

Titre : De l'étudiant à l'enseignant de français : quelles représentations de la formation académique pour quel profil professionnel ?

Boudechiche Nawal

Liped/ UBMA. Université Chadli Bendjedid. El Tarf.

boudechichenawal@gmail.com

Introduction:

Le vingt et unième siècle nous inscrit indubitablement à l'ère de la didactique professionnelle (Pastré, 2011¹), soucieuse d'évaluer les compétences en milieu professionnel pour contribuer à l'amendement du design pédagogique. La professionnalisation de la formation didactique nous contraint à réfléchir à la performance toujours grandissante des concernés, à des fins de formation de personnel compétent dans son domaine de travail. Depuis les avancées des sciences cognitives, la didactique du français langue étrangère s'inscrit résolument dans des situations de résolution de problèmes, dans le dessein de développer des compétences et des performances générales, disciplinaires et professionnelles ainsi que leur transfert dans d'autres contextes autre que celui de l'apprentissage en classe.

Le passage de la formation classique (Licence/magister) à une formation LMD supposée mieux répondre aux besoins du secteur socioprofessionnel témoigne de ce souci permanent de tentatives d'adaptation de la formation universitaire au secteur de recrutement. Quoi qu'il en soit, des étudiants quittent les bancs des classes et des amphithéâtres pour rejoindre, principalement, ceux de l'éducation nationale. Désormais, se positionnant de l'autre côté du miroir, de l'autre versant de la rive, l'apprenant est devenu enseignant de langue française. Cette conjoncture nous interpelle pour formuler la question suivante :

-quels sont les apports et les limites de la formation académique en licence et master de FLE à l'agir d'un enseignant débutant ?

Le fait de nous interroger sur les deux rives de la formation, l'académique et la professionnelle, éclaire toute réflexion s'intéressant à l'ingénierie de la formation. En effet, elle se réalise nécessairement autour des besoins et activités des acteurs qui mettent en écho deux voix, celle des formateurs et celle des formés de même que se mêlent indissociablement la formation initiale et la formation continue.

Cadrage théorique et méthodologique

Pour la didactique professionnelle, il est indéniable d'avoir une vision bipolaire en repensant la formation théorique à la lumière de l'agir en situation de travail. C'est cette démarche qui

¹ Pierre Pastré, La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. France, Presses universitaires de France, 2011.

permettrait de favoriser le développement de toute formation afin qu'elle soit plus efficace. Être pragmatique et réfléchir sur son agir sont donc des points centraux de l'adaptation continue et régulière de toute formation réussie. Cette didactique prône à cet effet que toute formation devrait contribuer à développer une intelligence de l'action pour permettre à ses acteurs d'être opérationnels sur le terrain, voire même d'être proactifs et innovants. La classe avec ses acteurs, sa transposition du savoir, sa formation et sa pratique est donc un objet de réflexion sur les problématiques de formation et *de facto* d'apprentissage des différents rôles et des multiples compétences de l'enseignant en s'interrogeant sur l'amont et l'aval du parcours professionnel. Elle ne peut donc sombrer dans l'immobilisme et l'autosuffisance, de même qu'elle ne peut réussir selon le principe d'une formation unique et pérenne. Un tel positionnement inscrit la didactique au cœur de la socialisation professionnelle laquelle permet de réfléchir aux valeurs ajoutées à la formation d'un individu apte à maîtriser les exigences de son travail (Van Maanen & Schein, 1979²). En effet, dans le cadre de cette contribution, nous adoptons la définition de Helm (2004, P, 76 cité par Martineau, Portelance et Presseau, 2009, P, 245³) pour lequel la socialisation professionnelle est en rapport avec l'acquisition de connaissances, de compétences et de valeurs en lien avec l'exercice de sa profession « The process through which individuals gain the knowledge, skills, and value necessary for entry into a professional career an advanced level of specialized knowledge and skills ».

Il s'ensuit que la formation académique contribue au professionnalisme en tenant compte de ces connaissances, compétences et valeurs de la profession enseignante à laquelle est voué l'étudiant de FLE ; même s'il est admis que le développement professionnel est un processus continu qui s'amende durant la carrière entière de chacun. Le lecteur aura de ce fait compris que la didactique professionnelle met le focal sur le développement professionnel qui à son tour prend corps autour de l'apprentissage académique mais le dépasse à des fins de formation d'un être capable de conceptualiser, de réfléchir, d'agir et de se développer par l'apprentissage et le travail.

Sur le plan de la formation académique, l'intérêt pour la contextualisation a donné lieu à l'avènement du système LMD ayant catégorisé les apprentissages disciplinaires afin de doter l'apprenant de quatre types d'unités d'enseignement. Ce découpage disciplinaire sous cette forme devrait selon notre hypothèse de travail contribuer à la socialisation professionnelle dans la mesure où il propose des apprentissages fondamentaux en lien avec la langue d'apprentissage et des apprentissages méthodologiques en lien avec les techniques du travail universitaire mais également celles du milieu professionnel, à l'exemple de la prise de notes ou des techniques du résumé. Ajoutons à cela que les apprentissages méthodologiques contribuent à façonner le raisonnement scientifique de l'étudiant qui devrait être mobilisé lorsqu'il sera en situation de préparation de ses fiches pédagogiques. Enfin, deux autres types d'enseignement concourent à la formation de l'étudiant, des

² Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). « Toward a theory of organizational socialization », *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.

³ Stéphane Martineau, Liliane Portelance et Annie Presseau, « La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure », *Questions Vives*, Vol.5 n°11 | 2009

matières de découverte et des matières transversales qui tour à tour décloisonnent la formation en proposant des contenus annexes permettant de mieux comprendre et maîtriser les paramètres de la situation didactique à l'exemple de la psychopédagogie ou de l'éthique et la déontologie, ou encore la législation scolaire. En somme, c'est à la lumière de cette diversification du contenu de l'offre de formation que nous formulons l'hypothèse que la nomenclature LMD, en tant que formation initiale, est théoriquement assez large et variée pour proposer un contenu susceptible de produire des profils de formation aptes à assumer les exigences de l'agir enseignant ; qui certes sera affiné grâce à la formation continue.

Afin de confronter cette hypothèse de travail à la réalité du terrain, nous avons conduit un entretien semi directif auprès de quatre jeunes enseignants de langue française ayant suivi leur formation à l'université Chadli Bendjedid, El Traf (Algérie). Nos interrogés sont une enseignante exerçant au cycle primaire, une au cycle moyen, une autre au secondaire et un enseignant au centre national de formation professionnelle. Ainsi, les deux enseignantes du primaire et du moyen ont une licence de langue française ; en revanche, les deux autres enseignants ont poursuivi leur formation pour avoir leur master en didactique du français langue étrangère. L'expérience professionnelle varie de deux à cinq ans. Cet entretien était structuré en trois rubriques, autre que la rubrique de collecte des informations générales nous permettant d'identifier le niveau d'étude et le niveau d'enseignement assuré depuis le recrutement. La seconde rubrique est consacrée aux situations problèmes auxquelles ont été confrontés les jeunes enseignants. La troisième est en rapport avec les apports de la formation universitaire à leur agir enseignant. Enfin, la dernière rubrique est d'ordre réflexif puisqu'elle invite les interviewés à verbaliser les limites de leur formation universitaire par rapport aux exigences de leur profession. Le guide d'entretien a été modifié une seule fois suite à un prétest. La modification a porté sur la dernière question de la première rubrique. Les propos recueillis grâce à un Smartphone ont été transcrits en ayant recours à la transcription orthographique. Certes, ce choix ne fait pas l'unanimité dans la mesure où il ne rend pas compte de l'aspect non verbal de l'entretien ; néanmoins, puisque ce dernier ne constitue pas un facteur d'analyse, la transcription orthographique nous permet de rester fidèle aux propos recueillis et de les transcrire de manière compréhensible pour le lecteur.

Echo de terrain et analyse des données

Concernant les situations problèmes auxquelles ont été confrontés les jeunes enseignants interviewés, nous pouvons les regrouper en ces points :

- surcharge du travail de préparation des cours et d'évaluation des apprenants.
- surcharge des classes et problèmes de gestion des adolescents.
- surcharge des contenus de formation ce qui ne permet pas suffisamment de temps pour envisager des activités d'application et d'amélioration du niveau.
- aucune possibilité de prise en charge des apprenants en difficulté scolaire.

-l'affectation de niveau terminal ou quatrième année moyenne alors qu'ils commencent leur expérience pédagogique.

-absence de moyens technologiques facilitant le cours. En effet, les enseignants interrogés avancent l'idée qu'à l'université, ils ont appris ce que signifient les dispositifs d'aide à l'apprentissage et qu'ils ont voulu mettre en pratique les atouts des auxiliaires didactiques ; toutefois, le rétroprojecteur n'est pas toujours disponible sans oublier les défaillances électriques. En voici un extrait :

Enseignante exerçant au cycle primaire : (euh, l'école doit être plus moderne/ euh les enfants savent manipuler les technologies// euh parfois mieux que nous les enseignants ; euh, euh, je pense qu'il faut moderniser l'école// euh c'est mon point de vue)

Concernant les apports de la formation universitaire à leur agir enseignant, les avis divergent.

Question : Vous avez suivi une formation académique d'une certaine durée avec un contenu sous la forme de cours et de travaux dirigés, avec des matières de différents types (fondamental, méthodologique, découverte et transversal). Quelles potentialités a installé et développé auprès de vous la formation universitaire ? Qu'est ce que cela a apporté à l'enseignant de français que vous êtes ?

Au sujet de cette question, nous avons obtenu des réponses similaires et d'autres antagonistes.

Concernant le consensus entre les quatre enseignants de français, l'université les a dotés d'un certain savoir théorique qu'ils ont opérationnalisé sur le terrain professionnel.

Extrait 1

« En didactique de l'oral, nous avons appris l'importance de donner la parole à l'autre/ euh enfin je veux dire à l'élève / euh mais sur le terrain c'est vraiment difficile ...ils parlent tous ensemble ou c'est le silence total».

Ce témoignage montre l'intérêt de la formation d'un savoir académique élaboré à l'université. Etre enseignant est ce que décrivait Marion en 1892 (P, 346⁴ cité par Veyrunes, 2017, P, 53) « Loin de pérorer, on parle le moins possible : on fait parler. On interroge, on dialogue, on discute, mais jamais si longtemps avec un même élève, jamais de telle sorte surtout, que le grand nombre se désintéresse de ce qui se dit ». Le rôle de l'apprenant dans la prise de parole et les effets de cette dernière sur l'apprentissage ont donc été des objets de savoir universitaire que les interrogés ont par la suite tenté de mobiliser dans leur agir enseignant.

Extrait 2 :

« en psychopéda par exemple, j'ai appris euh / oui le prof nous a dit que la pédagogie active doit donner plus de travail à faire par les élèves, par exemple comme le projet en groupes ; euh/ alors je donne des travaux de groupes et les élèves les présentent après, euh/ en classe je veux dire »

⁴ Marion Henri, L'Éducation dans l'université, Paris, Armand Colin, 1892.

Ces propos témoignent à leur tour de l'effet positif de la formation universitaire sur l'agir enseignant. En effet, le travail scolaire par groupes favorise d'autres modes d'apprentissage comme la collaboration ou encore la coopération ; ce qui conduit aussi à agir sur la zone proximale de développement des apprenants de niveau moyen par rapport aux autres.

Extrait 3 :

« je suis très content par rapport à un point que j'ai appliqué avec les élèves stagiaires/ euh/ de l'institut/ euh c'est la classe inversée/ oui avec le LMD/ euh nous avons fait la classe inversée à l'université et j'ai aimé cette chose/ euh donc je l'ai appliquée en tant qu'enseignant/ euh c'est bien ».

Ce dispositif de formation est défini par Bissonnette et Gauthier comme étant « une approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux étudiantes et étudiants en utilisant en alternance la formation à distance et la formation en classe pour prendre avantage des forces de chacune » (2012, P, 24⁵ cités par Veyrunes, 2017, P, 177). Cette forme de travail plébiscitée par beaucoup de pédagogues adeptes de l'apprentissage actif présente certes des avantages mais d'après Veyrunes (2017), ses résultats n'ont pas été encore, jusqu'à ce jour, mesurés de manière scientifique. Toutefois, cette pratique est un leitmotiv pour enrôler les apprenants dans des tâches pédagogiques.

Extrait 4

«à l'université, nous avons beaucoup de travail à faire à la maison euh, les enseignants nous donnaient des exercices et des textes à lire et résumer/ donc j'ai compris que le travail à la maison est important pour le travail en classe/ je donne donc à mes élèves des choses à faire à la maison comme préparer la leçon ou des exercices de grammaire, de vocabulaire euh ils préparent aussi la lecture euh// des choses comme ça »

Le principal désaccord entre les interviewés réside dans leurs représentations de l'effet du type d'enseignement méthodologique. Les deux extraits suivants explicitent cette divergence de représentations :

Extrait 5

« la méthodo à l'université ne m'a rien apporté dans mon travail d'enseignante euh//je veux dire que je n'ai rien euh rien fait avec dans mes classes, les élèves au primaire n'ont pas besoin de méthodo »

Extrait 6

« Pour mieux prendre en charge les mémoires de mes élèves stagiaires/ euh ce que j'ai appris en méthodo est très important/ ça m'a beaucoup aidé et même pour mon mémoire de master »

Nous pouvons avancer l'idée que la valeur de la représentation que construisent les interrogés est en imbrication avec le réemploi en situation de classe. Pourtant, à tous les niveaux, la

⁵ Steve Bissonnette, Clermont Gauthier, « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? », *Formation et profession*, vol. XXIV, n° 1, 2012, p. 23-28.

méthodologie y est présente implicitement et explicitement. En effet, en accord avec Perrenoud (1992, P, 10⁶)

une initiation à la recherche en formation initiale peut se justifier de trois façons complémentaires :

1. comme mode d'*appropriation active* de connaissances de base en sciences humaines ;
2. comme préparation à utiliser les résultats de la recherche en éducation ou à participer à son développement, tout au long de la carrière ;
3. comme paradigme transposable dans le cadre d'une *pratique réfléchie*.

Nous pouvons déduire en suivant cet auteur, que la méthodologie de la recherche en formation initiale est un argument de taille en faveur de la formation professionnelle puisqu'elle permet de doter les concernés de ressources les amenant à réfléchir non seulement sur leurs connaissances mais également sur leurs pratiques pédagogiques « la part de formation scientifique ne sera réellement opérante qu'à condition d'être incorporée à l'habitus professionnel [...] et investie pour une part dans l'improvisation réglée, la négociation et les décisions continues en classe, la relecture de l'expérience » (Perrenoud, 1992, P, 12). S'il fallait encore convaincre les étudiants futurs enseignants de l'importance de l'enseignement/apprentissage de la méthodologie de la recherche scientifique en situation de formation initiale, nous invoquons Zay (1986, P, 99⁷) pour laquelle cette formation leur permet d'être

mis dans la situation de chercheurs, passent par les contraintes d'une démarche conceptuelle et méthodologique rigoureuse, qui les oblige à analyser, non seulement les savoirs, savoir-faire, éléments divers constitutifs de leur métier, ou ses finalités, mais aussi la manière dont se constitue un savoir pour être fiable, et, c'est là, probablement la seule voie d'accès à une formation scientifique.

Nous pouvons déduire qu'afin d'être apte à réussir la transposition didactique et enrichir ses pratiques pédagogiques, l'accès à une formation méthodologique est une voie prometteuse, voire indispensable.

Enfin, la dernière question de notre guide d'entretien était en rapport avec les limites de la formation académique

Question : Après ces quelques années, vous êtes à présent en mesure de porter un jugement critique et constructif sur les limites de la formation universitaire. Quelles sont ces limites et que proposez-vous pour améliorer la formation universitaire ?

Extrait 1 :

« pour être honnête/euh la formation est trop théorique/ jamais jamais on est allé dans une classe// euh suivre un cours avec les élèves euh je pense que / euh que l'université est un monde et les écoles sont un autre monde »

⁶ Philippe Perrenoud, « Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants » ; *Éducation et Recherche* n° 1, 1992, pp. 10-27.

⁷ Danielle Zay, « Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs ? » *Revue française de pédagogie*, volume 74, 1986. pp. 99-115

Extrait 2

« vous voulez que je sois franc/ et bien je reproche à la formation de ne pas faire de stage aux étudiants/ euh je veux dire à la place du mémoire, je préfère un stage pratique dans un institut de formation, ou un lycée ou même une école primaire ou un CEM/ comme ça c'est mieux pour nous »

Extrait 3

« c'est dommage/ euh euh en master 2 nous avons eu une matière qui s'appelle didactique de l'évaluation/ euh j'ai beaucoup aimé enfin j'étais intéressée par l'évaluation formation, c'est bien/ j'ai appris beaucoup de choses mais je n'arrive pas à les appliquer avec mes lycéens//euh ils sont nombreux// euh oui j'ai le même problème avec la pédagogie différenciée //euh la classe c'est différent de la théorie »

Extrait 4

« mon plus grand regret est qu'à l'université nous n'avons pas étudié les manuels scolaires/ euh oui, par exemple en classe de terminale il ya le récit historique / on n'a jamais fait ça à l'université euh voilà c'est une chose que je souhaite changer dans la formation à l'université, ma mère a fait l'ITE et elle a fait ça »

Ces propos témoignent encore une fois d'une représentation basée sur une vision à court terme de la formation initiale. L'insatisfaction des interrogés n'est pas un cas unique, plusieurs travaux de recherche (Maroy, 2005⁸; OCDE, 2006⁹) conduits auprès d'enseignants formés dans des pays européens et interrogés au sujet de leur formation et des informations reçues en lien avec la classe et les exigences du métier « soulignent [...] leur insatisfaction relative par rapport à la formation dispensée sur ces questions dans les centres de formation » (Veyrunes, 2017, P, 27¹⁰). La didactique des disciplines gagnerait à les prendre en compte en les analysant afin de les inclure dans son contenu de formation. A titre illustratif, l'alternance entre formation académique à l'université et le terrain d'une institution scolaire est une voie privilégiée pour tisser des liens entre didactique de discipline et didactique professionnelle « du fait que c'est en milieu professionnel que les étudiants peuvent manifester les compétences nécessaires à leur rôle futur » (Correa Molina & Gervais, 2008, P, 2¹¹). Ces mêmes auteurs en référence aux travaux de Le Boterf postulent que dans cette conjoncture « la mobilisation et la combinaison de ressources se réalisent en contexte réel ». Toutefois, il convient également de préciser que les logiques d'actions en rapport avec toute profession et la maîtrise des interventions en lien avec le vécu expérientiel s'acquièrent aussi par la formation continue. De même qu'il convient de conclure ce point par le fait que les stages ne sont pas le maillon manquant magique qui les doterait de la compétence professionnelle. Des travaux engagés dans cette voie postulent un

⁸ Maroy Christian, « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances », Les Cahiers de recherche en éducation et formation, n°42, 2005.

⁹ OCDE, Le Rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, 2006.

¹⁰ Veyrunes, Philippe, La classe : hier, aujourd'hui et demain. Toulouse : Presses universitaires du Midi , 2017.

¹¹ Enrique Correa Molina & Colette Gervais (Dir.), Les stages en formation à l'enseignement Pratiques et perspectives théoriques, Québec, Presses de l'université du Québec, 2008.

effet négatif de ces stages en raison du fait que « des étudiants seraient caractérisés par un certain conformisme [...] envers les pratiques traditionnelles des enseignants » (Malo, 2008, P, 110¹²).

Conclusion

Etre un jeune enseignant est certes une situation complexe comme le sont tous les débuts de toutes les phases de la vie humaine. Cette complexité présente des atouts que la formation universitaire gagnerait à analyser pour les transformer en situations d'apprentissage. Notre intérêt dans le cadre de ce travail était d'analyser les propos de quatre jeunes enseignants ayant récemment quittés les bancs de l'université. Nous les avons ainsi interrogés sur les apports et limites de la formation initiale suivie à l'université par rapport aux exigences de leur métier. Notre hypothèse de départ était que la conception de la formation LMD sous la forme de divers types d'enseignement favorise la formation de l'étudiant futur enseignant.

D'après les propos collectés, nous pouvons avancer l'idée que cette hypothèse est en concordance avec les représentations des interviewés des apports de la formation universitaire. En effet, ils ont mentionné diverses matières qui leur ont permis de réinvestir le savoir en situation professionnelle. Néanmoins, aucun des quatre interrogés n'a évoqué la formation continue et son rôle dans l'élaboration de l'identité professionnelle. Cette formation complémentaire a été totalement occultée en tant que paramètre de développement de leur compétence professionnelle.

De l'ensemble de propos recueillis, il en ressort majoritairement une représentation fonctionnaliste, utilitariste de la formation universitaire qui doit s'acclimater aux exigences de la profession enseignante. Cette représentation est aux antipodes des travaux conduits en didactique professionnelle prônant une formation réflexive tendant vers l'autonomie de l'enseignant et non son aliénation par des recettes prêtes à l'emploi. Pour ce faire, la formation doit prôner la conceptualisation sans laquelle d'après la théorie de Vergnaud il ne peut y avoir d'action « C'est par l'action que commence la pensée » (Vergnaud, 2011, P, 275¹³). Ils semblent méconnaître le fait que ce sont les situations nouvelles, méconnues auparavant qui concourent à développer leur agir enseignant « la connaissance se développe dans le temps dans une interaction adaptative du sujet avec de situations encore non maîtrisées par lui » (Vergnaud, 1983, P, 23¹⁴, cité par Brousseau, 2007, P, 51¹⁵) ; et que cet agir contribue à les rendre compétents. En effet, en suivant Pastré (2007, P, 79¹⁶) « la compétence renvoie à une action humaine organisée, régulière, adaptable ». Il s'ensuit qu'être compétent ne se

¹² Annie Malo, Le stagiaire comme praticien réflexif, Dans Enrique Correa Molina & Colette Gervais (Dir.). Les stages en formation à l'enseignement Pratiques et perspectives théoriques, Québec, Presses de l'université du Québec, p. 103-124, 2008.

¹³ Gérard Vergnaud, Au fond de l'action la conceptualisation, Dans J.-M Barbier (Dir), Savoirs théoriques et savoirs d'action (pp 275-292). Paris : PUF. 2011.

¹⁴ Gérard Vergnaud, Introduction, Recherches en didactique des mathématiques, vol.4.1, 1983.

¹⁵ Guy Brousseau, Introduction à une étude des situations et des champs conceptuel, Dans Maryvonne Merri (Dir.) Activité humaine et conceptualisation. Presses universitaires du Mirail, pages 49-62, 2007.

¹⁶ Pierre Pastré, Champs conceptuels et champs professionnels, Dans Maryvonne Merri (Dir.), Activité humaine et conceptualisation. Presses universitaires du Mirail, pages 79-86, 2007.

limite guère à la formation initiale, elle est aussi et nécessairement continue parce que les situations problèmes d'ordre didactique auxquelles va être confronté le jeune enseignant se résolvent par la mobilisation de certaines connaissances académiques qui vont permettre l'adaptation à la situation nouvelle d'où le développement de la compétence

les champs conceptuels reposent sur un corps de savoir bien identifié. Dans les champs professionnels, l'organisation du champ se fait de façon empirique autour des situations. Il y a bien appel à des savoirs. Mais cela se fait de manière très opportuniste : [...] on fait appel à des savoirs [...] Mais on ne fait pas appel à tous les savoirs d'un champ conceptuel » (Pastré 2007, P, 84).

Les citations des auteurs mentionnés dans cette contribution font écho à l'idée que la didactique du français langue étrangère en tant que didactique d'une discipline n'est qu'une partie de la didactique professionnelle. La lecture des travaux de Rabardel nous permet d'appréhender le fait que la didactique d'une discipline se focalise sur le savoir en tant que noyau du système, le savoir dans sa dimension de transmission et d'appropriation de connaissances ; en revanche, la didactique professionnelle

a dû renverser cette centration sur des connaissances et des savoirs et la faire passer au second plan pour se situer dans une autre perspective épistémologique [...] d'une part, celle des capacités du sujet à agir dans les situations ; d'autre part, celle des ressources que le sujet construit, élabore, s'approprie, dont il dispose, pour précisément assurer cette capacité, ce pouvoir de faire » Rabardel (2007, P, 88¹⁷).

Nous pouvons conclure que c'est la compétence d'agir dans les différentes situations didactiques, en se référant notamment aux connaissances universitaires élaborées durant la formation initiale qui est « la marque d'une nouvelle forme de professionnalité enseignante, en rupture avec le modèle précédent qui reposait quasi uniquement sur la maîtrise des savoirs disciplinaires » (Lazuech, Rimbert & Guibert, 2008, P, 9¹⁸). Cette idée gagnerait à faire l'objet d'un enseignement au niveau de l'université afin de permettre aux étudiants ; futurs professionnels de distinguer ce que Rabardel nomme activités productives et activités constructives et qu'il définit comme suit :

L'activité productive peut être définie comme activité de réalisation des tâches, d'atteinte des buts. Ce qui est important dans cette activité est que la maille temporelle est fixée par l'objectif que l'on poursuit à ce moment là. [...] celle du court et du moyen terme. La maille temporelle est fixée par des buts concrets dans le monde concret.

L'activité constructive est, elle, orientée vers le développement, l'évolution, la reconfiguration des ressources du sujet, ressources pour son activité professionnelle et, au-delà du champ professionnel, des ressources pour tous les champs d'activité dans lesquels le sujet est susceptible de s'inscrire. La temporalité de l'activité constructive est radicalement différente: c'est le moyen et le long terme. Ce qui est visé n'est pas le but immédiat, c'est le futur. [...]

¹⁷ Pierre. Rabardel, Principes pour la construction d'une didactique professionnelle ; Dans Maryvonne Merri (Dir.) *Activité humaine et conceptualisation*. Presses universitaires du Mirail, pages 87-90, 2007.

¹⁸ Gilles Lazuech, Franck Rimbert & Pascal Guibert, *Enseignants Débutants : «Faire ses classes»*. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. France, Presses universitaires de Rennes, 2008.

L'horizon de l'activité constructive est le travail du sujet sur ce sujet qu'il va devenir, ce sujet futur qui va être engagé dans d'autres activités que celle dans laquelle il est maintenant » (Rabardel, 2007, P, 89).

C'est par la prise en compte de l'ensemble de ces paramètres que la didactique d'une discipline comme le français langue étrangère élaborera des offres de formation susceptibles de mieux répondre aux impératifs de la didactique professionnelle.

Annexe :

Guide d'entretien

Bonjour,

Je conduis une recherche sur les représentations des enseignants des apports et des insuffisances de la formation universitaire par rapport aux exigences de la profession enseignante que vous exercez depuis peu. Je vous prie de donner votre avis en toute franchise. Merci

I- Informations générales

Nom

Prénom

Age :

Année d'obtention de la licence

Année d'obtention du master

Année d'embauche

Niveau d'enseignement assuré (1^{ère}, 2^e année...etc.)

II- Situations problèmes auxquelles ont été confrontés les jeunes enseignants

Depuis que vous exercez le métier d'enseignant, quels sont les problèmes auxquels vous avez dû faire face ?

Pouvez-vous davantage préciser les problèmes que vous avez rencontrés avec les apprenants ?

Et les collègues ?

III- les apports de la formation universitaire à leur agir enseignant.

Vous avez suivi une formation académique d'une certaine durée avec un contenu sous la forme de cours et de travaux dirigés, avec des matières de différents types (fondamental, méthodologique, découverte et transversal). Quelles potentialités a installé et développé auprès de vous la formation universitaire ?

Qu'est ce que cela a apporté à l'enseignant de français que vous êtes ?

IV- les limites de leur formation universitaire par rapport aux exigences de leur profession

Après ces quelques années, vous êtes à présent en mesure de porter un jugement critique et constructif sur les limites de la formation universitaire. Quelles sont ces limites et que proposez-vous pour améliorer la formation universitaire ?