - choix d'un phonogramme /morphogramme lexical - choix d'un morphogramme lexical - choix d'un phonogramme/série lexical	*le voil (voile)*

	Erreur d'homophone	
Pôle grammatical	Erreur de marque nominale - marque de genre et accord - marque de nombre et accord	*un membre essensielle* *loix*
	Erreur de marque verbale - marque de nombre - marque de temps, de personne, de mode - participe passé	*elle est insulté, battu*
	Erreur d'homophone	*malgré tout sa (ça), tous le monde (tout), tous (toutes)*
	Erreur de segmentation	

Erreur de traduction :

Dans les expressions ci-dessous, nous sommes en présence d'erreurs dues à un calque de l'arabe standard :

Calque	**Expressions en français**
ولكن في مجتمعنالا تلقى الإحترام	*« ...mais dans notre société elle ne trouve pas le respect ». pour « elle n'est pas respectée »*

زوجها عائلة تحمل الاحترام بينهم	*« ...à supporter la famille de son mari »pour « ... la belle famille »* *« ...le respect entre eux . » pour « le respect mutuel »*

En travail individuel, l'étudiant doit revoir :

- La traduction de proverbes, d'expressions idiomatiques de l'arabe en français
- Les homonymes.

E.9 :

« Ses annés dernière j'ai observer que le nombre des accidons de la route à doublé je pense que c'est l'erreur des pièton et des chauffeur les deux ils ne respectes pas le code de la route. Les chauffeur conduient très vite et les pièton coupes la route quand le feux est vert. L'erreur revienne aussi au l'école de conduite qui vendrent les permix de conduite. La police est complisse quand elle n'applique pas la loi les chauffeur les achètent pour 1000 dinard pour que le nombre des mort diminut en Algérie l'état il doit appliqué les punitions je voix que le jeune il ne doit pas conduire avant 25 annés parce qu'il n'est pas encore prêt».

	Type d'erreurs	**Exemples**
	Erreur phonétique	*des accidons (accidents), pièton (piéton), pièton (piéton),*
	Erreur de segmentation	*des accidons(d'accidents)*

Pôle lexical	Erreur de phonogramme - choix d'un phonogramme lois de position - choix d'un phonogramme /morphogramme lexical - choix d'un morphogramme lexical - choix d'un phonogramme/série lexical	*Complisse(complice)* *Feux(feu) permix(permis)* *annés (ans)*
	Erreur d'homophone	
Pôle grammatical	Erreur de marque nominale - marque de genre et accord - marque de nombre et accord	*Ses annés dernière des pièton et des chauffeur , les chauffeur , dinard , des mort , les punition*
	Erreur de marque verbale - marque de nombre - marque de temps, de personne, de mode - participe passé	*ils ne respectes pas* *revienne, vendrent, diminut, appliqué, je voix*

		j'ai observer
	Erreur d'homophone	*à doublé (a doublé)*
	Erreur de segmentation	

Erreur de traduction :

- **Traduction littérale**

« Ses annés dernière » est la traduction littérale de : «في السنوات الأخيرة ». Nous dirons en en français « ces dernières années ».

*« au l'école de conduite »*est la traduction littérale de : « مدرسة السياقة ».En français, nous dirons « auto-écoles ».

« les permix de conduite » est la traduction littérale de : « رخصة السياقة» En français, nous dirons « permis de conduire .

- **Calque**

Calque	**Expressions en français**
«لاحظت » "أعتقد أن الخطأ يعود للمشاة والسائقين	«*j'ai observer que »pour « j'ai remarqué que »* « *je pense que c'est l'erreur des pièton*

»يقطع«	*et des chauffeur » pour « la faute »* *« les pièton coupes la route »pour «les piétons traversent »*
» الخطأ «	« l'erreur revienne »pour « la faute »

En travail individuel, l'étudiant doit revoir :

- la prononciation des sons /é/ /è / ; /on/ /en/
- L'accord verbe sujet ;
- La ponctuation ;
- Le participe passé des verbes;
- La concordance des temps.

Au vu de l'analyse de notre corpus (copies d'étudiants) nous constatons que :

- Les étudiants ayant participé à notre enquête rencontrent pour la quasi-totalité d'entre eux des difficultés à l'écrit. Ces difficultés se traduisent par la présence d'un nombre conséquent d'erreurs dans leur production écrite.
- Les types d'erreurs relevées dans les productions écrites des étudiants futurs-enseignants sont présents dans quasiment toutes les copies et avec la même fréquence.
- La quasi-totalité des étudiants commettent des erreurs liées, en grande partie, à la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le lexique, la phonétique.
- Les erreurs que chaque apprenant commet lors de l'apprentissage d'une langue étrangère sont dues le plus souvent à l'interférence de la langue maternelle et celle qu'on apprend : dans notre cas, c'est la langue française.
- Les étudiants de la licence de français futurs-enseignants ne possèdent pas la compétence rédactionnelle. Les causes quant à cette situation sont multiples.

Au vu de l'analyse des réponses obtenues de l'enquête menée auprès des enseignants du département de français d'Oran, la formation des enseignants de Français dispensée à l'université d'Oran néglige l'aspect linguistique et pédagogique au détriment d'un savoir purement théorique et insuffisant. En d'autres termes, le programme de la licence de français ne peut prétendre au statut d'un programme efficace, car il est dépourvu d'enseignements ciblant l'installation de la compétence rédactionnelle et d'autres compétences nécessaires quant à la fonction enseignante.

En nous appuyant sur les limites de la formation des enseignants de français et des lacunes des étudiants interrogés, nous avons élaboré une série d'activités de remédiation qui répondraient aux besoins et aux attentes de ces derniers.

Chapitre II :

Vers une compétence rédactionnelle et une compétence pédagogique : activités et techniques de remédiation

Le présent chapitre sert à la proposition et la mise en œuvre d'activités censées remédier aux lacunes des étudiants et les aider à développer leurs compétences à l'écrit.

Dans le but d'affronter ce manque, il nous est apparu utile de consacrer la dernière année des trois années du cursus de la Licence à la pratique systématique de la langue. L'objectif capital d'une telle pratique, dans le cadre de la formation des étudiants futurs-enseignants de FLE, est de leurs suggérer des outils à mobiliser en vue d'acquérir une compétence rédactionnelle et des compétences didactico-pédagogiques.

1.Vers une compétence universitaire

> « Si l'on réfère au classique triangle didactique, défini par trois pôles : l'enseignant (ou l'enseignement), l'élève, les savoirs (ou l'objet d'enseignement) (…) On s'est beaucoup interrogé, dans les didactiques classiques, sur des questions telles que : que

> faire en direction de l'élève ? Quelles méthodes utiliser ? Quels exercices proposer ? » [130]

Le but est de centrer l'apprentissage sur l'étudiant et le rôle actif qu'il doit donner au contexte rédactionnel et pédagogique qu'il mènera dans son processus. Comme il s'agit, pour l'enseignant, de mettre en œuvre une stratégie d'apprentissage favorisant l'acquisition d'une compétence rédactionnelle et de compétences didactico-pédagogiques. Une telle acquisition peut être engendrée en plaçant les cours de FOURDP[131] au sein du dispositif de formation des enseignants de français.

Nous pensons que les cours de **FOURDP** seraient un moyen efficace pour remédier aux lacunes des étudiants (futurs enseignants) rencontrées à l'écrit et en pédagogique.

Mais qu'est-ce que le FOURDP ? Avant de répondre à cette question définissons d'abord le FOU.

Le Français sur Objectif Universitaire **FOU** est conçu dans le but de répondre aux besoins spécifiques des étudiants. Dans notre cas, il s'agit de besoins rédactionnels et de besoins didactico-pédagogiques. Ce type d'enseignement :

> « Est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures »[132]

Le FOU offre également à l'enseignant-concepteur la possibilité de concevoir un programme sur mesure répondant aux besoins exprimés par les étudiants. Une spécialité à caractère transférable au cas par cas selon les exigences du public et les particularités du travail du terrain.

---

[130] BARRE-DE MINIAC C, *« Le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques »*, éd Presse Universitaires Du Septentrion, 2OOO, p. 97.
[131] Français sur objectifs universitaires rédactionnels et Didactico-pédagogiques.
[132] http://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde/.Consulté le 10.12.15

Il nous semble judicieux d'intégrer des cours de « **FOURDP**» (Français sur Objectifs Universitaires Rédactionnels et Didactico-Pédagogiques) appellation que nous proposons pour désigner l'ensemble de cours/techniques à visée rédactionnelle et à visée didactico-pédagogique faisant l'objet de notre recherche. Il nous apparaît qu'un tel procédé serait susceptible de remédier aux lacunes des étudiants, car il se base sur leurs besoins.

Les cours de **FOURDP** désignent une approche didactique qui consiste à organiser l'enseignement/apprentissage du FLE à partir des besoins d'apprenants. Dans notre cas, il s'agit des étudiants de la licence de français (futurs enseignants). Lors de l'analyse des productions écrites de ces derniers, nous avons pu clairement identifiés leurs besoins.

Nous tenterons à travers les cours de **FOURDP** à faire acquérir aux étudiants une compétence reposant essentiellement sur leurs besoins. Ce type d'enseignement qu'est le **FOURDP** se caractérise par une ingénierie de la formation « sur mesure » : chaque difficulté rencontrée est considérée comme une spécificité nécessitant des interventions très ciblées en vu de développer une compétence rédactionnelle et des compétences didactico-pédagogiques.

1.1. Le Français sur Objectifs Universitaires Didactico-pédagogiques

> « Préparer une leçon, un cours, une séquence de formation, c'est concevoir un dispositif pédagogique capable de motiver ceux qui doivent apprendre, c'est présenter des contenus rigoureux, permettre leur appropriation progressive, prévoir les évaluations nécessaires, organiser les systèmes de recours pour ceux qui sont en difficulté ou en échec. Bref, préparer une leçon, c'est se situer délibérément du côté de celui qui apprend et préparer le chemin de son apprentissage. C'est interroger les savoirs pour trouver les moyens de les rendre accessibles. C'est travailler à impliquer ceux qui apprennent... car sans leur aide, leur participation

active, la mobilisation de leur intelligence, le projet est condamné par avance. »[133] Alain Rieunier

En plus de la maitrise de la langue, le futur enseignant doit posséder les compétences nécessaires quant à la fonction enseignante. Une formation initiale efficace est celle qui vise et sert la professionnalisation du formé. Cependant, celle-ci n'est possible qu'à travers l'élaboration d'un dispositif de formation permettant l'acquisition de compétences linguistiques de compétences didactico-pédagogiques et autres. Ces compétences sont indispensables pour exercer efficacement le métier d'enseignant.

D'après « le référentiel » de compétences de Philipe PERRENOUD, la formation des enseignants doit mettre l'accent sur l'ensemble des compétences suivantes[134] :

1. *« Organiser et animer des situations d'apprentissage. »*
2. *« Gérer la progression des apprentissages. »*
3. *« Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.»*
4. *« Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail. »*
5. *« Travailler en équipe. »*
6. *« Participer à la gestion de l'école. »*
7. *« Informer et impliquer les parents. »*
8. *« Se servir des technologies nouvelles. »*
9. *« Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession. »*
10. *« Gérer sa propre formation continue ».*

Un autre spécialiste de la formation des formateurs, affirme que six domaines de compétences sont à la base de l'acquisition de l'identité professionnelle par le futur enseignant. Ces domaines sont les suivants :

[133]https://books.google.dz/books/about/Pr%C3%A9parer_un_cours.html?id=eD-pIgAACAAJ&redir_esc=y. Consulté le 16.06.2013

[134]https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_04.html. Consulté le 08.01.08

- *« Le domaine de la maîtrise des connaissances disciplinaires et didactiques, de la conception et de la planification de l'enseignement » ;*
- *« Le domaine de la gestion de classe, de la régulation, de la remédiation et de la différenciation des apprentissages » ;*
- *« Le domaine de l'analyse réflexive, de l'autoévaluation et de l'autoformation » ;*
- *« Le domaine de la communication et de l'interaction en équipe » ;*
- *« Le domaine des compétences méthodologiques » ;*
- *« Le domaine de l'éthique professionnelle »*[135].

Dans le cadre de notre recherche nous avons retenues les domaines liés aux compétences didactiques et aux compétences pédagogiques.

- **Compétences didactiques : la maîtrise des connaissances disciplinaires et didactiques, de la conception et de la planification de l'enseignement**

L'enseignant bien qu'il soit fraichement sorti de l'université doit avoir une parfaite maitrise de la discipline enseignée et de la langue utilisée en classe. En plus d'une parfaite maitrise de celles-ci, il doit planifier les objectifs d'apprentissage à atteindre.

Au terme de la formation initiale, le formé doit être en mesure de :

- « Maîtriser le savoir disciplinaire et les concepts didactiques propres à une discipline » ;
- « Maîtriser la langue d'enseignement, orale et écrite » ;
- « Concevoir, gérer, adapter et évaluer des séquences et des activités d'apprentissage » ;

[135] http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_2.pdf. Consulté le 18.09.2011

- « Travailler à partir des représentations des élèves, de leurs erreurs et des obstacles à l'apprentissage » ;

- « Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance ».

- **Compétence pédagogique : Exercer la médiation, gérer la classe et la progression des apprentissages**

L'enseignant médiateur doit établir un bilan quant aux lacunes et aux forces de ses apprenants, et ce, par le biais d'une évaluation formative afin d'aider ceux qui sont en difficultés d'apprentissage à s'améliorer.

Au terme de la formation initiale, le formé doit être en mesure de:

- « Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en difficulté » ;
- « Mettre en place un processus d'évaluation formative » ;
- « Analyser les résultats et les causes d'erreurs ou de difficultés » ;
- « Mettre à disposition des outils d'aide » ;
- « Adapter le choix des situations d'apprentissage et l'organisation des séances aux besoins du groupe, à leurs réussites et à leurs difficultés, et en fonction de leurs comportements » ;
- « Evaluer la progression des apprentissages » ;
- « Etablir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression ».

Nous remarquons que les compétences didactiques désignent tout ce qui se rapporte à la relation enseignant-savoir dans le processus enseigné. Les étudiants futurs enseignants doivent avoir une parfaite maitrise de la discipline qu'ils vont enseigner et transformer, par le biais de la transposition didactique, les savoirs savants en savoirs enseignés.

Les compétences pédagogiques quant à elles, concernent tout ce qui est en rapport avec la relation enseignant-enseigné dans le processus former. Ce sont des compétences qui permettent à l'étudiant futur-enseignant de connaitre les différents rôles qu'il peut et doit occuper. Il doit être médiateur, conseiller, facilitateur et/ou

guide. Comme il doit mettre en œuvre des stratégies efficaces en vu de développer des compétences chez ses apprenants.

En plus des domaines de compétences su-cités il existerait d'autres domaines de compétences qui sont reconnus comme étant prioritaires dans la formation universitaire des enseignants. Puisque tel est le cas, devrions-nous former des futurs enseignants ou des futurs formateurs ? Autrement dit, la professionnalisation des formés nécessite-elle une formation privilégiant l'accumulation de connaissances ou le développement de compétences ? Mais au fait, quelle est la différence entre un enseignant et un formateur ? Le tableau ci-dessous d'Agnès Braun est une réponse à cette question.

Enseignant	Formateur
Partir d'un programme	Partir des besoins, des pratiques et des problèmes rencontrés
Cadres et démarches imposés	Cadres et démarches négociés
Contenu standardisé	Contenu individualisé
Focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent	Focalisation sur les processus d'apprentissage et leur régulation
Évaluation sommative	Évaluation formative
Personnes mises entre parenthèses	Personnes au centre
Apprentissage = assimilation de connaissances	Apprentissage = transformations de la personne
Priorité aux connaissances	Priorité aux compétences
Planification forte	Navigation à vue
Groupe = obstacle	Groupe = ressource
Fiction d'homogénéité au départ	Bilan de compétences au départ

S'adresse à un élève	S'adresse à un sujet " se formant "
Travail à flux poussés selon un programme	Travail à flux tendus en fonction du temps qui reste pour atteindre l'objectif
Posture de savant partageant son savoir	Posture d'entraîneur prêtant main forte à une autoformation

Agnès Braun[136]

Agnès Braun définit l'enseignant comme étant un acteur qui met l'accent sur l'accumulation et l'assimilation des connaissances et qui privilégie une évaluation sommative. Le formateur quant à lui, est défini comme un enseignant pédagogue qui prend en compte les besoins, les lacunes et les problèmes rencontrés en situation d'apprentissage par ses apprenants. Ce qui compte pour lui, c'est l'acquisition de compétences, de savoir et de savoir-faire. Le formateur, d'après Agnès Braun, serait un évaluateur qui privilégie l'évaluation formative aux dépends de l'évaluation sommative.

Une formation initiale efficace serait une formation qui privilégie l'acquisition d'un savoir professionnel et de compétences didactico-pédagogiques. Cependant, le développement d'un tel savoir et de telles compétences ne nécessite-il pas la pratique de stages pédagogiques ?

Afin de permettre aux étudiants de 3ème année français d'effectuer un stage pratique, nous avons adressé une demande à la Direction de l'éducation de la wilaya d'Oran. Hélas, nous n'avons jamais eu de réponse de la part de celle-ci. Le but était de mettre les futurs enseignants de français dans une situation mobilisatrice leurs permettant de confronter directement les savoirs disciplinaires à la réalité du terrain. En effet,

[136]https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html. Consulté le, 11.01.08

> « Le stage agit comme un processus d'objectivation et d'ancrage car plus il effectue des stages, plus l'étudiant mémorise des représentations de stage et de situations professionnelles différentes, favorisant un meilleur passage à l'action. Le stage forge donc des identités au travail, la reconnaissance de soi dans le travail allant même jusqu'à la valorisation de soi. L'étudiant gagne en confiance en soi, en maturité, et renforce ses aptitudes. Les expériences ainsi acquises l'aident à dépasser ses peurs et à renforcer ses atouts personnels »[137].

Bien que le stage pratique soit une étape essentielle du parcours du formé, il reste inexistant dans la formation des futurs enseignants de français de l'université d'Oran.

1.2. Le Français sur Objectifs Universitaires Rédactionnels

L'analyse des productions écrites dans le chapitre précédant nous a permis de connaitre les difficultés qui empêchent les étudiants de la licence de français de progresser au niveau de l'écrit.

Nous souhaitons que notre recherche propose des méthodes adaptées à un public visé. Des méthodes qui aideraient ce public à progresser à l'écrit et lui assure une meilleure maîtrise de la langue cible en vu de sa réussite et de l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. D'ailleurs, nous rejoignons Eckenschwiller .M qui souligne, dans « L'écrit universitaire », l'importance du développement de stratégie(s) chez l'étudiant-scripteur afin qu'il puisse s'en servir à l'écrit.

> « Nous aiderons le scripteur [...] à clarifier ses représentations de l'écrit, à analyser ses désirs mais aussi à repérer ses difficultés. Nous espérons lui permettre ainsi d'envisager plus sereinement la rédaction, de trouver son style et pourquoi pas de découvrir un goût voire un talent pour l'écrit »[138]

Ecrire n'est point une tâche facile à réaliser. Il s'agit, en effet, d'une pratique complexe qui nécessite une prise en charge spécifique. C'est pourquoi nous visons

[137] https://halshs.archivesouvertes.fr/file/index/docid/494995/filename/Escourrou_Le_stage_lien_privilegie_entre_formation_et_emploi.pdf. Consulté le 20.06.2012
[138] M.ECKENSCHWILLER , L'écrit universitaire, Paris, Les éditions d'organisation, 1994, p.10.

l'élaboration d'un programme sur mesure établi à partir des erreurs commises par les étudiants-scripteurs. Sachant que :

> « L'apprentissage n'est pas un processus linéaire. Il passe par essais, tâtonnements, erreurs, échecs... Il y a donc pour les élèves un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. Le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir »[139] .

Le but est d'augmenter la performance à différents niveaux: Phonétique, orthographique, grammatical, lexical, sémantique... ou d'installer la compétence langagière chez ceux qui n en possèdent pas.

Les erreurs relevées dans les productions écrites des étudiants de troisième année de licence (futurs enseignants), ont fait l'objet de notre matière première de recherche. En d'autres termes, les activités de remédiation ont été élaborées à partir de lacunes de ces derniers à l'écrit en vu de favoriser le développement des compétences rédactionnelles pour s'en servir tout au long de leur cursus universitaire voire dans leur vie professionnelle.

Afin de rendre possible, l'apprentissage de l'écrit et une véritable didactique de cette matière, nous proposons aux étudiants une série d'activités de remédiation visant à leurs faire acquérir un savoir-faire d'ordre universitaire en matière d'écrit. Ces activités reposent essentiellement sur leurs besoins, d'où la nécessité de faire recours aux cours de « **FOUR** » dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université. Les cours de « **FOUR** » en tant que démarche innovante que nous proposons, auront pour but de lier l'enseignement/apprentissage de l'écriture en FLE à la pratique systématique de la langue cible. Ces cours de « **FOUR** » devraient fonctionner comme une sorte de pratique de la langue française pouvant aider les étudiants-futurs enseignants à progresser aussi bien à l'écrit qu'en pédagogie.

---

[139]https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/lerreur-une-etape-necessaire-de-lapprentissage.html. Consulté le 30.03.2014

2. Acquérir une compétence rédactionnelle

Les activités qui suivent sont proposées en vue de l'acquisition d'une compétence rédactionnelle. Il s'agit d'activités élaborées en fonction des besoins des étudiants. En effet, les erreurs analysées dans les productions écrites de ces derniers ont été à l'origine du choix d'activités de remédiation proposées.

2.1. La chanson francophone comme activité de remédiation

Afin de permettre aux étudiants de progresser dans leur pratique scripturale, nous avons choisi d'exploiter des chansons francophones.

Nous pensons que le recours à la chanson lors d'un cours de langue serait un outil pédagogique efficace pour aborder un nombre conséquent de points de langue : grammaire, syntaxe, lexique et phonétique. Nous avons choisi la chanson comme outil pédagogique afin de permettre aux futurs enseignants de résoudre plusieurs problèmes d'ordre linguistique, phonétique et autres. En effet, apprendre une langue, aujourd'hui, ne se limite pas aux méthodes et aux moyens traditionnels (textes, poèmes…), mais les dépasse. Selon Calvet, la chanson peut être utilisée comme moyen d'acquisition d'une langue : « Parce qu'elle est la langue, bien sûr, parce qu'elle est la culture aussi, parce qu'elle est la chanson surtout»[140]

L'histoire de l'enseignement du FLE par la chanson remonte à la fin des années 50. C'est à cette époque que la chanson folklorique fut introduite pour la première fois en classe. D'après Damoiseau du centre international d'études pédagogiques de Sèvres: « L'enseignement, lorsqu'il s'est intéressé à la chanson, s'est tourné surtout vers la chanson folklorique. Sans ignorer la richesse de la matière qu'elle propose, on ne peut laisser de côté tout l'apport de la chanson moderne».[141] Ce n'est qu'à partir des années 60 que la chanson moderne à été introduite en classe de FLE.

---

[140] CALVET L.-J., 1980, « La chanson dans la classe de français langue étrangère », CLE international, Paris. P32

[141] Damoiseau, R, 1967 « La chanson moderne, étude de civilisation et de langue » Le français dans le monde n° 47 ,p.40-44 .

Pour une exploitation linguistique de la chanson francophone, nous nous sommes référé à la théorie de Delbende et Henzé, qui dans leur ouvrage, *« Le français en chantant »* proposent aux apprenants de chanter et de jouer des chansons pour acquérir la langue cible. Parmi les nombreuses pistes pédagogiques que proposent ces deux derniers, nous avons opté pour l'activité phonétique. Celle-ci qui consiste à entraîner les apprenants à :

- reconnaître et distinguer des sons ;
- transcrire phonétiquement des énoncés ;

Lors de l'analyse de notre corpus d'étude, nous avons relevé des erreurs de divers types. Nous tentons à travers l'exploitation de la chanson francophone sous différents supports (audio-visuel, textuel) de prendre en charge quelques unes des difficultés de prononciation et autres (lexical, morphologique et syntaxique) des apprenants. L'exploitation linguistique se fera à travers plusieurs chansons. Chaque chanson soutiendra une leçon en rapport avec les besoins des apprenants.

2.1.1. Prononcer correctement

Le programme de la licence de français compte un module de « phonétique / phonologie ». Cependant, les contenus d'enseignement de ce module restent théoriques[142] et ne prennent guère en charge les difficultés de prononciation et d'articulation des étudiants.

Nous tentons à travers des activités de remédiation d'aider les étudiants à résoudre quelques unes de leurs difficultés de prononciation. Ces activités sont inspirées, en grande partie, par le contenu du site « Le Point du FLE » et celui du livre de phonétique/ phonologie ayant comme titre « Les concepts de base en sciences du langage ».

Activité 1 : Relever dans les paroles de la chanson suivante les mots ayant les sons **[u], [o], [ɔ]**

[142] Le programme se limite à une simple définition de concepts phonétiques. Voir descriptif du programme de la licence de français dans le 1er chapitre de la 2ème partie.

« Comme l'indique le titre, mon plat préféré est nul autre que la pizza, je l'adore, je ne sais pas pourquoi. Dès que ma mère me demande : « je fais quoi a manger ? », je lui saute directement au coup : «je veux une pizza ».

J'en raffole, je l'adore et c'est ce que j'aime le plus, mais attention, faites gaffes, je ne parle pas de la pizza au restaurant et des pizzeria , car on ne sais pas ce quand nous met dedans , donc je ne fais confiance à persone , sauf ma mère biensur « la pizza maison ».

J'adore l'odeur qu'elle exhale dès qu'elle commence a cuire , et ce fromage rappé qui commence a fondre peu à peu , je me régale avec mes yeux avant ma bouche . Ensuite, ma mère me laisse la tache de la faire sortir du four, pour la découper en plusieurs tranches. Avec un peu de patte, de la sausse tomate, un peu d'olives, quelques tranches de poulet, ou de la viande hachée et le tour est joué. A mon avis, la pizza est une énigme, car on l'achète ou bien on la livre dans une boite carrée, on l'ouvre, la pizza est ronde, pour ensuite la découper en forme de triangle.

Pour moi, une personne qui n'aime pas la pizza est une personne bizzard et ne c'est pas ce qu'elle fait. »

	Type d'erreurs	**Exemples**
Pôle lexical	Erreur phonétique	
	Erreur de segmentation	*Biensur (bien sûr)*
	Erreur de phonogramme - choix d'un phonogramme - lois de position - choix d'un phonogramme /morphogramme lexical	*persone(personne)* , *rappé (râpé)* *sausse(sauce)* , *bizzard (bizarre)*

Il me dit des mots d'amour
Des mots de tous les jours
Et ça me fait quelque chose

Il est entré dans mon cœur
Une part de bonheur
Dont je connais la cause

C'est toi pour moi, moi pour toi dans la vie
Il me l'a dit, l'a juré pour la vie

Et dès que je t'aperçois
Alors je sens dans moi
Mon cœur qui bat »

- ***Solution***

[u]	**[o]**	**[ɔ]**
Bouche	*Portrait*	*Homme*
Retouche	*Auquel*	*Alors*
Tout	*Rose*	
Amour	*Mots*	
Jours	*Chose*	
Mourir	*Cause*	

Activité 2 : Relever dans les paroles de la chanson suivante les mots ayant les sons **[i] [ɛ] [e]**

« A deux pas d'ici, j'habite
peut-être est-ce ailleurs

je ne reconnais plus ma vie
parfois je me fais peur
je vis dans un monde
qui n'existe pas
sans toi je ne suis plus tout à fait moi

à deux pas d'ici
j'ai égaré ce que j'étais
mon nom ne me dit rien ni
la photo sur mes papiers
on peut bien m'appeler
un tel ou un tel
sans toi, peu importe qui m'appelle

comment dit-on bonjour
je ne sais plus
le parfum des beaux jours
je le sens plus

comment fait-on l'amour
si j'avais su
j'ai tout oublié, quand tu m'as oublié
les mots doux de velours
je les crie plus
et le sens de l'humour
je l'ai perdu
comment faire l'amour
si j'avais su
j'ai tout oublié, quand tu m'as oublié

à deux pas d'ici, j'ai décidé de revenir

de mettre un peu d'ordre à mes idées

les rafraichir

je me suis coupée les cheveux

j'ai rasé les murs

ce que je fais

je 'en suis pas sure

comment dit-on bonjour

je ne sais plus

le parfum des beaux jours

je le sens plus

comment fait-on l'amour

si j'avais su

j'ai tout oublié, quand tu m'as oublié

les mots doux de velours

je les crie plus

et le sens de l'humour

je l'ai perdu

comment faire l'amour

si j'avais su

j'ai tout oublié, quand tu m'as oublié »

- **Solution**

[i]	**[ɛ]**	**[e]**
Ici	être	Existe
habite	est	égaré
vie	reconnais	étais
vis	fais	mes
qui	ai	m'appeler

existe	étais	des
suis	papiers	oublié
dit	tel	et
rien	sais	décidé
ni	fait	mes
qui	avais	idées
si	perdu	les
crie	faire	coupée
ici	avais	rasé
décidé	mettre	
revenir	rafraichir	
mettre		
idées		
rafraichir		

Activité 3 : Indiquer pour chaque vers combien de fois vous entendez les sons **[i], [ɛ], [e], [u], [o], [ɔ]**

« À toi
À la façon que tu as d'être belle ***[ɛ] 2***
À la façon que tu as d'être à moi ***[ɛ] 1***
À tes mots tendres un peu artificiels ***[e] 1, [o]1, [i] 3***
Quelquefois ***[ɛ] 1***

À toi
À la petite fille que tu étais ***[i] 2, [e] 1, [ɛ] 1***
À celle que tu es encore souvent ***[ɛ] 1, [e] 1, [ɔ]1, [u]1***
À ton passé, à tes secrets ***[e]3***
À tes anciens princes charmants ***[e] 1***

À la vie, à l'amour ***[i] 1, [u] 1***

À nos nuits, à nos jours ***[o]2, [u]1***

à l'éternel retour de la chance ***[e] 1, [ɛ] 2***

À l'enfant qui viendra ***[i]2***

*Qui nous ressemblera****[i] 1, [u]1***

Qui sera à la fois toi et moi ***[i]1, [e] 1***

À moi

À la folie dont tu es la raison ***[o]1 [i] 1 [e] 1 [ɛ] 1***

À mes colères sans savoir pourquoi ***[e] 1 [o]1 [ɛ] 1 [u]1***

À mes silences et à mes trahisons ***[e] 3 [i] 2***

Quelquefois ***[ɛ] 1***

À moi

Au temps que j'ai passé à te chercher ***[o]1, [ɛ]2, [e] 2***

Aux qualités dont tu te moques bien ***[o]2, [e] 1***

Aux défauts que je t'ai cachés ***[o]2, [e] 2, [ɛ]1***

À mes idées de baladin ***[e] 2***

À la vie, à l'amour ***[i] 1, [u] 1***

À nos nuits, à nos jours ***[o]2, [u]1***

à l'éternel retour de la chance ***[e] 1, [ɛ] 2***

À l'enfant qui viendra ***[i]2***

*Qui nous ressemblera****[i] 1, [u]1***

Qui sera à la fois toi et moi ***[i]1, [e] 1***

À nous ***[u] 1***

Aux souvenirs que nous allons nous faire ***[o]1, [u]3, [i] 1, [ɛ] 1***

À l'avenir et au présent surtout ***[i] 1, [e]2, [o]1, [u]1***

À la santé de cette vieille terre ***[e]1, [ɛ] 3, [i] 1***

Qui s'en fout ***[i] 1, [u]1***

À nous ***[u]1***
À nos espoirs et à nos illusions ***[o]2, [ɛ] 1, [e] 1,[i] 2***
À notre prochain premier rendez-vous ***[o]2, [ɛ] 1, [e]1, [u]1***
À la santé de ces millions d'amoureux ***[e]1 , [i] 1, [u]1***
Qui sont comme nous ***[i] 1, [u]1***

À toi
À la façon que tu as d'être belle ***[ɛ] 2***
À la façon que tu as d'être à moi ***[ɛ] 1***
À tes mots tendres un peu artificiels ***[e]1, [o]1, [i] 2, [ɛ] 1***
Quelquefois ***[ɛ] 1***

À toi
À la petite fille que tu étais ***[i] 2, [e]1, [ɛ] 1***
À celle que tu es encore souvent ***[ɛ] 1, [e]1, [o] 1***
À ton passé, à tes secrets ***[e]3***
À tes anciens princes charmants » ***[e]1***

Activité 4: Prononcer à voix haute les mots ayant les sons **[z]** **[ʃ]** **[ʒ]** **[m]**

« J'aime la vie quand elle rime à quelque chose
J'aime les épines quand elles riment avec la rose
J'aimerais même la mort si j'en sais la cause
Rimes ou prose
J'aime ma chanson quand elle rime avec ta bouche
Comme les ponts de Paris avec bateau mouche
Et la perle des pleurs avec l'œil des biches
Rimes tristes

J'aime les manèges quand ils riment avec la neige

J'aime les nains qui riment avec Blanche Neige

Rimons rimons tous les deux

Rimons rimons si tu veux

Même si c'est pas des rimes riches

Arrimons nous on s'en fiche

J'aime la vie quand elle rime à quelque chose

J'aime les épines quand elles riment avec la rose

Rimons rimons belle dame

Rimons rimons jusqu'à l'âme

Et que ma poésie

Rime à ta peau aussi ».

Activité 5: Prononcer à voix haute les mots ayant les sons **[s], [z]**

« Tant de jours, de mois passés

Effacés et classés, les maux et moments

Des plaisirs dépassés

Aux cibles de mes désirs

Ton ventre se dessine

Assez de simagrées, tu m'as choisi pour cible

Assassine

Si je te suis des yeux

Ne crois pas que c'est un jeu

Mais si tu m'assassines aussi souvent

Mais, le couteau dans la plaie trop souvent

Je préférerais que tu m'assassines

Pour de bon maintenant

Je ne supporterai pas longtemps

Que tu m'assassine autant

je ne reconnais plus ma vie
parfois je me fais peur
je vis dans un monde
qui n'existe pas
sans toi je ne suis plus tout à fait moi

à deux pas d'ici
j'ai égaré ce que j'étais
mon nom ne me dit rien ni
la photo sur mes papiers
on peut bien m'appeler
un tel ou un tel
sans toi, peu importe qui m'appelle

comment dit-on bonjour
je ne sais plus
le parfum des beaux jours
je le sens plus

comment fait-on l'amour
si j'avais su
j'ai tout oublié, quand tu m'as oublié
les mots doux de velours
je les crie plus
et le sens de l'humour
je l'ai perdu
comment faire l'amour
si j'avais su
j'ai tout oublié, quand tu m'as oublié

à deux pas d'ici, j'ai décidé de revenir

Venues de pays

Où il ne pleut pas
Je creuserai la terre
Jusqu'après ma mort
Pour couvrir ton corps
D'or et de lumière
Je ferai un domaine
Où l'amour sera roi
Où l'amour sera loi
Où tu seras reine
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas

Ne me quitte pas
Je t'inventerai
Des mots insensés
Que tu comprendras
Je te parlerai
De ces amants là
Qui ont vu deux fois
Leurs cœurs s'embraser

Je te raconterai
L'histoire de ce roi
Mort de n'avoir pas
Pu te rencontrer
Ne me quitte pas

Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas

On a vu souvent
Rejaillir le feu
de l'ancien volcan
Qu'on croyait trop vieux
Il est paraît-il
Des terres brûlées
Donnant plus de blé
Qu'un meilleur avril,
Et quand vient le soir
Pour qu'un ciel flamboie
Le rouge et le noir
Ne s'épousent-ils pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas

Ne me quitte pas
Je ne vais plus pleurer
Je ne vais plus parler
Je me cacherai là
A te regarder
Danser et sourire
Et à t'écouter
Chanter et puis rire
Laisse-moi devenir

L'ombre de ton ombre

L'ombre de ta main

L'ombre de ton chien

mais, Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas »

Activité7 : Cette activité consiste à apprendre par cœur des chansons francophones et les jouer en classe

Exemples de quelques chansons apprises et jouées par les étudiants

- **Support1**

« Moi je n'étais rien

Et voilà qu'aujourd'hui

Je suis le gardien

Du sommeil de ses nuits

Je l'aime à mourir

Vous pouvez détruire

Tout ce qu'il vous plaira

Elle n'a qu'à ouvrir

L'espace de ses bras

Pour tout reconstruire

Pour tout reconstruire

Je l'aime à mourir

Elle a gommé les chiffres

Des horloges du quartier

Elle a fait de ma vie

Des cocottes en papier

Des éclats de rire
Elle a bâti des ponts
Entre nous et le ciel

Et nous les traversons
À chaque fois qu'elle
Ne veut pas dormir
Ne veut pas dormir
Je l'aime à mourir

Elle a dû faire toutes les guerres
Pour être si forte aujourd'hui
Elle a dû faire toutes les guerres
De la vie
Et l'amour aussi

Elle vit de son mieux
Son rêve d'opaline
Elle danse au milieu
Des forêts qu'elle dessine
Je l'aime à mourir

Elle porte des rubans
Qu'elle laisse s'envoler
Elle me chante souvent
Que j'ai tort d'essayer
De les retenir
De les retenir
Je l'aime à mourir

J'aime les nains qui riment avec Blanche Neige

Rimons rimons tous les deux

Rimons rimons si tu veux

Même si c'est pas des rimes riches

Arrimons nous on s'en fiche

J'aime la vie quand elle rime à quelque chose

J'aime les épines quand elles riment avec la rose

Rimons rimons belle dame

Rimons rimons jusqu'à l'âme

Et que ma poésie

Rime à ta peau aussi ».

Activité 5: Prononcer à voix haute les mots ayant les sons **[s], [z]**

« Tant de jours, de mois passés

Effacés et classés, les maux et moments

Des plaisirs dépassés

Aux cibles de mes désirs

Ton ventre se dessine

Assez de simagrées, tu m'as choisi pour cible

Assassine

Si je te suis des yeux

Ne crois pas que c'est un jeu

Mais si tu m'assassines aussi souvent

Mais, le couteau dans la plaie trop souvent

Je préférerais que tu m'assassines

Pour de bon maintenant

Je ne supporterai pas longtemps

Que tu m'assassine autant

- **Support2**

« Sèche tes pleurs, je ne partirais pas
Il m'en faudrait bien plus que ça
Pour tout détruire, anéantir à ça
Sèche tes pleurs et refais moi l'amour
Te souviens tu de cet enfant
Que tu voulais m'faire en chantant

Je t'aime encore si fort, non pas sans toi
Je ne la vivrais pas cette vie là
Si tu me reprenais dans tes bras
On pourrait reconstruire tout ça, non, non, non, non
Pas sans toi
Ce serait comme renier ma vie
Ce serait comme étouffer un cri
Si j'ai tort éloigne toi, si tu m'aimes attends moi

Sèche tes pleurs, le temps nous attendra,
Nous nous sommes perdus dans tout ça
Il n'y a plus de raison d'avoir peur, je crois
Sèche tes pleurs on est tellement plus fort
Que toutes ces heures tous ces remords
On s'oubliait, on avait tort

Je t'aime encore si fort, non pas sans toi
Je ne la vivrais pas cette vie là
Si tu me reprenais dans tes bras
On pourrai reconstruire tout ça, non, non, non, non
Pas sans toi
Ce serai comme renier ma vie, ma vie

Ce serai comme étouffer un cri

Si j'ai tort éloigne toi, si tu m'aimes attends moi

Sèche tes pleurs, refais moi ce sourire, celui qui ne me fais pas vieillir

Ni mon âme ni mon corps

Je t'aime encore si fort »

2.1.2. La classe grammaticale

Activité 1: Écouter la chanson et remplir le texte à trous selon ce que vous entendez.

Cette activité consiste à apprendre aux étudiants les différentes classes grammaticales de la langue française.

- **Exemple de chansons écoutées et complétées par les étudiants :**

« Il ... ...à moi, je le ... ...je le... ... ...je le.....

Et son sourire ne... ..... pas quand il ... ...me... ... ...

Il ... ... bien me parler des choses qu'il... ... ...

Du chemin qu'il... ....et de tous ses projets

Je... ....pourtant qu'il... ... ... seul et qu'il ... ...d'autres filles

Je ne... ... ... pas ce qu'elles ... .ni les phrases qu'il... ... ...

Je ne... ... ...pas ou je... ... ...quelque part dans sa vie

Si je... ... ... Aujourd'hui plus qu'une autre pour lui

Il ... ...si près de moi pourtant je ne ... ...pas comment l'... ... ...

Lui seul ... ...qu'on ... ...d'amour ou d'amitié

Moi je l'... ... ... et je ... .lui... ... ...ma vie

Même s'il ne... ... ...pas de ma vie

Je... ... ... de ses bras oui mais je ne ... ...pas comment l'... ... ...

Il ... ... l'air d'... ... ...entre une histoire d'amour ou d'amitié

Et je… … … …. comme une ile en plein océan

On … … … … que mon cœur … … … ….trop grand ».

a) Après l'écoute de la chanson complétez les pointillés par les verbes qui manquent ;
b) Une fois les verbes récupérés indiquez le temps et le mode verbal de chaque verbe ;
c) Reconstituez l'infinitif de tous les verbes conjugués.

- **Solution**

A

*« Il **pense** à moi, je le **vois** je le **sens** je le **sais***
*Et son sourire ne **ment** pas quand il **vient** me **chercher***
*Il **aime** bien me **parler** des choses qu'il **a vues***
*Du chemin qu'il **a fait** et de tous ses projets*

*Je **crois** pourtant qu'il **est** seul et qu'il **voit** d'autres filles*
*Je ne **sais** pas ce qu'elles **veulent** ni les phrases qu'il **dit***
*Je ne **sais** pas ou je **suis** quelque part dans sa vie*
*Si je **compte** aujourd'hui plus qu'une autre pour lui*

*Il **est** si près de moi pourtant je ne **sais** pas comment **l'aimer***
*Lui seul **peut décider** qu'on **se parle** d'amour ou d'amitié*
*Moi je **l'aime** et je **peux** lui **offrir** ma vie*
*Même s'il ne **veut** pas de ma vie*

*Je **rêve** de ses bras oui mais je ne **sais** pas comment **l'aimer***
*Il **a** l'air d'**hésiter** entre une histoire d'amour ou d'amitié*
*Et je **suis** comme une ile en plein océan*
*On **dirait** que mon cœur est trop grand »*

B

Infinitif	*Présent de l'indicatif*	*Passé composé*	*Conditionnel présent*
Chercher	pense	a vues	dirait
Parler	vois	a fait	
aimer	sens		
décider	sais		
offrir	ment		
aimer	vient		
hésiter	aime		
	crois		
	est		
	voit		
	sais		
	veulent		
	dit		
	sais		
	suis		
	compte		
	est		
	sais		
	peut		
	se parle		
	aime		
	peux		
	veut		
	rêve		
	sais		
	a /suis		

C

Verbes conjugués	*Verbes à l'infinitif*
pense	Penser
vois	voir
sens	sentir
sais	savoir
ment	mentir
vient	venir
aime	aimer
crois	croire
est	être
voit	voir
sais	savoir
veulent	vouloir
dit	dire
sais	savoir
suis	être
compte	compter
est	être
sais	savoir
peut	pouvoir
se parle	se parler
aime	aimer
peux	pouvoir
veut	vouloir
rêve	rêver
sais	savoir
a	avoir
suis	être
a vues	voir

a fait	faire
dirait	dire

Activité 2: Écouter la chanson et remplir le texte à trous selon ce que vous entendez

Exemples de chansons écoutées et complétées par les étudiants :

« Belle

C'est un … … ….qu'on dirait inventé pour elle

Quand elle danse et qu'elle met son… … … ….à jour

Tel un … … …qui étend ses… … … ……pour s'envoler

Alors je sens l'… … ….s'ouvrir sous mes… … … ……

J'ai posé mes… ……sous sa… … ….de gitane

À quoi me sert encore de prier Notre … … ….

Quel est celui qui lui jettera la première… … … …

Celui-là ne mérite pas d'être sur terre

Ô… … … ….!

Ô laisse-moi rien qu'une… … … ……

Glisser mes… … … ……dans les… … … ……d'… … … … … …

Belle

Est-ce le… … … ….qui s'est incarné en elle

Pour détourner mes… … … … du Dieu éternel

Qui a mis dans mon être ce… … … … …charnel

Pour m'empêcher de regarder vers le… … … … … ……

Elle porte en elle le… … … … ….originel

La… … … … … ……fait-il de moi un… … … … … ……

Celle qu'on prenait pour une… … … … …. de joie une… … … … …de rien

Semble soudain porter la… … … ….du genre humain

Ô … … … … …Dame!
Ô laisse-moi rien qu'une… … … … … ….
Pousser la… … ….du jardin d'Esmeralda

Belle
Malgré ses grands… … … … ….noirs qui vous ensorcellent
La… … … … … ….serait-elle encore pucelle
Quand ses … … … …me font voir … … … ….et… … … … … … … … ….
Sous son … … … … …aux couleurs de l'arc-en-ciel

Ma… … … …. laissez-moi vous être infidèle
Avant de vous avoir menée jusqu'à l'… … … … … ….
Quel est l'… … … … ….qui détournerait son… … … … … …. d'elle
Sous… … …. d'être changé en statue de sel

Ô … … ….-de-… … … ….!
Je ne suis pas… … … ….de foi
J'irai cueillir la … … ….d'amour d'Esmeralda
J'ai posé mes… ….sous sa… … ….de gitane
À quoi me sert encore de prier Notre … … ….
Quel est celui qui lui jettera la première… … … …
Celui-là ne mérite pas d'être sur terre

Ô… … … …!
Ô laisse moi rien qu'une… … … … … … ….
Glisser mes… … … …dans les … … … … … ….d'Esmeralda
… … … … … … … … … … …. »

a) Après l'écoute de la chanson complétez les pointillés par les noms qui manquent ;
b) Une fois les noms récupérés indiquez la nature des noms (noms propres ou noms communs);

- **Solution**

A

« Belle
C'est un ***mot*** *qu'on dirait inventé pour elle*
Quand elle danse et qu'elle met son corps à jour
Tel un oiseau qui étend ses ailes pour s'envoler
Alors je sens l'enfer s'ouvrir sous mes pieds

J'ai posé mes yeux sous sa robe de gitane
À quoi me sert encore de prier Notre-Dame
Quel est celui qui lui jettera la première pierre
Celui-là ne mérite pas d'être sur terre

Ô Lucifer!
Ô laisse-moi rien qu'une fois
Glisser mes doigts dans les cheveux d'Esmeralda

Belle
Est-ce le diable qui s'est incarné en elle
Pour détourner mes yeux du Dieu éternel
Qui a mis dans mon être ce désir charnel
Pour m'empêcher de regarder vers le Ciel

Elle porte en elle le péché originel
La désirer fait-il de moi un criminel
Celle qu'on prenait pour une fille de joie une fille de rien

Semble soudain porter la croix du genre humain

Ô Notre-Dame!
Ô laisse-moi rien qu'une fois
Pousser la porte du jardin d'Esmeralda

Belle
Malgré ses grands yeux noirs qui vous ensorcellent
La demoiselle serait-elle encore pucelle
Quand ses mouvements me font voir monts et merveilles
Sous son jupon aux couleurs de l'arc-en-ciel

Ma dulcinée laissez-moi vous être infidèle
Avant de vous avoir menée jusqu'à l'autel
Quel est l'homme qui détournerait son regard d'elle
Sous peine d'être changé en statue de sel

Ô Fleur-de-Lys!
Je ne suis pas homme de foi
J'irai cueillir la fleur d'amour d'Esmeralda

J'ai posé mes yeux sous sa robe de gitane
À quoi me sert encore de prier Notre-Dame
Quel est celui qui lui jettera la première pierre
Celui-là ne mérite pas d'être sur terre

Ô Lucifer!
Ô laisse moi rien qu'une fois
Glisser mes doigts dans les cheveux d'Esmeralda
Esmeralda »

B

Noms propres	*Noms communs*
Dame	Mot
Lucifer	corps
Esmeralda	oiseau
Dieu	ailes
Lys	enfer
Lucifer	pieds
Esmeralda	yeux
	robe
	pierre
	fois
	doigts
	cheveux
	diable
	yeux
	désir
	ciel
	péché
	criminel
	fille
	croix
	Dame
	fois
	porte
	Belle
	yeux
	demoiselle
	mouvements
	monts

	merveilles jupon couleurs dulcinée autel homme fleur homme fleur yeux robe Dame pierre fois doigts cheveux Esmeralda

Activité 3: Écouter la chanson et remplir le texte à trous selon ce que vous entendez

« Nager dans les eaux… … … … … ….

Des lendemains

Attendre ici la fin

Flotter dans l'air trop… … … … …

Du presque rien

A qui tendre la main

Si je dois tomber de haut

Que ma chute soit … … ……

Je n'ai trouvé de repos

Que dans l'indifférence

Pourtant, je voudrais retrouver l'innocence

Mais rien n'a de sens, et rien ne va

Tout est… … … … … ….

A côté

Tous mes idéaux : des mots … … … … … … … ….

Je cherche une âme, qui

Pourra m'aider

Je suis

D'une géneration… … … … … … … …, … … … … ….

Qui pourrait m'empêcher

De tout entendre

Quand la raison s'effondre

A quel sein se vouer

Qui peut prétendre

Nous bercer dans son ventre

Si la mort est un mystère

La vie n'a rien de… … … … … … … …

Si le ciel a un enfer

Le ciel peut bien m'attendre

Dis moi,

Dans ces vents … … … … … …comment s'y prendre

Plus rien n'a de sens, plus rien ne va »

a) Après l'écoute de la chanson complétez les pointillés par l'adjectif qui manque;
b) Une fois l'adjectif récupéré indiquez sa nature (Epithète, attribut, apposé).

- **Solution**

A

« Nager dans les eaux ***troubles***
Des lendemains
Attendre ici la fin
Flotter dans l'air trop ***lourd***
Du presque rien
A qui tendre la main

Si je dois tomber de haut
Que ma chute soit ***lente***
Je n'ai trouvé de repos
Que dans l'indifférence
Pourtant, je voudrais retrouver l'innocence
Mais rien n'a de sens, et rien ne va

Tout est ***chaos***
A côté
Tous mes idéaux : des mots ***Abimés****...*
Je cherche une âme, qui
Pourra m'aider
Je suis
D'une génération ***désenchantée, désenchantée***

Qui pourrait m'empêcher
De tout entendre
Quand la raison s'effondre
A quel sein se vouer
Qui peut prétendre
Nous bercer dans son ventre

Si la mort est un mystère

La vie n'a rien de ***tendre***

Si le ciel a un enfer

Le ciel peut bien m'attendre

Dis moi,

Dans ces vents ***contraires*** *comment s'y prendre*

Plus rien n'a de sens, plus rien ne va »

B

Epithète	***Attribut***	***Apposé***
troubles lourd désenchantée, désenchantée tendre	Lente Chaos	

Activité4 : Écouter la chanson et remplir le texte à trous selon ce que vous entendez

« ... .'ai quitté... ... ... pays

... ...ai quitté... ... ...maison

... ...vie,... ... ... triste vie

... ... traîne sans raison

... ...ai quitté... ... ...soleil

... ...ai quitté... ... ... mer bleue

... ...souvenirs... ... ... réveillent

Bien après ... ...adieu

Soleil! Soleil de ... ...pays perdu

Des villes blanches ... ...'aimais

Des filles ... ...'ai jadis connues

... ... 'ai quitté une amie

... ... vois encore... ... ... yeux

... ... yeux mouillés de pluie

De la pluie de l'adieu

... ... revois... ... ...sourire

Si près de... ... . visage

... ... faisait resplendir

Les soirs de... ... ...village

Mais du bord du bateau

... ...'éloignait du quai

Une chaîne dans l'eau

A claqué comme un fouet

... ...'ai longtemps regardé

... . yeux ... ... fuyaient

La mer... .....a noyés

Dans le flot du regret »

a) Après l'écoute de la chanson complétez les pointillés par les pronoms qui manquent ;
b) Une fois les pronoms récupérés indiquez leur nature (pronoms personnels possessifs…).

- **Solution**

A

*« **J'**ai quitté **mon** pays*

***J'**ai quitté **ma** maison*

***Ma** vie, **ma** triste vie*

Se traîne sans raison

***J'**ai quitté **mon** soleil*
***J'**ai quitté **ma** mer bleue*
***Leurs** souvenirs se réveillent*
*Bien après **mon** adieu*

*Soleil! Soleil de **mon** pays perdu*
*Des villes blanches **que j'**aimais*
*Des filles **que j'**ai jadis connues*

***J'**ai quitté une amie*
***Je** vois encore **ses** yeux*
***Ses** yeux mouillés de pluie*
De la pluie de l'adieu

***Je** revois **son** sourire*
*Si près de **mon** visage*
***Il** faisait resplendir*
*Les soirs de **mon** village*

Mais du bord du bateau
***Qui m'**éloignait du quai*
Une chaîne dans l'eau
A claqué comme un fouet
***J'**ai longtemps regardé*
***Ses** yeux **qui** fuyaient*
*La mer **les** a noyés*
Dans le flot du regret ».

Pronom personnel	**Pronom possessif**	**Pronom relatif**

J’ J’ J’ J’ J’ je je il j’ les (COD)	Mon ma ma ma mon ma mon mon ses son mon mon ses	que que qui qui

2.1.3. Corriger des erreurs, des fautes à l’aide du dictionnaire

Activité 1 : Trouver les fautes et les erreurs présentes dans le texte suivant, puis les corriger

« J´ai compris tout les mots, j´ai bien compris, mercie

Raisonable et nouveau, c´est ainsi par ici

Que les choses ont changés, que les fleurs ont fanés

Que le temps d´avant, c´était le temps d´avant

Que si tout zappe et lasse, les amours aussi passent

Il faut que tu sache

J´irai chercher ton cœur si tu l´emporte ailleurs

Même si dans tes danses d´autres dansent tes heures

J´irai chercher ton âme dans les froids dans les flammes

Je te jetterai des sorts pour que tu m´aime encore
Pour que tu m'aime encore

Fallait pas commencé

M´attiré me touché
Fallait pas tant donné
Moi je sais pas joué
On me dit qu´aujourd´hui

On me dit que les autres font ainsi
Je ne suis pas les autres
Avant que l´on s´attache
Avant que l´on se gâche

Je veux que tu sache

J´irai cherché ton cœur si tu l´emporte ailleurs
Même si dans tes danses d´autres dansent tes heures
J´irai cherché ton âme dans les froids dans les flammes
Je te jetterai des sorts pour que tu m´aime encore

Je trouverai des langages pour chanté tes louanges
Je ferai nos bagages pour d´infinies vendanges
Les formules magiques des marabouts d´Afrique
J´les dirai sans remords pour que tu m´aime encore

Je m´inventerai reine pour que tu me retienne
Je me ferai nouvelle pour que le feu reprennes
Je deviendrai ces autres qui te donnent du plaisir

Vos jeux seront les nôtres, si tel est ton désir

Plus brillante plus belle pour une autre étincelle

Je me changerai en or pour que tu m´aime encore.

Pour que tu m'aime encore

Pour que tu m'aime encore

Pour que tu m'aime encore

Pour que tu m'aime encore »

- **Solution**

Erreurs /Fautes	Correction
Tout	Tous
Mercie	Merci
ont changés	ont changé
ont fanés	ont fané
tu sache	tu saches
J´irai cherché	J´irai chercher
J´irai cherché	J´irai chercher
tu m´aime	tu m´aimes
tu m'aime	tu m'aimes
commencé	commencer
M´attiré	M´attirer
me touché	me toucher
donné	donner
joué	jouer
tu sache	tu saches
J´irai cherché	J´irai chercher
tu l´emporte	tu l´emportes
J´irai cherché	J´irai chercher
tu m´aime	tu m´aimer
pour chanté	pour chanter

tu m´aime	tu m´aimes
tu me retienne	tu me retiennes
le feu reprennes	le feu reprenne
tu m´aime	tu m´aimes
tu m´aime	tu m´aimes
tu m´aime	tu m´aimes

Activité2 : Trouver les fautes et les erreurs présentes dans les textes suivants, puis les corriger

« Savoir sourir,

À une inconue qui passe,

N'en garder aucune trace,

Si non celle du plaisir

Savoir aimé

Sans rien atendre en retour,

Ni égart, ni grand amour,

Pas même l'espoir d'être aimé,

Mais savoir donner,

Donner sans repprendre,

Ne rien faire qu'aprendre

Aprendre à aimé,

Aimer sans attendre,

Aimer à tout prendre,

Aprendre à sourir,

Rien que pour le geste,

Sans vouloir le reste

Et apprendre à Vivre

Et s'en allé.

Savoir atendre,
Goûtter à ce plein bonnheur
Qu'on vous donne comme par erreur,
Tant on ne l'atendait plus.
Se voir y croire
pour tromper la peur du vide
Ancrée comme autant de rides
Qui ternissent les miroirs

Mais savoir donner,
Donner sans repprendre,
Ne rien faire qu'aprendre
Aprendre à aimé,
Aimer sans attendre,
Aimer à tout prendre,
Aprendre à sourir,
Rien que pour le geste,
Sans vouloir le reste
Et aprendre à Vivre
Et s'en allé.

Savoir soufrir
En sillence, sans murmmure,
Ni défense ni armmure
Soufrir à vouloir mourir
Et se relevé
Comme on renaît de ses sendres,
Avec tant d'amour à revendre
Qu'on tire un trait sur le passé.

Mais savoir donner,

Donner sans repprendre,

Ne rien faire qu'aprendre

Aprendre à aimé,

Aimer sans attendre,

Aimer à tout prendre,

Aprendre à sourir,

Rien que pour le geste,

Sans vouloir le reste

Et aprendre à Vivre

Et s'en allé.

Aprendre à rêver

A rêver pour deux,

Rien qu'en fermant les yeux,

Et savoir donner

Donner sans ratture

Ni demi-mesure

Aprendre à rester.

Vouloir jusqu'au bout

Resté malgré tout,

Aprendre à aimé,

Et s'en allé,

Et s'en allé.. »

- **Solution**

Erreurs /Fautes	**Correction**
sourir	Sourire
inconue	inconnue
Si non	sinon
aimé	aimer

atendre	attendre
égart	égard
repprendre,	reprendre
aprendre	apprendre
Aprendre à aimé	Apprendre à aimer
Aprendre à sourir	Apprendre à sourire
aprendre	Apprendre
s'en allé	Aller
atendre,	Attendre
Goûtter à ce plein bonnheur	Goûter ……bonheur
l'atendait	l'attendait
repprendre,	reprendre,
aprendre	apprendre
Aprendre à aimé,	Apprendre à aimer,
Aprendre à sourir,	Apprendre à sourire,
Et aprendre à Vivre	apprendre
Et s'en allé.	Et s'en aller.
Savoir soufrir	Savoir souffrir
sillence, sans murmmure,	Silence , sans murmure
armmure	armure
Soufrir	Souffrir
se relevé	se relever
sendres,	cendres
repprendre,	reprendre,
aprendre	apprendre
Aprendre à aimé,	Apprendre à aimer,
Aprendre à sourir,	Apprendre à sourire,
Et aprendre à Vivre	apprendre
Et s'en allé.	Et s'en aller.
Aprendre	Apprendre

ratture	rature
Aprendre	Apprendre
Resté malgré tout,	Rester malgré tout,
Aprendre à aimé,	Apprendre à aimer,
Et s'en allé,	Et s'en aller,
Et s'en allé...	Et s'en aller...

2.2. Ecrire à partir de maximes, proverbes, adages….

Afin de travailler sur le problème d'incohérence et de traduction, nous avons proposé aux étudiants quelques activités qui consistent à traduire et à remettre en ordre des proverbes, maximes et adages.

Activité1 : Remettre en ordre les proverbes[143] qui suivent de sorte d'obtenir des phrases ayant un sens

1. au ennemi rendre. prêter, Ami au
2. les mère L' tous est de maux. avarice
3. en deux. vaut Un averti homme
4. ne nulle partout Qui part. sème récolte
5. vaut une Mieux en air. une qu' certitude l' promesse
6. bonne à n' Toute est dire. vérité pas
7. d' pas casser fait ne œufs. sans on omelettes des
8. tué. l' avant la de l' Il. ne peau avoir pas vendre de faut ours de
9. roule mousse. pas amasse qui n' Pierre
10. vieux pas des grimaces. apprend à On aux n' faire singes
11. Le faut le Il cornes. prendre par les taureau
12. dans la et mer. le Fais la et le jette- bien
13. puits. est tant Il que au faut la puiser corde
14. que eau pire dort.qui Il eau n'eau l'

[143] Desalmand. P, Stalloni. Y, 2011, *« 365 proverbes expliqués »,* Paris , éd du Chêne, Hachette-Livre.

15. Les ont choses fin. une meilleures
16. la Un coupera l'jour faucille ortie.
17. froid. un est La mange qui vengeance plat se
18. bons Les amis.les font comptes bons
19. Celui doit doigts qui propres. veut les autrui avoir moucher
20. avec d' munir faut grande Quand il le cuillère. on diable, une se mange diable

- **Solution**

1. Ami au prêter, ennemi au rendre.
2. L'avarice est la mère de tous les maux.
3. Un homme averti en vaut deux.
4. Qui sème partout ne récolte nulle part.
5. Mieux vaut une certitude qu'une promesse en l'air.
6. Toute vérité n'est pas bonne à dire.
7. On ne fait pas d'omelettes sans casser des œufs.
8. Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.
9. Pierre qui roule n'amasse pas mousse.
10. On n'apprend pas aux vieux singes à faire des grimaces.
11. Il faut prendre le taureau par les cornes.
12. Fais le bien et jette-le dans la mer.
13. Il faut puiser tant que la corde est au puits.
14. Il n est pire eau que l'eau qui dort.
15. Les meilleures choses ont une fin.
16. Un jour, la faucille coupera l'ortie.
17. La vengeance est un plat qui se mange froid.
18. Les bons comptes font les bons amis.
19. Celui qui veut moucher autrui doit avoir les doigts propres.
20. Quand on mange avec le diable, il faut se munir avec une grande cuillère.

Activité2 : Compléter les proverbes[144] ci dessous (les passages rajoutés sont en italique)

L'appétit vient *en mangeant.*

Beaucoup savent parler, *mais bien peu savent faire*.

Chose promise, chose due.

Comparaison n'est *pas raison.*

Conseil est bon, *mais aide est encore mieux.*

La vérité sort *de la bouche des enfants*

En voulant avoir tout, on perd tout.

Fais-toi agneau, *le loup te mangera.*

Faut peu parler, *beaucoup écouter.*

Faute avouée *est à moitié pardonnée.*

Il faut manger pour vivre, *et non pas vivre pour manger.*

Il n'est jamais feu *sans fumée.*

Qui veut faire, trouve un moyen ; qui ne veut rien faire, *trouve une excuse.*

Qui va à la chasse perd sa place.

À force de forger, on devient forgeron.

Qui mal veut, *mal lui arrive.*

Toute vérité *n'est pas bonne à dire.*

Chat échaudé *craint l'eau froide.*

L'habit *ne fait pas le moine*.

[144] http://plus.wikimonde.com/wiki/Liste_de_proverbes_fran%C3%A7ais.Consulté le 7.7.14

Activité3[145] : Traduire en français les proverbes, maximes….proposés en arabes[146]

-خير البرّ عاجله

-Le meilleur bienfait est celui qui ne se fait pas attendre.

-كل امرإ يحتطب بحبله .

-Chacun pour soi et Dieu pour tous

–الأعور بين العميان ملك

– Au royaume des aveugles, les borgnes sont rois.

-كثرة الملاحين أغرقت السفينة

- Autant de têtes, autant d'avis.

الكلاب تنبح والقافلة تسير

- Les chiens aboient, la caravane passe

الوقاية خير من العلاج.

- Mieux vaut prévenir que guérir

الحاجة هي أم الاختراع.

– Le besoin est mère d'invention.

آخر الداء الكي

Aux grands maux les grands remèdes.

العين بالعين والسن بالسن.

– Œil pour œil, dent pour dent

وما نيل المطالب بالتمني

- Avec des "si" on mettrait Paris en bouteille

الصبر مفتاح الفرج

– La patience est la clé du salut.

المال الحرام لا يدوم

- Bien mal acquis ne profite jamais.

الغائب حجّته معه

- Celui qui est absent a son excuse avec lui.

---

[145]Il faut savoir que la quasi-totalité des étudiants a traduit mot à mot les proverbes, dictons, maximes…proposés en arabe. Ce n'est qu'après l'intervention de l'enseignant, qu'ils ont pu trouver leurs équivalents en langue cible.

[146] http://www.agence-metapro.com/proverbes-francais-traduits-en-arabe/. Consulté le 09.10.15

العدل أساس الملك

– La justice est le fondement du pouvoir.

في الإعادة إفادة

- Ce qui est répété deux fois plaît.

الوحدة خير من جليس السوء

- Mieux vaut être seul qu'en mauvaise compagnie.

ان هذا الشبل من ذاك الأسد

– Bon chien chasse de race.

الخيل تجري على مساويها

- Bon sang ne saurait mentir.

رُبّ أخ لم تلده أمّك–

-Bonne amitié est une seconde parenté.

ما بين المطرقة والسندان

-Se trouver entre le marteau et l'enclume

2.3. Paronymie /Homonymie

Activité 1 : Choisir un des mots proposés. Faire les accords nécessaires s'il y a lieu[147].

1. Oppresser, opprimer

a) Ce régime autoritaire d'Europe centrale ……le peuple depuis le coup d'État.
b) Le souvenir de son accident a longtemps…….. ce jeune conducteur.
c) On ne se rend pas toujours compte à quel point on peut être ……par l'augmentation des responsabilités.

2.Émerger, immerger

a) Après une plongée de trois jours, le sous-marin expérimental a ……sans incident.

[147] https://www.ccdmd.qc.ca/media/paro_epr_38Vocabulaire.pdf. Consulté le 16.12.14

b) Pour obtenir des œufs cuits durs, il faut les ……au moins dix minutes dans l'eau bouillante.
c) Les longues discussions firent enfin ……une solution originale.

3. Captiver, capturer

a) Ce film d'action a ……toute la salle.
b) On y voyait des pirates qui tentaient de ……un navire marchand.
c) Ces derniers ont réussi à ……une partie du trésor.

4. Dédoubler, doubler

a) Comme le mal persiste, il vaut mieux ……la dose pour augmenter l'efficacité du médicament.
b) À cause de l'étroitesse des lieux, il faudra ……le groupe de visiteurs.
c) C'est un excellent candidat : sa compétence se ……d'une efficacité remarquable.

5. Prescrit, proscrit

a) À l'avenir, il sera ……d'écrire des graffitis sur les murs de la cafétéria, sous peine de renvoi.
b) Quand on tousse à ce point, il est ……de prendre un médicament contre la grippe et de garder le lit.
c) Dans plusieurs pays, le commerce libre des drogues douces est toujours…… .

6. Assécher, dessécher

a) Contrairement à ce qui est indiqué sur l'étiquette, cette lotion ……la peau.
b) L'été torride a fini par ……le ruisseau derrière la grange.
c) La congélation prolongée a tendance à ……les aliments.

7. Infecter, infester

a) Malgré les efforts pour limiter les dégâts, nos forêts sont toujours ……par la tordeuse du bourgeon de l'épinette.
b) Les eaux de surface sont ……à cause des nombreux déversements chimiques des dernières années.

c) Notre pelouse a une apparence douteuse, car elle est ……de vers blancs.

8. Perpétrer, perpétuer

a) On soupçonne ces individus d'avoir ……une série de vols dans le quartier.

b) Des groupes comme la Bottine souriante contribuent à ……les traditions musicales du Québec.

c) La protection des baleines permet à cette espèce animale de se …… .

9. Entrer, rentrer

a) Après des vacances à l'étranger, plusieurs apprécient ……à la maison.

b) Mon travail consiste à ……..des données en utilisant le nouveau logiciel comptable.

c) Katia vient de terminer son cours secondaire et elle souhaite ……au cégep à l'automne.

10. Confirmer, infirmer

a) Tout concorde : les recherches préliminaires ……les hypothèses de travail.

b) Rien ne concorde : les recherches préliminaires ……..les hypothèses de travail.

c) Nous sommes sur la bonne voie : nos doutes se ……..à mesure que les indices s'accumulent.

- **Solution**

1. Oppresser, opprimer

a) opprime
b) oppressé
c) oppressé

2. Émerger, immerger

a) émergé
b) immerger
c) émerger

3. Captiver, capturer

a) captivé
b) capturer
c) capturer

4. **Dédoubler, doubler**
   a) doubler
   b) dédoubler
   c) double
5. **Prescrit, proscrit**
   a) proscrit
   b) prescrit
   c) proscrit
6. **Assécher, dessécher**
   a) dessèche
   b) assécher
   c) dessécher
7. **Infecter, infester**
   a) infestées
   b) infectées
   c) infestée
8. **Perpétrer, perpétuer**
   a) perpétré
   b) perpétuer
   c) perpétuer
9. **Entrer, rentrer**
   a) rentrer
   b) entrer
   c) entrer
10. **Confirmer, infirmer**
    a) confirment
    b) infirment
    c) confirment

Activité2 : Compléter les phrases du texte suivant avec un des mots entre parenthèses

Les dernières volontés

« Peu de temps avant sa mort, un père écrivait à ses fils : «(Mes – M'est – Met – Mets – Mais)_____enfants, il (mes – m'est – met – mets – mais)_____ reproché de vous avoir drôlement élevés. Je vous (conseil – conseille _____maintenant de ne plus vous essuyer les pieds quand vous monterez (dans – d'en)_____l'autobus, (mes – m'est –met – mets – mais) _____s'il pleut, évitez de vous

ébrouer comme un chiot. Toute fois, s'il vous arrivait de loucher sur la seule banquette inoccupée, à l'instant même où (la – l'a– l'as – là) _____ repère une vieille dame, accordez-lui (la – l'a – l'as – là)_____ priorité.

(S'y – Si – Ci) _____ quelque malotru se permet (dans – d'en) _____ ricaner, restez stoïques, (mes – m'est – met – mets – mais) _____ notez (son – sont)_____ comportement : il est rarement seul et se (mes – m'est – met – mets – mais)_____ souvent les pieds sur la banquette (dans– d'en) _____ face. Les fripouilles de son espèce, malgré (leur – leurs) _____ allure désinvolte, (on – ont)_____ leurs habitudes et (leur – leurs)_____ lieux de réunion, évitez (leur–leurs)_____ compagnie. C'est à toi surtout que je m'adresse, petit Paul, tu l'auras compris : en public, ne (mes – m'est – met – mets – mais) _____ jamais tes pieds sur une banquette, ni ton doigt (dans – d'en)

_____ ton nez comme tu le fais toujours (a- à)_____ la maison. Mais, (la – l'a – l'as – là)_____n'est pas l'essentiel, et je m'égare souvent, comme ton frère me (la – l'a – l'as – là)_____ si bien fait remarquer : l'essentiel, c'est le ciel. »[148]

- **Solution**

Les dernières volontés

Peu de temps avant sa mort, un père écrivait à ses fils : «(Mes – M'est – Met – Mets – Mais)**mes** enfants, il (mes – m'est – met – mets – mais) **m'est** reproché de vous avoir drôlement élevés. Je vous (conseil – conseille) **conseille** maintenant de ne plus vous essuyer les pieds quand vous monterez (dans – d'en) **dans** l'autobus, (mes – m'est –met – mets – mais) **mais** s'il pleut, évitez de vous ébrouer comme un chiot. Toute fois, s'il vous arrivait de loucher sur la seule banquette inoccupée, à l'instant même où (la – l'a– l'as – là) **la** repère une vieille dame, accordez-lui (la – l'a – l'as

[148] https://www.ccdmd.qc.ca/media/homo_recap_33Homophones.pdf .Consulté le 15.11.15

– là) **la** priorité. (S'y – Si – Ci) **si** quelque malotru se permet (dans – d'en) **d'en** ricaner, restez stoïques, (mes – m'est – met – mets – mais) **mais** notez (son – sont) **son** comportement : il est rarement seul et se (mes – m'est – met – mets – mais) **met** souvent les pieds sur la banquette (dans– d'en) **d'en** face. Les fripouilles de son espèce, malgré (leur – leurs) **leur** allure désinvolte, (on – ont) **ont** leurs habitudes et (leur – leurs) **leur** lieux de réunion, évitez (leur–leurs) **leur** compagnie. C'est à toi surtout que je m'adresse, petit Paul, tu l'auras compris : en public, ne (mes – m'est – met – mets – mais) **mets** jamais tes pieds sur une banquette, ni ton doigt (dans – d'en) d**ans** ton nez comme tu le fais toujours (a- à) **à** la maison. Mais, (la – l'a – l'as – là) **là** n'est pas l'essentiel, et je m'égare souvent, comme ton frère me (la – l'a – l'as – là) **l'a** si bien fait remarquer : l'essentiel, c'est le ciel. »[149]

2.4. Apprendre la ponctuation

Activité 1 : Proposer une ponctuation au texte qui suit

« Ce n'est pas pour me vanter
Disait la virgule
Mais sans mon jeu de pendule
Les mots tels des somnambules
Ne feraient que se heurter

-C'est possible dit le point
Mais je règne moi
Et les grandes majuscules
Se moquent toutes de toi
Et de ta queue minuscule

-Ne soyez pas ridicules
Dit le point-virgule
On vous voit moins que la trace

[149] https://www.ccdmd.qc.ca/media/homo_recap_33Homophones.pdf .Consulté le

De fourmis sur une glace

Cessez vos conciliabules

Ou tous deux je vous remplace »

- **Solution**

« Ce n'est pas pour me vanter,

Disait la virgule,

Mais, sans mon jeu de pendule,

Les mots, tels des somnambules,

Ne feraient que se heurter.

C'est possible, dit le point.

Mais je règne, moi,

Et les grandes majuscules

Se moquent toutes de toi

Et de ta queue minuscule.

Ne soyez pas ridicules,

Dit le point-virgule,

On vous voit moins que la trace

De fourmis sur une glace.

Cessez vos conciliabules

Ou, tous deux, je vous remplace ! »[150]

Activité 2 : Dans certaines phrases, on a oublié une virgule. Corriger ces phrases[151].

1. *« Avant je me perdais souvent. »*

[150] http://textesatoutvent.blogspot.com/2012/09/ponctuation-maurice-careme.html .Consulté le 09.12.14

[151] http://lewebpedagogique.com/alpi12/files/2008/06/fiches-456.pdf . Consulté le 12.12.14

2. « Tous les soirs ils faisaient leurs devoirs. »

3. « Sous mon lit j'ai caché mon journal intime. »

4. « Hier j'ai perdu mon porte-monnaie. »

5. « Pendant de longues heures les enfants ont joué sur l'herbe. »

6. « Bientôt je serai en vacances. »

- **Solution**

1. « Avant, je me perdais souvent. »
2. « Tous les soirs, ils faisaient leurs devoirs. »
3. « Sous mon lit, j'ai caché mon journal intime. »
4. « Hier, j'ai perdu mon porte-monnaie. »
5. « Pendant de longues heures, les enfants ont joué sur l'herbe. »
6. « Bientôt, je serai en vacances. »

Activité3 : Mettre une ponctuation aux passages qui suivent[152]

« il n'y avait pas dans toute la Grèce d'homme plus gourmand que Gargoullet dès qu'il pouvait il mangeait ce drôle de personnage avait un certain embonpoint et la bouche toujours pleine il ne se lassait jamais de grignoter »

« le gourmand mastiquait toute la journée allongé sur sa chaise longue en forme de gâteau parfois il vomissait tellement il mangeait Gargoullet tenait plutôt de son père car sa mère était mince dans le village de ce jeune homme pourtant les gens mangeaient peu par tradition »

« un jour la renommée du gros garçon parvint jusqu'à Zeus lui-même le roi des dieux intrigué quitta l'Olympe pour aller se rendre compte de ses propres yeux il se déguisa en vieil homme et approcha le jeune gourmand celui-ci s'irrita fort de ce qu'on le dérangeait pendant son repas il gronda le vieillard vertement »

« alors le dieu furieux ôta son déguisement et se montra dans toute la splendeur de sa gloire et de sa colère persuadé de pouvoir impressionner Gargoullet il lui

[152] http://lewebpedagogique.com/alpi12/files/2008/06/fiches-456.pdf .Consulté le 12.12.14

demanda à boire mais le perpétuel affamé ne le regarda même pas ses gros doigts mettaient régulièrement de fabuleux aliments dans son énorme bouche »

« le grand dieu offensé décida alors de transformer ce mortel insensé en plante carnivore désormais Gargoullet mangerait mais seulement des moucherons »

- **Solution**

« Il n'y avait pas dans toute la Grèce d'homme plus gourmand que Gargoullet. Dès qu'il pouvait, il mangeait. Ce drôle de personnage avait un certain embonpoint et la bouche toujours pleine. Il ne se lassait jamais de grignoter. »

« Le gourmand mastiquait toute la journée, allongé sur sa chaise longue en forme de gâteau. Parfois, il vomissait, tellement il mangeait. Gargoullet tenait plutôt de son père car sa mère était mince. Dans le village de ce jeune homme pourtant, les gens mangeaient peu par tradition. »

« Un jour, la renommée du gros garçon parvint jusqu'à Zeus lui-même. Le roi des dieux, intrigué, quitta l'Olympe pour aller se rendre compte de ses propres yeux. Il se déguisa en vieil homme et approcha le jeune gourmand. Celui-ci s'irrita fort de ce qu'on le dérangeait pendant son repas. Il gronda le vieillard vertement. »

« Alors le dieu, furieux, ôta son déguisement et se montra dans toute la splendeur de sa gloire et de sa colère. Persuadé de pouvoir impressionner Gargoullet, il lui demanda à boire mais le perpétuel affamé ne le regarda même pas. Ses gros doigts mettaient régulièrement de fabuleux aliments dans son énorme bouche. »

« Le grand dieu, offensé, décida alors de transformer ce mortel insensé en plante carnivore. Désormais Gargoullet mangerait mais seulement des moucherons... »

2.5. Expressions idiomatiques et activités ludiques

Activité1 : Choisir la bonne réponse **(**Celle-ci est en gras)

Voir les choses en noir

A. Etre pessimiste

B. Etre aveugle

C. Etre en colère

Avoir la main verte

A. Etre bon jardinier

B. Venir de la campagne

C. Etre excellent aux jeux de cartes

Un cordon bleu

A. Un policier

B. Une cuisinière remarquable

C. Un marin

Etre sur la liste rouge

A. Etre recherché par la police

B. S'occuper de politique au plus haut niveau

C. Ne pas avoir son numéro de téléphone dans l'annuaire

Etre fleur bleue

A. Etre pacifiste

B. Etre d'une sentimentalité naïve

C. Etre amoureux d'un marin

Une nuit blanche

A. Une nuit de pleine lune

B. Une nuit où l'on ne dort pas

C. Une nuit de repos complet

Voir la vie en rose

A. Etre naïf

atendre	attendre
égart	égard
repprendre,	reprendre
aprendre	apprendre
Aprendre à aimé	Apprendre à aimer
Aprendre à sourir	Apprendre à sourire
aprendre	Apprendre
s'en allé	Aller
atendre,	Attendre
Goûtter à ce plein bonnheur	Goûter ……bonheur
l'atendait	l'attendait
repprendre,	reprendre,
aprendre	apprendre
Aprendre à aimé,	Apprendre à aimer,
Aprendre à sourir,	Apprendre à sourire,
Et aprendre à Vivre	apprendre
Et s'en allé.	Et s'en aller.
Savoir soufrir	Savoir souffrir
sillence, sans murmmure,	Silence , sans murmure
armmure	armure
Soufrir	Souffrir
se relevé	se relever
sendres,	cendres
repprendre,	reprendre,
aprendre	apprendre
Aprendre à aimé,	Apprendre à aimer,
Aprendre à sourir,	Apprendre à sourire,
Et aprendre à Vivre	apprendre
Et s'en allé.	Et s'en aller.
Aprendre	Apprendre

B. Avoir de la chance

C. Etre de mauvaise humeur

Avoir le cafard

A. Avoir peur des animaux

B. Avoir une maison sale

C. Etre triste, regretter

Se creuser la tête ?

A. Aimer la plage

B. A être fatigué

C. Réfléchir

Avoir une case en moins

A. Faire du rangement

B. manquer d'argent

C. Etre idiot

Activité2 : Remplir les trous par le mot qui convient

« Que vous soyez fier comme un _ _ _, fort comme un _ _ _ _ , têtu comme une _ _ _ _, malin comme un _ _ _ _ _, chaud _ _ _ _ _ou fine _ _ _ _ _ _, vous êtes tous, un jour ou l'autre, devenu _ _ _ _ _ _pour une _ _ _ _ _ _aux yeux de _ _ _ _ _.

Vous arrivez frais comme un _ _ _ _ _ _à votre premier rendez-vous et là, pas un _ _ _ _ ! Vous faites le pied de _ _ _ _, vous demandant si cette _ _ _ _ _ _ _vous a réellement posé un _ _ _ _ _. Le type qui vous a obtenu ce rancard, avec lequel vous êtes copain comme _ _ _ _ _ _, vous l'a certifié :

« Cette _____a du _____, une vraie _____ ! » C'est sûr, vous serez un _____mort d'amour. Mais tout de même, elle vous traite comme un _____. Vous êtes prêt à gueuler comme un _____, mais non, elle arrive.

Bon, dix minutes de retard, il n'y a pas de quoi casser trois pattes à un _____. Sauf que la fameuse _____, avec sa crinière de _____, est en fait plate comme une _____, myope comme une _____, elle souffle comme un _____et rit comme une _____.

Vous restez muet comme une _____. Elle essaie bien de vous tirer les _____du nez, mais vous sautez du ___ à l'___ et finissez par noyer le _____. Vous avez le _____, envie de verser des larmes de _____. Vous finissez par vous inventer une fièvre de _____qui vous permet de filer comme un _____. Vous avez beau être doux comme un _____, ne faut tout de même pas vous prendre pour un _____ !! »[153]

Voici la **liste des animaux à utiliser** pour remplir les trous

1. agneau
2. âne
3. baleine
4. bécasse
5. biche
6. bœuf
7. bourdon
8. caille
9. canard
10. carpe
11. chat
12. cheval
13. chèvre
14. chien (2 fois)
15. cochon
16. coq (2 fois)
17. crapaud
18. crocodile
19. gardon
20. grue

[153]http://lewebpedagogique.com/jeulangue/tag/expressions-idiomatiques/. Consulté le 18.04.14

21. lapin (2 fois)
22. lièvre
23. limande
24. lion
25. mouche
26. mule
27. panthère
28. phoque
29. pigeon
30. poisson
31. poule
32. putois
33. singe
34. souris
35. taupe
36. vers

« Que vous soyez fier comme un **coq**, fort comme un **bœuf,** têtu comme une **mule**, malin comme un **singe**, chaud **lapin** ou fine **mouche**, vous êtes tous, un jour ou l'autre, devenu **chèvre** pour une **caille** aux yeux de **biche**. Vous arrivez frais comme un **gardon** à votre premier rendez-vous et là, pas un **chat** !

Vous faites le pied de **grue**, vous demandant si cette **bécasse** vous a réellement posé un **lapin**. Le type qui vous a obtenu ce rancard, avec lequel vous êtes copain comme **cochon**, vous l'a certifié : « Cette **poule** a du **chien**, une vraie **panthère** ! » C'est sûr, vous serez un **crapaud** mort d'amour. Mais tout de même, elle vous traite comme un **chien**. Vous êtes prêt à gueuler comme un **putois**, mais non, elle arrive. Bon, dix minutes de retard, il n'y a pas de quoi casser trois pattes à un **canard**. Sauf que la fameuse **souris**, avec sa crinière de **lion**, est en fait plate comme une **limande**, myope comme une **taupe**, elle souffle comme un **phoque** et rit comme une **baleine**.
Vous restez muet comme une **carpe**. Elle essaie bien de vous tirer les vers du nez, mais vous sautez du **coq** à l'**âne** et finissez par noyer le **poisson**. Vous avez le **bourdon**, envie de verser des larmes de **crocodile**. Vous finissez par vous inventer une fièvre de cheval qui vous permet de filer comme un **lièvre**. Vous avez beau être doux comme un **agneau**, faut tout de même ne pas vous prendre pour un **pigeon** ! »

Activité n°3 : Jouer des dictons[154] difficiles à prononcer

« Madame S. est une Suissesse. Au sous-sol de sa maison, elle chausse ses souliers secs, saisit son sac et sort sur le seuil, seule dans le silence du soir. Quand soudain, elle aperçoit une scène sensationelle: "Sapristi!". Sous les cent sapins, six cents six sots sans le sou sucent six cents six sucettes au cassis et six cents six saucisses salées. Surprise, madame S. sursaute, glisse sur le sol moussu, puis s'assied sur ses fesses, stupéfaite. Quel suspense! "Mais c'est... bien sûr! Ce sont six cents six petits Suisses sots, c'est aussi simple que ça! Ce n'est pas sorcier!", soupire madame S. en fronçant les sourcils. Le soleil disparaît bientôt et madame S., soulagée, va s'allonger sur son sommier, sans soucious trouverez ».

« Un pêcheur péchait à l'ombre d'un pêché, le pêché empêchait le pécheur de pécher, le pécheur coupa le pêché, le pêché n'empêcha plus le pécheur de pécher » .

« Quand un cordier cordant veut corder une corde, pour sa corde corder,trois cordon il accorde. Mais si l'un des cordons de la corde décorde, le cordon décordant fait décorder la corde »

« Choisissons ces saucisses aux choux et sachons saisir ces anchois séchés »

« Un deux trois du charbon de bois. Quatre cinq six, six cent six saucisses. Sept huit neuf, un barbecue neuf. Dix onze douze, au milieu d'la pelouse. Comptez jusqu'à treize, s'il reste des braises .Grillez les merguez »

« Suis-je chez ce cher Serge ? »

« Je veux et j'exige d'exquises excuses »

« Un pêcheur a pêché sous un pêcher. Le pêcher empêchait le pêcheur de pêcher ! »

[154] http://www.atatheatre.com/Diction.html. Consulté le 13.11.15

« Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui s'échappa, cela fâcha Sacha qui chassa Natacha »

« Verse ce seau d'eau sur cette peau d'eau douce »

« Un chasseur sachant chasser chasse sans son chien »

« Choisis 600 chouchous et si ces 600 chouchous sont chouettes, choisis-en 600 autres »

« Onze oncles, onze ongles, on jongle. L'ongle de l'oncle, l'angle de l'ongle »

« Trois tortues à triste tête trottaient sur trois toits très étroits »

« Son sage chat, son sage chien, son sage singe »

Synthèse

Après analyse de copies d'étudiants, nous remarquons que les erreurs commises par ces derniers sont presque les mêmes et d'une même fréquence. Il s'agit d'erreurs de traduction, de prononciation, d'incohérence, de syntaxe…

Les activités de remédiation proposées en vue d'aider les étudiants futurs - enseignants à progresser à l'écrit et validées avec ses derniers ne pourraient être considérées comme recettes miracles, Cependant, en adoptant cette démarche en classe, nous avons pu motiver ces derniers. Ils ont pu faire face aux difficultés rencontrées à l'écrit en prenant, eux-mêmes, en charge leurs lacunes. (Voir fiche pédagogique en annexe).

A travers les cours de **FOUR,** nous avons développé chez le groupe d'étudiants, avec qui nous avons vécu une expérience particulière, une compétence universitaire (Il faut savoir que ces derniers n'ont pas l'habitude de s'autoformer et de remédier eux-mêmes à leurs lacunes). Le but est de les aider à progresser à l'écrit, d'une part. Et de développer chez eux la capacité à se prendre en charge, d'autre part.

De même que nous avons pu constater à travers cette expérience vécue avec les étudiants en fin de cursus l'utilité et le rôle de la chanson et à quels degrés ce moyen didactique peut-il être efficient pour un meilleur apprentissage et, d'autre part, l'apport de la chanson dans la motivation de ces derniers dans l'apprentissage du français.

Tel est le cas pour la compétence rédactionnelle, qu'en est-il des compétences didactico-pédagogiques ? Hélas, nous n'avons pas pu mettre en exergue celle-ci ! Il faut savoir que nous avons adressé une demande à la Direction de l'Education d'Oran pour que les étudiants futurs-enseignants puissent effectuer un stage pratique au sein d'une école primaire ou d'un collège. Le but était de développer chez eux des compétences didactico-pédagogiques, et ce, par le biais d'un stage pratique. Comme nous n'avons pas eu de réponse de la part de cette direction, les objectifs fixés au début de cette recherche, quant à l'acquisition de compétences didactico-pédagogique, n'ont pas été atteints. La seule tâche que les étudiants ont pu réaliser est l'élaboration de fiches pédagogiques[155] (voir annexe).

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette recherche sur la formation des enseignants de français et l'installation de la compétence rédactionnelle et la compétence didactico-pédagogique chez ces derniers, il convient d'en tirer les conclusions auxquelles nous avons abouti.

[155] Il faut savoir que les étudiants prenaient eux-mêmes en charge leurs lacunes. Pour chaque difficulté rencontrée à l'écrit, ils ont réalisé une fiche pédagogique.

cette définition, on oppose compétence à accumulation des savoirs. En effet, Dans l'approche par compétences, l'objectif central n'est pas le transfert des contenus (processus enseigner), mais c'est plutôt le développement de la capacité à résoudre des situations-problèmes (processus apprendre).

Il faut savoir qu'une compétence repose à la fois sur des connaissances, des habiletés, des attitudes, dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour qu'un apprenant réussisse son parcours. C'est un savoir-faire qui se manifeste dans l'action et non une simple transmission des connaissances faite d'une manière mécanique et routinière. Cela rejoint la définition de Le Boterf qui dit à ce propos : « la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation »[31].

Bien qu'elle soit une héritière de la notion d'objectif, l'approche par compétences est le contraire du savoir encyclopédique qui ne sert qu'à emmagasiner les savoirs sans avoir à les utiliser. Elle s'intéresse à ce que l'apprenant doit savoir faire et à ce qui pourrait l'amener à résoudre des situations-problèmes.

Cette approche ne se borne pas à une juxtaposition de savoirs. Elle les dépasse pour aller vers des compétences de gestion de situations complexes. Elle renvoie à des savoir-faire, à une façon intégrée d'être au monde (citoyenneté et sociabilité), d'entrer en relation et d'agir, toutes choses qui ne sont pas de l'ordre des savoirs et de la théorie. Il ne suffit donc pas, pour former des futurs enseignants, de faire coexister dans un curriculum des savoirs de type théorique. Mais, il est important de faire coexister des savoirs de divers types[32] .

L'objectif de l'enseignement/ apprentissage du français en Algérie vise l'installation de compétences. De même qu' il contribue à l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. La refonte pédagogique préconise l'approche par

[31] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html , consulté le 23/03/2008.
[32] Littérature, didactique, pédagogie, psychologie et pratique systématique de la langue.

partie à été consacrée à la pratique de la langue. Cependant, nous ne considérons nullement ces activités comme un remède miracle.

Les activités de remédiation élaborées à partir des recommandations des enseignants et des besoins des étudiants motivent ces derniers à l'écrit. L'enseignant universitaire quant à lui, devrait changer de mode d'évaluation ; ceci lui permettra de dresser un bilan sur les points faibles et les points forts de ses étudiants et de proposer ainsi un programme « sur mesure » en vue d'un perfectionnement sur le plan linguistique ou autre. A côté de cela, il devrait réfléchir sur les stratégies d'enseignement qu'il pourra mettre en œuvre pour enseigner le français à l'université et développer ainsi des compétences chez ses étudiants au lieu de transmettre un savoir.

La formation des futurs enseignants de français assurée par l'université d'Oran néglige l'aspect linguistique au détriment d'un savoir purement disciplinaire.

Si enseigner est une tâche difficile, ce n'est pas pour autant une mission impossible. Enseigner est un métier qui nécessite une formation initiale efficace. Une formation qui ne se limite pas à des contenus d'enseignement purement théoriques ne ciblant point le développement de la compétence professionnelle, la compétence pédagogique et autre. Si tel est le cas, le programme de la formation des enseignants ne pourrait être efficace.

L'inefficacité du programme de la licence de français s'explique également par l'absence de stage pratique. En effet, il s'agit d'un programme qui privilégie une approche théorique au détriment de la pratique, alors que celle-ci est très important dans la formation professionnelle des enseignants.

Le but de cette recherche était d'évaluer le programme de la licence de français afin d'en mesurer l'efficacité. Autrement dit, il s'agit de mettre en exergue le degré de compétences (rédactionnelle, didactico-pédagogiques) des étudiants futurs-enseignants de français en vu de savoir comment ces compétences sont-elles prises en charge par la formation universitaire. L'analyse des productions écrites

des étudiants et la réalisation de plusieurs enquêtes, nous ont permis d'affirmer que cette formation se caractérise par des insuffisances et des limites donnant souvent lieu à des diplômés n'étant point formés à leur métier.

La formation L.M.D se veut innovante et efficace. Or, en comparant les contenus d'enseignement du nouveau régime (L.M.D) à ceux de l'ancien régime, nous remarquons que les contenus d'enseignement sont fortement marqués par des savoirs disciplinaires souvent intransmissibles sur le terrain. (La compétence rédctionnelle et les compétences didactico-pédagogiques ne sont point prises en charge par ces programmes).

Nous tenons à signaler que les étudiants de français ont aussi une part de responsabilité dans l'échec de la formation universitaire. En effet, nous n'avons noté aucune initiative d'autoformation de leur part. Pour remédier aux lacunes des étudiants futurs-enseignants, il est impératif et très urgent de mettre en place une formation pertinente qui prend en charge leurs points faibles, leurs attentes et leurs besoins. Il nous paraît primordial que le dispositif de la formation des enseignants met l'accent sur la compétence linguistique, les compétences didactico-pédagogiques et autres. Telle serait la solution, si nous voulons remédier aux dysfonctionnements dont la formation universitaire souffre.

Aujourd'hui beaucoup de travail reste à faire pour améliorer la formation universitaire. Les résultats obtenus lors des enquêtes interpellent d'une façon ou d'une autre la tutelle pédagogique. Certes, les contenus d'enseignement du programme de la licence de français sont à revoir. Cependant, nous n'espérons point qu'il y ait une formation prenant l'allure d'une machine humaine dans une procédure mécaniste robotisant le formé.

Une formation universitaire efficace doit s'attacher à construire les compétences fondamentales quant à la future profession du formé, tout en sachant pertinemment qu'il existera toujours quelques compétences qui ne seront totalement

acquises. A vrai dire, nous ne pouvons prétendre à un caractère définitif du formé. Ce dernier devra être continuellement à jour avec les évolutions et les innovations du métier d'enseignant. D'ailleurs, ce métier nécessitera sans doute une formation continue et un constant apprentissage de la part de la personne qui l'exerce. Or, selon les résultats d'enquêtes menées pour les besoins de notre thèse, les nouvelles et les futures recrues ne sont point aptes à enseigner.

A la lumière de tout ce qui a été dit, nous proposons quelques suggestions que nous pensons indispensables à une meilleure formation. Ce qui ressort, c'est la nécessite de :

- Passer un test de niveau pour préparer une licence de français ;
- Réorienter les étudiants n'ayant pas le profil d'entrée, dès l'achèvement de la 1ère année de licence, et ce, par le biais d'une grille d'évaluation mettant surtout l'accent sur le niveau de langue ;
- Equilibrer entre, d'une part, la pratique : le champ professionnel et, d'autre part, la théorie : le champ des connaissances et des idées avec ses apports réflexifs et méthodologiques. Nous pensons que la progression pédagogique de la formation ne peut être réalisable qu'à partir d'une pratique individuelle sur le terrain et d'une réflexion collective afin d'aboutir à l'appropriation de capacités participant à la construction d'une identité professionnelle ;
- Organiser des stages pédagogiques dans des établissements de l'éducation nationale (école primaire, collège) et les étaler sur une durée conséquente ;
- Renforcer les modules linguistiques et les modules techniques pour une bonne maîtrise écrite et orale de la langue cible;
- Etaler les module ciblant le développement d'une compétence linguistique sur une durée plus longue ;
- Accorder aux modules ciblant des compétences didactico-pédagogiques un volume horaire plus conséquent ;

- **L'autoformation sociale**

C'est l'apprentissage par l'apprenant lui-même, mais dans et par l'interaction avec le groupe social. Il s'agit de l'aspect relationnel. L'accent est, davantage mis sur les rapports sociaux qu'entretient l'apprenant avec les membres de la société et qui favorisent davantage l'acquisition des compétences.

- **L'autoformation éducative**

C'est le fait d'être autonome dans le parcours d'apprentissage, c'est-à-dire, l'apprenant est autonome mais pas indépendant. Le formateur joue le rôle du médiateur et du facilitateur.

- **L'autoformation cognitive**

C'est l'apprentissage autonome comme étant un processus intellectuel, réfléchi et dirigé par l'apprenant mais sans exclure l'aide du formé.

Georges Lerbert, quant à lui, cite deux types d'écoles : *« l'école du dedans »*et *« l'école du dehors »*.[47]

En principe, *« l'école du dedans »* devra former les apprenants en fonction de leur statut, par exemple, former des futurs enseignants. En ce qui concerne *« l'école du dehors »*, son rôle sera de compléter ce que la formation n'a pas pu fournir. Nous allons schématiser cette situation en présentant les différentes composantes pédagogiques de la formation et les différentes tâches pour pratique d'autoformation.

[47] Lerbert. G, in Prévost. H, idem. p. 51.

BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAPHIE

1-Ouvrages :

- ABDENNEBI Azzouz, *« Pour un système éducatif efficient »*, Tunisie, éditions Cérès, 1993, 370 pages.
- ALLOUCHE-BENAYOUN Joëlle, PARIAT Marcel, *« La fonction formateur »*, Paris, éditions Dunod, 2000, 223 pages.
- BIARD Jacqueline, DENIS Frédéric, *« Didactique du texte littéraire »*, Paris, éditions Nathan, 1993,239 pages.

- CALVET Louis-Jean 1980, *« La chanson dans la classe de français langue étrangère »,* Paris, CLE international, 1980.
- CASSE Pierre, *« La formation performante »*, Alger, éditions Les Presses Du Management, 1990, 276 pages.
- COLLES Luc, DUFAYS Louis, MAEDER Constantino, *« Enseigner le français, l'espagnol et l'italien »*, Bruxelles, éditions De Boeck Duclot, 2003, 274 pages.
- COMBS Barbara, POPE James, *« Motiver ses élèves »*, Bruxelles, éditions De Boeck, 2006,149 pages.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *« Cours de didactique du français langue étrangère et seconde »*, Grenoble, éditions Presses Universitaires De France, 2002, 452 pages.
- DALGALIAN Gilbert, WEISS François, *« Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants »*, Paris, éditions Cle Internationale, 1981, 143 pages.
- DAMOISEAU Robert, *« La chanson moderne, étude de civilisation et de langue »,* Paris, éd Clé International, 1967, 144 pages.
- DEGALLAIX Eric, MEURICE Bernadette, *« Etre enseignant »*, Bruxelles, éd De Bœck, 2003, 500 pages.
- DE KETELE Jean-Marie, CHASTRETTE Maurice, CROS Danièle, METTELIN Pierre, THOMAS Jacques, *« Guide du formateur »*, Bruxelles, éd De Boeck, 2003, 254 pages.
- DE LANDSHEERE Viviane, *« L'éducation et la formation »*, Paris, éditions, Presses Universitaires De France, 1992,734 pages.
- ECKENSCHWILLER Michèle, *« L'écrit universitaire »,* Paris, Les éditions d'organisation, 1994 ,96 pages.
- FERRY Gilles, « Trajet de la formation », Paris, éd Dunod, 112 pages.
- GIORDAN André, *« Apprendre ! »*, Paris, éditions Belin, 1998, 254 pages.
- GIORDAN André, Guichard F, Guichard. J, *« Des idées pour apprendre »*, Paris, éd Delagrave, 2001,339 pages

- JONNAERT Philippe, VANDER BORGHT Cécile, « *Créer des conditions d'apprentissage* », Bruxelles, éditions De Boeck, 2006, 424 pages.
- LAUNAY Catherine, « *Former en français langue seconde : une pédagogie active* », Paris, L'Harmattan, 2006.
- LEBRUN Marcel, « *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre* », Bruxelles, éditions De Boeck, 2007, 206 pages.
- LESSARD Claude, MEIRIEU Philippe, « *L'obligation de résultats en éducation* », Bruxelles, éditions De Bœck, 2005, 309 pages.
- LIMBOS Édouard, « *La formation des animateurs de groupes de jeunes* », Paris, éditions Entreprise Moderne, 1979, 93 pages.
- PACHOD André , « *La morale professionnelle des instituteurs: Code Soleil et Ferré* », Editions L'Harmattan, 2007 , 256 pages.
- PACHOD André , « *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien* », Editions L'Harmattan, 2013 , 252 pages.
- PELPEL Patrice, « *Conseil et formation* », Paris, éditions Centre Régional De Documentation Pédagogique, 1998, 142 pages.
- PELPEL Patrice, « *Se former pour enseigner* », Paris, éditions Dunod, 2002, 386 pages.
- PREVOST Hervé, « *L'individualisation de la formation* », Lyon, éditions Chronique Sociale, 1994, 178 pages.
- REBOUL Olivier, « *Qu'est-ce que apprendre* », Paris, éditions Presses Universitaires de France, 1980, 206 pages.
- ROEGIERS Xavier, « *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* », Bruxelles, éditions De Boeck, 2003, 276 pages ;
- TARDIEU Claire, « *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire* », Paris, éd : Ellipses, 2006
- Organisation et programme 2002-2003 licence de français, université d'Oran Es-Sénia, faculté des langues latines, 2002.

2-Thèses :

- FARI BOUANANI Gamal El Hak, « Didactique de l'écrit et progression en français : évolution de la fréquence et du type d'erreurs dans deux situations d'enseignement », thèse de doctorat en français, sous la direction de SARI Fouzia, Oran, Ecole doctorale de français, 2008, 418p.
- HAMIDOU Nabila, « La dimension culturelle dans l'enseignement /apprentissage du français en Algérie : le cas de la 1ère année secondaire lettres », thèse de doctorat en français, sous la direction de BENAMAR Aicha, Oran, Ecole doctorale de français, 2008, 400p.

3-Dictionnaires :

- LAROUSSE, *« Dictionnaire encyclopédique Larousse »*, Paris, éditions Larousse, 1979, 1515 pages.
- LAROUSSE, *« Info-métier pour choisir ton métier »*, Paris, éditions Larousse-Bordas, 1998, 335 pages.
- LAROUSSE, *« Dictionnaire du petit Larousse grand format »*, Paris, éditions le Larousse, 2002, 1851pages.

4-Sites

- Agence Française Pour Le Jeu Vidéo : Annuaires Des Sociétés De Jeux Vidéo Et Multimédia. Juin 2004. « Qu'est-ce que la formation ? ». (En ligne). URL : « http://afjv.com/juridique/030707_formation_1.htm ». Consulté le 20/12/2007.
- Blin . 12 Janvier 2014. « Apprendre à apprendre : Autonomie ». (En ligne). URL :« https://rpn.univ-lille3.fr/public/crl/apprendre/autonomie.html ». Consulté le 17/03/2014.
- Carême Maurice. 28 septembre2012 « Ponctuation - Maurice Carême : Textes A Tout Vent ». (En ligne).URL:

« http://textesatoutvent.blogspot.com/2012/09/ponctuation-maurice-careme.html » . Consulté le 09.12.14

- Claudel Camille. « Formation Initiale : Qu'est-Ce Qu'une Formation Initiale ? »(Enligne).URL : « http://www.afjv.com/juridique/030707_formation_1.htm ». Consulté le 26.01.2008.
- Cuq Jean-Pierre. 3 mai 2008. « La Problématique De L'évaluation En Didactique Des Langues » (En ligne). URL : « *revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=11&idRes=101 ». Consulté le 13.11.13*
- D'Ortun Francine & Pharand Joanne.2009. « L'autoformation D'enseignants Novices, Expérimentés Et Déserteurs Comme Pistes D'amélioration De La Formation Universitaire ». (En ligne). URL : « http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-4/CJE32-4-dOrtunPharand.pdf ». Consulté le 25.12.10
- Dumazedier Joffre. Mai 2002. « Autoformation, Autodidaxie — Enseigner Avec Le Numérique - Eduscol ». (En ligne).URL : http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-modularite/autoformation-autodidaxie-1 ». Consulté le 20.01.08

- Education & Formation. Août 2011. « Vers Quelles Pratiques De Stage En Formation Initiale Des Enseignants Du Secondaire ? ». (En ligne). URL : « revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=11&idRes=101 ». Consulté le 10.10.13
- Ferry Luc. Avril 2003. « Améliorer La Formation Des Enseignants ». (En ligne). URL : « http://www.education.gouv.fr/cid373/intervention-de-luc-ferry-ameliorer-la-formation-des-enseignants.html ». Consulté le 27/01/2008.
- Holec Henri. Février-Mars 1992 « Didactique Du FLE – Activités : Les Acteurs De La Formation ». (En ligne). URL: « https://fr.scribd.com/document/173834157/Didactique-Du-FLEActivites ». Consulté le 12/12/2015

- Homophones - Amélioration Du Français – . 2007. (En ligne). URL: « https://www.ccdmd.qc.ca/media/homo_recap_33Homophones.pdf ». Consulté le15.11.15
- « L'apprentissage Des Elèves: Attitudes, Engagement Stratégies ».2004. (En ligne).URL : « http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34473101.pdf ». Consulté le 06.06.10
- La Maison Des Enseignants Et De L'éducation Tout Au Long De La Vie. 2006. « Formation Des Enseignants :Une Bonne Base De Travail ». (En ligne).URL : « http://www.lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&id=2497&rub=5 ». Consulté le 21/04/2008.
- La Non-Maîtrise De L Ecrit Et/Ou De L Oral Chez Les Etudiants De Français : Le Cas Des Premières Et Troisièmes Années. 2011. (En ligne). URL : « http://docplayer.fr/24407898-La-non-maitrise-de-l-ecrit-et-ou-de-l-oral-chez-les-etudiants-de-francais-le-cas-des-premieres-et-troisiemes-annees.html ». Consulté le 12.08.13
- Landry Pierre. Mai 2002. « Autoformation, autodidaxie — Enseigner avec le Numérique - Eduscol ». (En ligne). URL : http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-modularite/autoformation-autodidaxie-1 ». Consulté le 20.01.08
- Le Jeu En Classe De Langue : Expressions Idiomatiques. 19août 2011. (En ligne). URL: «http://lewebpedagogique.com/jeulangue/tag/expressions-idiomatiques/ ». Consulté le 18.04.14
- Liste De Proverbes Français -Wikimonde Plus. 06 janvier2014. (En ligne). URL :« http://plus.wikimonde.com/wiki/Liste_de_proverbes_fran%C3%A7ais ». Consulté le 7.7.14
- Ministère Education National. Mars 2007. « Principe De La Formation Initiale Et Continue ». (En ligne). URL : « http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/2000-

2009/circulaire-n-2007-045-du-23-fevrier-2007-extraits.html ». Consulté le 15/03/2008.

- Paronymes (verbes) - ccdmd. (En ligne). URL : « https://www.ccdmd.qc.ca/media/paro_epr_38Vocabulaire.pdf ». Consulté le 16.12.14
- Perrenoud Philippe. 1993. « La Formation Au Métier D'enseignant : Complexité, Professionnalisation Et Démarche Clinique ». (En ligne). URL : « http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html ». Consulté le 24/01/2008.
- Perrenoud Philippe. 2001. « La Formation Des Enseignants Au 21eSiècle ».(Enligne).URL : « http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_21.html ». Consulté, le 07.01.08
- Picot Agnès. 06 novembre 2010 :« Ponctuation Archives - Site de Français Langue Etrangère ». (En ligne). URL « http://lewebpedagogique.com/alpi12/files/2008/06/fiches456.pdf ». Consulté le 12.12.14
- Processus De Formation Et D'apprentissage : Pratiques Pédagogiques Et Institutions Scolaires. 2001-2002. « Quelques Définitions Et Citations A Propos Des Compétences ». (En ligne). URL: « http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html». Consulté le 23/03/2008.
- Proverbes Français Traduits En Arabe. 31.08.15. (En ligne). URL : « http://www.agence-metapro.com/proverbes-francais-traduits-en-arabe/ » . Consulté le 09.10.15
- Publication D'une Etude Sur Les Pratiques De Lecture Des Etudiants En Midi-Pyrénées .2010. (En ligne). URL : « http://bibliotheques.univ-toulouse.fr/actualite/publication-dune-etude-sur-les-pratiques-de-lecture-des-etudiants-en-midi-pyrenees ». Consulté le 22.07.14

- Théâtre Exercices Diction Prononciation Amplifier La Voix .2003. (En ligne). URL : « http://www.atatheatre.com/Diction.html ». Consulté le 13.11.15

ANNEXES

1. Questionnaire destiné aux nouvelles recrues

1.Aimez-vous enseigner ?

OUI NON

2.Rencontrez-vous des difficultés à enseigner ?

OUI NON

3.Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

.....

.....

.....

4. Quelles en sont, à votre avis, les causes ?

.....

.....

.....

5. Comment enseignez-vous la production écrite ?

.....

.....

.....

6. Vos apprenants ont-ils des difficultés à progresser dans cette activité ?

OUI NON

7. Si oui, comment vous les aidez à progresser dans cette activité ?

……

……

……

8. Trouvez-vous qu'il soit utile que vous suiviez une formation continue ?

OUI NON

Pourquoi ?

……

……

……

9. Pensez-vous qu'en établissant quelques changements dans le programme de la licence de français, l'étudiant serait mieux préparé à enseigner ?

OUI NON

Pourquoi ?.....

.....

.....

10- Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre avis les changements à faire ?

.....

.....

.....

2.Réponses données par les nouvelles recrues

1- Aimez-vous enseigner ?

OUI NON

2- Rencontrez-vous des difficultés à enseigner ?

OUI NON

3-Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

De discipline (je suis incapable de maitriser ma classe , je ne sais plus quoi faire face aux élèves turbulents)

Ainsi, l'étudiant comble ses insuffisances et celles de sa formation. Il se positionne en tant qu'acteur de sa formation. Il prend en charge une partie de son apprentissage tout en faisant appel à son formateur qui est tantôt médiateur tantôt guide tantôt accompagnateur. Ce dernier au lieu d'avoir comme mission la transmission de savoirs-savants, il doit plutôt fournir une aide méthodologique au formé et le soutenir dans le choix de ses ressources. Voici un le tableau illustrant cette situation :

Autoformation	
Motif	Pourquoi apprendre ? Afin de se perfectionner, d'avoir confiance en soi et de se connaître.
Objectif	Quoi apprendre ? Ce qui transforme un point faible en un point fort. Par exemple apprendre à réaliser une synthèse de documents.
Méthodes	Comment apprendre ? Par les TIC, par internet, par la lecture d'ouvrages et par le recours à des personnes ressources (formateurs chevronnés)
Rythme	Quand apprendre ? Au moment le plus opportun, en dehors des cours magistraux et des travaux dirigés.
Lieu	Où apprendre ? A domicile, dans les bibliothèques, dans les centres culturels et dans les cybercafés.
Evaluation	Interne/ Externe l'étudiant s'autoévalue. Le formateur l'évalue à son tour à travers une évaluation sommative et/ou une évaluation formative.

Ainsi, nous pouvons conclure en disant qu'il y a un rapport de complémentarité entre formation et autoformation. Celle-ci est comme une étape inévitable par laquelle doit passer le formé en vue d'un meilleur rendement. Les bienfaits de l'autoformation ne peuvent être contestés.

Aujourd'hui, avec les nouvelles orientations politiques en matière d'enseignement et d'éducation, il est exigé de la part des enseignants , en général, et

10- Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre *avis les changements à faire ?*

Offrir des stages pratiques aux étudiants

Programmer le module de didactique pour les 3 années de licence

Programmer le module de morphosyntaxe pour les 3 années de licence et passer de 3 heures par semaine à 12heures.

1- Aimez-vous enseigner ?

OUI NON

2- Rencontrez-vous des difficultés à enseigner ?

OUI NON

3-Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Je rencontre d'énormes problème à gérer la classe. j'ai trop peur des élèves

Je ne sais pas faire un cours

je ne sais pas appliquer l'approche par compétences

4-Quelles en sont, à votre avis, les causes ?

La formation que j'ai eu

Les études et le travail sont deux monde différent

Ce que je enseigne n'a rien avoir avec ce que j'ai étudié

5. Comment enseignez-vous la production écrite ?

J'enseigne jamais l'expression écrite

J'aime pas l'enseigner , c'est difficile

Les réponses concernant toutes ces questions seront présentées dans les chapitres qui suivent.

10- Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre *avis les changements à faire ?*

Remplacer la théorie par la pratique

Passer des stages dans les lycées

Etudier didactique et psychopédagogie depuis la 1ere année

Faire la grammaire, syntaxe, conjugaison

1- Aimez-vous enseigner ?

OUI NON

2- Rencontrez-vous des difficultés à enseigner ?

OUI NON

3-Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Je connais pas une méthode pour enseigner

Je connais pas une méthode pour écraser l'élève

4-Quelles en sont, à votre avis, les causes ?

La licence de français

Jamais , les profs à l ILE ils ont montré comment enseigner

5. Comment enseignez-vous la production écrite ?

L'expression écrite me fait trop peur

Je sais pas la faire

6. Vos apprenants ont-ils des difficultés à progresser dans cette activité ?

OUI NON

7. Si oui, comment vous les aidez à progresser dans cette activité ?

Je corrige les feuilles quand ils termines

8. Trouvez-vous qu'il soit utile que vous suiviez une formation continue ?

OUI NON

Pourquoi ?

Pour montrer à les prof comment enseigner

9. Pensez-vous qu'en établissant quelques changements dans le programme de la licence de français, l'étudiant serait mieux préparé à enseigner ?

OUI NON

Pourquoi ?

Formation 0

10- Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre *avis les changements à faire ?*

Faire un stage

supprimé plusieurs module qui ne montres pas comment enseigner

3. Questionnaire destiné aux enseignants du département de français

Questions	Modalité

1-Les performances de vos apprenants à l'écrit, sont-elles dans l'ensemble :	-Excellentes ; Très bonnes ; Bonnes ; Passables ; Faibles ; Très faibles A quoi le voyez-vous ? …… …… ……
2-Pensez-vous que vos apprenants rencontrent des difficultés à l'écrit ?	- Oui□ - Non□
3-Si oui, quelles en sont, d'après vous, les causes ?	…… …… ……
4- Pensez-vous que vos étudiants sont aptes à enseigner ?	…… …… …… ……
5-Si non, quelles en sont d'après vous les causes ?	…… …… ……
6- Quelle place occupe la didactique de l'écrit dans la formation des enseignants du FLE ?	…… …… …… …… ……
7- Quelles sont les erreurs et les fautes que vos étudiants commettent le plus à l'écrit ?	…… …… …… ……
8. Qu'est-ce qui pourrait remédier aux lacunes de vos apprenants et les aider à progresser à l'écrit et dans la pratique enseignante?	…… …… …… …… ……

4.Réponses données par les enseignants du département de français

Questions	Modalité
1-Les performances de vos apprenants à l'écrit, sont-elles dans l'ensemble :	-Excellente ; Très bonnes ; Bonnes ; Passables ; Faibles ; ✓ *Très faibles* A quoi le voyez-vous ? ils écrivent très mal ; ils sont nuls et viennent faire une licence de français !
2-Pensez-vous que vos apprenants rencontrent des difficultés à l'écrit ?	✓ - Oui□ - Non□
3-Si oui, quelles en sont, d'après vous, les causes ?	*- Ils ont des lacunes en langue française;* *- C'est comme s'ils n'ont jamais étudié cette langue ;* *- Le programme n'est pas efficace dans la mesure où il ne remédie pas à leurs lacunes.*
4- Pensez-vous que vos étudiants sont aptes à enseigner ?	*-Mais bien sur que non.*
5-Si non, quelles en sont d'après vous les causes ?	- *Déjà qu'ils ne sont pas du niveau.* - *Le programme de la licence de français ne leurs permet pas d'acquérir des compétences pour enseigner le français.* - *C'est une licence de littérature française et non de français.* - *Aucune maitrise de la langue de la part des étudiants.* - *Aucune pratique.*
6- Quelle place occupe la didactique de l'écrit dans la formation des enseignants du FLE ?	*-C'est un programme riche en littérature et en civilisation française ; la didactique de l'écrit n'a pas sa place vu qu'on n'apprend pas à l'étudiant l'écrit.*
7- Quelles sont les erreurs et les fautes que vos étudiants commettent le plus à l'écrit ?	*-Il y en plusieurs : conjugaison, grammaire, orthographe, phonétique (des verbes non conjugués, des phrase mal formulé, mal ponctuée….)*
8. Qu'est-ce qui pourrait remédier aux lacunes de vos apprenants et les aider à progresser à l'écrit et dans la pratique enseignante?	*- Beaucoup plus de pratique (stages pratiques)* *- L'évaluation des lacunes des étudiants*
Questions	Modalité

1-Les performances de vos apprenants à l'écrit, sont-elles dans l'ensemble :	-Excellente ; Très bonnes ; Bonnes ; Passables ; Faibles ; Très faibles A quoi le voyez-vous ? les copies d'examen !!
2-Pensez-vous que vos apprenants rencontrent des difficultés à l'écrit ?	- Oui□ - Non□
3-Si oui, quelles en sont, d'après vous, les causes ?	- Ils n'ont pas le profil d'entrée. - Ils sont médiocres. - Ils n'ont pas une bonne maitrise du français. - Programme déficient.
4- Pensez-vous que vos étudiants sont aptes à enseigner ?	-Non
5-Si non, quelles en sont d'après vous les causes ?	- On ne peut pas enseigner une langue qu'on ne maitrise pas. - On ne peut pas être enseignant sans effectuer de stages pratiques.
6- Quelle place occupe la didactique de l'écrit dans la formation des enseignants du FLE ?	- Le but n'est pas l'écrit. on ne vise pas l'enseignement de l'écrit. le programme de la licence de français permet à l'étudiant d'avoir un aperçu sur l'histoire de la civilisation française sans plus.
7- Quelles sont les erreurs et les fautes que vos étudiants commettent le plus à l'écrit ?	- C'est une calamité ! les interférences codiques, une ponctuation défaillante, un contenu insensé …
8. Qu'est-ce qui pourrait remédier aux lacunes de vos apprenants et les aider à progresser à l'écrit et dans la pratique enseignante?	1. Le volet pratique avant tout. 2. La pédagogie 3 .La didactique 4 .La pratique et la maitrise de la langue

Questions	Modalité
1-Les performances de vos apprenants à l'écrit, sont-elles dans l'ensemble :	-Excellente ; Très bonnes ; Bonnes ; Passables ; Faibles ; ✓ Très faibles A quoi le voyez-vous ? Il n'y a qu'à voir comment ils écrivent.
2-Pensez-vous que vos apprenants rencontrent des difficultés à l'écrit ?	✓ - Oui□ - Non□
3-Si oui, quelles en sont, d'après vous, les causes ?	-Etudiants qui ne sont pas du niveau ; - Ils n'ont aucun bagage linguistique leurs permettant de préparer une licence de français.
4- Pensez-vous que vos étudiants sont aptes à enseigner ?	-Il vaut mieux qu'ils n'enseignent pas les pauvres !
5-Si non, quelles en sont d'après vous les causes ?	Plusieurs causes : - Un programme d'enseignement lacunaire n'ayant rien à voir avec le programme scolaire des autres cycles ; - Des étudiants qui arrivent avec beaucoup de lacunes en langue française ; - On ne donne pas assez de place pour la pratique enseignante (il manque le stage pratique).
6- Quelle place occupe la didactique de l'écrit dans la formation des enseignants du FLE ?	Aucune. -On n'apprend pas aux étudiants l'écrit. -Le programme reste théorique.
7- Quelles sont les erreurs et les fautes que vos étudiants commettent le plus à l'écrit ?	-Il y en a tellement ! -Il leurs difficile de produire un énoncé cohérent.
8. Qu'est-ce qui pourrait remédier aux lacunes de vos apprenants et les aider à progresser à l'écrit et dans la pratique enseignante?	-Revenir à une formation de quatre ans ; -Beaucoup plus de pratique ; -Les stages pratiques -Généraliser le module de didactique et le module de la pratique de la langue sur les 3années.

5. **Questionnaire destiné aux étudiants futurs-enseignants**

1.En quoi consiste la formation que vous recevez ?
1- Langue□ 2- Littérature□ 3- Communication□ 4- Didactique□

5- Pédagogie□ 6- Linguistique□ 7- Phonétique □ 8- Autres □

Précisez.....

.....

.....

2.Votre formation, vous prépare-t-elle à enseigner le FLE ?

1- Oui□ 2- Non □

Pourquoi ?.....

.....

.....

3.Votre formation est plutôt :
1- Théorique□ 2- Pratique□ 3- Théorique et pratique□

4.Laquelle des tâches suivantes vous semble difficile à réaliser au cas où vous enseigneriez?
1-Gérer vos classes □ 2- Planifier vos objectifs□ 3- Préparer vos cours □
4- Choisir des supports adéquats□ 5- Installer une compétence rédactionnelle chez vos apprenants□ 6- Faire parler vos apprenants□7- Diagnostiquer les lacunes et les besoins de vos apprenants□8- Remédier à leurs lacunes□ Autres□

Précisez.....

.....

.....

5.Rencontrez-vous des difficultés à l'écrit?
1- Oui□ 2- Non □

6. Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

……

……

7.A quoi ces difficultés seraient-elles dues ?

……

……

8.Que faites-vous face aux difficultés que vous rencontrez à l'écrit ?

……

……

……

9.Prenez-vous des notes de cours ?
- Oui□ - Non□

Pourquoi ?……

……

……

10.Est-ce que vous complétez vos notes de cours par des ajouts personnels ?

- Oui□ - Non□

Pourquoi ?……

……

11.Qu'est-ce que l'autoformation pour vous ?

……

……

……

12.Apprenez-vous pour :
Vous perfectionner□ -Réussir les épreuves d'examen□ - vous préparer au métier d'enseignant□ - Autres □, précisez

……

……

13.Vous sentez-vous ?
-Engagé dans votre apprentissage□ -Non engagé dans votre apprentissage□

Pourquoi ?.....

.....

14.Fréquentez-vous des bibliothèques ?
- Oui□ - Non □

Pourquoi ?……

……

15.Si oui, consultez-vous des ouvrages de :
- Grammaire□ - Orthographe□ - Conjugaison□ - Didactique□ Pédagogie□ - Littérature□ – Linguistique□ – Autres□ , précisez

……

……

16.Avez-vous l'impression que votre formation se base beaucoup plus sur l'évaluation des acquis que sur l'évaluation des stratégies?
1- Oui□ 2- Non □

Pourquoi……

……

……

17.Parmi tous les modules que compte votre filière, quel est celui que vous aurez souhaité étudier durant tout votre cursus ? Justifiez votre choix

……

……

18.Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre avis les changements à faire ?
……

6.Réponses données par les étudiants futurs-enseignants

10. Est-ce que vous complétez vos notes de cours par des ajouts personnels ?

- Oui☒ - Non☐
Pourquoi ?...Oui je complète mais notes de cours par des ajouts personnels pour pouvoir les synthétiser avec mon propre style

11. Qu'est-ce que l'autoformation pour vous ?

C'est ce formé en dehors de la classe comme fréquenter des bibliothèque.

12. Apprenez-vous pour :

Vous perfectionner☐ -Réussir les épreuves d'examen☐ - vous préparer au métier d'enseignant☒ - Autres ☐, précisez
J'apprend pour que je prépare au métier d'enseignant pour pouvoir transmettre le savoir.

13. Vous sentez-vous ?
-Engagé dans votre apprentissage☐ -Non engagé dans votre apprentissage☒
Pourquoi ?...parce que je n'est pas assez de près requis.

14. Fréquentez-vous des bibliothèques ?
- Oui☒ - Non ☐
Pourquoi ?...Je fréquente des bibliothèque pour lire des livre et améliorer mon savoir.

15. Si oui, consultez-vous des ouvrages de :

- Grammaire☐ - Orthographe☐ - Conjugaison☐ - Didactique☐ Pédagogie☐ - Littérature☒ – Linguistique☐ – Autres☐ , précisez
Des ouvrages que je consulte si de littérature. car j'aime lire des roman et des histoire.

16. Avez-vous l'impression que votre formation se base beaucoup plus sur l'évaluation des acquis que sur l'évaluation des stratégies?
1- Oui☒ 2- Non ☐
Pourquoi.....

18. Parmi tous les modules que compte votre filière, quel est celui que vous aurez souhaité étudier durant tout votre cursus ? Justifiez votre choix

Tout les module son important mais le module que j'aurais souhaité l'étudier si le Module de littérature car, mon mémoire de licence sera sur la littérature.

19. Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre avis les changements à faire ?

Il faut permettre aux élève de faire la pratique.

Chapitre I :

Développer chez les futurs enseignants de français une compétence professionnelle

Notre travail de recherche s'interroge sur la formation et l'autoformation des futurs enseignants du français langue étrangère. Nous partons du principe qu'être titulaire d'une licence d'enseignement de français, signifie être apte à enseigner la langue française.

La formation de l'étudiant au métier d'enseignant aboutirait à l'acquisition de compétences didactico-pédagogiques et autres. Celle-ci pourrait être réalisable grâce à une formation initiale efficace. En outre, l'autoformation joue un rôle majeur dans la structuration de l'identité professionnelle du formé.

Comme nous travaillons sur la formation des formateurs, il nous a semblé important de revenir sur certains concepts comme ceux de la formation, de

10. Est-ce que vous complétez vos notes de cours par des ajouts personnels ?

- Oui☒ - Non☐
Pourquoi ?..Je complète mes notes de cours par des ajouts personnels dans le cas où je n'arrive pas à bien comprendre le cours.

11. Qu'est-ce que l'autoformation pour vous ?
..L'autoformation c'est évaluer l'apprenant dans chaque une note pour voir l'efficacité de contenu de programme

12. Apprenez-vous pour :

Vous perfectionner☐ -Réussir les épreuves d'examen☐ - vous préparer au métier d'enseignant☒ - Autres ☐, précisez
..J'apprend pour préparer au métier d'enseignant.

13. Vous sentez-vous ?
-Engagé dans votre apprentissage☒ -Non engagé dans votre apprentissage☒
Pourquoi ?..Je suis moi-même engagé dans mon apprentissage car je me sens capable quelque fois à traiter l'information que je reçois

14. Fréquentez-vous des bibliothèques ?
- Oui☒ - Non ☐
Pourquoi ?..Je fréquente la bibliothèque quelque fois car elle me l'aide à compléter mes informations que je les besoins

15. Si oui, consultez-vous des ouvrages de :

- Grammaire☐ - Orthographe☒ - Conjugaison☒ - Didactique☐ Pédagogie☐ - Littérature☒ – Linguistique☐ – Autres☒ , précisez
..Les ouvrages que je les consulte sont : Orthographe, littérature, conjugaison et Autres

16. Avez-vous l'impression que votre formation se base beaucoup plus sur l'évaluation des acquis que sur l'évaluation des stratégies?
1- Oui☒ 2- Non ☐
Pourquoi..Car il y a des enseignants qui cherchent seulement le contenu de programme et de le terminer

18. Parmi tous les modules que compte votre filière, quel est celui que vous aurez souhaité étudier durant tout votre cursus ? Justifiez votre choix

..Le module que je souhaite à étudier durant tout mes cursus c'est le module de l'initiation aux genres car je le trouve facile à comprendre et il combine entre l'orthographe, conjugaison, littérature ...

19. Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre avis les changements à faire ?
..Je pense aussi les changements peuvent dans la diminution des modules car il y a des modules identiques dans notre filière

« Les situations-problèmes sont les situations que l'enseignant organise pour l'ensemble d'un groupe-classe, dans le contexte d'un nouvel apprentissage : nouveau(x) savoir(x), nouveau(x) savoir-faire etc. »[13],

à mettre en œuvre un projet, à aborder des situations imprévues. Dans le tableau ci-dessous[14] , Pierre casse décrit l'action de formation pédagogique comme suit :

Situation au départ ou profil d'entrée	**Formation**	**Situation d'arrivée ou profil de sortie**
- Points forts et faibles des apprenants (besoins et ressources pédagogiques)	- Effort systématique de transformer des connaissances, attitudes et comportements à partir de l'utilisation d'une série de techniques et de méthodes éprouvées.	- Accroissement des points forts, réduction des points faibles, acquisition de nouvelles connaissances, attitudes et comportements (objectifs pédagogiques). Installation de nouvelles compétences.

Toute formation devra, en principe, obéir à un programme d'enseignement intégrant une formation théorique et une formation pratique. Sachant que le métier d'enseignant est un métier qui s'apprend. D'où la possibilité de concevoir l'enseignant comme un artisan qui a appris son métier auprès de son formateur. Il peut pratiquer sa fonction en imitant ce dernier, d'une part. D'autre part, il peut être

[13]Roegiers. X, 2003, « Des situations pour intégrer les acquis scolaires », p.37, Bruxelles, éditions De Boeck.

[14] Ce tableau est extrait de Casse. P, 1990, *« La formation performante »*, Alger, p. 143, éd Les presses du management.

d'enseignement d'une matière. Mais, on ne peut faire fi du long terme. » [66]

Le travail de perfectionnement d'un enseignant de langue étrangère répond à beaucoup d'impératifs tel que le souligne Limbos : « Le perfectionnement signifie une approche plus approfondie de certains aspects de la fonction d'animateur notamment au plan technique ou pédagogique »[67]. Nous entendons dire par perfectionnement : combler les lacunes d'une formation déficiente, mettre à jour les connaissances langagières et suivre le développement scientifique dans plusieurs domaines (pédagogique, didactique, psychologique). En effet, un savoir ou un savoir-faire n'est jamais acquis d'une manière suffisante, un enseignant aura toujours besoin de s'instruire en vue d'une amélioration.

Ainsi, nous constatons que l'après-formation initiale n'est pas à négliger si nous visons l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Nous pensons qu'il serait temps qu'une stratégie claire et pertinente d'accompagnement des enseignants du FLE ait lieu, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement. Pour être efficace sur le terrain, la formation universitaire doit être suivie d'une formation continue. Celle-ci sera un moyen de soutien adéquat qui aidera, sans doute, les nouvelles recrues à résoudre les difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain.

Question n°9 : Pensez-vous qu'en établissant quelques changements dans le programme de la licence de français, l'étudiant serait mieux préparé à enseigner ?

[66] Collès. L, Dufays. L, Maeder. C, 2003, *« Enseigner le français, l'espagnol et l'italien »,* Bruxelles, éditions De Boeck Duclot, p.207.
[67] Limbos. E, 1979, *« La formation des animateurs de groupes de jeunes »,* Paris, p. 57, éd ESF Entreprise Moderne D'Edition, 93 pages.

Questionnaire destiné aux futurs enseignants de français

1. En quoi consiste la formation que vous recevez ?

1- Langue☐ 2- Littérature☐ 3- Communication☐ 4- Didactique☐
5- Pédagogie☐ 6- Linguistique☐ 7- Phonétique ☐ 8- Autres ☐
Précisez

Ma formation consiste en grand partie l'étude de la littérature

2. -Votre formation, vous prépare-t-elle à enseigner le FLE ?

1- Oui☐ 2- Non ☒
Pourquoi ? Ma formation ne me prepare pas à enseigner le FLE car il n'existe pas des modules qui nous forme et nous guide pour ne pas avoir rencontrer des difficultés une fois sur le terrain

3. Votre formation est plutôt :

1- Théorique☐ 2- Pratique☐ 3- Théorique et pratique☐

4. Laquelle des tâches suivantes vous semble difficile à réaliser au cas où vous enseigneriez?

1- Gérer vos classes ☐ 2- Planifier vos objectifs☐ 3- Préparer vos cours ☐
4- Choisir des supports adéquats☐ 5- Installer une compétence rédactionnelle chez vos apprenants☐ 6- Faire parler vos apprenants☐7- Diagnostiquer les lacunes et les besoins de vos apprenants☐8- Remédier à leurs lacunes☐ Autres☐
Précisez 1/Gérer la classe et Remédier à leurs lacunes sont des tâche qui me semble difficile à réaliser car c'est à l'apprenant de remédier ses lacunes

5. Rencontrez-vous des difficultés à l'écrit?

1- Oui☒ 2- Non ☐

6. Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

faute orthogra faute d'orthographe et

7. A quoi ces difficultés seraient-elles dues ?

manque d'information et manque de lecture

8. Que faites-vous face aux difficultés que vous rencontrez à l'écrit ?

D'inscrire au bibliothèques

la lecture et le meilleur moyen pour se debarasser des problèmes à l'écrit

9. Prenez-vous des notes de cours ?

- Oui☒ - Non☐
Pourquoi ? pour reformuler et rédiger des syntheses et pour ne pas avoir des obstacles au jour des examens

10. Est-ce que vous complétez vos notes de cours par des ajouts personnels ?

- Oui☒ - Non☐
Pourquoi ?..... parceque'il est important d'ajouter ma touche personnel afin d'enrichir mon vocabulaire

11. Qu'est-ce que l'autoformation pour vous ?
l'autoformation est un moyen d'apprentissage en utilisant les capacités d'autonomie de l'apprenant

12. Apprenez-vous pour :

Vous perfectionner☒ - Réussir les épreuves d'examen☐ - vous préparer au métier d'enseignant☐ - Autres ☐, précisez
On apprend pour perfectionner mes connaissances

13. Vous sentez-vous ?
-Engagé dans votre apprentissage☒ -Non engagé dans votre apprentissage☐
Pourquoi ?... parce que on apprend a travers des modules

14. Fréquentez-vous des bibliothèques ?
- Oui☒ - Non ☐
Pourquoi ?.... pour améliorer mon niveau et pour construire mes Compétence.

15. Si oui, consultez-vous des ouvrages de :

- Grammaire☒ - Orthographe☐ - Conjugaison☒ - Didactique☐ Pédagogie☐ - Littérature☐ – Linguistique☐ – Autres☐ , précisez

16. Avez-vous l'impression que votre formation se base beaucoup plus sur l'évaluation des acquis que sur l'évaluation des stratégies?
1- Oui☒ 2- Non ☐

18. Parmi tous les modules que compte votre filière, quel est celui que vous aurez souhaité étudier durant tout votre cursus ? Justifiez votre choix

La didactique c'est le module que nous devons l'étudier durant les 3 années car : il nous guide et nous prépare à ne pas avoir des problème sur le terrain

19. Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre avis les changements à faire ?
réduire des modules littéraire et ajouter des modules qui construit l'étudiant comme exemple : la morphosyntaxe et la didactique

stage externe. Ils espèrent que les concepteurs du programme de la licence de français mettent en œuvre une formation initiale adaptée à la réalité du terrain. Ils insistent sur l'accroissement du volume horaire octroyé aux modules de didactique et de psychopédagogie. Ainsi, nous constatons que non seulement, la pratique est d'une insuffisance criante mais, par ailleurs, les acquis théoriques en didactique restent en dessous de ceux acquis en d'autres matières.

Les enseignants interrogés signalent à travers les changements qu'ils ont proposés les lacunes de leur formation et expriment leurs besoins et leurs attentes en matière d'enseignement / apprentissage du FLE. Nous avons relevé que la totalité d'entres-eux remettent en cause la fréquence du module de didactique, de pratique systématique de la langue et de techniques d'expression écrite et orale. Pour eux, la clé de la réussite passe par l'étude de ces matières tout au long de la licence.

De quoi ces nouvelles recrues ont-elles besoin ? A quel niveau se situe l'obstacle qu'elles n'arrivent point à franchir ?

Au terme de cette enquête, nous constatons qu'il est indispensable, pour un futur enseignant, d'avoir une double formation (une formation scientifique et une formation pédagogique) ainsi qu'une articulation entre ces deux domaines tout au long de son cursus universitaire .Cependant, ni l'une, ni l'autre ne seront achevées. Une formation continue et une autoformation permanente comblera, sans doute, les lacunes d'une formation insuffisante. Autrement dit, il ne s'agit pas pour un enseignant de recevoir une formation une fois pour toute. Il est nécessaire que ce dernier puisse régulièrement mettre à jour ses connaissances et remettre en question ses méthodes et pratiques pédagogiques, chose que les nouveaux enseignants ne font pas.

Toutefois, dans diverses disciplines, on a souvent tendance à former les étudiants comme de futurs chercheurs, notamment en licence de français où la formation apparaît comme étant académique et la pratique demeure moins fréquente. D'où le décalage entre la théorie et la pratique. Apparemment, on croit

10. Est-ce que vous complétez vos notes de cours par des ajouts personnels ?

- Oui ☒ oui - Non ☐ non.
Pourquoi ?.....
.....
.....

11. Qu'est-ce que l'autoformation pour vous ?

.....
c'est de faire des recherche pour développé les
.....compétence.

12. Apprenez-vous pour :

Vous perfectionner ☐ 1 -Réussir les épreuves d'examen ☐ 3- vous préparer au métier d'enseignant ☐ 2 - Autres ☐, précisez
.....
.....
.....

13. Vous sentez-vous ?

-Engagé dans votre apprentissage ☐ -Non engagé dans votre apprentissage ☐
Pourquoi ?.....par d'équilibre entre la théorie et la pratique
.....

14. Fréquentez-vous des bibliothèques ?

- Oui ☐ - Non ☒
Pourquoi ?.....
.....
.....

15. Si oui, consultez-vous des ouvrages de :

- Grammaire ☐ - Orthographe ☐ - Conjugaison ☐ - Didactique ☐ Pédagogie ☐ - Littérature ☐ – Linguistique ☐ – Autres ☐ , précisez
.....
.....
.....

16. Avez-vous l'impression que votre formation se base beaucoup plus sur l'évaluation des acquis que sur l'évaluation des stratégies?

1- Oui ☒ 2- Non ☐
Pourquoi.....
.....l'absence d'un stage pédagogique.....
.....

18. Parmi tous les modules que compte votre filière, quel est celui que vous aurez souhaité étudier durant tout votre cursus ? Justifiez votre choix

.....morphosyntaxe et didactique.....
.....
.....

19. Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre avis les changements à faire ?

.....faire un stage pédagogique en .....
.....

Questionnaire destiné aux futurs enseignants de français 100 futurs enseignants

1. En quoi consiste la formation que vous recevez ?

1- Langue☑ 2- Littérature☑ 3- Communication☑ 4- Didactique☐6
5- Pédagogie☐ 6- Linguistique☑ 7- Phonétique☐ 8- Autres☐
Précisez. la formation que nous avons fait consiste sur des modules littéraires et linguistique, un programme théorique le seul objectif est le contenu du programme et non pas les obstacles qui rencontrent les étudiants.

2. -Votre formation, vous prépare-t-elle à enseigner le FLE ?

1- Oui☐ 2- Non ☑ 100% comme
Pourquoi ? car en fin de formation nous sommes incapable à enseigner cela est dû au déséquilibre entre la théorie et la pratique le programme de licence de français ne prépare pas l'étudiant à enseigner c'est un programme lacunaire

3. Votre formation est plutôt :

1- Théorique☑ 2- Pratique☐ 3- Théorique et pratique☐
100% 0% 0%

4. Laquelle des tâches suivantes vous semble difficile à réaliser au cas où vous enseigneriez? répondre et commenté

1- Gérer vos classes ☐ 2- Planifier vos objectifs☐ 3- Préparer vos cours ☑
4- Choisir des supports adéquats☐ 5- Installer une compétence rédactionnelle chez vos apprenants☐ 6- Faire parler vos apprenants☐7- Diagnostiquer les lacunes et les besoins de vos apprenants☐8- Remédier à leurs lacunes☐ Autres☐
Précisez. le première but de l'enseignement d'une langue étrangère est d'apprendre à parler et à écrire, nous autant que futur enseignants nous sommes incapable de préparer des cours, à cause de l'insufisance du volume horaire et la non-pratique de la formation.

5. Rencontrez-vous des difficultés à l'écrit? répondre

1- Oui☑ 2- Non ☐

6. Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

on a un bagage linguistique pauvre, et on est habitué à un français arabisé ; on ne peut pas former des phrases correctes

7. A quoi ces difficultés seraient-elles dues ?

aux pré-requis de chaque étudiant, l'absence de la lecture la non pratique de l'auto formation

8. Que faites-vous face aux difficultés que vous rencontrez à l'écrit ?

on fait des activités de remédiation, comme la lecture des exercices en grammaire ; la pratique de l'auto formation c'est à dire on ne doit limite pas de ce qu'on apprend dans l'école.

9. Prenez-vous des notes de cours ?

- Oui☑ - Non☐
Pourquoi ? pour pouvoir synthétiser les cours en s'aidant des notes prisent durant le cour, on peut faire nos synthèses

10. Est-ce que vous complétez vos notes de cours par des ajouts personnels ?

- Oui☒ - Non☐
Pourquoi ? en complète les notes de cours par des ajouts personnels pour pratiquer l'expression écrite et pour que l'on puisse écrire.

11. Qu'est-ce que l'autoformation pour vous ?
c'est d'apprendre en dehors de l'école, c'est à dire l'étudiant ne se limitte pas de ce que lui donne l'enseignant.

12. Apprenez-vous pour :

Vous perfectionner☐ -Réussir les épreuves d'examen☒ - vous préparer au métier d'enseignant☐ - Autres ☐, précisez
car en fin de notre formation il faut qu'on aura le profil de sortie une licence d'enseignement mais malheureusement ce n'est pas le cas car nous autant que des futur enseignants nous somme incapable à enseigner

13. Vous sentez-vous ?
-Engagé dans votre apprentissage☒ -Non engagé dans votre apprentissage☐
Pourquoi ? car on rencontre beaucoup d'obstacles durant notre formation dans l'écrit et l'oral par exemple cela est due à la non pratique de l'auto formation

14. Fréquentez-vous des bibliothèques ?
- Oui☒ - Non ☐
Pourquoi ? pour remedier nos lacunes en faisant des activités de remediation la pratique là est necessaire pour pouvoir s'améliorer.

15. Si oui, consultez-vous des ouvrages de :

- Grammaire☒ - Orthographe☒ - Conjugaison☐ - Didactique☐ Pédagogie☐ - Littérature☐ – Linguistique☐ – Autres☐ , précisez
car on rencontre beaucoup d'obstacles lorsqu'on écrit dans la grammaire et l'orthographe.

16. Avez-vous l'impression que votre formation se base beaucoup plus sur l'évaluation des acquis que sur l'évaluation des stratégies?
1- Oui☒ 2- Non ☐
Pourquoi, car, le seul objectif est le contenu du programme est de finir le programme, sans penser aux lacunes des étudiants.

18. Parmi tous les modules que compte votre filière, quel est celui que vous aurez souhaité étudier durant tout votre cursus ? Justifiez votre choix

le module de psycho-didactique car l'objectif du module est de former des apprenants et cela est l'objectif de notre formation

19. Si on devait revoir le programme de la licence de français, quels seraient à votre avis les changements à faire ?
équilibrer la théorie et la pratique
bénéficier du stage pédagogique

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE 08

PARTIE I
LA FORMATION EN LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE: ETAT DES LIEUX

Introduction..... 10

Chapitre I : Développer chez les futurs enseignants de français une compétence professionnelle..... 11
1. La formation : Essai de définition 12
   1.1. La formation initiale..... 14
      1.1.1. La formation scientifique..... 15
      1.1.2. La formation professionnelle..... 17
      1.1.3. Le stage pratique..... 20
   1.2. Former : oui, mais comment ?..... 22
   1.3. La formation continue 27
2. L'autoformation : un concept au service d'une pédagogie de l'autonomie..... 29
3. Autoformation, autodidaxie et formation : quel(s) rapport(s)?..... 36

Chapitre II : Formation des enseignants de français 40
1. La formation des nouveaux enseignants de français : recueil des représentations... 41
   1.1. Analyse des données recueillies 41
   1.2. Enquête auprès de nouvelles recrues..... 41
2. Analyse du questionnaire destiné aux nouveaux enseignants de français..... 42

Synthèse 60

PARTIE II
PROFIL DE SORTIE DES ETUDIANTS DE LA LICENCE DE FRANÇAIS 62

Introduction 63

Chapitre I : Formation des enseignants de français à l'Université d'Oran (Licence classique/Nouvelle Licence)..... 64
1. La licence de français (ancien régime)..... 65

1.1.Objectifs de l'enseignement /apprentissage du FLE à l'université algérienne.. 65
1.2. Descriptif du programme de la licence de français : (ancien régime)..... 67
2. La licence de français (nouveau régime)..... 73
2.1. Descriptif général du Système LMD..... 73
2.2. Objectifs visés par le système LMD 74
2.3. Principes du LMD..... 74
2.4. Architecture générale des études..... 74
2.5. Descriptif du programme de la licence de français (système LMD)..... 75
3. La licence de langue française entre ancien et nouveau régime..... 82

Chapitre II : Les étudiants en langue française : profil de sortie 85
1. Enquête auprès des futurs enseignants 86
2. Analyse du questionnaire destiné aux futurs enseignants de français..... 87

Synthèse..... 139

PARTIE III

COMPETENCE REDACTIONNELLE ET PEDAGOGIQUE : OUTILS POUR UN DIAGNOSTIC DES DIFFICULTES RENCONTREES ET REMEDIATIONS

Chapitre I : Diagnostic des difficultés rencontrées à l'université par les étudiants de la licence de français.....144
1. Enquête auprès des enseignants du département de français de l'université d'Oran..145
2. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants du département de français de l'université d'Oran 146
3. Analyse des productions écrites des étudiants futurs-enseignants..... 160

Chapitre II : Vers une compétence rédactionnelle et une compétence pédagogique : activités et techniques de remédiation.....189
1. Vers une compétence universitaire 190
1.1. Le Français sur Objectifs Universitaires Didactico-pédagogiques.....191
1.2. Le Français sur Objectifs Universitaires Rédactionnels.....197
2. Acquérir une compétence rédactionnelle 199
2.1. La chanson francophone comme activité de remédiation.....199
2.1.1. Ecouter pour prononcer correctement.....200
2.1.2. La classe grammaticale.....216
2.1.3. Corriger des erreurs, des fautes à l'aide du dictionnaire..... 232
2.2. Ecrire à partir de maximes, de proverbes et d'adages..... 238
2.3. Paronymie /Homonymie..... 243
2.4. Apprendre la ponctuation.....247
2.5. Expressions idiomatiques et activités ludiques..... 251

Synthèse..... 257

CONCLUSION GENERALE 259

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRPHIE..... 265

ANNEXES..... 272
1. Questionnaire destiné aux nouvelles recrues 273
2. Réponses données par les nouvelles recrues 274
3. Questionnaire destiné aux enseignants du département de français..... 279
4. Réponses données par les enseignants du département de français 280
5. Questionnaire destiné aux étudiants futurs-enseignants..... 283
6. Réponses données par les étudiants futurs-enseignants..... 286