



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

Université Echahid HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des lettres et langue françaises

Polycopié de cours

Module : Environnement scolaire et universitaire

Destiné aux étudiants de master 1

Option : Didactique et langues appliquées

Dre Kenza BADI

Maître de conférences A

Année universitaire : 2025/2026

Intitulé de la matière : Environnement scolaire et universitaire

Crédits : 2

Intitulé de l'UE : UED1

Intitulé de la matière : Environnement scolaire et universitaire

Crédits : 2

Coefficients : 2

Connaissances préalables recommandées

- Connaissances de base en sciences de base en didactique des langues.
- Maîtrise des compétences fondamentales de communication orale et écrite en français.
- Notions introductives sur les théories de l'apprentissage et de l'enseignement.
- Connaissance générale du système éducatif algérien et du fonctionnement universitaire.
- Capacités de compréhension et d'analyse des situations pédagogiques.
- Maîtrise des méthodes de travail universitaire : prise de notes, recherche documentaire, exposé oral et rédaction académique.
- Notions de base en technologies éducatives et en utilisation des outils numériques universitaires.
- Aptitude au travail collaboratif et à la réflexion critique.
- Sensibilisation aux valeurs éthiques et professionnelles liées au milieu éducatif et universitaire.

Contenu de la matière

- Description des concepts de base.
- Description de l'enseignement/apprentissage scolaire
- Description de l'enseignement/apprentissage universitaire.
- Recherche de ponts entre les deux paliers d'enseignement et les différentes disciplines.

Objectifs de l'enseignement

- Comprendre l'organisation et le fonctionnement des institutions scolaires et universitaires.

- Identifier les différents acteurs du système éducatif et leurs rôles dans le processus de formation.
- Analyser les relations pédagogiques entre enseignants, apprenants et administration.
- Développer une réflexion critique sur les problématiques de l'environnement éducatif contemporain.
- Sensibiliser les étudiants aux valeurs éthiques et professionnelles dans le contexte universitaire.
- Maîtriser les règles de communication et d'interaction dans les milieux académique et scolaire.
- Comprendre l'impact du numérique et de la transformation digitale sur l'enseignement et l'apprentissage.
- Analyser les difficultés rencontrées dans les contextes scolaires et universitaires algériens.
- Favoriser l'adaptation des futurs enseignants aux réalités du terrain éducatif.
- Développer des compétences d'observation, d'analyse et d'intervention dans les situations pédagogiques.
- Encourager les pratiques collaboratives, l'autonomie et l'esprit critique chez les étudiants.

Mode d'évaluation :

Contrôle final 100 %

Introduction

Cours 1 : Clarification conceptuelle

- 1- Définitions des concepts clés
- 2- Clarifier les dynamiques du processus d'apprentissage

Cours 2 : Environnement scolaire et universitaire : notions et enjeux

- 1- Qu'est-ce qu'un environnement scolaire ?
- 2- Qu'est-ce qu'un environnement universitaire ?

Cours 3 : Profils d'apprenants et parcours scolaire et universitaire

- 1- Fondements théoriques de l'étude des profils d'apprenants
- 2- Différenciation pédagogique et accompagnement des apprenants
- 3- Perspectives actuelles

Cours 4 : Climat de classe, gestions des groupes et relation pédagogique

- 1- Notion de climat de classe / climat d'apprentissage
- 2- Relations enseignant-apprenants / apprenants-apprenants
- 3- Gestion de groupe en contexte scolaire et universitaire

Cours 5 : Acteurs de l'environnement scolaire/universitaire

- 1- Principes théoriques des acteurs éducatifs
- 2- Les différents acteurs éducatifs
- 3- Les acteurs de l'environnement universitaire algérien

Cours 6 : Environnement évaluatif : examens, control continu et classification

- 1- L'évaluation des apprentissages
- 2- Les fonctions de l'évaluation
- 3- Les formes d'évaluation dans l'enseignement supérieur

Cours 7 : Environnement scolaire/universitaire et motivation pour les langues

- 1- Le paysage linguistique algérien
- 2- Cadre théorique de la motivation
- 3- L'environnement scolaire et la motivation pour les langues

- 4- L'environnement universitaire et la motivation pour les langues
- 5- Difficultés et obstacles à la motivation

Cours 8 : Normes, règlements et éthique dans les milieux scolaires et universitaires

- 1- Les normes dans les milieux scolaire et universitaire
- 2- Les règlements scolaires et universitaires
- 3- Ethique de la recherche scientifique : le plagiat et les fraudes académiques

Cours 9 : Politiques linguistiques et statut du FLE à l'école et à l'université

- 1- Définition de la politique linguistique
- 2- Présentations du FLE dans le système éducatif
- 3- Le statut du FLE à l'école et à l'université

Cours 10 : Littéracies universitaires et écrits académiques

- 1- Bases théoriques de la littéracies universitaires
- 2- Les genres de l'écrit académique
- 3- Difficultés des étudiants en FLE dans l'écriture académique
- 4- Didactique des littéracies universitaires

Cours 11 : Environnement numérique d'apprentissage en contexte universitaire

- 1- Les composantes d'un environnement numérique d'apprentissage
- 2- Le numérique dans l'enseignement supérieur
- 3- L'ALAO : apprentissage des langues assisté par ordinateur

Cours 12 : Pédagogie universitaire et didactique des langues

- 1- Approches théoriques de la pédagogie universitaire
- 2- L'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur
- 3- Technologies numériques, intelligence artificielle et enseignement des langues

Conclusion

Références bibliographiques

Le module « Environnement scolaire et universitaire » s'inscrit au cœur des préoccupations actuelles de la didactique des langues, qui ne se limite plus à l'étude des méthodes d'enseignement, mais intègre de manière centrale les contextes dans lesquels les apprentissages se déploient. Il vise à outiller les étudiants pour comprendre comment les institutions, les acteurs, les dispositifs, les normes et les pratiques influencent, soutiennent ou entravent les processus d'enseignement-apprentissage, en particulier en langues. En ce sens, l'environnement scolaire et universitaire est considéré comme un ensemble de conditions matérielles, symboliques, relationnelles et organisationnelles qui structurent l'expérience éducative des apprenants et des enseignants.

L'objectif principal de ce module est de développer chez les étudiants une capacité d'analyse fine et réflexive des environnements éducatifs dans lesquels ils seront amenés à intervenir comme enseignants, formateurs ou concepteurs de dispositifs en didactique des langues et plus spécifiquement du français langue étrangère (FLE). Il s'agit de leur permettre de passer d'une perception spontanée et implicite du milieu scolaire/universitaire à une lecture problématisée, éclairée par des concepts, des cadres théoriques et des outils d'observation. À terme, cette compréhension doit nourrir la conception de pratiques pédagogiques plus ajustées aux réalités des terrains et plus favorables aux apprentissages, en particulier dans le domaine du FLE et des langues appliquées.

Plus spécifiquement, le module poursuit plusieurs objectifs spécifiques, il vise d'abord à faire acquérir les concepts de base nécessaires à l'analyse des environnements éducatifs (environnement, climat de classe, acteurs, politiques linguistiques, littéracies, etc.) et à clarifier les dynamiques du processus d'apprentissage en contexte scolaire et universitaire. Il s'attache ensuite à sensibiliser les étudiants à la diversité des profils d'apprenants, des parcours scolaires et universitaires, ainsi qu'aux facteurs sociolinguistiques qui façonnent le rapport aux langues. Il ambitionne également de développer la capacité des futurs didacticiens à repérer et analyser les enjeux liés au climat de classe, à la gestion des groupes, aux relations pédagogiques, à l'évaluation, aux normes institutionnelles, aux politiques linguistiques et à l'environnement numérique. Enfin, il vise à articuler ces analyses contextuelles à des choix didactiques concrets, notamment en matière de FLE et de langues appliquées.

Le module est destiné en priorité aux étudiants de Master 1, spécialité Didactique et langues

appliquées, il s'adresse à un public déjà initié aux notions fondamentales de didactique des langues, et qui se prépare soit à l'exercice de la profession enseignante, soit à des fonctions de conception, de coordination ou de recherche en éducation. Les étudiants sont censés posséder une première expérience, directe ou indirecte, des milieux scolaires et universitaires (en tant qu'anciens élèves, étudiants, parfois stagiaires), que le module les invite à mettre à distance et à analyser de manière critique. L'enjeu est de transformer ces expériences en objets de réflexion scientifique et en ressources professionnelles.

L'organisation des cours repose sur une progression qui va du plus conceptuel au plus contextualisé. Le Cours 1, « Clarification conceptuelle », pose les bases théoriques en proposant, d'une part, une définition rigoureuse des concepts clés mobilisés dans le module et, d'autre part, un éclairage sur les dynamiques du processus d'apprentissage en contexte éducatif. Le Cours 2 introduit les notions et enjeux spécifiques de l'environnement scolaire et universitaire, en distinguant et comparant leurs logiques propres. Le Cours 3 est consacré aux profils d'apprenants et aux parcours scolaires et universitaires, en insistant sur la diversité, les facteurs sociolinguistiques et leurs implications didactiques.

Le Cours 4 explore le climat de classe, la gestion des groupes et les relations pédagogiques, dimensions centrales du quotidien professionnel de l'enseignant. Le Cours 5 s'intéresse aux acteurs de l'environnement scolaire et universitaire (enseignants, inspecteurs, conseillers, responsables pédagogiques, étudiants/élèves) et aux dynamiques de pouvoir et de coopération qui structurent leurs interactions. Le Cours 6 traite de l'environnement évaluatif (examens, contrôle continu, certifications), en mettant en lumière son rôle dans les environnements scolaires et universitaires et ses effets sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, notamment en FLE.

Le Cours 7 interroge les liens entre environnement scolaire/universitaire et motivation pour les langues, en analysant le rôle du contexte institutionnel dans les processus de motivation/démotivation et en identifiant des leviers institutionnels pour soutenir l'engagement des apprenants. Le Cours 8 aborde les normes, règlements et questions d'éthique dans les milieux scolaires et universitaires, en travaillant sur les droits et devoirs des acteurs, la déontologie, le respect de la diversité et quelques situations-problèmes récurrentes (plagiat, absentéisme, etc.). Le Cours 9 porte sur les politiques linguistiques et le statut du FLE à l'école et à l'université, notamment la place du français comme langue de scolarisation ou langue étrangère et l'impact de ces choix sur les curricula et les pratiques de classe.

Le Cours 10 est consacré aux littéracies universitaires et aux écrits académiques, en analysant les genres académiques (TD, exposé, mémoire, rapport), les difficultés spécifiques des étudiants en FLE/langues appliquées et le rôle de l'environnement institutionnel dans l'accompagnement de ces écrits. Le Cours 11 explore l'environnement numérique d'apprentissage en contexte universitaire (plateformes, ressources en ligne, bibliothèques numériques, dispositifs hybrides et à distance) et discute les opportunités et contraintes qu'il représente pour la didactique des langues. Enfin, le Cours 12 met en relation pédagogie universitaire et didactique des langues en interrogeant les spécificités de l'enseignement en licence/master, les différents formats de cours (magistral, TD, ateliers, tutorat) et leur articulation avec les objectifs et démarches de la didactique du FLE.

En somme, ce module « Environnement scolaire et universitaire » a pour ambition de doter les étudiants de Master 1 en didactique et langues appliquées d'un cadre de lecture solide et outillé des contextes dans lesquels se construisent les apprentissages. En articulant apports théoriques, analyses de situations et mise en perspective didactique, il invite les futurs praticiens et chercheurs à envisager l'environnement non plus comme un simple décor, mais comme une dimension constitutive de toute action éducative. L'ensemble des douze cours proposés constitue ainsi un parcours progressif qui doit permettre aux étudiants de mieux comprendre, questionner et transformer leurs propres terrains d'intervention, au service d'une éducation en langues plus juste, plus consciente et plus efficace.

1- Définitions des concepts clés

Dans les sciences de l'éducation, la distinction entre pédagogie et didactique constitue une question fondamentale. Bien que les deux notions soient étroitement liées, elles ne renvoient pas aux mêmes préoccupations ni aux mêmes objets d'étude, l'objectif principal c'est bien se familiariser avec les concepts de la didactique des langues et comprendre leur lien avec le processus d'enseignement/apprentissage.

1-1- La pédagogie

Étymologiquement, le terme pédagogie provient du grec *paidagôgia*, qui désignait l'action de conduire l'enfant. Aujourd'hui, la pédagogie est généralement définie comme l'ensemble des réflexions, des pratiques et des méthodes visant à favoriser les apprentissages dans une situation éducative donnée

La pédagogie s'intéresse principalement aux conditions générales de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle concerne les relations entre l'enseignant et les apprenants, l'organisation de la classe, les méthodes d'animation, la motivation et la gestion des situations éducatives, selon Meirieu (2016), la pédagogie désigne « *La réflexion sur les finalités éducatives et sur les moyens à mettre en œuvre pour permettre à chacun d'apprendre* », dans cette perspective, la pédagogie répond essentiellement à la question : « Comment faire apprendre ? »

D'après l'auteur, la pédagogie constitue avant tout une réflexion sur les moyens permettant à l'apprenant d'accéder au savoir. Elle ne s'intéresse pas prioritairement au contenu des connaissances, mais aux conditions qui rendent leur appropriation possible. La pédagogie s'interroge ainsi sur les modalités de motivation, les formes d'interaction, l'organisation de la classe, la différenciation pédagogique et les stratégies susceptibles de répondre à l'hétérogénéité des apprenants.

Pour Houssaye (2014), la pédagogie se définit comme : « *L'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne.* », en effet, cette définition met en évidence la dimension relationnelle et pratique de l'acte d'enseigner.

Houssaye souligne que toute pratique pédagogique privilégie nécessairement une relation particulière entre deux de ces trois pôles, le troisième étant momentanément relégué au second plan.

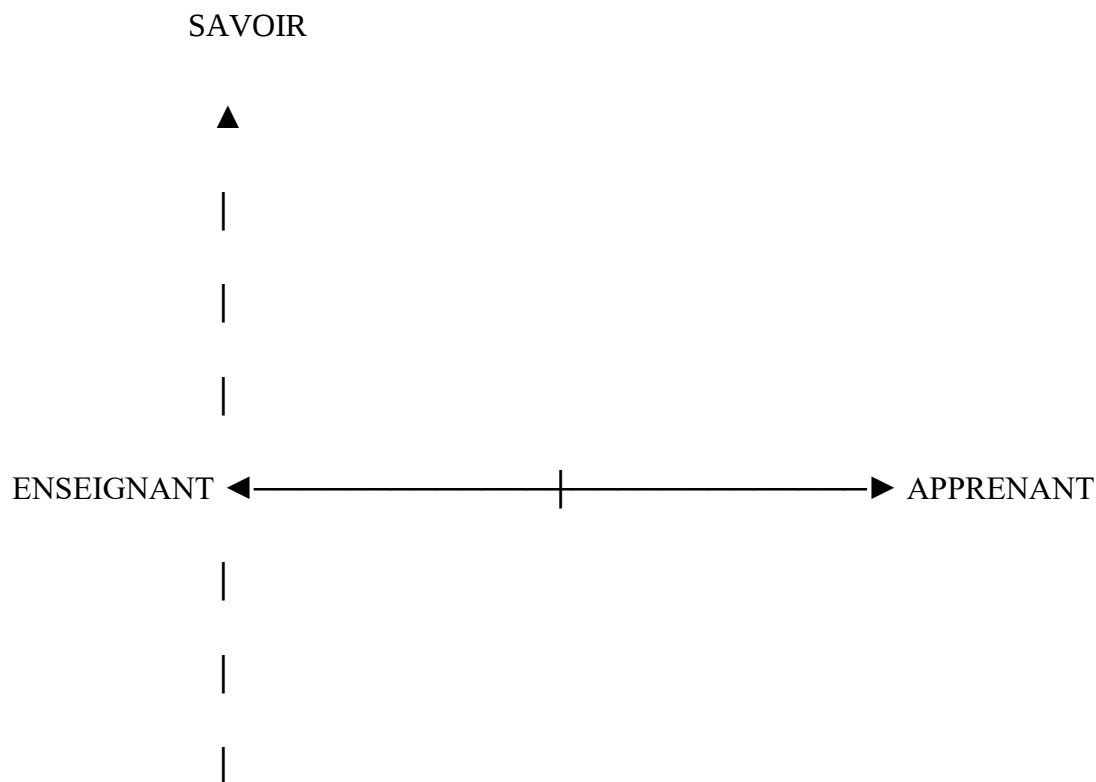


Schéma 1 : Le triangle pédagogique Houssaye (1988)

Relations :

- Enseignant ↔ Savoir = Enseigner
- Apprenant ↔ Savoir = Apprendre
- Enseignant ↔ Apprenant = Former

La pédagogie apparaît ainsi comme une discipline orientée vers l'action éducative. Elle cherche principalement à répondre à des questions telles que :

- Comment favoriser la motivation des apprenants ?
- Comment gérer l'hétérogénéité d'un groupe ?
- Comment organiser une situation d'apprentissage efficace ?
- Comment développer l'autonomie des apprenants ?

L'objet central de la pédagogie demeure donc la relation éducative et les conditions générales de l'apprentissage.

1-2- La didactique

Si la pédagogie s'intéresse principalement aux conditions de l'apprentissage, la didactique concentre son attention sur les savoirs eux-mêmes et sur les mécanismes de leur enseignement.

La didactique connaît un développement important à partir des années 1970, notamment sous l'impulsion des travaux de Chevallard. Celui-ci définit la didactique comme l'étude des processus de diffusion et d'acquisition des savoirs dans les institutions d'enseignement.

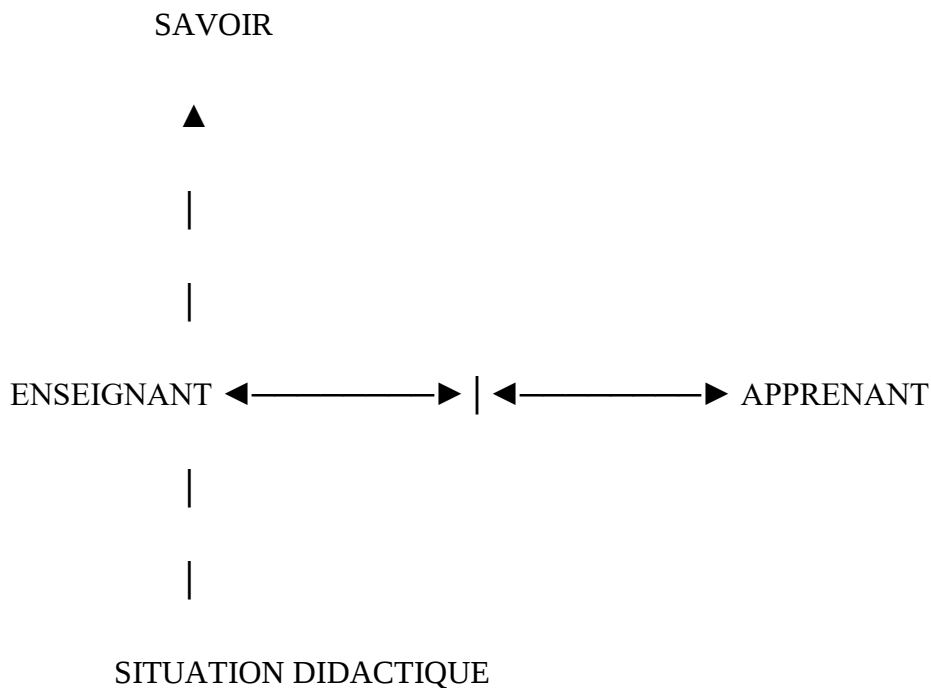


Schéma 2 : Le système didactique de Chevallard

L'objectif principal c'est mettre en évidence que la didactique étudie les relations entre ces trois pôles autour du savoir.

L'une des contributions majeures de Chevallard réside dans le concept de transposition didactique, ce concept désigne les transformations successives qu'un savoir scientifique subit avant de devenir un objet d'enseignement.

Le passage s'effectue généralement selon le schéma suivant :

Savoir savant → Savoir à enseigner → Savoir enseigné → Savoir appris

Ainsi, un savoir élaboré par les chercheurs ne peut être transmis directement aux apprenants. Il doit être sélectionné, simplifié, réorganisé et adapté aux objectifs de formation ainsi qu'au niveau des apprenants.

Pour Cuq (2003), la didactique est l'étude des problèmes liés à l'enseignement et à l'acquisition des connaissances dans une discipline donnée. Cette définition met en évidence le caractère disciplinaire de la didactique, en effet, il n'existe pas une didactique unique, mais plusieurs didactiques :

- didactique des langues ;
- didactique des mathématiques ;
- didactique des sciences ;
- didactique de l'histoire ;
- etc.

Dans le domaine du français langue étrangère, la didactique cherche notamment à déterminer :

- quels contenus linguistiques enseigner ;
- dans quel ordre les présenter ;
- comment organiser leur progression ;
- quelles activités permettent leur appropriation.

La question fondamentale de la didactique est donc : « Comment transformer un savoir en objet d'enseignement ? »

1-3- La spécificité de l'objet d'étude

La distinction essentielle entre pédagogie et didactique réside dans leur objet d'étude.

La pédagogie s'intéresse principalement à l'apprenant et aux conditions de l'apprentissage. Elle étudie les interactions humaines qui se développent dans une situation éducative.

La didactique, quant à elle, s'intéresse au savoir et aux conditions de sa transmission. Elle analyse les contenus disciplinaires, leur organisation et leur adaptation aux situations d'enseignement.

Comme le souligne Astolfi (1997), la pédagogie et la didactique ne posent pas les mêmes questions :

- La pédagogie demande : « Comment faire apprendre ? »
- La didactique demande : « Que faut-il enseigner et comment organiser les savoirs ? »

Cette distinction explique pourquoi deux enseignants utilisant les mêmes méthodes pédagogiques peuvent obtenir des résultats différents si leurs choix didactiques diffèrent.

Tableau 1 : distinction entre pédagogie et didactique

Critères	Didactique	Pédagogie
Objet principal	Les savoirs	Les apprenants
Question centrale	Que faut-il enseigner ?	Comment faire apprendre ?
Préoccupation	Organisation des contenus	Gestion des apprentissages
Référence principale	Discipline scolaire	Situation éducative
Concepts majeurs	Transposition didactique, contrat didactique	Motivation, différenciation, interaction
Finalité	Construire les savoirs enseignables	Favoriser l'apprentissage

Opposer radicalement pédagogie et didactique serait toutefois réducteur. Les recherches contemporaines insistent davantage sur leur complémentarité que sur leur opposition.

En effet, un savoir parfaitement organisé d'un point de vue didactique ne garantit pas à lui seul son appropriation par les apprenants. Inversement, une pédagogie innovante ne peut produire d'effets significatifs si les contenus enseignés sont mal sélectionnés ou mal structurés.

Selon Cuq et Gruca (2005), toute situation d'enseignement efficace suppose une articulation constante entre réflexion didactique et réflexion pédagogique.

Dans le domaine du FLE, cette complémentarité apparaît clairement. La didactique détermine les objectifs linguistiques, les contenus lexicaux ou grammaticaux et leur progression. La pédagogie, quant à elle, définit les modalités de mise en œuvre : travail collaboratif, pédagogie de projet, classe inversée, apprentissage par tâches, etc.

Ainsi, la didactique fournit le cadre conceptuel relatif aux savoirs, tandis que la pédagogie assure leur concrétisation dans la pratique de classe.

Cette distinction est particulièrement importante en didactique des langues, car elle permet de comprendre que l'efficacité de l'enseignement ne dépend pas uniquement des méthodes pédagogiques employées, mais également de la manière dont les savoirs linguistiques, discursifs et culturels sont sélectionnés, organisés et transformés en objets d'apprentissage.

2- Clarifier les dynamiques du processus d'apprentissage

La compréhension des dynamiques du processus d'apprentissage constitue l'un des fondements essentiels des sciences de l'éducation et de la didactique. Si l'enseignement renvoie à l'action de transmettre des savoirs, l'apprentissage désigne quant à lui le processus par lequel l'apprenant construit, transforme et réorganise ses connaissances. Cette distinction est fondamentale, car elle permet de dépasser une conception transmissive de l'enseignement pour envisager l'apprenant comme un acteur central dans la construction de ses savoirs.

2-1- Définition du processus d'apprentissage

De manière générale, l'apprentissage peut être défini comme un processus durable de transformation des connaissances, des compétences, des attitudes ou des comportements résultant de l'expérience, de l'interaction ou de l'activité cognitive du sujet.

Pour Jean Piaget (1975), apprendre consiste essentiellement à construire activement ses connaissances à travers une interaction permanente avec l'environnement. Selon sa théorie constructiviste, l'apprenant ne reçoit pas passivement les informations ; il les reconstruit en fonction de ses structures cognitives préexistantes.

Piaget (1974, p. 17) affirme ainsi que « *Connaître un objet ne consiste pas à le copier, mais à agir sur lui et à le transformer* ».

Cette conception marque une rupture avec les approches traditionnelles fondées sur la simple transmission des savoirs, l'apprentissage devient alors un processus de construction progressive reposant sur l'activité intellectuelle de l'apprenant.

2-1-1- L'apprentissage comme construction des connaissances

Les théories constructivistes ont profondément renouvelé la compréhension des mécanismes d'apprentissage. Elles reposent sur l'idée que le savoir n'est pas transmis tel quel par l'enseignant, mais construit progressivement par l'apprenant.

Pour Piaget (1975), cette construction s'effectue grâce à deux mécanismes fondamentaux :

- l'assimilation ;
- l'accommodation.

L'assimilation consiste à intégrer une information nouvelle dans des structures cognitives déjà existantes. L'accommodation intervient lorsque ces structures doivent être modifiées pour intégrer des informations nouvelles qui ne peuvent être assimilées directement.

L'apprentissage apparaît ainsi comme un processus d'adaptation cognitive permanente.

Selon Astolfi (1992), apprendre ne revient pas à accumuler des connaissances mais à transformer ses représentations initiales. Il souligne que « *Apprendre, c'est souvent modifier ce que l'on croyait savoir* », en effet, cette conception met en évidence le rôle central des conceptions préalables des apprenants dans toute situation d'apprentissage.

Dans une perspective proche, Bruner (1996) considère que l'apprentissage résulte d'un processus de découverte et d'interprétation. Selon lui, l'apprenant développe ses connaissances en explorant son environnement et en établissant des liens entre les informations nouvelles et les connaissances déjà acquises.

2-1-2- L'apprentissage comme interaction sociale

Si les approches constructivistes mettent l'accent sur l'activité cognitive individuelle, les théories socioconstructivistes insistent davantage sur la dimension sociale de l'apprentissage.

Les travaux de Lev Vygotski (1934/1997) montrent que le développement cognitif se construit à travers les interactions sociales. Selon lui, les connaissances émergent d'abord dans les échanges avec autrui avant d'être progressivement intériorisées par l'apprenant.

Vygotski (1997, p. 355). affirme « *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire seul demain* », cette idée est au fondement du concept de zone proximale de développement (ZPD), qui désigne l'écart entre ce que l'apprenant peut réaliser seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un enseignant ou d'un pair plus compétent.

Dans cette perspective, l'apprentissage n'est plus considéré comme un phénomène exclusivement individuel. Il résulte d'une médiation sociale dans laquelle les interactions jouent un rôle structurant.

2-2- Clarifier la dynamique du processus d'acquisition

La notion d'acquisition occupe une place centrale dans les recherches en didactique des langues et en psycholinguistique. Bien qu'elle soit souvent associée à celle d'apprentissage, les deux concepts ne recouvrent pas exactement la même réalité. L'apprentissage renvoie généralement à un processus conscient, guidé et souvent institutionnalisé, tandis que l'acquisition désigne un processus plus implicite, progressif et largement inconscient de développement des compétences linguistiques.

Dans le domaine de la didactique des langues, l'acquisition est généralement définie comme le processus par lequel un individu développe progressivement une compétence linguistique lui permettant de comprendre et de produire des énoncés dans une langue donnée.

Les recherches de Krashen (1982) ont largement contribué à populariser cette notion. Selon lui, l'acquisition correspond à un processus subconscient comparable à celui par lequel les enfants développent leur langue maternelle, il affirme au même sujet que « *L'acquisition est un processus inconscient ; l'apprenant n'est généralement pas conscient du fait qu'il acquiert une langue* », cette conception distingue clairement l'acquisition de l'apprentissage formel des règles grammaticales.

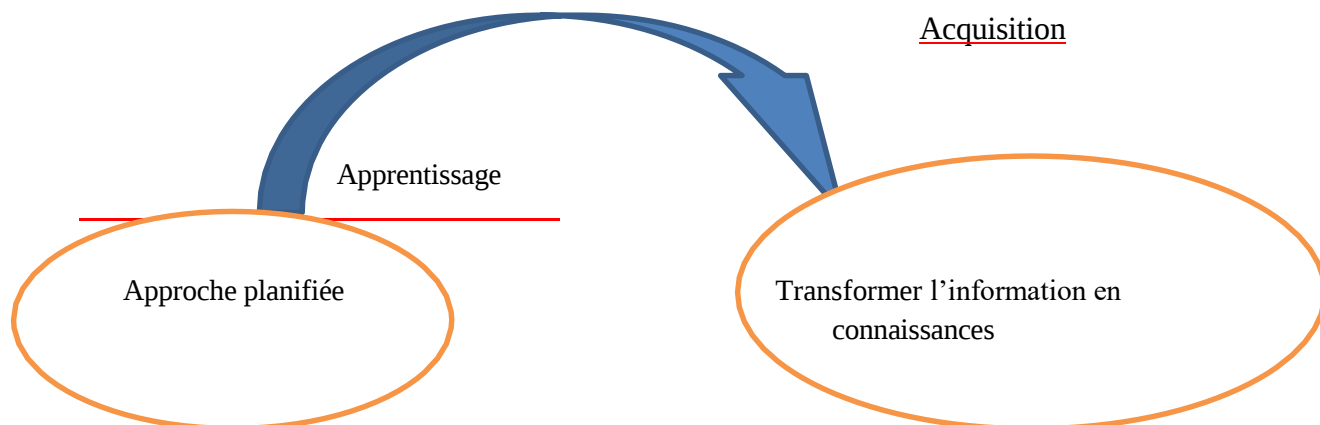


Schéma 3 : L'opération de l'acquisition selon Krashen

2-3- Que signifie apprendre ?

La notion d'apprentissage constitue l'un des concepts fondamentaux des sciences de l'éducation, de la psychologie cognitive et de la didactique. Malgré son apparente simplicité, elle recouvre une réalité complexe qui dépasse largement la simple mémorisation de connaissances. Apprendre implique un processus de transformation durable des savoirs, des

compétences, des attitudes ou des comportements à travers l'expérience, l'interaction et l'activité cognitive du sujet.

Selon Piaget, apprendre consiste à construire activement ses connaissances en interaction avec son environnement. L'apprenant n'est pas un récepteur passif des informations transmises par l'enseignant ; il participe à leur élaboration en mobilisant ses connaissances antérieures et en réorganisant ses structures cognitives.

Piaget (1974, p. 17).affirme que « *Connaître un objet ne consiste pas à le copier, mais à agir sur lui et à le transformer* », dans cette perspective constructiviste, apprendre revient à construire du sens à partir de ses expériences.

Pour Lev Vygotski, l'apprentissage possède également une dimension sociale fondamentale. Il se développe grâce aux interactions avec autrui et aux médiations mises en place par l'enseignant ou les pairs, il souligne à ce sujet « *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire seul demain* » (Vygotski, 1997, p. 355), en effet, cette conception met en évidence le rôle des échanges sociaux dans le développement des connaissances.

Du point de vue didactique, Meirieu considère que l'apprentissage correspond à une activité intellectuelle par laquelle l'apprenant s'approprie progressivement les savoirs.

Selon l'auteur « *Apprendre, c'est mettre en œuvre une activité mentale pour comprendre, intégrer et réutiliser des connaissances dans des situations nouvelles* » (Meirieu, 2016).

Cette définition insiste sur le caractère actif et transférable de l'apprentissage.

De son côté, Astolfi souligne que l'apprentissage implique souvent une remise en question des conceptions initiales de l'apprenant « *Apprendre, c'est transformer ses représentations.* »

Autrement dit, apprendre ne consiste pas uniquement à ajouter de nouvelles informations à celles déjà possédées ; cela suppose parfois d'abandonner certaines idées préconçues pour construire des connaissances plus pertinentes.

Les caractéristiques fondamentales de l'apprentissage

À partir de ces différentes approches, l'apprentissage peut être caractérisé comme :

- un processus actif : l'apprenant construit lui-même ses connaissances ;

- un processus progressif : les acquis se développent graduellement ;
- un processus durable : les transformations produites s'inscrivent dans le temps ;
- un processus social : les interactions favorisent la construction des savoirs ;
- un processus de transformation : apprendre modifie les connaissances et les représentations antérieures.

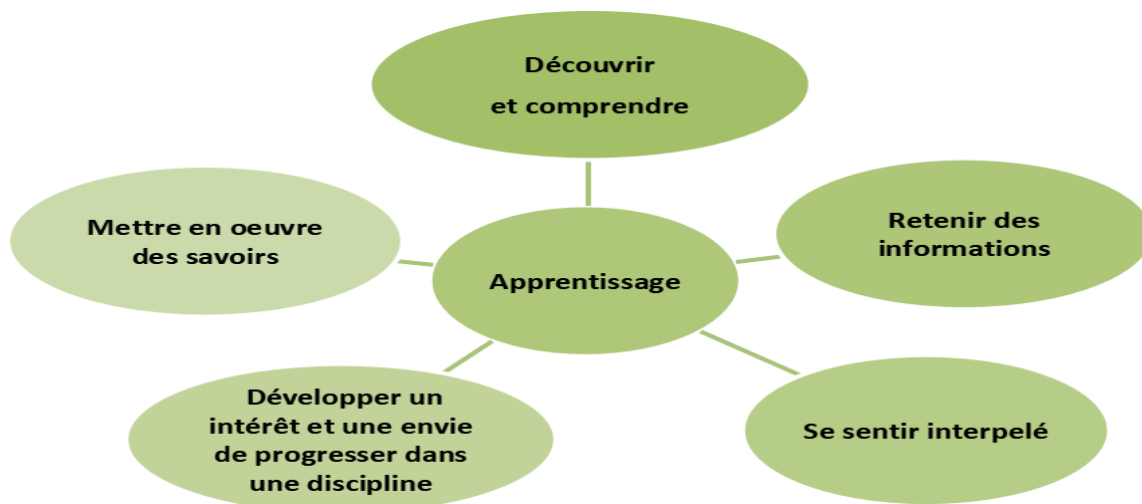


Schéma 4 : Les différents facteurs de la notion d'apprentissage cité par Salhi (2022)

2-3-1- Apprentissage spontané et apprentissage guidé

Suite à la définition générale du terme « apprentissage », il serait préférable de mener une réflexion sur l'apprentissage « spontané » et l'apprentissage « guidé ». Il y a un demi-siècle, est apparue « l'opposition maintenant classique entre (cet) apprentissage non guidé, spontané, voire inconscient, et l'apprentissage guidé, qui a lieu à l'école sous le contrôle d'un professeur » (Defays et Deltour 2003 : 123). D'après Defays et Deltour, même si l'apprentissage non guidé peut être efficace et rapide voire favorable à l'intégration sociale, plusieurs chercheurs ont observé l'effet et l'influence des connaissances/compétences acquises en LM ou dans une autre langue connue sur la langue cible, risquant des transferts négatifs et erronés¹⁵. « Il s'agirait des règles intuitives acquises par la pratique communicationnelle constituant la grammaire implicite, tandis que la grammaire explicite, apprise, relève du savoir » (Defays et Deltour 2003 : 124).

Lorsque l'apprenant « non guidé » estime que son répertoire lexicale est suffisant et satisfaisant

pour pouvoir communiquer en langue étrangère, il peut se vérifier des situations de plafonnement : des imprécisions et des incorrections persistent, dont « *certaines seront même définitivement incrustées au cours de l'apprentissage, on parle alors de fossilisation (parce qu'elles n'auront pas été corrigées à temps* ». Le terme de fossilisation fait référence ici, au phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant. La fossilisation linguistique ne signifie pas la cessation de l'apprentissage mais bien la stabilisation de formes linguistiques erronées. (Gass et Selinker, 1994).

Il est à savoir que le problème crucial des enseignants et des apprenants de L2 (dans notre cas le FLE) réside dans « *la fossilisation des erreurs* », ils peuvent tous deux ressentir cette persistance des "erreurs fossilisées" comme un échec

Sur le plan psychologique les apprenants continueront à reproduire ces mêmes erreurs indéfiniment tant qu'il n'y a pas une prise de conscience de l'existence de dysfonctionnements. Rappelons que chaque apprenant aborde l'apprentissage d'une langue d'une façon personnelle et particulière. C'est probablement ce rapport spécifique et personnel avec la langue qui influence forcément son apprentissage.

En FLE, certains apprenants éprouvent un sentiment d'insécurité donnant l'impression d'être incapables de progresser dans leur appropriation de la langue française et de faire évoluer leurs compétences ainsi que leurs performances. Il existe donc des blocages et contraintes qui stoppent la progression des apprenants (dans un environnement scolaire et/ou universitaire) comme malgré eux. Un sentiment d'insécurité pourrait, donc, pousser l'apprenant à fuir les situations de communication ou les échanges linguistiques qu'il estime trop difficiles.

En situation d'apprentissage guidé (classe de langue), les besoins des apprenants individuels sont créés et déterminés par les enseignants et par les institutions scolaires. L'apport de l'enseignant est donc indispensable, car il peut mesurer et contrôler opportunément la difficulté des tâches proposées et corriger les erreurs simultanément en tenant compte des progrès. Le professeur sera aussi capable d'entraîner les apprenants « *à une réflexion métalinguistique (et interculturelle) dont profiteront ces compétences* ». (Defays et Deltour 2003, p. 126, cité par Serafina Russo).

À l'issue de ce qui a été souligné ci-dessus, nous pouvons dire que l'apprentissage scolaire, du point de vue didactique, est un processus dynamique permettant, par une série d'échanges

avec les pairs et l'enseignant, de mettre en interaction les connaissances du sujet avec des savoirs, afin de construire de nouvelles représentations en fonction des contraintes et des ressources de la situation à laquelle il est confronté,

Activité de réflexion

Lisez attentivement la citation suivante, puis analyser la conception de l'apprentissage présentée par l'auteur.

Illustrez votre réflexion par des exemples tirés de votre expérience d'apprenant ou de futur enseignant.

Citation

Selon Jean Piaget (1974, p. 17) : « Connaître un objet ne consiste pas à le copier, mais à agir sur lui et à le transformer. »

1-Qu'est-ce qu'un environnement scolaire ?

L'environnement scolaire constitue l'ensemble des conditions matérielles, humaines, institutionnelles, pédagogiques et sociales dans lesquelles se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage au sein d'un établissement scolaire. Il ne se limite pas aux infrastructures ou aux équipements disponibles ; il englobe également les interactions entre les différents acteurs de la communauté éducative, les pratiques pédagogiques, les valeurs véhiculées par l'institution ainsi que le climat scolaire.

Les recherches en sciences de l'éducation montrent que l'environnement scolaire exerce une influence déterminante sur la réussite des apprenants, leur motivation, leur bien-être et leur développement personnel. Il constitue un cadre structurant qui favorise ou entrave les apprentissages.

Selon Dewey, l'école doit être considérée comme un milieu de vie où l'apprenant construit ses connaissances à travers l'expérience et les interactions avec son environnement.

Dewey (1916) affirme que : « *L'éducation n'est pas une préparation à la vie ; l'éducation est la vie elle-même* », selon lui l'environnement scolaire ne constitue pas un simple lieu de transmission des savoirs, mais un espace d'expériences éducatives favorisant le développement intellectuel et social de l'élève.

Dans une perspective plus contemporaine, Meirieu (2016) considère que l'environnement scolaire rassemble l'ensemble des conditions permettant aux apprenants de construire leurs savoirs dans un climat propice à l'apprentissage.

Selon lui : « *Apprendre suppose un cadre sécurisant, exigeant et structuré permettant à chacun de s'engager dans les apprentissages* ».

1-2- Les composantes de l'environnement scolaire

L'environnement scolaire repose sur plusieurs dimensions complémentaires.

a) La dimension matérielle

Elle regroupe :

- les salles de classe ;
- les laboratoires ;
- les bibliothèques ;
- les équipements numériques ;
- les espaces de loisirs.

Les travaux de Montessori (1958) montrent que l'organisation physique des espaces influence directement l'engagement et l'autonomie des apprenants.

Selon Montessori : « *L'environnement doit être préparé de manière à favoriser l'activité autonome de l'enfant* ».

b) La dimension pédagogique

Cette dimension concerne :

- les méthodes d'enseignement ;
- les supports pédagogiques ;
- les modalités d'évaluation ;
- les stratégies d'accompagnement.

Pour Houssaye (2014), l'efficacité de l'environnement scolaire dépend en grande partie de la qualité des interactions pédagogiques qui s'y développent.

c) La dimension relationnelle

L'apprentissage est fortement influencé par les relations entre :

- enseignants et élèves ;
- élèves entre eux ;
- école et famille.

Selon Lev Vygotski : « *Toute fonction psychique supérieure apparaît deux fois : d'abord sur le plan social, puis sur le plan individuel* », cette affirmation met en évidence le rôle central des interactions sociales dans le développement cognitif.

1.3. L'environnement scolaire comme facteur de réussite

Les recherches actuelles montrent qu'un environnement scolaire favorable contribue à :

- améliorer la motivation ;
- renforcer l'engagement scolaire ;
- réduire le décrochage ;
- développer les compétences sociales ;
- favoriser les performances académiques.

Selon UNESCO, la qualité de l'environnement éducatif constitue un levier essentiel pour garantir un apprentissage inclusif et équitable.

Ainsi, l'environnement scolaire apparaît comme un système complexe où interagissent des facteurs matériels, humains et pédagogiques participant à la construction des apprentissages.

Tableau 2 : Composantes de l'environnement scolaire

Composante	Caractéristiques
Matérielle	Infrastructures, équipements, ressources
Pédagogique	Méthodes, activités, évaluation
Relationnelle	Interactions entre les acteurs
Institutionnelle	Règles, organisation, valeurs
Sociale	Climat scolaire, inclusion, coopération

2- Qu'est-ce qu'un environnement universitaire ?

L'environnement universitaire désigne l'ensemble des conditions académiques, scientifiques, institutionnelles, matérielles et sociales dans lesquelles évoluent les étudiants au sein de l'enseignement supérieur. Contrairement à l'environnement scolaire, il se caractérise par une plus grande autonomie accordée aux apprenants, une forte spécialisation disciplinaire et une proximité avec les activités de recherche scientifique.

L'université constitue à la fois un espace de formation, de production des connaissances et de développement professionnel.

Pour Morin (1999), l'université représente un lieu privilégié de production, de transmission et de renouvellement des savoirs.

Selon lui : « *L'université a pour mission de conserver, transmettre et enrichir le patrimoine culturel et scientifique de l'humanité* ».

L'environnement universitaire dépasse donc la simple acquisition de connaissances. Il vise également le développement de l'esprit critique, de l'autonomie intellectuelle et des capacités de recherche.

Dans cette perspective, Philippe Perrenoud souligne que l'enseignement supérieur doit créer les conditions favorisant la construction de compétences complexes permettant aux étudiants d'agir dans des contextes professionnels et scientifiques variés.

2-1- Les composantes de l'environnement universitaire

a) La dimension académique

Elle comprend :

- les cours magistraux ;
- les travaux dirigés ;
- les travaux pratiques ;
- les séminaires ;
- les ateliers méthodologiques.

Cette dimension vise l'acquisition de savoirs spécialisés et de compétences disciplinaires.

b) La dimension scientifique

L'université se distingue par son lien étroit avec la recherche.

Selon Humboldt : « *L'enseignement supérieur doit être étroitement associé à la recherche* », en effet, cette articulation permet aux étudiants de développer une culture scientifique et des compétences d'investigation.

c) La dimension sociale et professionnelle

L'environnement universitaire favorise :

- les échanges entre étudiants ;
- le travail collaboratif ;
- l'ouverture sur le monde professionnel ;
- l'insertion dans des réseaux scientifiques.

Cette dimension contribue au développement de l'identité professionnelle et académique.

2-2- L'autonomie au cœur de l'environnement universitaire

L'une des caractéristiques fondamentales de l'université réside dans l'autonomie accordée à l'étudiant.

Selon Meirieu (2016) : « *Former, c'est permettre au sujet de devenir progressivement capable de penser et d'agir par lui-même* ».

L'environnement universitaire vise ainsi à développer :

- l'autonomie intellectuelle ;
- la capacité de recherche ;
- l'esprit critique ;
- la responsabilité académique.

L'étudiant devient progressivement acteur de sa formation et de son parcours scientifique.

2-4- L'environnement universitaire à l'ère du numérique

Les transformations technologiques ont profondément modifié les environnements universitaires contemporains.

Les plateformes numériques, les bibliothèques électroniques, les classes virtuelles et les outils d'intelligence artificielle redéfinissent aujourd'hui les modalités d'accès aux savoirs.

Selon Siemens (2005), l'apprentissage dans les environnements numériques repose sur la capacité à établir des connexions entre différentes sources d'information.

Cette évolution élargit considérablement les espaces d'apprentissage au-delà des frontières physiques de l'université.

Tableau 3 : Composantes de l'environnement universitaire

Composante	Caractéristiques
Académique	Cours, séminaires, formation disciplinaire
Scientifique	Recherche, production des savoirs
Professionnelle	Employabilité, stages, réseaux
Sociale	Collaboration, vie universitaire
Numérique	Plateformes, ressources électroniques, IA

L'environnement scolaire et l'environnement universitaire constituent deux cadres éducatifs distincts mais complémentaires. Alors que le premier vise principalement l'acquisition progressive des savoirs fondamentaux dans un cadre fortement structuré, le second se caractérise par l'autonomie, la spécialisation disciplinaire et l'intégration à la recherche scientifique. Dans les deux cas, la qualité de l'environnement éducatif demeure un facteur essentiel de réussite, de développement personnel et de construction des compétences.

Activité de réflexion

Analyser la citation suivante : selon Maria Montessori (1958)

« Le milieu scolaire doit être organisé de telle sorte qu'il puisse offrir à l'apprenant les conditions les plus favorables à son développement »

Cours 3 : Profils d'apprenants et parcours scolaire et universitaire

Les systèmes éducatifs contemporains sont caractérisés par une diversité croissante des publics scolaires et universitaires. Cette hétérogénéité se manifeste à travers les parcours, les expériences, les motivations, les compétences et les contextes socioculturels des apprenants. Dans cette perspective, la compréhension des profils d'apprenants constitue un enjeu majeur pour les sciences de l'éducation et pour la didactique des langues, particulièrement dans l'enseignement supérieur où les exigences académiques deviennent plus complexes (Charlot, 1997 ; Romainville, 2000). La notion de profil d'apprenant renvoie à l'ensemble des caractéristiques cognitives, affectives, sociales, culturelles et académiques qui influencent les modalités d'apprentissage d'un individu. Ces caractéristiques ne sont pas figées ; elles évoluent au fil des expériences scolaires et universitaires et participent à la construction du rapport au savoir (Charlot, 1997).

Le parcours scolaire et universitaire représente l'ensemble des expériences éducatives vécues par l'apprenant au cours de sa trajectoire de formation. Selon Coulon (1997), l'entrée à l'université ne constitue pas uniquement un changement institutionnel, mais également un processus de socialisation au cours duquel l'étudiant doit apprendre un nouveau « métier », celui d'étudiant : « *Entrer à l'université, c'est s'affilier à une nouvelle institution dont il faut apprendre les règles, souvent implicites* » (Coulon, 1997, p. 27). L'étude des profils d'apprenants et des parcours de formation permet ainsi de mieux comprendre les mécanismes de réussite, d'adaptation et parfois d'échec dans les contextes éducatifs contemporains.

1-Fondements théoriques de l'étude des profils d'apprenants

La question des profils d'apprenants s'inscrit dans plusieurs traditions théoriques qui ont progressivement placé l'apprenant au centre des préoccupations pédagogiques. Les approches behavioristes, héritées des travaux de Skinner (1957), ont longtemps considéré l'apprentissage comme le résultat de réponses observables à des stimuli externes. Dans cette perspective, les différences individuelles étaient peu prises en compte, l'environnement étant considéré comme le principal déterminant du comportement d'apprentissage.

Les approches cognitivistes ont ensuite mis en évidence le rôle des processus mentaux dans la construction des connaissances. Tardif (1992, p. 31) souligne que « *l'apprenant est un processeur actif d'informations* », ce qui implique qu'il traite, organise et transforme les connaissances en fonction de ses structures cognitives préexistantes. Anderson (1983), dans sa

théorie ACT, distingue par ailleurs les connaissances déclaratives des connaissances procédurales, distinction fondamentale pour comprendre les différences entre apprenants.

Les théories constructivistes et socioconstructivistes ont renforcé cette conception active de l'apprentissage. Selon Piaget (1974), les connaissances se construisent progressivement grâce aux interactions entre le sujet et son environnement, à travers les processus d'assimilation et d'accommodation. Vygotski (1997), quant à lui, insiste sur l'importance des interactions sociales dans le développement cognitif. Il affirme que « *toute fonction psychique supérieure apparaît deux fois dans le cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique* » (Vygotski, 1997, p. 111). Ces différentes approches convergent vers l'idée que chaque apprenant possède des caractéristiques particulières qui influencent sa manière d'apprendre et de s'approprier les savoirs.

1-1- Les caractéristiques des profils d'apprenants

Les profils d'apprenants se distinguent par un ensemble de caractéristiques multidimensionnelles. Les dimensions cognitives concernent notamment les capacités d'attention, de mémorisation, de traitement de l'information et de résolution de problèmes (Baddeley, 1986 ; Sternberg, 1985). Certains apprenants développent plus facilement des stratégies d'analyse tandis que d'autres privilégient des approches globales ou intuitives. Riding et Rayner (1998) ont notamment mis en évidence deux dimensions fondamentales des styles cognitifs : la dimension holistique-analytique et la dimension verbale-imagery.

Les dimensions affectives occupent également une place importante. La motivation, la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'anxiété peuvent influencer significativement les performances académiques. Bandura (2003, p. 63) montre que « *les individus qui ont un fort sentiment d'efficacité personnelle abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter* ». Ces individus manifestent généralement davantage de persévérance face aux difficultés et récupèrent plus rapidement après des échecs. Les caractéristiques socioculturelles constituent un autre facteur déterminant. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) ont mis en évidence l'influence du capital culturel sur les trajectoires scolaires : « *Le système scolaire exige de tous ce qu'il ne donne qu'à certains* » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 101). Les pratiques familiales, les habitudes de lecture, les ressources culturelles et les représentations du savoir participent à la construction des dispositions scolaires des apprenants. Enfin, les expériences académiques antérieures façonnent

progressivement les attitudes et les comportements adoptés face aux apprentissages, constituant ce que Charlot (1997) nomme le « rapport au savoir ».

1-2- Styles et stratégies d'apprentissage

La diversité des profils d'apprenants se manifeste également à travers les styles et les stratégies d'apprentissage mobilisés dans les situations éducatives. Les styles d'apprentissage désignent les préférences relativement stables qu'un individu développe pour traiter l'information ou accomplir certaines tâches cognitives (Coffield et al., 2004). Kolb (1984) propose ainsi un modèle cyclique de l'apprentissage expérientiel distinguant quatre styles : convergent, divergent, assimilateur et accommodateur.

Bien que ces modèles fassent aujourd'hui l'objet de débats scientifiques (Pashler et al., 2008), ils ont contribué à mettre en évidence l'existence de différences individuelles dans les modalités d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage correspondent aux démarches conscientes mises en œuvre pour faciliter l'acquisition des connaissances.

Tardif (1992) distingue les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Les stratégies métacognitives, notamment, permettent aux apprenants de planifier, contrôler et évaluer leurs propres apprentissages. Flavell (1979, p. 906), l'un des pionniers de la métacognition, définit celle-ci comme « *la connaissance qu'on a de ses propres processus et productions cognitifs* ».

L'autorégulation constitue aujourd'hui une compétence essentielle dans l'enseignement supérieur. Zimmerman (2002) considère que les étudiants les plus performants sont généralement ceux qui développent une capacité à gérer de manière autonome leurs activités d'apprentissage selon un cycle en trois phases : anticipation et planification, contrôle de la performance, et autoréflexion.

1-3- Le parcours scolaire : construction et influences

Le parcours scolaire résulte de l'interaction entre les caractéristiques individuelles de l'apprenant et les contextes éducatifs qu'il traverse. Il se construit progressivement à travers les expériences vécues au sein de l'école, de la famille et de l'environnement social (Dubet & Martuccelli, 1996). Les recherches en sociologie de l'éducation ont largement démontré que la réussite scolaire ne dépend pas uniquement des capacités intellectuelles des élèves. Les ressources familiales, les attentes parentales, la qualité des établissements fréquentés et les conditions socioéconomiques influencent fortement les trajectoires scolaires (Coleman et al., 1966). Selon Lahire (1993), « *les inégalités scolaires trouvent en partie leur origine dans les*

différences de familiarisation avec la culture écrite » (p. 33). Les élèves arrivent à l'école avec des expériences et des dispositions très variables qui conditionnent leur rapport aux savoirs scolaires.

Le parcours scolaire contribue ainsi à la construction progressive d'une identité d'apprenant, marquée par des réussites, des difficultés, des aspirations et des représentations du système éducatif. Comme le souligne Dubet (1994, p. 212), « *la scolarisation n'est pas seulement un processus de socialisation, mais aussi un processus d'individualisation au cours duquel se construisent des identités* ».

1-4- Le parcours universitaire : continuités et ruptures

L'entrée à l'université représente une étape importante dans le parcours de formation des étudiants. Elle implique l'adaptation à de nouvelles exigences académiques, organisationnelles et méthodologiques. Les étudiants doivent apprendre à gérer une plus grande autonomie, à organiser leur travail personnel et à développer des compétences spécifiques liées aux études supérieures (Romainville, 2000 ; Lahire, 1997). Selon Coulon (1997, p. 153) décrit ce processus comme une affiliation progressive aux normes universitaires, distinguant trois temps : « *un temps d'étrangeté, un temps d'apprentissage et un temps d'affiliation* ». Selon lui, la réussite universitaire dépend largement de la capacité des étudiants à acquérir les codes implicites qui régissent le fonctionnement de l'institution.

Les parcours universitaires sont également marqués par des phénomènes de continuité et de rupture. Certains étudiants prolongent des habitudes de travail acquises durant leur scolarité, tandis que d'autres doivent profondément transformer leurs méthodes d'apprentissage. Tinto (1987) souligne à cet égard l'importance de l'intégration académique et sociale dans la persévérance universitaire : plus l'étudiant est intégré dans la communauté académique, plus ses chances de réussite sont élevées.

1-4-1- Les parcours des étudiants en contexte universitaire algérien

Le contexte universitaire algérien présente des caractéristiques spécifiques qui influencent les trajectoires des étudiants. L'accès massif à l'enseignement supérieur, dont le taux de scolarisation a considérablement augmenté depuis les années 2000 (Benguerna, 2013) a contribué à une diversification importante des profils étudiants. Les universités accueillent aujourd'hui des publics aux parcours scolaires, aux origines sociales et aux compétences académiques très variés. Cette hétérogénéité constitue à la fois une richesse et un défi pour les institutions universitaires. Les étudiants doivent souvent faire face à des difficultés d'adaptation

liées aux exigences méthodologiques, à la gestion de l'autonomie ou encore à la maîtrise des langues d'enseignement et de recherche. Seddiki (2012) note que dans le contexte algérien, la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est souvent vécue comme une rupture brutale, en raison des écarts importants entre les pratiques pédagogiques des deux niveaux.

Dans certaines filières, notamment celles liées aux langues et aux sciences humaines, les écarts de compétences linguistiques peuvent constituer un facteur important de différenciation des parcours (Blanchet & Chardenet, 2011). La réussite universitaire dépend alors de la capacité des étudiants à développer progressivement les compétences académiques attendues, notamment en matière de lecture et d'écriture dans les langues d'enseignement.

1-4-2- Profils d'apprenants et apprentissage des langues

Dans le domaine de la didactique des langues, la diversité des profils d'apprenants constitue une réalité incontournable (Richerich & Chancerel, 1977 ; Puren, 1988). Les apprenants se distinguent par leurs motivations, leurs besoins, leurs expériences linguistiques antérieures ainsi que leurs représentations des langues. Gardner (1985) souligne que la motivation représente l'un des facteurs les plus influents dans l'apprentissage des langues, distinguant motivation intégrative et motivation instrumentale.

Il affirme que « *les apprenants qui éprouvent une motivation intégrative, c'est-à-dire un désir d'entrer en contact avec la communauté de la langue cible, obtiennent généralement de meilleurs résultats* » (Gardner, 1985, p. 54). De son côté Dörnyei (2001) a enrichi ce modèle en introduisant le concept de « soi idéal en L2 », qui représente l'image que l'apprenant se fait de lui-même en tant qu'utilisateur compétent de la langue étrangère. Les parcours académiques influencent également les besoins langagiers des étudiants.

Dans l'enseignement supérieur, les langues deviennent des outils d'accès aux savoirs disciplinaires, à la recherche scientifique et à la communication académique (Mangiante & Parpette, 2011). Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) est ainsi apparu comme un champ spécifique visant à répondre aux besoins langagiers propres aux contextes universitaires francophones.

2- Différenciation pédagogique et accompagnement des apprenants

La prise en compte de l'hétérogénéité des profils d'apprenants conduit à repenser les pratiques pédagogiques universitaires. La différenciation pédagogique vise précisément à adapter les

dispositifs de formation aux caractéristiques et aux besoins des apprenants (Przesmycki, 1991 ; Meirieu, 1995).

Selon Perrenoud (1997, p. 9), « *différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous* », sans pour autant individualiser complètement l'enseignement. Cette approche suppose une connaissance approfondie des profils étudiants ainsi qu'une certaine flexibilité pédagogique, que Tomlinson (2004) résume sous le terme de « responsive teaching ».

L'accompagnement constitue également un levier important de réussite. Les dispositifs de tutorat, les ateliers méthodologiques et les activités de remédiation contribuent à soutenir les étudiants dans leur parcours universitaire (Annoot, 2012).

Ils favorisent le développement de l'autonomie et renforcent les capacités d'adaptation aux exigences académiques. Paul (2004) distingue plusieurs formes d'accompagnement, guidance, counseling, tutorat, compagnonnage et souligne leur rôle essentiel dans les transitions éducatives.

3- Perspectives actuelles

Les transformations numériques contemporaines ouvrent de nouvelles perspectives pour la prise en compte de la diversité des profils d'apprenants. Les environnements numériques d'apprentissage permettent désormais de proposer des parcours plus flexibles et davantage adaptés aux besoins individuels (Wallet, 2007 ; Tricot, 2017).

Les approches fondées sur l'apprentissage adaptatif reposent sur l'idée que les dispositifs numériques peuvent ajuster automatiquement les contenus et les activités en fonction des caractéristiques de chaque apprenant.

Vandewaetere et al. (2011, p.429) définissent l'apprentissage adaptatif comme « *tout environnement d'apprentissage qui adapte sa présentation, son contenu ou ses activités en fonction du profil et des performances de l'apprenant* ». Cette personnalisation vise à améliorer l'efficacité des apprentissages tout en respectant les rythmes individuels.

Parallèlement, les préoccupations liées à l'inclusion éducative occupent une place croissante dans les politiques universitaires, en lien avec les recommandations de l'UNESCO (2009) en faveur d'une éducation pour tous.

L'objectif consiste à garantir l'accès aux savoirs pour l'ensemble des étudiants, quelles que soient leurs caractéristiques ou leurs situations particulières. L'émergence de l'intelligence

artificielle ouvre également de nouvelles perspectives en matière de suivi individualisé et d'accompagnement pédagogique (Luckin et al., 2016).

Toutefois, ces innovations soulèvent également des questions éthiques relatives à la protection des données, à l'équité et à l'autonomie des apprenants, que des auteurs comme Selwyn (2019) examinent de manière critique.

L'étude des profils d'apprenants et des parcours scolaires et universitaires met en évidence la diversité des facteurs qui influencent les apprentissages. Les dimensions cognitives, affectives, sociales et culturelles interagissent de manière complexe pour façonner les trajectoires éducatives des individus (Charlot, 1997 ; Dubet, 1994 ; Bourdieu & Passeron, 1970).

Dans le contexte universitaire, la compréhension de cette diversité apparaît comme une condition essentielle à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées. Les enseignants sont aujourd'hui appelés à développer des dispositifs capables de prendre en compte l'hétérogénéité croissante des publics étudiants tout en favorisant leur réussite académique (Perrenoud, 1997 ; Annoot, 2012).

L'analyse des profils d'apprenants constitue ainsi un champ de réflexion incontournable pour la didactique universitaire contemporaine. Elle contribue à mieux comprendre les processus d'apprentissage et à promouvoir des approches pédagogiques plus inclusives, plus équitables et davantage centrées sur les besoins réels des étudiants, dans la lignée des orientations tracées par les grandes organisations internationales de l'éducation (UNESCO, 2009 ; OCDE, 2013).

Activité de réflexion

Deux étudiants sont inscrits en première année Master FLE.

- Le premier a toujours obtenu d'excellents résultats scolaires, possède de solides habitudes de lecture et maîtrise les techniques de rédaction universitaire.
- Le second a connu un parcours scolaire irrégulier, rencontre des difficultés en méthodologie universitaire et manque de confiance dans ses capacités rédactionnelles.

Questions

- Comparez les profils des deux étudiants.
- Identifiez les facteurs susceptibles d'influencer leur réussite universitaire.
- Analysez l'impact des expériences scolaires antérieures sur leurs apprentissages actuels.
- Proposez des mesures d'accompagnement permettant de réduire les écarts entre ces deux profils.

1-Notion de climat de classe / climat d'apprentissage

Le climat de classe constitue l'un des déterminants majeurs de la réussite éducative. Il renvoie à l'ensemble des perceptions qu'ont les apprenants et les enseignants de la qualité des relations, des interactions, de l'organisation et de l'atmosphère qui caractérisent un contexte d'enseignement donné. Au-delà des contenus enseignés, le climat de classe influence directement la motivation, l'engagement, le sentiment d'appartenance et les performances scolaires.

Selon Philippe Meirieu, les apprentissages ne peuvent se développer durablement que dans un cadre sécurisant et structuré permettant à chaque apprenant de s'engager dans l'activité intellectuelle.

À cet égard, Meirieu souligne que :

« Apprendre suppose un cadre où l'on peut prendre le risque d'essayer, de se tromper et de recommencer » (Meirieu, 2016).

Cette affirmation met en évidence l'importance d'un climat fondé sur la confiance et le respect mutuel.

1.1. Définition du climat de classe

Le climat de classe peut être défini comme l'ensemble des caractéristiques psychologiques, relationnelles, pédagogiques et organisationnelles qui influencent le vécu des acteurs au sein de la classe.

Pour Janosz Michel (1998), le climat scolaire correspond à : « **La qualité et la constance des interactions qui caractérisent la vie scolaire** »

Cette définition montre que le climat de classe ne se réduit pas à l'absence de conflits ; il englobe également les sentiments de sécurité, de justice, de coopération et de bien-être ressentis par les apprenants.

1.2. Les dimensions du climat d'apprentissage

Les recherches identifient plusieurs dimensions complémentaires.

a) La dimension relationnelle

Elle concerne la qualité des relations entre :

- enseignant et apprenants ;
- apprenants entre eux ;
- apprenants et institution.

Cette dimension influence fortement la motivation et l'engagement des étudiants.

b) La dimension pédagogique

Elle renvoie :

- aux méthodes d'enseignement ;
- aux activités proposées ;
- aux modalités d'évaluation ;
- à l'accompagnement pédagogique.

Selon Jean Houssaye (2014), la qualité des interactions pédagogiques constitue l'un des fondements du climat d'apprentissage.

c) La dimension organisationnelle

Elle comprend :

- les règles de fonctionnement ;
- la gestion du temps ;
- l'organisation des espaces ;
- la structuration des activités.

Un cadre clairement défini favorise le sentiment de sécurité et réduit les comportements perturbateurs.

1.3. Les effets du climat de classe sur les apprentissages

Un climat positif favorise :

- la participation ;
- la motivation ;
- la confiance en soi ;
- l'autonomie ;
- la persévérance.

Selon Lev Vygotski : « *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire seul demain* ».

Cette affirmation rappelle que les apprentissages se développent dans un environnement relationnel favorable aux échanges et à la coopération.

Tableau 4 : Dimensions de climat de classe

Dimensions	Caractéristiques
Relationnelle	Respect, confiance, coopération
Pédagogique	Méthodes, activités, accompagnement
Organisationnelle	Règles, temps, gestion de la classe
Affectivo-motivationnelle	Bien-être, sentiment de sécurité

2. Relations enseignant–apprenants / apprenants–apprenants

Les relations pédagogiques occupent une place centrale dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elles influencent la motivation, l'engagement, la confiance et le développement des compétences. Les recherches contemporaines montrent que la qualité des interactions constitue un facteur déterminant de la réussite scolaire et universitaire.

2.1. La relation enseignant–apprenant

La relation enseignant–apprenant désigne l'ensemble des interactions qui se développent entre l'enseignant et les apprenants dans le cadre de l'activité éducative.

Pour Rogers (1969), l'apprentissage est favorisé lorsque l'enseignant instaure une relation fondée sur :

- l'empathie ;
- l'authenticité ;
- la considération positive.

Rogers affirme : « *On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir ; on enseigne et l'on ne peut enseigner que ce que l'on est* »

Cette conception met l'accent sur la dimension humaine de l'enseignement.

Dans les approches contemporaines, l'enseignant est considéré comme un médiateur chargé d'accompagner les apprenants dans la construction de leurs savoirs.

Selon Philippe Meirieu : « *Enseigner, c'est organiser les conditions qui permettent à l'autre d'apprendre* »

2.2. La relation apprenant–apprenant

Les interactions entre apprenants jouent également un rôle fondamental dans les apprentissages.

Selon Vygotski, les échanges entre pairs constituent un levier essentiel du développement cognitif. Les discussions, les débats, les travaux collaboratifs et les projets collectifs permettent aux apprenants :

- de confronter leurs idées ;
- de construire des connaissances communes ;
- de développer leurs compétences communicationnelles ;
- d'apprendre à coopérer.

Dans la perspective socioconstructiviste, les connaissances se construisent à travers les interactions sociales.

2.3. Les enjeux des relations pédagogiques

Des relations positives favorisent :

- le sentiment d'appartenance ;

- l'engagement ;
- la motivation ;
- la réussite académique ;
- le développement psychosocial.

À l'inverse, des relations conflictuelles peuvent générer :

- désengagement ;
- anxiété ;
- démotivation ;
- difficultés d'apprentissage.

Type de relation	Effets principaux
Enseignant–apprenant	Confiance, accompagnement, motivation
Apprenant–apprenant	Coopération, interaction, co-construction
Groupe-classe	Cohésion, sentiment d'appartenance

3. Gestion de groupe en contexte scolaire et universitaire

La gestion de groupe renvoie à l'ensemble des pratiques mises en œuvre par l'enseignant afin d'organiser les interactions, maintenir un climat favorable aux apprentissages et atteindre les objectifs pédagogiques. Elle constitue une compétence essentielle aussi bien dans l'enseignement scolaire que dans l'enseignement supérieur.

3.1. Définition de la gestion de groupe

La gestion de groupe peut être définie comme l'ensemble des stratégies permettant de coordonner les activités d'un groupe d'apprenants afin de favoriser les apprentissages et le vivre-ensemble.

Selon Houssaye, enseigner consiste également à gérer des relations humaines complexes au sein d'un collectif.

La gestion de groupe ne se limite donc pas au maintien de la discipline ; elle vise la création d'un environnement propice à l'apprentissage.

3.2. Les spécificités du contexte scolaire

Dans le contexte scolaire, la gestion du groupe repose principalement sur :

- l'établissement de règles claires ;
- l'encadrement des comportements ;
- la régulation des interactions ;
- le maintien de l'attention.

Les apprenants étant généralement plus jeunes, l'enseignant joue un rôle important dans la structuration du cadre de travail.

3.3. Les spécificités du contexte universitaire

L'université se caractérise par une plus grande autonomie des étudiants.

La gestion du groupe universitaire vise davantage :

- l'encouragement à la participation ;
- la responsabilisation ;
- l'autonomie intellectuelle ;
- la collaboration scientifique.

Selon Perrenoud : « *Former à l'autonomie suppose de placer les étudiants dans des situations où ils doivent mobiliser eux-mêmes leurs ressources* »

L'enseignant universitaire agit davantage comme accompagnateur, facilitateur et animateur de la réflexion.

3.4. Les stratégies efficaces de gestion de groupe

Les recherches en pédagogie recommandent :

- l'explicitation des attentes ;
- la communication bienveillante ;
- l'écoute active ;
- la participation des apprenants ;
- le travail collaboratif ;
- la gestion préventive des conflits.

Ces pratiques contribuent à renforcer la cohésion du groupe et à améliorer les conditions d'apprentissage.

Tableau 5 : Approche comparative

Éléments	Contexte scolaire	Contexte universitaire
Niveau d'autonomie	Faible à modéré	Élevé
Encadrement	Important	Plus souple
Rôle de l'enseignant	Guide et régulateur	Accompagnateur et facilitateur
Gestion des comportements	Prioritaire	Secondaire
Participation des apprenants	Guidée	Autonome et réflexive

Activité de réflexion

Citation

« Enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu. ». Attribuée à Plutarque

Consigne

À partir de cette citation, expliquez comment le climat de classe, la qualité des relations pédagogiques et la gestion du groupe peuvent favoriser l'engagement et la réussite des apprenants. Illustrez votre réflexion par des exemples issus du contexte scolaire ou universitaire.

L'environnement scolaire et universitaire constitue un espace complexe au sein duquel interagissent une multitude d'acteurs participant, à des degrés divers, à la réalisation des missions éducatives. Loin de se limiter à la relation entre l'enseignant et l'apprenant, le processus de formation s'inscrit dans un système d'interactions mobilisant des acteurs pédagogiques, administratifs, sociaux et institutionnels (Gather Thurler & Maulini, 2007).

Dans cette perspective, l'institution éducative peut être considérée comme une organisation sociale dont le fonctionnement repose sur la complémentarité des rôles assumés par les différents intervenants. Chaque acteur contribue à la création de conditions favorables aux apprentissages, à l'accompagnement des apprenants et à la réalisation des objectifs de formation. Crozier et Friedberg (1977) rappellent à cet égard que toute organisation est traversée par des logiques d'acteurs qui en conditionnent le fonctionnement réel.

Selon Dubet (2002, p.14), « *l'école et l'université ne peuvent être comprises indépendamment des relations qui s'y développent entre les individus et les groupes sociaux* ». L'analyse des acteurs de l'environnement éducatif permet ainsi de mieux comprendre les mécanismes qui influencent la réussite scolaire et universitaire ainsi que la qualité des expériences de formation.

1- Principes théoriques de l'analyse des acteurs éducatifs

L'étude des acteurs éducatifs s'appuie sur plusieurs cadres théoriques issus des sciences de l'éducation, de la sociologie et de la psychologie sociale. L'approche systémique, développée notamment par Bertalanffy (1968) et appliquée aux organisations éducatives par Mialaret (1991), considère l'institution éducative comme un ensemble organisé de composantes interdépendantes. Dans cette perspective, toute modification affectant un acteur ou une structure est susceptible d'avoir des répercussions sur l'ensemble du système.

Les théories socioconstructivistes accordent également une place centrale aux interactions humaines dans les processus d'apprentissage. Pour Vygotski (1997), les apprentissages se développent à travers les échanges sociaux et les médiations assurées par les différents acteurs du milieu éducatif. Il affirme que (1997, p. 355) « *ce que l'enfant est capable de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire seul demain* » posant ainsi le principe de la zone proximale de développement comme cadre de toute médiation éducative.

Cette conception a contribué à l'émergence du concept de communauté éducative, que Wenger (1998) prolonge à travers sa théorie des « communautés de pratique » : des groupes de

personnes partageant des pratiques, des ressources et des engagements communs autour d'un domaine d'activité. La qualité des interactions entre ces acteurs apparaît dès lors comme un facteur déterminant de la réussite éducative.

2-Les différents acteurs éducatifs

2-1-L'apprenant : acteur central du processus éducatif

Les évolutions contemporaines des sciences de l'éducation ont profondément modifié la place attribuée à l'apprenant. Longtemps considéré comme un simple récepteur de connaissances dans la tradition béhavioriste (Skinner, 1957), celui-ci est désormais perçu comme un acteur actif de ses apprentissages. Les approches constructivistes et socioconstructivistes mettent en évidence le rôle fondamental de l'activité cognitive de l'apprenant dans la construction des savoirs. Selon Piaget (1974, p.5), « *comprendre, c'est inventer* »: apprendre consiste à construire progressivement des structures de pensée à travers l'interaction avec l'environnement. L'apprenant participe ainsi activement à l'élaboration de ses connaissances.

Dans l'enseignement supérieur, cette participation prend une importance particulière. Les étudiants sont appelés à développer leur autonomie, leur esprit critique et leur capacité à mobiliser des stratégies d'apprentissage adaptées aux exigences académiques (Romainville, 2000).

Leur engagement dans les activités pédagogiques, ce que Astin (1984) nomme le « *student involvement* », constitue un facteur essentiel de réussite. Comme le souligne Perrenoud (1995, p.27), « *personne ne peut apprendre à la place d'un autre* » Cette affirmation rappelle que l'apprentissage demeure avant tout un processus individuel qui exige une implication active de l'apprenant. Charlot (1997) complète cette perspective en insistant sur la notion de rapport au savoir, qui désigne la relation singulière que chaque sujet entretient avec les objets de connaissance.

2-2- L'enseignant : acteur pédagogique et médiateur des savoirs

L'enseignant occupe une place centrale dans l'environnement scolaire et universitaire. Ses missions dépassent largement la simple transmission des connaissances (Shulman, 1986). Il intervient comme concepteur de situations d'apprentissage, accompagnateur, évaluateur et médiateur entre les savoirs et les apprenants. La notion de médiation pédagogique renvoie à l'ensemble des actions permettant de faciliter l'appropriation des connaissances par les étudiants. Pour Meirieu (2016, p.47), « *enseigner, c'est créer les conditions pour que l'autre*

puisse apprendre », ce qui implique une conception dynamique de la relation pédagogique, fondée sur l'adaptation aux besoins des apprenants.

Dans le contexte universitaire contemporain, les enseignants sont également confrontés à de nouveaux défis liés à la massification de l'enseignement supérieur, à l'hétérogénéité des publics étudiants et à l'intégration croissante des technologies numériques (Endrizzi, 2011). Ces évolutions nécessitent le développement de compétences professionnelles diversifiées.

Tardif (2012) rappelle à cet égard que l'enseignement constitue une profession complexe reposant sur la mobilisation simultanée de savoirs disciplinaires, pédagogiques, didactiques et relationnels. Tardif et Lessard (1999) qualifient par ailleurs l'enseignement de « *travail sur et avec autrui* », soulignant ainsi la dimension irréductiblement humaine et interactive de cette profession.

2-3- Les responsables pédagogiques et administratifs

Le fonctionnement des institutions éducatives repose également sur l'action de responsables chargés de la gestion et du pilotage des structures. Dans le milieu scolaire, cette responsabilité est généralement assumée par les chefs d'établissement et leurs équipes administratives. Leithwood et al. (2004) ont montré que le leadership pédagogique des directeurs d'établissement constitue le deuxième facteur d'influence sur la réussite des élèves, après la qualité de l'enseignement en classe.

Dans l'enseignement supérieur, plusieurs niveaux de responsabilité coexistent. Les chefs de département, les responsables de filière, les doyens et les recteurs participent à l'organisation des activités académiques, à la gestion des ressources humaines et matérielles ainsi qu'à la mise en œuvre des orientations institutionnelles.

La gouvernance universitaire vise à assurer la cohérence des actions menées au sein des établissements tout en garantissant la qualité des formations proposées. Selon Musselin (2001), « *l'université contemporaine est devenue une organisation dont la gestion ne peut plus reposer sur les seuls mécanismes informels traditionnels* » (p. 78), ce qui implique le développement de nouvelles compétences en matière de coordination, de planification et de prise de décision.

2-4-La famille : partenaire de l'éducation

La famille constitue l'un des premiers acteurs de l'éducation. Elle participe à la transmission des valeurs, des normes culturelles et des habitudes qui influencent les trajectoires scolaires des apprenants (Lahire, 1993). Les recherches en sociologie de l'éducation ont largement démontré l'impact du contexte familial sur la réussite scolaire.

Bourdieu et Passeron (1970) soulignent que les familles transmettent aux enfants un capital culturel qui facilite ou complique leur adaptation aux exigences du système éducatif. Plus récemment, les travaux de Lareau (2003) ont mis en évidence l'existence de styles parentaux différenciés selon les milieux sociaux, avec des effets marqués sur les parcours scolaires.

La qualité des relations entre la famille et les institutions éducatives influence également les parcours de formation. Epstein (2001) a développé un modèle de partenariat école-famille-communauté distinguant six formes d'implication parentale : la parentalité, la communication, le bénévolat, l'apprentissage à domicile, la prise de décision et la collaboration avec la communauté.

Même dans l'enseignement supérieur, où l'autonomie des étudiants est davantage valorisée, l'environnement familial continue souvent à exercer une influence significative sur les projets académiques et professionnels (Lahire, 1997).

2-5-Les pairs et les groupes sociaux

Les interactions entre pairs constituent une dimension essentielle de l'environnement éducatif. Les apprenants développent une grande partie de leurs compétences sociales, communicationnelles et collaboratives à travers leurs relations avec les autres étudiants (Slavin, 1990). Les approches socioconstructivistes considèrent les interactions entre pairs comme des occasions privilégiées de co-construction des connaissances.

Doise et Mugny (1981) ont mis en évidence le concept de « *conflit socio-cognitif* », montrant que la confrontation des points de vue entre pairs génère un déséquilibre cognitif stimulant les processus d'apprentissage. Par ailleurs, les groupes de pairs participent à la socialisation scolaire et universitaire. Ils influencent les comportements, les attitudes et parfois les performances académiques des étudiants.

Selon Coulon (1997, p. 98), « *l'intégration à la communauté étudiante constitue une étape décisive dans la construction de l'identité universitaire* ». Les pairs apparaissent ainsi comme des acteurs éducatifs à part entière dont l'influence dépasse largement les cadres formels de l'enseignement.

2-6-Les acteurs de soutien et d'accompagnement

Les institutions éducatives mobilisent également différents acteurs spécialisés dans l'accompagnement des apprenants. Les conseillers pédagogiques, les bibliothécaires, les documentalistes, les tuteurs ainsi que les services d'orientation participent à la réussite des parcours scolaires et universitaires (Paul, 2004 et Annoot, 2012).

Les bibliothécaires jouent notamment un rôle essentiel dans le développement des compétences informationnelles. L'Association of College and Research Libraries (ACRL, 2016) définit ces compétences comme la capacité à « *reconnaître un besoin d'information, à localiser, évaluer et utiliser efficacement l'information trouvée* ».

Ce cadre situe le bibliothécaire comme un acteur pédagogique à part entière au sein de l'environnement universitaire. Les services d'orientation contribuent quant à eux à la construction des projets académiques et professionnels. Super (1990) rappelle que l'orientation scolaire et professionnelle est un processus continu de développement de soi, impliquant des acteurs multiples à chaque étape du parcours. L'ensemble de ces dispositifs d'accompagnement vise à répondre à la diversité des besoins des apprenants.

2-7-Les acteurs numériques de l'environnement éducatif

La transformation numérique des institutions éducatives a conduit à l'émergence de nouveaux acteurs dans les processus de formation. Les plateformes numériques, les environnements virtuels d'apprentissage (EVA) et les ressources en ligne participent désormais activement à la médiation des savoirs (Wallet, 2007 et Tricot, 2017).

Les réseaux sociaux académiques facilitent les échanges entre étudiants, enseignants et chercheurs. Ils favorisent la circulation des informations et contribuent au développement de communautés d'apprentissage élargies (Nentwich et König, 2012).

L'intelligence artificielle constitue également une évolution majeure. Les assistants conversationnels, les systèmes de recommandation pédagogique et les outils d'aide à la rédaction interviennent de plus en plus dans les activités académiques.

Luckin et al. (2016) soulignent le potentiel de ces technologies pour personnaliser les parcours d'apprentissage, tout en appelant à une réflexion éthique approfondie sur leurs usages. Selon Siemens (2005, p.5), « *la connaissance peut résider dans des dispositifs non humains, et l'apprentissage peut s'effectuer par la connexion à des nœuds d'information spécialisés* ». Cette conception connectiviste élargit considérablement la notion d'acteur éducatif au-delà des individus et des institutions.

3- Les acteurs de l'environnement universitaire algérien

L'université algérienne mobilise une diversité d'acteurs dont les fonctions s'inscrivent dans les orientations générales du système national d'enseignement supérieur. Les étudiants, les enseignants, les responsables administratifs et les personnels de soutien participent collectivement à la réalisation des missions de formation et de recherche (Benguerna, 2013).

Les transformations récentes de l'enseignement supérieur algérien, marquées notamment par l'adoption du système LMD à partir de 2004, ont conduit à une diversification des responsabilités et à une complexification des modes de gouvernance.

Khelfaoui (2009) souligne que cette réforme a modifié en profondeur les rôles des enseignants, des responsables pédagogiques et des étudiants, sans que les dispositifs d'accompagnement nécessaires aient toujours été mis en place simultanément. L'intégration progressive du numérique et le développement de la recherche scientifique ont également contribué à redéfinir les rôles des différents intervenants.

Toutefois, plusieurs défis demeurent, notamment en matière de coordination institutionnelle, de professionnalisation des pratiques de gestion et d'amélioration des dispositifs d'accompagnement des étudiants (Seddiki, 2012).

L'environnement scolaire et universitaire repose sur l'action complémentaire d'une pluralité d'acteurs dont les rôles sont étroitement interdépendants. Les apprenants, les enseignants, les responsables institutionnels, les familles, les pairs et les personnels de soutien contribuent chacun à leur manière à la réalisation des objectifs éducatifs (Dubet, 2002 et Wenger, 1998).

Les recherches contemporaines montrent que la qualité des apprentissages dépend largement des interactions qui se développent entre ces différents acteurs. Les approches fondées sur la collaboration, la participation et la gouvernance partagée apparaissent aujourd'hui comme des leviers essentiels pour répondre aux défis de l'éducation contemporaine.

L'étude des acteurs de l'environnement scolaire et universitaire permet ainsi de mieux comprendre la complexité des processus éducatifs et de promouvoir des pratiques institutionnelles plus inclusives, plus efficaces et davantage centrées sur les besoins des apprenants rejoignant en cela les orientations de l'UNESCO (2015) en faveur d'une éducation de qualité pour tous.

Activité de réflexion

Un étudiant de première année de Master rencontre des difficultés importantes dans ses études. Ses résultats sont en baisse, il participe peu aux activités pédagogiques et envisage même d'abandonner sa formation.

Questions

- Identifiez les acteurs susceptibles d'intervenir pour accompagner cet étudiant.
- Précisez le rôle que chacun de ces acteurs pourrait jouer dans cette situation.

- Analysez les causes possibles des difficultés rencontrées par cet étudiant.
- Proposez un plan d'accompagnement mobilisant plusieurs acteurs de l'environnement universitaire.
- Expliquez pourquoi la réussite de cet accompagnement dépend de la coordination entre les différents intervenants.

Cours 6 : Environnement évaluatif : examens, control continu et classification

L'évaluation occupe une place centrale dans les systèmes éducatifs contemporains. Elle accompagne l'ensemble du processus de formation en permettant de recueillir des informations sur les apprentissages réalisés, les compétences développées et les difficultés rencontrées par les apprenants. Au-delà de sa fonction de mesure, l'évaluation constitue un véritable outil de régulation pédagogique et de pilotage institutionnel (De Ketele, 2010 et Allal, 2007).

Dans l'enseignement supérieur, l'environnement évaluatif regroupe l'ensemble des dispositifs, des procédures et des pratiques mobilisés pour apprécier les acquis des étudiants. Il englobe les examens, le contrôle continu, les travaux académiques ainsi que les mécanismes de notation et de classification.

Ces dispositifs participent à la validation des parcours de formation tout en influençant les comportements d'apprentissage des étudiants. Comme le souligne Hadji (2012, p.37), « *évaluer consiste à porter un jugement de valeur à partir d'informations recueillies selon des critères explicitement définis* ».

Cette définition met en évidence la complexité de l'acte évaluatif, qui ne se réduit pas à l'attribution d'une note mais implique une réflexion sur les objectifs poursuivis, les critères mobilisés et les usages des résultats obtenus.

1-L'évaluation des apprentissages

Les conceptions de l'évaluation ont considérablement évolué au cours des dernières décennies. Les premières approches, héritées du mouvement docimologique fondé par Piéron (1963), considéraient principalement l'évaluation comme un instrument de mesure destiné à quantifier les performances des apprenants.

Cette perspective s'inscrivait dans une logique de sélection et de classement. Progressivement, les travaux en sciences de l'éducation ont conduit à une conception plus large de l'évaluation. Celle-ci est désormais envisagée comme un processus intégré aux apprentissages et participant à leur amélioration. Selon Allal (2007, p.12) « *la régulation des apprentissages constitue le fondement de toute pratique évaluative véritablement orientée vers la réussite* ». Scriven (1967) avait déjà établi une distinction fondatrice entre évaluation formative et évaluation sommative, distinctions qui structurent encore aujourd'hui les débats dans ce domaine.

Dans une approche par compétences, l'évaluation vise également à apprécier la capacité des étudiants à mobiliser des ressources variées dans des situations complexes. Tardif (2006) souligne que l'évaluation ne doit pas seulement porter sur les connaissances déclaratives, mais également sur leur mobilisation dans des contextes authentiques.

Roegiers (2010) complète cette perspective en insistant sur la nécessité d'évaluer des situations-problèmes qui exigent une intégration réelle des acquis. Cette évolution témoigne du passage progressif d'une culture du contrôle à une culture de l'accompagnement des apprentissages, que Mottier Lopez (2015) qualifie d'« *évaluation au service de l'apprentissage* ».

2-Les fonctions de l'évaluation

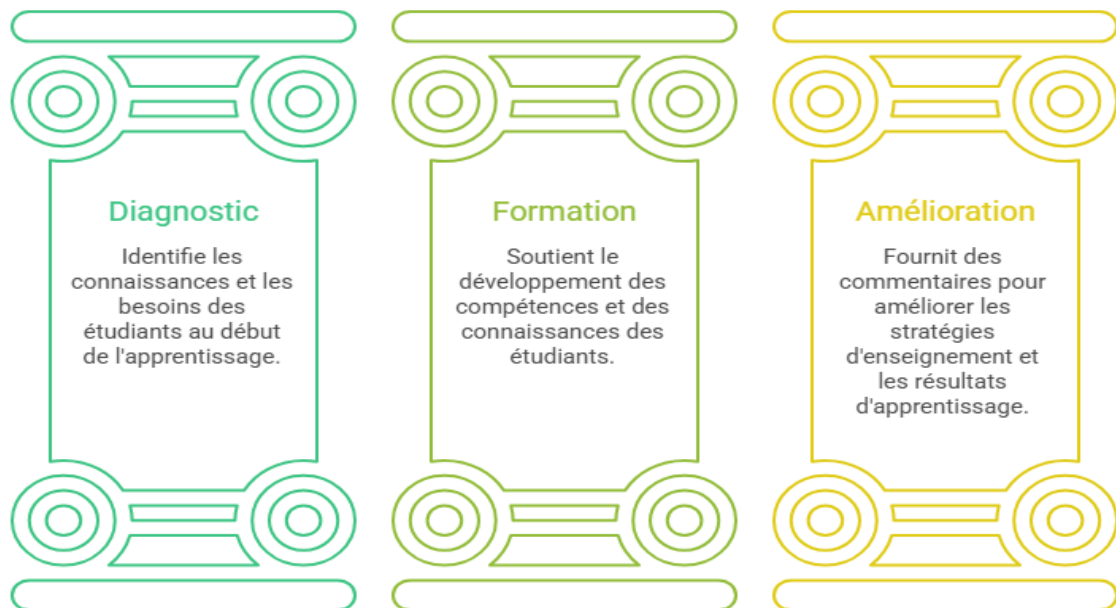
L'évaluation remplit plusieurs fonctions complémentaires au sein des dispositifs de formation. La fonction diagnostique intervient généralement au début d'un parcours d'apprentissage. Elle permet d'identifier les acquis antérieurs des étudiants ainsi que leurs besoins spécifiques.

La fonction formative occupe une place essentielle dans les approches pédagogiques contemporaines. Elle vise à fournir des informations utiles à l'amélioration des apprentissages. Selon Black et Wiliam (1998, p.16) « *les interventions fondées sur une évaluation formative rigoureuse produisent des gains d'apprentissage parmi les plus importants jamais documentés dans la recherche éducative* », en effet, ces auteurs soulignent en particulier le rôle central du feedback dans la régulation des apprentissages.

La fonction sommative intervient généralement à la fin d'une séquence d'enseignement afin de mesurer les acquis réalisés. Elle débouche souvent sur une note ou une décision institutionnelle. Wiliam (2011) distingue à ce sujet l'évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*) de l'évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*), insistant sur la nécessité de développer davantage cette seconde forme dans les pratiques universitaires.

Enfin, la fonction certificative permet de valider officiellement les compétences développées et d'attester l'atteinte des objectifs de formation. Ces différentes fonctions montrent que l'évaluation participe simultanément aux apprentissages, à la régulation pédagogique et à la certification académique (De Ketele, 2010).

Fonctions de l'Évaluation



Made with Napkin

Schéma 5 : Les fonctions de l'évaluation

3- Les formes d'évaluation dans l'enseignement supérieur

Les établissements universitaires mobilisent une grande diversité de modalités évaluatives. Les évaluations écrites demeurent largement utilisées sous la forme de dissertations, de synthèses, de commentaires de textes ou de questions à développement. Ces formes favorisent l'expression de la pensée structurée et de la capacité argumentative.

Les évaluations orales permettent quant à elles d'apprécier les compétences communicationnelles, argumentatives et réflexives des étudiants. Elles sont particulièrement fréquentes dans les formations en langues, en sciences humaines et dans certaines disciplines professionnelles.

Les évaluations pratiques occupent également une place importante dans les formations nécessitant la mobilisation de compétences techniques ou professionnelles. Elles permettent d'observer directement les performances des apprenants dans des situations proches de la réalité professionnelle, rejoignant ainsi le concept d'évaluation authentique développé par Wiggins (1998). Par ailleurs, les projets, les portfolios et les travaux de recherche contribuent à diversifier les modalités d'évaluation. Selon Scallon (2004, p.116), « *la diversification des modes*

d'évaluation est une condition indispensable à l'appréciation globale des compétences ». Le portfolio en particulier permet de rendre compte de l'évolution des apprentissages dans la durée.

Tableau 6 : Comparaison des fonctions de l'évaluation

Comparaison des fonctions de l'évaluation				
Caractéristique	Objectif	Moment	Résultat	Rôle
Formative	Améliorer les apprentissages	Pendant l'enseignement	Informations pour l'amélioration	Régulation des apprentissages
Sommative	Mesurer les acquis	À la fin de l'enseignement	Note ou décision institutionnelle	Évaluation de l'apprentissage
Certificative	Valider les compétences	Après la formation	Validation officielle des compétences	Certification académique

Made with  Napkin

3-1-Les examens : principes et enjeux

L'examen constitue l'une des formes les plus anciennes et les plus répandues d'évaluation académique. Il se caractérise généralement par une épreuve ponctuelle organisée dans un cadre institutionnel formel et destinée à mesurer les acquis des étudiants à un moment donné de leur parcours. Historiquement, Foucault (1975) a montré que l'examen est une technique de pouvoir-savoir permettant à l'institution de surveiller, classer et normaliser les individus.

Les examens présentent plusieurs avantages. Ils permettent notamment d'évaluer simultanément un grand nombre d'étudiants et de garantir une certaine uniformité dans les conditions de passation. Ils jouent également un rôle important dans les procédures de certification.

Cependant, cette modalité évaluative présente également certaines limites. Les recherches en docimologie ont montré que les notes attribuées à un même devoir peuvent varier considérablement d'un correcteur à l'autre, phénomène que Laugier et Weinberg (1936) ont

qualifié d'effet de l'humeur ou d'effet de halo. De plus, les performances observées lors d'un examen peuvent être influencées par des facteurs extérieurs tels que l'anxiété d'évaluation, décrite par Spielberger (1980) comme une forme spécifique d'anxiété situationnelle.

Pour Vial (2012, p.203), « *la validité d'une évaluation dépend de sa cohérence avec les objectifs de formation et de la pertinence des critères mobilisés* ». Cette exigence invite à concevoir des examens véritablement alignés avec les intentions pédagogiques, dans l'esprit de l'alignement constructif proposé par Biggs (2003).

3-2- Le contrôle continu dans l'enseignement universitaire

Le contrôle continu repose sur l'idée que l'évaluation doit accompagner les apprentissages tout au long du semestre ou de l'année universitaire. Contrairement à l'examen final, il s'appuie sur une pluralité d'activités évaluatives réparties dans le temps.

Cette approche s'inscrit dans le prolongement des travaux de Tyler (1949), qui fut l'un des premiers à défendre une évaluation intégrée aux objectifs de formation. Cette approche permet de recueillir des informations régulières sur la progression des étudiants et de leur fournir des rétroactions susceptibles d'améliorer leurs performances. Elle favorise également un engagement plus constant dans les activités pédagogiques, réduisant ainsi les comportements de révision de dernière minute.

Selon Perrenoud (1998, p.112), « *l'évaluation continue contribue à transformer la relation entre enseignement et apprentissage en faisant de l'évaluation un outil de régulation plutôt qu'un simple instrument de sélection* ».

Toutefois, le contrôle continu exige une organisation rigoureuse et peut représenter une charge de travail importante pour les enseignants comme pour les étudiants. Race (2001) souligne que son efficacité dépend largement de la qualité des activités proposées, de la clarté des critères et de la régularité des rétroactions fournies.

3-3-La notation et la classification des étudiants

La notation constitue l'une des manifestations les plus visibles de l'évaluation. Elle vise à traduire les performances des étudiants sous une forme chiffrée ou symbolique afin de faciliter les décisions académiques. Kohn (1994) a montré que les notes peuvent exercer des effets paradoxaux : en focalisant les étudiants sur le résultat chiffré, elles réduisent parfois leur intérêt intrinsèque pour les apprentissages.

La classification des étudiants repose généralement sur les résultats obtenus dans les différentes évaluations. Elle intervient dans les procédures de sélection, d'orientation ou d'attribution de distinctions académiques. Demeuse et Baye (2008) rappellent que tout système de classification est porteur d'effets de sélection sociale qui méritent d'être questionnés. Plusieurs recherches montrent que les notes peuvent produire des effets ambivalents sur les apprentissages. Elles peuvent stimuler certains étudiants tout en décourageant ceux qui rencontrent des difficultés, contribuant ainsi à renforcer les inégalités existantes.

Selon Perrenoud (1998, p.87) « *la note est souvent davantage un instrument de pouvoir qu'un outil d'apprentissage* ». Cette observation invite à réfléchir aux usages pédagogiques de la notation et conduit certains systèmes éducatifs à expérimenter des formes d'évaluation sans notes, fondées sur des appréciations qualitatives et des profils de compétences.

3-4-Les acteurs de l'évaluation

L'évaluation mobilise plusieurs acteurs dont les rôles sont complémentaires. L'enseignant demeure le principal responsable de la conception des épreuves, de l'application des critères d'évaluation et de l'interprétation des résultats. Shulman (1987) rappelle que cette compétence évaluative fait partie intégrante du savoir pédagogique disciplinaire de l'enseignant.

L'étudiant occupe également une place active dans le processus évaluatif. Les approches contemporaines encouragent le développement de l'autoévaluation et de la réflexivité. Boud (1995, p.11) souligne que « *l'autoévaluation est une compétence fondamentale pour l'apprentissage tout au long de la vie* », dans la mesure où elle développe la capacité à identifier ses propres lacunes et à réguler ses stratégies d'apprentissage.

L'évaluation par les pairs constitue une autre modalité particulièrement valorisée dans les pédagogies collaboratives. Topping (1998) a montré que cette pratique produit des bénéfices tant pour l'évaluateur que pour l'évalué, en développant la capacité d'analyse critique et la compréhension des critères de qualité.

Les institutions universitaires jouent enfin un rôle important dans la définition des cadres réglementaires et des procédures garantissant l'équité et la qualité des évaluations. L'assurance qualité en matière d'évaluation constitue aujourd'hui une exigence explicite des agences d'accréditation européennes.

3-5-L'évaluation à l'université algérienne

Dans le système universitaire algérien, l'évaluation s'inscrit dans le cadre du système Licence-Master-Doctorat (LMD), adopté à partir de 2004. Les modalités d'évaluation reposent

généralement sur une combinaison entre contrôle continu (40 %) et examens semestriels (60 %), conformément aux textes réglementaires du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS, 2016).

Le contrôle des connaissances vise à apprécier l'acquisition progressive des compétences attendues tout en garantissant la validation des parcours de formation. Les règles de compensation, de progression et de capitalisation contribuent à structurer les trajectoires académiques des étudiants. Khelfaoui (2009) a montré que la mise en œuvre du LMD en Algérie a profondément modifié les représentations de l'évaluation chez les enseignants comme chez les étudiants.

Malgré les réformes engagées, plusieurs défis persistent. Les effectifs élevés, l'hétérogénéité des publics étudiants et les contraintes organisationnelles compliquent parfois la mise en œuvre d'évaluations véritablement formatives (Seddiki, 2012). Benguerna (2013) souligne par ailleurs que le manque de formation des enseignants à l'évaluation par compétences constitue un obstacle majeur à la réforme des pratiques évaluatives.

L'environnement évaluatif constitue une composante fondamentale des systèmes scolaires et universitaires. Les examens, le contrôle continu, la notation et les dispositifs de classification participent à la fois à la régulation des apprentissages et à la certification des parcours de formation.

Les évolutions récentes des sciences de l'éducation ont contribué à élargir la conception de l'évaluation en mettant davantage l'accent sur ses fonctions formatives et sur son rôle dans l'accompagnement des étudiants. Cette transformation, portée notamment par les travaux de Black et Wiliam (1998), Hattie et Timperley (2007) et Tardif (2006), invite à dépasser les approches exclusivement centrées sur la mesure et le classement pour promouvoir des pratiques plus équitables et davantage orientées vers le développement des compétences.

Activité de réflexion

D'après Allal (2007) : « L'évaluation n'est pas seulement un moyen de vérifier ce que l'étudiant a appris. Elle constitue également un outil qui peut orienter, soutenir et améliorer les apprentissages lorsqu'elle est intégrée au processus de formation »

Questions de réflexion

- Identifiez les différentes fonctions de l'évaluation évoquées dans cette citation.
- Expliquez la différence entre l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation certificative.

- Analysez les avantages et les limites des examens comme outil d'évaluation des apprentissages.
- Montrez en quoi le contrôle continu peut contribuer à la réussite des étudiants à l'université.
- Selon vous, la notation et la classification des étudiants favorisent-elles toujours les apprentissages ? Justifiez votre réponse.
- Proposez des moyens permettant de rendre les pratiques évaluatives plus équitables et plus efficaces dans l'enseignement supérieur.

Cours 7 : Environnement scolaire/universitaire et motivation pour les langues

L'apprentissage des langues constitue aujourd'hui un enjeu majeur dans les systèmes éducatifs contemporains. Dans un contexte mondial marqué par la mondialisation, la mobilité académique et professionnelle ainsi que l'essor des technologies de l'information et de la communication, la maîtrise de plusieurs langues apparaît comme un facteur déterminant de réussite sociale, universitaire et professionnelle (Graddol, 2006 ; Council of Europe, 2001). Comme le souligne Castellotti (2001), les langues ne sont pas de simples outils de communication ; elles sont également des vecteurs d'identité, de culture et d'insertion sociale.

Toutefois, l'acquisition d'une langue ne dépend pas uniquement des capacités cognitives de l'apprenant ; elle est également influencée par son degré de motivation et par les caractéristiques de l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage. En ce sens, la motivation est aujourd'hui considérée, au même titre que l'aptitude linguistique, comme l'un des prédicteurs les plus fiables du succès en apprentissage des langues.

En Algérie, la question de la motivation pour les langues revêt une importance particulière en raison de la diversité linguistique qui caractérise le pays (Taleb Ibrahimi, 1995). Les apprenants évoluent dans un contexte où coexistent plusieurs langues possédant des statuts, des fonctions et des valeurs symboliques distincts. L'environnement scolaire et universitaire joue ainsi un rôle essentiel dans la construction des représentations linguistiques et dans le développement de la motivation des apprenants (Zaboot, 2011).

L'objectif de ce cours est d'analyser les relations entre l'environnement éducatif et les motivations pour les langues dans le contexte algérien, en mobilisant les principaux apports de la sociolinguistique, de la psychologie de l'éducation et de la didactique des langues.

1-Le paysage linguistique algérien

1-2- Une situation sociolinguistique complexe

L'Algérie présente une situation sociolinguistique d'une rare complexité, fruit d'une longue histoire de contacts, de conquêtes et de politiques linguistiques successives (Taleb Ibrahimi, 1995 ; Queffelec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk & Cherrad-Benchefra, 2002). Cette réalité plurilingue constitue à la fois une richesse culturelle et un défi pour le système éducatif. L'arabe

classique occupe le statut de langue officielle et constitue la langue de scolarisation dans une grande partie du système éducatif depuis la politique d'arabisation menée après l'indépendance (Benrabah, 2007).

L'arabe algérien, ou *dārija*, représente quant à lui la langue de communication quotidienne d'une grande partie de la population, bien qu'il ne dispose pas d'un statut institutionnel officiel (Caubet, 2004).

Tamazight, reconnue comme langue nationale par la Constitution de 2002, puis comme langue officielle en 2016, participe également à la richesse linguistique du pays et connaît un développement progressif dans certaines régions et dans certains niveaux du système éducatif (Chaker, 1990). À ces langues s'ajoute le français, héritage de la période coloniale (1830–1962), mais largement maintenu et utilisé dans les domaines de l'enseignement supérieur, de l'administration, de la recherche scientifique et du monde économique (Morsly, 1996 ; Queffelec et al. 2002).

Depuis quelques années, l'anglais connaît également un développement important en raison de son statut de langue internationale de communication scientifique et économique (Graddol, 2006). Les récentes réformes du système éducatif algérien témoignent de cette évolution, en accordant à l'anglais une place plus importante dans les cursus scolaires et universitaires.

1-2- Représentations sociales des langues

Cette pluralité linguistique influence directement les parcours d'apprentissage des étudiants. Les langues ne sont pas perçues de manière uniforme ; elles font l'objet de représentations sociales qui conditionnent les attitudes et les motivations des apprenants (Jodelet, 1989 ; Moore, 2001). Selon Castellotti et Moore (2002), les représentations des langues incluent des dimensions affectives, évaluatives et identitaires qui orientent profondément les comportements des locuteurs.

Dans le contexte algérien, le français est souvent associé à des représentations ambivalentes : langue de l'ancien colonisateur d'un côté, mais aussi langue de l'élite, de la modernité et de l'ascension sociale de l'autre (Sebaa, 2002). Cette tension génère chez certains apprenants des attitudes contradictoires qui peuvent affecter leur motivation.

Les politiques linguistiques et éducatives contribuent également à façonner ces représentations en accordant à certaines langues des fonctions spécifiques dans les parcours scolaires et

universitaires (Spolsky, 2004). Les décisions institutionnelles relatives au statut des langues d'enseignement ont ainsi des effets directs sur les attitudes des apprenants et sur leurs motivations à apprendre.

2-Cadre théorique de la motivation

2-1-Définitions et approches générales

La motivation peut être définie comme l'ensemble des forces internes et externes qui orientent, déclenchent et maintiennent l'engagement d'un individu dans une activité donnée (Viau, 1994). Dans le domaine de l'apprentissage des langues, elle constitue l'un des facteurs les plus étudiés pour expliquer les différences de réussite entre les apprenants (Dörnyei, 2001).

Comme le rappellent Dörnyei et Ushioda (2011, p. 4) « *motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process* ». Les approches behavioristes considèrent la motivation comme le résultat de renforcements externes (Skinner, 1938).

Les récompenses, les notes ou les encouragements peuvent ainsi favoriser l'engagement des apprenants. Cependant, ces conceptions se sont révélées insuffisantes pour rendre compte de la complexité de la motivation humaine, conduisant au développement d'approches plus nuancées (Ryan & Deci, 2000).

2-2-La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (1985, 2002) constitue aujourd'hui l'un des cadres théoriques les plus influents dans l'étude de la motivation. Elle distingue la motivation intrinsèque, fondée sur le plaisir, l'intérêt et la satisfaction inhérente à l'activité, de la motivation extrinsèque, liée à l'obtention d'avantages externes tels que les récompenses, les notes ou la pression sociale. Entre ces deux pôles s'inscrit un continuum comportant plusieurs formes de régulation motivationnelle, allant de la régulation externe à l'introjection, à l'identification et à l'intégration.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, Noels, Pelletier, Clément et Vallerand (2000) ont adapté ce cadre théorique pour montrer que les étudiants dont la motivation est intrinsèque manifestent une plus grande persévérance, une meilleure maîtrise de la langue cible et une satisfaction plus élevée dans leur parcours d'apprentissage.

2-3-Le modèle socioéducatif de Gardner

Gardner (1985) a développé l'un des modèles les plus influents dans l'étude de la motivation pour les langues secondes. Son modèle socioéducatif distingue deux grandes orientations motivationnelles : l'orientation intégrative, qui désigne le désir de s'intégrer à la communauté de la langue cible et d'adopter ses valeurs culturelles, et l'orientation instrumentale, qui renvoie à des motivations pratiques telles que l'obtention d'un emploi, la réussite académique ou l'amélioration du statut social.

Si ce modèle a longtemps dominé la recherche, il a également fait l'objet de critiques. Dörnyei (1994) a notamment souligné ses limites dans des contextes où les apprenants n'ont que peu ou pas de contact avec la communauté de la langue cible, ce qui est souvent le cas pour les apprenants algériens.

2-4-Le système motivationnel du Soi en L2

Pour dépasser les limites du modèle de Gardner, Dörnyei (2005, 2009) a proposé le modèle du système motivationnel du Soi en L2 (*L2 Motivational Self System*). Ce cadre articule trois composantes : le Soi idéal en L2 (l'image que l'apprenant souhaite projeter en tant que locuteur compétent de la L2), le Soi obligatoire en L2 (les attentes de l'entourage social et familial) et l'expérience d'apprentissage en L2 (le vécu concret dans la classe de langue). Ce modèle s'est révélé particulièrement pertinent pour analyser la motivation dans des contextes plurilingues et multiculturelles.

2-5- La théorie sociocognitive de Bandura

Les théories sociocognitives, notamment celles développées par Bandura (1997, 2003), accordent une importance particulière au sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*), c'est-à-dire à la croyance de l'apprenant en sa capacité à réussir une tâche spécifique.

Selon Bandura (1997, p. 3) « *les croyances des gens en leur efficacité influencent les types de situations qu'ils choisissent d'aborder, la quantité d'effort qu'ils déploient, la durée de leur persévérance face aux difficultés et leur vulnérabilité au stress* ». Dans le domaine des langues, un sentiment d'efficacité élevé est associé à une plus grande prise de risques linguistiques et à de meilleures performances.

2-6- Les facteurs individuels, familiaux et sociaux

La motivation pour l'apprentissage des langues est déterminée par une multitude de facteurs interdépendants. Parmi les facteurs individuels figurent les représentations que les apprenants développent à l'égard des langues (Castellotti & Moore, 2002), leurs expériences antérieures d'apprentissage ainsi que leurs aspirations personnelles et professionnelles. L'identité linguistique joue également un rôle central, notamment dans des contextes plurilingues comme l'Algérie, où la relation entre les langues peut être vécue comme source de tension identitaire (Norton, 2000).

La famille constitue un acteur important dans la construction des attitudes linguistiques (Peal & Lambert, 1962 ; Gardner, 1985). Les pratiques langagières familiales, le niveau d'instruction des parents et l'importance accordée aux langues peuvent influencer les choix et les motivations des apprenants. Dans le contexte algérien, Zaboot (2011) a montré que les familles ayant un niveau d'éducation plus élevé tendent à valoriser davantage le français et l'anglais, ce qui se traduit par une motivation plus marquée chez leurs enfants. Les facteurs sociaux jouent également un rôle déterminant.

Le prestige associé à une langue, ses débouchés professionnels ou encore sa visibilité dans les médias et la culture populaire contribuent à renforcer ou à diminuer l'intérêt des apprenants (Dörnyei, 2001). Dans le contexte algérien, le français est souvent associé aux opportunités professionnelles dans les secteurs économiques et académiques, tandis que l'anglais est perçu comme une langue d'ouverture sur le monde numérique et scientifique (Benrabah, 2007).

3-L'environnement scolaire et la motivation pour les langues

3-1-Le climat scolaire et l'engagement des apprenants

L'école constitue un espace privilégié de socialisation linguistique (Lahire, 1993). Elle représente souvent le premier lieu où les apprenants développent une relation structurée avec les langues étrangères et construisent leurs premières représentations de l'altérité linguistique.

Le climat scolaire influence fortement la motivation (Eccles et al. 1993). Un environnement caractérisé par la confiance, l'encouragement et la valorisation des efforts favorise généralement l'engagement des apprenants (Viau, 1994). À l'inverse, un climat marqué par la peur de l'erreur, les jugements négatifs ou des pratiques évaluatives excessivement sanctionnatrices peut engendrer une démotivation progressive et renforcer l'anxiété langagière.

3-2- Le rôle déterminant de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est fondamental dans la construction de la motivation, en effet, ses compétences pédagogiques, sa capacité à susciter l'intérêt, sa maîtrise disciplinaire et la qualité de ses interactions avec les apprenants contribuent directement à la dynamique motivationnelle de la classe.

En Algérie, Selmani (2014) a montré que les enseignants perçus comme bienveillants, compétents et dynamiques suscitent un engagement plus prononcé de la part de leurs étudiants. La formation initiale et continue des enseignants constitue ainsi un levier essentiel pour améliorer la qualité des interactions pédagogiques et renforcer la motivation.

4-L'environnement universitaire et la motivation pour les langues

4-1-Spécificités de la motivation à l'université

L'université constitue un contexte d'apprentissage spécifique où les étudiants sont confrontés à des exigences académiques plus importantes et à une plus grande autonomie dans la gestion de leurs apprentissages (Coulon, 2005). Les langues y occupent une place particulière en tant qu'outils de formation, de recherche et de communication scientifique.

Les étudiants développent souvent une motivation fortement instrumentale liée à leurs objectifs universitaires et professionnels (Noels et al. 2000). La maîtrise des langues étrangères apparaît comme une condition d'accès à la documentation scientifique internationale, aux programmes de mobilité académique (Erasmus+, bourses Campus France, etc.) et aux opportunités d'emploi dans les secteurs économiques internationalisés.

Dans le contexte algérien, Hamzaoui (2018) a montré que les étudiants en sciences et technologies manifestent une motivation instrumentale particulièrement élevée à l'égard du français et de l'anglais, perçus comme des langues indispensables à la lecture des ressources scientifiques et à la rédaction des travaux de recherche.

4-2-Les dispositifs institutionnels de soutien linguistique

L'environnement universitaire peut favoriser la motivation grâce aux dispositifs de soutien linguistique, aux centres de ressources, aux bibliothèques numériques et aux activités scientifiques telles que les colloques et les séminaires. La création de centres de langues dotés

de ressources pédagogiques diversifiées constitue un levier important pour soutenir l'apprentissage autonome.

Les technologies numériques offrent par ailleurs de nouvelles possibilités d'apprentissage autodirigé et de développement des compétences linguistiques. L'apprentissage des langues assistées par ordinateur (ALAO) et les plateformes numériques telles que Moodle, Coursera ou les applications mobiles (Duolingo, Babbel, etc.) permettent aux étudiants de diversifier leurs pratiques et d'apprendre en dehors des horaires institutionnels.

5- Difficultés et obstacles à la motivation

5-1-Les expériences d'échec et la démotivation

Plusieurs facteurs peuvent entraver la motivation pour l'apprentissage des langues. Les expériences d'échec répétées constituent l'une des principales causes de démotivation, voire de démotivation acquise, selon le cadre théorique de Seligman (1975). Lorsque les apprenants ne perçoivent pas leurs progrès ou considèrent les objectifs comme inaccessibles, leur engagement tend à diminuer. Falout et ses collaborateurs (2009) ont montré dans leurs travaux sur la démotivation que certains événements spécifiques, tels qu'un commentaire négatif d'un enseignant ou une mauvaise expérience évaluative, peuvent durablement affecter la relation de l'apprenant avec la langue.

5-2-Les représentations négatives et les obstacles pédagogiques

Les représentations négatives associées à certaines langues peuvent également affecter les attitudes des apprenants (Castellotti & Moore, 2002). À cela s'ajoutent parfois des difficultés pédagogiques liées à des méthodes peu adaptées aux besoins réels des étudiants, notamment dans des contextes où les classes sont surchargées et où les pratiques d'enseignement demeurent fortement transmissives (Ammouden, 2016).

Activité de réflexion

« La motivation pour l'apprentissage d'une langue ne dépend pas uniquement des caractéristiques individuelles de l'apprenant. Elle est également influencée par l'environnement éducatif, les pratiques pédagogiques, les interactions sociales et les représentations associées à cette langue »

- Identifiez les principaux facteurs de motivation évoqués dans cette citation.

- Expliquez en quoi l'environnement scolaire ou universitaire peut renforcer ou, au contraire, diminuer la motivation des apprenants pour les langues.
- Analysez le rôle de l'enseignant dans la construction de la motivation des étudiants.
- Montrez comment les représentations sociales du français et de l'anglais en Algérie peuvent influencer les choix linguistiques des apprenants.
- Proposez des solutions pédagogiques susceptibles de renforcer durablement la motivation des étudiants pour l'apprentissage des langues.

Cours 8 : Normes, règlements et éthique dans les milieux scolaires et universitaires

Les institutions scolaires et universitaires constituent des espaces sociaux organisés dont le fonctionnement repose sur un ensemble de normes, de règlements et de principes éthiques. Ces dispositifs contribuent à structurer les relations entre les différents acteurs de la communauté éducative, à garantir le bon déroulement des activités pédagogiques et à préserver les valeurs fondamentales qui sous-tendent les missions d'éducation et de formation.

Dans les sociétés contemporaines, les établissements d'enseignement ne sont pas uniquement des lieux de transmission des savoirs. Ils participent également à la socialisation des individus et à la construction de comportements responsables fondés sur le respect des règles collectives (Durkheim, 1922). Les normes et les règlements permettent ainsi de définir les droits et les obligations des acteurs tout en assurant le maintien d'un cadre propice aux apprentissages.

Parallèlement, les questions éthiques occupent une place de plus en plus importante dans les débats éducatifs. L'essor des technologies numériques, la massification de l'enseignement supérieur et les transformations des pratiques scientifiques ont fait émerger de nouveaux défis liés à l'intégrité académique, à la responsabilité professionnelle et à la justice éducative. Comme le souligne Prairat (2019, p.23), « *l'éthique éducative ne consiste pas uniquement à respecter des règles, mais à interroger le sens des actions entreprises dans les situations de formation* ».

1-Les normes dans les milieux scolaires et universitaires

Les institutions éducatives sont régies par de nombreuses normes qui organisent la vie collective et orientent les comportements des différents acteurs. Certaines normes concernent les relations interpersonnelles et reposent sur des principes tels que le respect, la courtoisie et la coopération (Goffman, 1963). D'autres normes sont spécifiquement liées aux activités académiques. Elles encadrent les pratiques d'enseignement, les modalités d'évaluation, les exigences méthodologiques ainsi que les règles relatives à la production et à la diffusion des connaissances scientifiques (Merton, 1973).

Les normes professionnelles occupent également une place importante dans les établissements éducatifs. Tardif et Lessard (1999) soulignent que la profession enseignante est caractérisée par un ensemble de normes implicites qui structurent le travail quotidien en classe, bien au-delà des prescriptions officielles. Ces normes contribuent à la professionnalisation des pratiques et au maintien de la qualité des services éducatifs. Selon Durkheim (1922, p.51), « *l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie* ».

sociale ». Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant les états physiques, intellectuels et moraux que requièrent la société politique et le milieu social auquel il est destiné. L'école constitue ainsi l'un des principaux lieux de transmission des normes sociales.

2-Les règlements scolaires et universitaires

Les règlements scolaires et universitaires représentent l'ensemble des textes qui définissent le fonctionnement des institutions éducatives. Ils précisent les procédures administratives, les modalités de participation aux activités pédagogiques ainsi que les droits et les obligations des membres de la communauté éducative.

Tout règlement institutionnel est le produit de rapports de force et de négociations entre acteurs, et que son application effective dépend des marges de liberté que les acteurs s'accordent. Les étudiants bénéficient de droits fondamentaux tels que l'accès à la formation, l'égalité de traitement et le respect de leur dignité, conformément aux textes internationaux tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (ONU, 1948) et la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989). En contrepartie, ils sont tenus de respecter les règles de fonctionnement de l'établissement et de faire preuve d'intégrité dans leurs travaux académiques.

Les enseignants sont également soumis à des obligations professionnelles relatives à la qualité de l'enseignement dispensé, à l'objectivité des évaluations et au respect des principes déontologiques de leur profession. Gather Thurler (2000) note que la qualité d'un établissement dépend en grande partie de la capacité de ses membres à construire collectivement des règles de fonctionnement acceptées et partagées. Les procédures disciplinaires visent quant à elles à traiter les situations de non-respect des règlements. Selon Foucault (1975), la discipline scolaire ne peut se résumer à la punition : elle vise fondamentalement la normalisation des comportements à travers la surveillance, le jugement et la correction.

2-1-L'éthique dans les pratiques éducatives

L'éthique occupe une place centrale dans les pratiques éducatives en raison de la dimension profondément humaine des activités d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants sont quotidiennement confrontés à des situations qui exigent des choix fondés sur des valeurs telles que le respect, la justice, l'équité et la responsabilité (Noddings, 2002). Le respect de la personne constitue l'un des principes fondamentaux de l'éthique éducative. Kant (1785/1994) affirmait que tout être humain doit être traité comme une fin en soi et non comme un simple moyen. Ce principe prend toute sa portée dans la relation pédagogique, où le pouvoir de l'enseignant doit toujours être exercé dans le respect de la dignité de l'apprenant.

L'équité représente un autre principe essentiel. Rawls (1971) a fondé la théorie de la justice sur deux principes complémentaires : l'égalité de liberté pour tous et le principe de différence, selon lequel les inégalités ne sont acceptables que si elles bénéficient aux membres les plus défavorisés de la société. Comme le rappelle Prairat (2012, p. 78), « *l'équité ne consiste pas à traiter tous les apprenants de manière identique, mais à prendre en considération leurs situations respectives afin de favoriser leur réussite* ».

2-2-L'intégrité académique

L'intégrité académique constitue aujourd'hui l'une des valeurs fondamentales de l'enseignement supérieur. Elle repose sur des principes d'honnêteté intellectuelle, de responsabilité, de transparence et de respect du travail d'autrui (Bretag, 2016).

Selon l'International Center for Academic Integrity (2021, p. 5), l'intégrité académique s'appuie sur six valeurs fondamentales : « *l'honnêteté, la confiance, l'équité, le respect, la responsabilité et le courage* ». Ces valeurs contribuent à garantir la crédibilité des formations et la qualité des productions scientifiques.

Dans le contexte universitaire, l'intégrité académique implique notamment le respect des règles de citation, la reconnaissance des contributions intellectuelles d'autrui et la réalisation personnelle des travaux demandés.

Fishman (2014) souligne que l'intégrité académique n'est pas un état statique mais un processus continu de construction de valeurs partagées au sein d'une communauté éducative.

Le développement d'une culture de l'intégrité constitue aujourd'hui un enjeu majeur pour les établissements d'enseignement supérieur confrontés à l'émergence de nouvelles formes de fraude académique.

3-Éthique de la recherche scientifique : le plagiat et les fraudes académiques

Le plagiat représente l'une des atteintes les plus fréquentes à l'intégrité académique. Il consiste à présenter comme sien un travail, une idée ou une production réalisée par une autre personne sans en mentionner explicitement la source (Bergadaà, 2015). Les formes de plagiat sont nombreuses. Howard (1999) distingue le plagiat intentionnel du patchwriting, pratique consistant à recopier des passages en les modifiant légèrement sans les comprendre véritablement, souvent liée à des difficultés rédactionnelles plutôt qu'à une intention malveillante. Cette distinction est importante car elle appelle des réponses pédagogiques différenciées.

L'émergence des outils d'intelligence artificielle générative a ouvert un nouveau chapitre dans le débat sur l'intégrité académique. Tlili et al. (2023) ont examiné les implications de ChatGPT pour l'enseignement supérieur, soulignant la nécessité d'adapter les règlements institutionnels et les pratiques évaluatives à ces nouvelles réalités. Les conséquences du plagiat sont multiples : elles affectent non seulement les résultats académiques des étudiants concernés, mais également la crédibilité des institutions et la confiance accordée aux productions scientifiques.

La recherche scientifique repose sur des principes éthiques destinés à garantir la qualité, la fiabilité et la légitimité des connaissances produites. Ces principes concernent à la fois les méthodes de collecte des données, le traitement des informations et la diffusion des résultats (American Psychological Association, 2017).

Le respect des participants constitue une exigence fondamentale de toute démarche de recherche. Le rapport Belmont (National Commission, 1979) a posé trois principes éthiques fondamentaux pour la recherche impliquant des êtres humains : le respect des personnes, la bienfaisance et la justice. Les chercheurs doivent garantir le consentement éclairé des personnes impliquées, protéger leur anonymat et assurer la confidentialité des données recueillies. La responsabilité scientifique implique également une présentation honnête des résultats obtenus.

Activité de réflexion

« L'intégrité scientifique est l'ensemble des valeurs et des règles qui garantissent l'honnêteté et la rigueur de la recherche », selon l'Office français de l'intégrité scientifique

Développer la citation en expliquant les principales valeurs qui fondent l'intégrité scientifique.

Cours 9 : Politiques linguistiques et statut du FLE à l'école et à l'université

Depuis l'indépendance de l'Algérie en 1962, la question linguistique occupe une place centrale dans les débats éducatifs, culturels et politiques. La coexistence de plusieurs langues, l'arabe classique, l'arabe dialectal, le tamazight, le français et, plus récemment, l'anglais, confère au paysage sociolinguistique algérien une complexité particulière qui influence directement les choix éducatifs et les pratiques d'enseignement. Dans ce contexte plurilingue, la place accordée au français n'a cessé d'évoluer au gré des orientations politiques, des réformes éducatives et des mutations socioéconomiques du pays.

L'observation du système éducatif algérien révèle une situation singulière. D'un côté, le français est officiellement enseigné comme langue étrangère dès les premières années de la scolarité. De l'autre, il demeure fortement présent dans plusieurs secteurs stratégiques tels que l'enseignement supérieur, la recherche scientifique, le monde économique et les échanges internationaux. Cette double réalité témoigne d'un statut particulier qui dépasse largement le cadre d'une simple langue étrangère.

Cette situation n'est pas propre à l'Algérie. Les travaux sociolinguistiques montrent que les langues ne constituent pas uniquement des moyens de communication, mais également des instruments de pouvoir, de représentation sociale et d'organisation des sociétés. Comme le souligne Blanchet (2016, p. 23), « *les langues sont des moyens et des enjeux de domination et de pouvoir* ». Les choix effectués par les États en matière de langues d'enseignement, de langues officielles ou de langues étrangères traduisent ainsi des orientations politiques, culturelles et idéologiques qui façonnent durablement les systèmes éducatifs.

Dans cette perspective, la sociolinguistique considère que les phénomènes linguistiques ne peuvent être dissociés de leur environnement social. Boyer (2017, p. 5) rappelle que l'objet fondamental de cette discipline est « *la vie du langage et des langues au sein des sociétés humaines* ». L'étude des langues conduit donc nécessairement à s'interroger sur les mécanismes institutionnels qui régulent leur diffusion, leur apprentissage et leur reconnaissance sociale.

Le cas algérien illustre parfaitement cette dynamique. Les différentes réformes éducatives mises en œuvre depuis l'indépendance ont été accompagnées de choix linguistiques successifs visant à répondre à des enjeux identitaires, culturels, économiques et scientifiques. Ces choix ont contribué à redéfinir périodiquement le statut du français dans l'école et à l'université, tout en

influençant les pratiques pédagogiques, les programmes de formation et les représentations des apprenants.

Dès lors, comprendre la place actuelle du français dans le système éducatif algérien suppose d'examiner les politiques linguistiques qui encadrent son enseignement et déterminent son statut. L'étude des politiques linguistiques permet ainsi de mieux saisir les relations étroites qui existent entre les décisions institutionnelles, les réalités sociolinguistiques et les orientations didactiques. C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent cours consacré aux politiques linguistiques et au statut du FLE à l'école et à l'université.

1-Définition de la politique linguistique

La notion de politique linguistique occupe une place centrale dans les recherches en sociolinguistique, en sciences du langage et en didactique des langues. Elle renvoie à l'ensemble des décisions, des orientations et des interventions mises en œuvre par les pouvoirs publics ou par diverses institutions afin d'organiser les usages des langues au sein d'une société donnée. Ces décisions peuvent concerner le choix des langues officielles, la place des langues dans le système éducatif, les modalités de leur diffusion ainsi que leur statut dans les différents domaines de la vie sociale.

L'émergence du concept de politique linguistique s'inscrit dans une perspective qui considère la langue comme un phénomène social étroitement lié aux rapports de pouvoir, aux dynamiques identitaires et aux projets de société. En effet, les langues ne constituent pas uniquement des instruments de communication ; elles représentent également des symboles culturels, des marqueurs d'appartenance collective et des ressources stratégiques pour le développement économique et scientifique. Comme le souligne Blanchet (2016, p.23), les langues sont « *des moyens et des enjeux de domination et de pouvoir* », ce qui explique l'importance accordée à leur gestion par les institutions étatiques.

Dans cette perspective, Calvet (1999, p. 154) définit la politique linguistique comme « *l'ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue et vie sociale* ». Cette définition met en évidence le caractère volontaire et planifié de l'action publique sur les langues. Les autorités politiques interviennent afin de répondre à des besoins spécifiques liés à l'unité nationale, à la cohésion sociale, à la préservation du patrimoine linguistique ou encore à l'ouverture internationale.

La politique linguistique se matérialise généralement à travers des textes législatifs, des réformes éducatives, des programmes scolaires ou des dispositifs institutionnels destinés à

encadrer l'usage des langues. Boyer (2017) rappelle que la gestion des langues constitue l'un des domaines majeurs de la sociolinguistique appliquée, dans la mesure où elle vise à apporter des réponses concrètes aux situations de plurilinguisme et aux problématiques liées aux contacts de langues. Ainsi, les politiques linguistiques traduisent la manière dont une société organise la coexistence des différentes langues présentes sur son territoire.

Dans les contextes plurilingues, à l'image de l'Algérie, les politiques linguistiques revêtent une importance particulière. Elles déterminent notamment le statut attribué à chaque langue, les fonctions qui lui sont reconnues ainsi que sa place dans les institutions éducatives. Les choix opérés en matière de langues d'enseignement ou de langues étrangères influencent directement les pratiques pédagogiques, les curricula et les parcours de formation des apprenants.

2-Présentation du FLE dans les systèmes éducatifs

Dans les systèmes éducatifs algériens, le français langue étrangère (FLE) occupe une place particulière, à la fois institutionnalisée et historiquement héritée. Il est généralement défini comme la première langue étrangère enseignée dès les premiers cycles de scolarisation, ce qui lui confère un statut relativement privilégié par rapport aux autres langues étrangères. Toutefois, ce statut ne peut être compris indépendamment du contexte sociolinguistique algérien, caractérisé par une forte coexistence entre l'arabe standard, l'arabe dialectal, le tamazight et le français. Dans cette configuration, le FLE s'inscrit dans une dynamique de plurilinguisme institutionnel où les langues ne sont pas seulement des outils de communication, mais aussi des marqueurs sociaux et identitaires (Calvet, 2017).

Sur le plan scolaire, le français est enseigné comme langue étrangère obligatoire dans les cycles d'enseignement, avec une progression visant le développement des compétences de compréhension et de production, tant à l'oral qu'à l'écrit. Son enseignement est encadré par des programmes nationaux qui définissent ses objectifs comme une langue de communication et d'ouverture sur le monde. Toutefois, comme le souligne Cuq (2003), le FLE ne peut être réduit à un simple objet scolaire, car il constitue également un vecteur d'accès aux savoirs disciplinaires et aux pratiques discursives académiques. En Algérie, cette fonction est particulièrement visible dans les disciplines scientifiques et techniques, où le français reste largement utilisé comme langue de documentation et de transmission des connaissances, notamment à l'université.

Enfin, cette présence du FLE dans le système éducatif algérien s'explique également par des facteurs historiques, économiques et socioculturels. Héritage de la période coloniale, il s'est

progressivement redéfini comme langue d'accès à la modernité scientifique et à la mobilité internationale.

Cependant, cette position est constamment renégociée dans un contexte de réaffirmation des langues nationales et de diversification des choix linguistiques éducatifs. Comme le souligne Maurer (2011), les systèmes éducatifs plurilingues sont caractérisés par des ajustements permanents entre langues de scolarisation, langues étrangères et langues de spécialité, ce qui est particulièrement visible dans le cas algérien. Dans cette perspective, le FLE apparaît non pas comme une langue stable, mais comme un espace de tensions et de reconfigurations continues au sein du système éducatif.

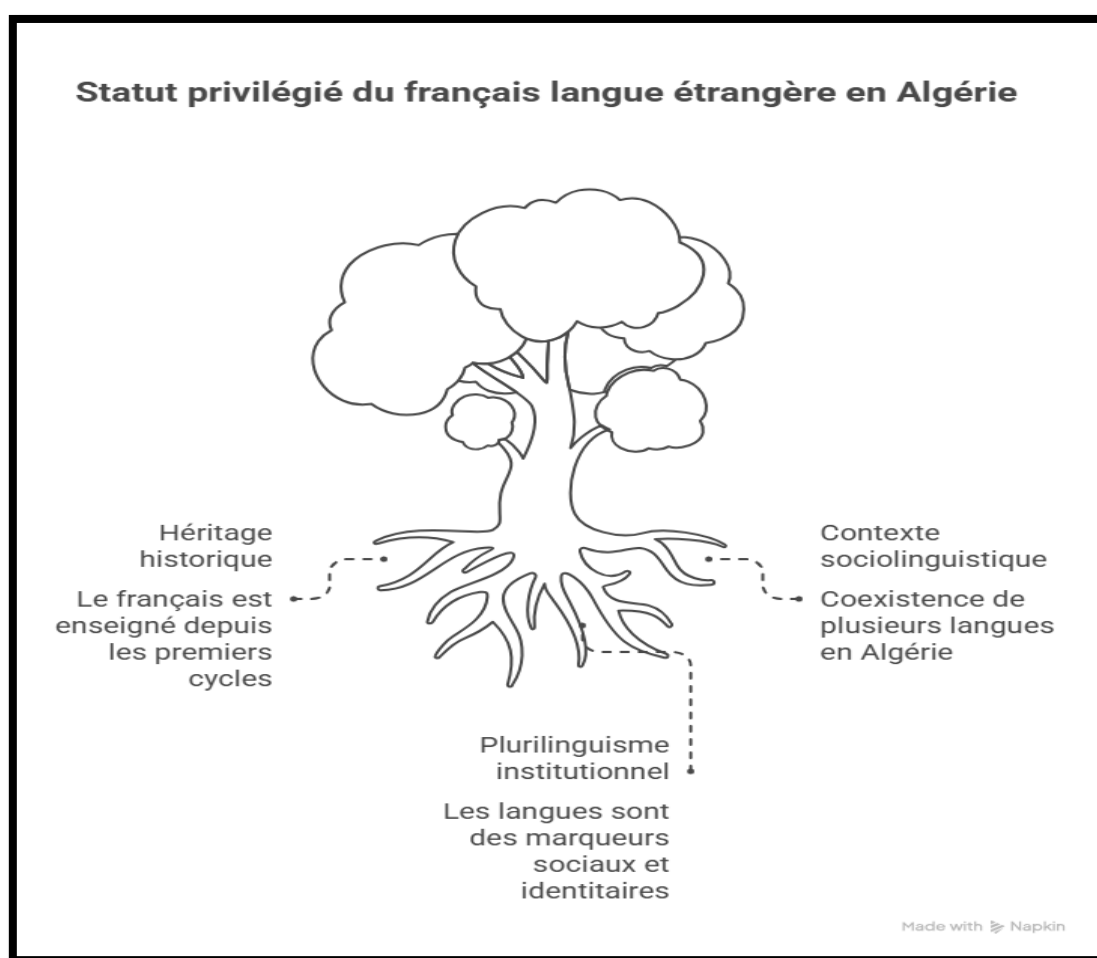


Schéma 6 : Statut privilégié du FLE en Algérie

2-1-Le statut du français dans les systèmes éducatifs

La notion de statut linguistique renvoie à la position officiellement ou socialement attribuée à une langue dans une communauté donnée, en fonction de ses usages, de ses fonctions et de sa reconnaissance institutionnelle. Elle permet de distinguer les rôles que peut jouer une langue dans les différents espaces sociaux, notamment éducatifs, administratifs, médiatiques et économiques. Une langue peut ainsi être reconnue comme langue officielle, langue nationale, langue seconde ou encore langue étrangère, selon les choix politiques et les pratiques sociales qui structurent son usage.

Dans la littérature sociolinguistique, cette notion est étroitement liée à la distinction entre statut et fonction des langues. Fishman (1971) a notamment montré que le statut d'une langue ne peut être compris indépendamment des domaines dans lesquels elle est effectivement utilisée, ce qu'il appelle les « domaines d'usage » (domains of language use). Ainsi, une langue peut avoir un statut élevé sur le plan institutionnel sans pour autant être largement utilisée dans les pratiques quotidiennes, ou inversement.

De son côté, Haugen (1966) souligne que le statut linguistique résulte d'un processus de planification linguistique (language planning), dans lequel les autorités compétentes décident de la reconnaissance et de la distribution des fonctions des langues dans la société. Cette perspective met en évidence le caractère construit et évolutif du statut linguistique, qui dépend des politiques mises en œuvre et des besoins socio-économiques d'une société donnée.

Par ailleurs, la notion de statut linguistique est également liée aux représentations sociales des langues. Labov (1972), à travers ses travaux sur la variation linguistique, montre que la valeur attribuée à une langue ou à une variété linguistique dépend fortement des normes sociales dominantes, ce qui influence sa légitimité et son prestige. Dans cette optique, le statut linguistique ne se limite pas à une reconnaissance institutionnelle, mais intègre également une dimension symbolique et idéologique.

Le français comme langue étrangère (FLE) désigne l'enseignement et l'apprentissage du français dans des contextes où cette langue n'est ni langue maternelle ni langue officielle dominante dans les interactions quotidiennes de la majorité des apprenants. :

Il s'agit d'un champ à la fois didactique, institutionnel et sociolinguistique, qui s'est structuré progressivement à travers les politiques éducatives et les dynamiques de diffusion internationale du français.

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), une langue étrangère est une langue apprise dans un contexte où elle n'est pas utilisée comme langue de communication principale dans l'environnement immédiat de l'apprenant. Cette définition met en évidence la distance fonctionnelle entre l'apprenant et la langue cible, ce qui implique des dispositifs pédagogiques spécifiques visant à compenser l'absence d'immersion naturelle.

Dans une perspective didactique, Cuq et Gruca (2005) définissent le FLE comme un domaine de la didactique des langues centré sur l'enseignement du français à des publics non francophones, en tenant compte de leurs besoins communicatifs, culturels et professionnels. Le FLE ne se réduit donc pas à une simple discipline scolaire, mais constitue un champ structuré par des approches méthodologiques, des objectifs d'apprentissage et des situations d'enseignement variées.

Par ailleurs, Puren (2004) insiste sur l'évolution historique des méthodologies du FLE, qui sont passées de modèles centrés sur la grammaire et la traduction à des approches communicatives et actionnelles. Cette évolution reflète les transformations des finalités attribuées à l'apprentissage des langues étrangères, désormais orienté vers la compétence de communication et l'usage social de la langue.

Sur le plan sociolinguistique, le français langue étrangère occupe des positions très variables selon les contextes géopolitiques. Comme le souligne Blanchet (2016), le statut du FLE est étroitement lié aux représentations sociales de la langue française, souvent associée à des valeurs de prestige, de mobilité sociale ou d'accès au savoir. Toutefois, ces représentations peuvent également être ambivalentes, notamment dans les contextes postcoloniaux où le français coexiste avec d'autres langues nationales ou identitaires.

2-2-Facteurs influençant le statut du FLE

Le statut du français langue étrangère (FLE) dans les différents systèmes éducatifs et espaces sociaux ne résulte pas d'un facteur unique, mais d'un ensemble de déterminations historiques, politiques, économiques et culturelles qui interagissent et se renforcent mutuellement. Ces facteurs expliquent les variations importantes de sa position selon les pays et les contextes sociolinguistiques.

Les facteurs historiques jouent un rôle fondamental dans la construction du statut du FLE. La diffusion de la langue française à l'échelle mondiale est fortement liée à l'histoire coloniale et

à l'expansion de la francophonie. Dans de nombreux contextes, notamment en Afrique du Nord et en Afrique subsaharienne, la présence du français s'explique par l'héritage colonial qui a instauré cette langue dans les administrations, l'école et certains secteurs socio-économiques. Comme le souligne Calvet (2017), les situations linguistiques actuelles sont souvent le résultat de strates historiques successives qui continuent d'influencer les usages contemporains des langues.

Les facteurs politiques constituent également un élément déterminant dans la définition du statut du FLE. Les choix des États en matière de politique linguistique influencent directement la place accordée au français dans les systèmes éducatifs. Certaines politiques favorisent son maintien comme langue d'enseignement ou langue étrangère obligatoire, tandis que d'autres cherchent à réduire son influence au profit des langues nationales. Cuq (2003) rappelle que le statut d'une langue étrangère est toujours dépendant des décisions institutionnelles qui encadrent son enseignement, sa diffusion et sa légitimité dans les espaces publics et éducatifs.

Les facteurs économiques contribuent aussi à renforcer ou à affaiblir le statut du FLE. Dans un contexte de mondialisation, la maîtrise du français peut représenter un avantage en termes d'accès au marché du travail, de mobilité professionnelle et d'insertion dans des réseaux internationaux. Maurer (2011) souligne que les langues étrangères sont de plus en plus perçues comme des ressources économiques, intégrées dans des logiques de compétitivité et de développement. Ainsi, la valeur économique du français dépend de son utilité dans les échanges internationaux et les opportunités professionnelles.

Les facteurs culturels jouent un rôle essentiel dans la perception et la diffusion du FLE. La langue française est associée à des productions culturelles, littéraires et scientifiques qui contribuent à son prestige et à son attractivité. Toutefois, ces représentations culturelles peuvent varier selon les contextes, oscillant entre valorisation et résistance. Blanchet (2016) met en évidence que les représentations sociales des langues influencent fortement leur légitimité et leur acceptation dans les sociétés plurilingues, ce qui impacte directement le statut du FLE.

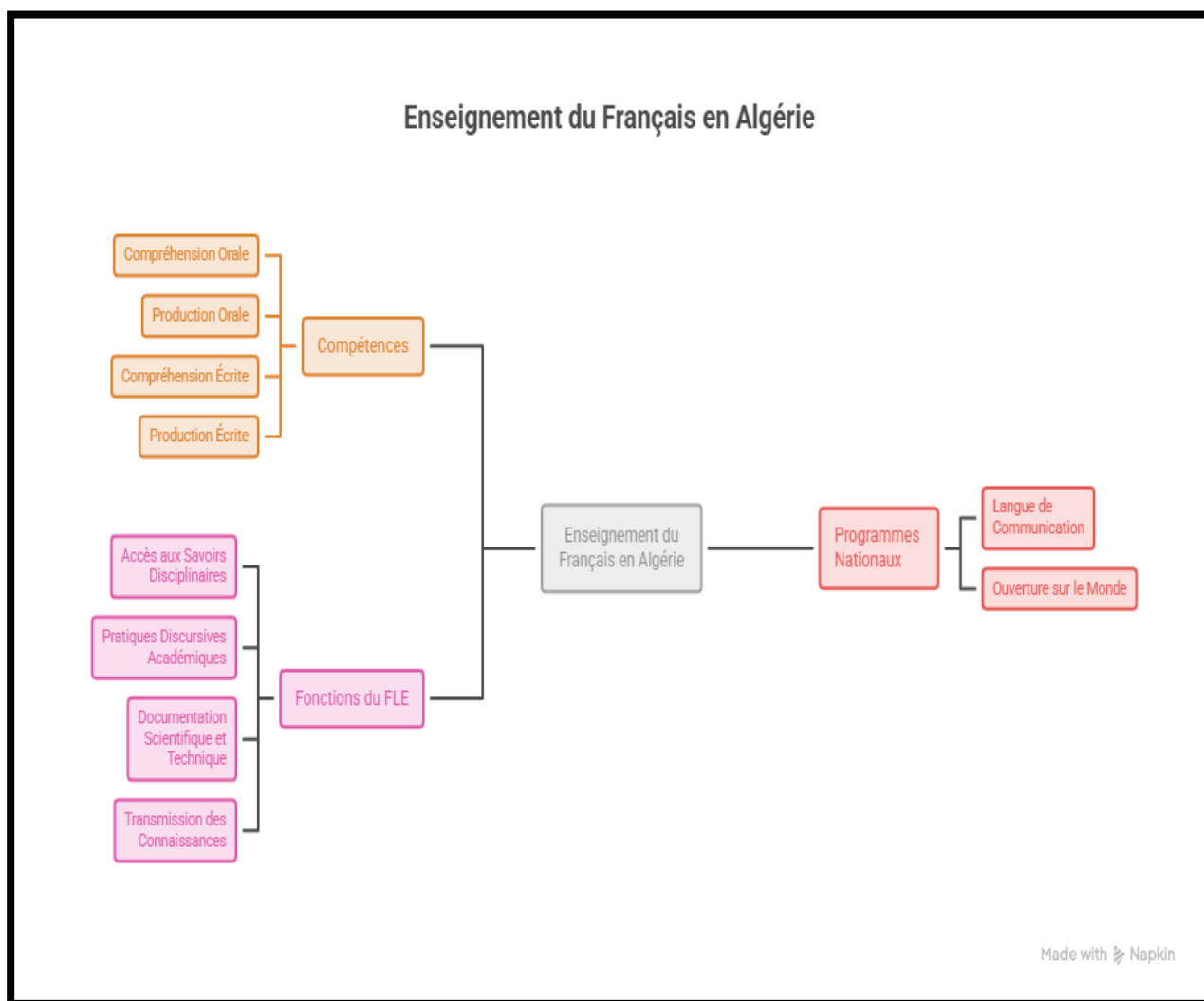


Schéma 7 : Enseignement du FLE en Algérie

3- Le statut du FLE à l'école et à l'université

L'intégration française langue étrangère dans les curricula répond à des objectifs institutionnels qui varient selon les contextes, mais qui convergent généralement vers la formation d'apprenants capables d'utiliser la langue dans des situations de communication réelles et diversifiées.

Sur le plan des objectifs de l'enseignement, le FLE vise avant tout le développement de la compétence de communication. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), l'enseignement des langues étrangères doit permettre aux apprenants de « *agir de manière efficace et appropriée dans des situations de communication* » en mobilisant des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Dans cette perspective, l'objectif n'est plus uniquement la maîtrise des règles grammaticales, mais l'aptitude à interagir dans des contextes sociaux variés. D'autres travaux, comme ceux de Hymes (1972), insistent également sur la notion de compétence communicative, qui dépasse la simple connaissance linguistique pour inclure l'adaptation aux normes sociales de l'usage de la langue.

Concernant les programmes et les curricula, l'enseignement du FLE est structuré autour de progressions didactiques qui prennent en compte les niveaux de compétence des apprenants, les objectifs institutionnels et les contextes d'apprentissage. Les curricula modernes s'inscrivent généralement dans une approche actionnelle, où l'apprenant est considéré comme un acteur social réalisant des tâches langagières. Puren (2009) souligne que cette approche marque une évolution importante dans la didactique des langues, en mettant l'accent sur l'usage de la langue en contexte plutôt que sur l'apprentissage isolé des structures linguistiques. Les programmes scolaires intègrent ainsi des activités variées (compréhension orale et écrite, production, interaction) visant à développer des compétences globales et intégrées.

Enfin, le développement des compétences linguistiques constitue l'un des axes centraux de l'enseignement du FLE à l'école. Ces compétences ne se limitent pas à la maîtrise du lexique et de la grammaire, mais englobent également les compétences discursives et socioculturelles. Selon Canale et Swain (1980), la compétence communicative se compose de plusieurs dimensions : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. Cette approche permet de comprendre que l'apprentissage du FLE doit former des apprenants capables de produire des discours cohérents, adaptés aux situations de communication et aux normes sociales de la langue cible.

Dans une perspective plus récente, Beacco et Porquier (2007) soulignent l'importance d'une approche intégrée des compétences, où l'enseignement des langues repose sur des activités signifiantes et contextualisées. Le développement des compétences linguistiques passe ainsi par une exposition régulière à la langue, des interactions authentiques et une diversification des supports pédagogiques. L'école joue donc un rôle fondamental dans la construction progressive de ces compétences, en tant que premier espace structuré de contact avec la langue étrangère.

3-1-Le FLE dans l'enseignement universitaire et défis actuels

Le français langue étrangère (FLE) dans l'enseignement universitaire occupe une position spécifique, à la croisée de la formation académique, de la production scientifique et des

dynamiques internationales de coopération. Contrairement au niveau scolaire, l'université confère au FLE une double fonction : il est à la fois objet d'étude dans les filières de langue et outil de communication scientifique et professionnelle dans plusieurs disciplines.

Sur le plan de la formation académique, le FLE est principalement enseigné dans les départements de français et de didactique des langues. Il y constitue un champ disciplinaire structuré autour de la linguistique, de la didactique, de la littérature et de la civilisation. Cuq et Gruca (2005) soulignent que la formation en FLE vise non seulement la maîtrise avancée de la langue, mais aussi la compréhension des mécanismes d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Dans cette perspective, l'université forme des spécialistes capables d'enseigner le français dans divers contextes éducatifs, en intégrant des approches pédagogiques et méthodologiques diversifiées.

Concernant la recherche scientifique, le FLE constitue un domaine de production académique important, notamment en didactique des langues et en sciences du langage. Les universités jouent un rôle central dans la production de savoirs sur l'enseignement et l'apprentissage du français, à travers des travaux portant sur les méthodologies, les pratiques pédagogiques et les politiques linguistiques.

Puren (2004) met en évidence l'évolution des paradigmes de recherche en didactique des langues, marquée par un passage progressif vers des approches actionnelles et contextualisées, qui influencent directement les pratiques universitaires. Le FLE devient ainsi un objet scientifique à part entière, inscrit dans des réseaux internationaux de recherche.

En ce qui concerne la mobilité et la coopération internationales, le FLE joue un rôle stratégique dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Il facilite la mobilité des étudiants et des enseignants, ainsi que la participation à des programmes de coopération académique. Dans de nombreux contextes, la maîtrise du français constitue un prérequis ou un atout pour accéder à des formations universitaires francophones ou à des échanges internationaux.

La montée de l'anglais constitue un défi structurel majeur. Langue dominante de la recherche scientifique et de la communication internationale, l'anglais tend à réduire l'espace d'usage du français dans certaines disciplines.

Cette situation oblige les institutions francophones à repenser les stratégies de valorisation du FLE dans l'enseignement supérieur. L'intelligence artificielle introduit de nouvelles transformations dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Les outils de traduction

automatique, les assistants conversationnels et les systèmes d'aide à l'écriture modifient les pratiques linguistiques des étudiants et interrogent les finalités mêmes de l'apprentissage du FLE.

Comme le soulignent plusieurs travaux récents en didactique des langues, ces technologies offrent des opportunités pédagogiques importantes, mais posent également des questions relatives à l'autonomie de l'apprenant et à la qualité de l'interaction linguistique.

Activité de réflexion

Politiques linguistiques et statut du FLE dans les systèmes éducatifs

Consigne : Rédigez un texte argumenté d'environ 15 à 20 lignes en vous appuyant sur les éléments suivants :

► Expliquez ce que l'on entend par politique linguistique et montrez en quoi elle influence directement l'enseignement des langues dans un système éducatif donné.

► Présentez la notion de statut linguistique et expliquez comment elle permet de comprendre la place du FLE dans différents contextes éducatifs (officiel, secondaire, langue étrangère, langue de scolarisation partielle...).

► Identifiez et expliquez trois facteurs qui influencent le statut du FLE (au choix : historiques, politiques, économiques, culturels) en illustrant brièvement chacun d'eux.

► Décrivez une situation concrète (par exemple dans une classe, une université ou un contexte social) où l'on observe l'impact du statut du FLE sur les pratiques d'enseignement ou d'apprentissage (choix de la langue d'enseignement, attitudes des apprenants, usages réels de la langue, etc.).

Cours 10 : Littéracies universitaires et écrits académiques

L'université constitue un espace de production, de transmission et de légitimation des savoirs où les activités de lecture et d'écriture occupent une place centrale. La réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur ne dépend pas uniquement de leur maîtrise des connaissances disciplinaires, mais également de leur capacité à comprendre et à mobiliser les pratiques discursives propres au monde académique. En effet, l'accès aux savoirs universitaires implique l'appropriation progressive de normes langagières, rédactionnelles et méthodologiques qui régissent la communication scientifique.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la notion de littéracies universitaires. Celle-ci désigne l'ensemble des pratiques de lecture, d'écriture et de communications mobilisées dans les contextes académiques. Ces pratiques dépassent largement les compétences techniques liées au décodage ou à la production de textes. Elles englobent également des savoir-faire cognitifs, discursifs et institutionnels permettant aux étudiants de construire, d'organiser et de diffuser des connaissances selon les exigences propres aux communautés scientifiques (Lea & Street, 1998).

L'émergence de ce concept s'inscrit dans le prolongement des travaux des New Literacy Studies qui considèrent la lecture et l'écriture comme des pratiques sociales dépendantes des contextes culturels et institutionnels dans lesquels elles s'exercent (Street, 1984). Dans cette approche, l'écriture universitaire ne constitue pas une compétence universelle et transférable à toutes les situations de communication. Elle est au contraire étroitement liée aux conventions, aux valeurs et aux attentes des communautés académiques auxquelles les étudiants cherchent progressivement à s'intégrer.

L'entrée dans l'enseignement supérieur correspond ainsi à un véritable processus de socialisation académique. Les étudiants doivent apprendre à maîtriser de nouveaux genres discursifs, à construire une argumentation scientifique rigoureuse, à adopter une posture énonciative adaptée et à respecter les normes de citation et de référencement en vigueur dans leur discipline. Cette acculturation aux pratiques universitaires représente souvent un défi majeur, notamment pour les étudiants évoluant en contexte de français langue étrangère (Mangiante & Parpette, 2011).

Dans cette optique, ce cours vise à développer une compréhension approfondie des littéracies universitaires et à fournir aux étudiants les outils nécessaires pour maîtriser les différentes formes de l'écriture académique en langue française. Il s'agit de les accompagner dans l'acquisition des compétences rédactionnelles indispensables à leur réussite universitaire et à leur future activité de recherche.

1-Bases théoriques des littéracies universitaires

Les littéracies universitaires reposent sur une conception socio-discursive de l'écrit qui considère l'écriture comme une pratique sociale avant d'être une simple activité linguistique. Cette approche s'oppose à une vision strictement technique de l'écriture réduite à l'application de règles grammaticales ou orthographiques. Selon Barton (1994), les pratiques de lecture et d'écriture ne peuvent être dissociées des contextes sociaux dans lesquels elles prennent sens. Elles sont toujours liées à des usages, à des valeurs et à des objectifs déterminés par les communautés qui les mobilisent.

Dans le prolongement de cette perspective, Barton et Hamilton (1998) soulignent que toute activité de littératie est profondément ancrée dans des contextes culturels et institutionnels spécifiques. Ainsi, écrire à l'université ne consiste pas seulement à produire un texte grammaticalement correct ; il s'agit également de répondre aux attentes d'une communauté scientifique donnée, de respecter ses conventions discursives et de participer aux modes de construction des connaissances qu'elle privilégie.

Cette conception rejoint les travaux de Swales (1990) sur les communautés discursives. Selon cet auteur, chaque communauté scientifique développe des genres textuels spécifiques qui reflètent ses objectifs, ses méthodes et ses pratiques de communication. L'étudiant est donc amené à s'appropriier progressivement ces genres afin de devenir un acteur légitime de sa communauté disciplinaire.

Par ailleurs, l'écriture académique ne se limite pas à la transmission de connaissances déjà acquises. Elle participe activement à leur élaboration. Bereiter et Scardamalia (1987) montrent que l'activité rédactionnelle constitue un véritable processus de construction cognitive au cours duquel le scripteur organise ses idées, développe son raisonnement et construit progressivement sa pensée. Écrire revient alors à apprendre, à analyser et à problématiser.

Cette dimension est particulièrement visible dans les écrits scientifiques où l'auteur est amené à développer une réflexion critique, à argumenter son point de vue et à dialoguer avec les

travaux antérieurs. Comme le souligne Rinck (2011), la production d'un texte académique implique un travail constant de problématisation et de positionnement scientifique. L'auteur doit construire une posture énonciative fondée sur la rigueur, la distance critique et l'objectivation des savoirs. Cette posture se traduit notamment par une relative neutralisation de la subjectivité et par le recours à des procédés linguistiques permettant de renforcer la crédibilité du discours scientifique (Fløttum, Dahl & Kinn, 2006).

2-Les genres de l'écrit académique

L'écriture universitaire se matérialise à travers une grande diversité de genres textuels répondant à des objectifs de communication spécifiques. Chaque genre possède une organisation particulière, des conventions rédactionnelles propres ainsi que des exigences méthodologiques précises. La maîtrise de ces différents genres constitue une compétence essentielle dans le parcours de formation universitaire.

Parmi les genres les plus fréquemment mobilisés figure le résumé scientifique, dont l'objectif principal est de présenter de manière concise et fidèle les idées essentielles d'un texte ou d'une recherche. Cet exercice exige des compétences de sélection, de hiérarchisation et de reformulation de l'information.

La synthèse de documents constitue une activité plus complexe puisqu'elle implique la mise en relation de plusieurs sources afin de dégager des convergences, des divergences ou des complémentarités. Elle mobilise des compétences analytiques importantes et suppose une capacité à construire un discours cohérent à partir d'informations provenant de textes différents (Boch & Grossmann, 2001).

L'article scientifique représente quant à lui le genre privilégié de diffusion des connaissances produites par la recherche. Sa rédaction obéit à des normes rigoureuses concernant la structuration du texte, la présentation des résultats et l'utilisation des références bibliographiques (Swales & Feak, 2004). À travers cet écrit, le chercheur participe à la construction et à la circulation des savoirs au sein de sa communauté scientifique.

Le mémoire de master occupe une place particulière dans le cursus universitaire puisqu'il constitue souvent la première expérience de recherche approfondie des étudiants. Il mobilise simultanément des compétences méthodologiques, rédactionnelles, documentaires et argumentatives avancées (Reuter et al., 2013). La réalisation d'un mémoire implique

notamment la formulation d'une problématique, la construction d'un cadre théorique, la mise en œuvre d'une méthodologie rigoureuse et l'interprétation des résultats obtenus.

D'autres genres académiques, tels que la note de lecture, la recension critique ou le compte rendu scientifique, participent également à la formation intellectuelle des étudiants. Ils favorisent le développement de l'esprit critique, la capacité d'analyse et l'appropriation des pratiques discursives propres à la recherche scientifique. La maîtrise progressive de ces différents genres constitue ainsi une étape essentielle dans le processus de socialisation académique et dans la construction de l'identité scientifique des futurs chercheurs.

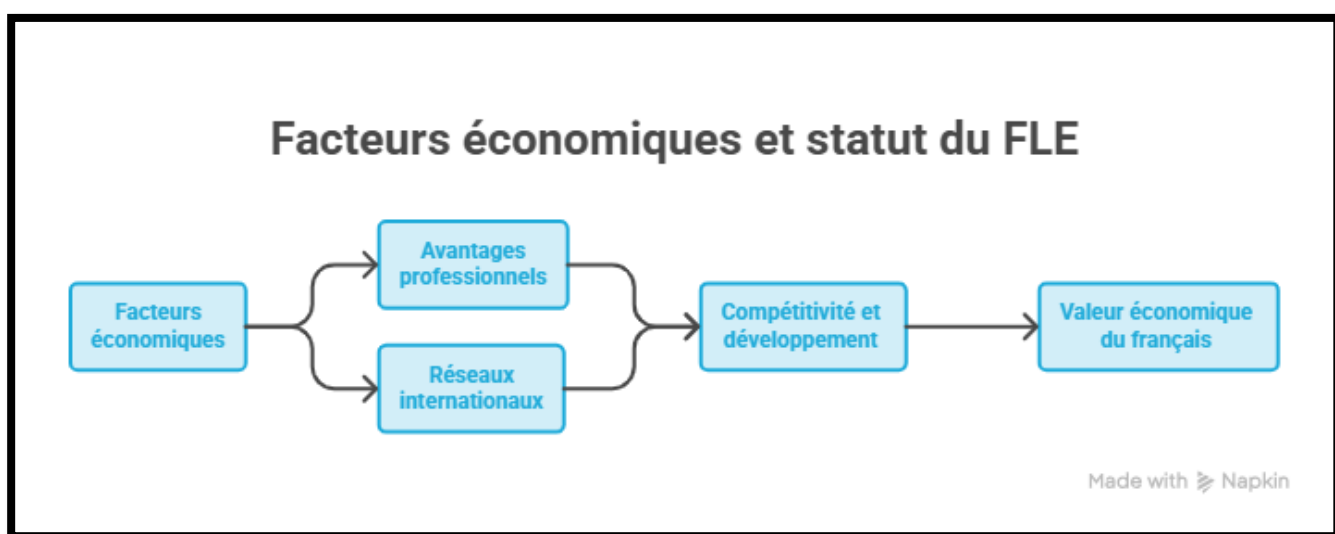


Schéma 8 : Facteurs économiques et statut du FLE

2-1-Processus de production de l'écrit académique

La production d'un écrit académique ne peut être envisagée comme une simple activité de transcription des idées. Elle constitue un processus cognitif complexe qui mobilise simultanément des compétences linguistiques, discursives, méthodologiques et documentaires. Les recherches menées sur la rédaction scientifique ont montré que l'écriture universitaire s'inscrit dans une démarche progressive de construction du savoir au cours de laquelle le scripteur est amené à organiser sa pensée, à élaborer son raisonnement et à communiquer ses résultats selon les normes reconnues par la communauté scientifique (Hayes & Flower, 1980).

Ce processus débute généralement par une phase de planification qui représente une étape déterminante dans la réussite de l'activité rédactionnelle. Il s'agit d'un moment de réflexion préalable consacré à l'analyse du sujet, à la délimitation de l'objet d'étude, à la formulation de la problématique ainsi qu'à l'identification des objectifs poursuivis. Cette étape implique

également un important travail de recherche documentaire visant à sélectionner, analyser et organiser les informations pertinentes en fonction des besoins de la recherche (Plane, Olive & Alamargot, 2010). La qualité de cette phase préparatoire conditionne largement la cohérence et la pertinence du texte final.

Une fois cette première étape réalisée, le rédacteur procède à l'organisation du contenu selon une structure répondant aux exigences de l'écriture académique. Bien que certaines variations existent selon les disciplines et les genres textuels, la plupart des écrits universitaires reposent sur une architecture générale composée d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion (Reuter et al., 2013). L'introduction permet de contextualiser le sujet, de présenter la problématique et d'annoncer l'organisation du texte. Le développement constitue l'espace privilégié de l'argumentation, de l'analyse et de la démonstration. Quant à la conclusion, elle synthétise les principaux résultats et ouvre éventuellement des perspectives de réflexion.

La cohérence du texte repose également sur la capacité du rédacteur à assurer une progression logique des idées. Cette progression est rendue possible grâce à l'utilisation appropriée des connecteurs logiques, des procédés de reprise et des mécanismes de cohésion textuelle qui permettent d'établir des relations explicites entre les différentes parties du discours (Adam, 2011). L'objectif est de guider le lecteur dans la compréhension du raisonnement développé et de garantir l'unité argumentative du texte.

Enfin, la rédaction académique ne s'achève pas avec la production d'une première version. Elle nécessite une phase de révision qui constitue une composante essentielle du processus d'écriture. Cette étape vise à vérifier la cohérence globale du texte, la pertinence de l'argumentation, la qualité de la langue utilisée ainsi que le respect des normes scientifiques et rédactionnelles en vigueur. La révision permet également d'améliorer la précision terminologique, la fluidité du discours et la lisibilité du texte (Bereiter & Scardamalia, 1987). Dans cette perspective, écrire revient à réécrire, l'amélioration progressive du texte faisant partie intégrante de la démarche scientifique.

2-2-Langue et style de l'écriture académique

L'écriture académique se distingue des autres formes d'écriture par un ensemble de caractéristiques linguistiques et discursives qui contribuent à la crédibilité et à la rigueur du discours scientifique. Elle répond à des normes de communication spécifiques dont l'objectif est de garantir la clarté des idées, la précision des analyses et la fiabilité des connaissances

produites. La maîtrise de ces caractéristiques constitue une compétence fondamentale pour tout étudiant engagé dans un parcours universitaire.

L'une des premières exigences de l'écriture académique concerne la précision lexicale. Le discours scientifique privilégie l'utilisation d'un vocabulaire spécialisé permettant de désigner avec exactitude les concepts, les phénomènes et les objets étudiés. Le choix des termes ne relève donc pas uniquement de considérations stylistiques ; il participe directement à la construction du sens et à la validité de l'argumentation scientifique (Tutin & Grossmann, 2002). Cette exigence de précision explique l'importance accordée à la maîtrise de la terminologie propre à chaque domaine disciplinaire.

Au-delà du lexique spécialisé, l'écriture académique repose également sur l'utilisation d'une phraséologie spécifique. Les travaux consacrés aux discours scientifiques ont montré l'existence d'un ensemble relativement stable d'expressions, de tournures et de formulations récurrentes permettant d'introduire une hypothèse, de présenter un résultat, de formuler une interprétation ou d'établir un lien logique entre différentes idées (Pecman, 2004). Cette phraséologie contribue à la structuration du discours et facilite la communication au sein des communautés scientifiques.

La cohérence argumentative constitue une autre caractéristique essentielle de l'écriture universitaire. Celle-ci repose sur l'utilisation appropriée des connecteurs logiques qui permettent d'exprimer des relations de cause, de conséquence, d'opposition, de concession ou de reformulation. Ces marqueurs linguistiques jouent un rôle fondamental dans l'organisation du raisonnement et dans la progression des idées développées (Adam, 2011).

Enfin, l'écriture académique accorde une importance particulière à la gestion des sources. La capacité à reformuler les idées d'autrui, à les synthétiser et à les intégrer de manière critique dans son propre discours constitue une compétence fondamentale de la littérature universitaire. La maîtrise de la paraphrase et de la reformulation permet non seulement d'éviter le plagiat, mais également de développer une véritable posture de chercheur capable de dialoguer avec les travaux existants (Boch & Grossmann, 2001).

Dans cette perspective, le respect des normes de citation et de référencement bibliographique, notamment celles du style APA, participe à la transparence scientifique et à la traçabilité des connaissances mobilisées.

3-Difficultés des étudiants en FLE dans l'écriture académique

L'appropriation de l'écriture académique représente un défi important pour de nombreux étudiants, particulièrement lorsqu'ils évoluent dans un contexte de français langue étrangère. En effet, ces apprenants doivent simultanément développer leurs compétences linguistiques en français et maîtriser les exigences discursives propres au monde universitaire. Cette double contrainte explique la diversité et la complexité des difficultés fréquemment observées dans leurs productions écrites.

Parmi les obstacles les plus fréquemment identifiés figurent les interférences linguistiques et culturelles. Les étudiants tendent souvent à mobiliser, de manière consciente ou inconsciente, des schémas rédactionnels issus de leur langue première ou de leur culture éducative. Ces transferts peuvent influencer l'organisation des idées, la structuration des textes et les modes d'argumentation privilégiés (Mangiante & Parpette, 2011). Les écarts observés ne relèvent donc pas uniquement d'une insuffisance linguistique, mais également de différences dans les traditions discursives et académiques.

Les difficultés liées à la cohérence et à la cohésion textuelles constituent également une problématique récurrente. Les étudiants éprouvent parfois des difficultés à organiser leurs idées de manière logique, à assurer la continuité thématique du texte ou à établir des relations explicites entre les différentes parties de leur argumentation. Ces difficultés se manifestent particulièrement dans les productions longues telles que les dossiers, les mémoires ou les articles de recherche (Charolles, 1978).

La maîtrise de la reformulation représente un autre enjeu majeur. De nombreux étudiants rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit d'intégrer des références scientifiques dans leurs écrits sans reproduire directement les formulations des auteurs consultés. Cette situation révèle souvent une maîtrise insuffisante du lexique académique ainsi qu'une faible familiarisation avec les pratiques de paraphrase et de synthèse documentaire (Tutin & Grossmann, 2002).

À ces difficultés traditionnelles s'ajoutent aujourd'hui de nouveaux défis liés à la généralisation des technologies numériques et des outils d'intelligence artificielle. Si ces dispositifs offrent des possibilités importantes d'assistance à la rédaction, ils soulèvent également des questions d'ordre didactique, méthodologique et éthique. Leur utilisation invite notamment à s'interroger sur les conditions d'acquisition des compétences rédactionnelles, sur la place de l'autonomie

intellectuelle dans le processus d'écriture et sur les nouvelles formes d'accompagnement pédagogique à mettre en œuvre dans l'enseignement supérieur (Deane, 2013).

L'identification de ces difficultés constitue une étape essentielle pour la mise en place de dispositifs de formation adaptés aux besoins réels des étudiants. Elle permet d'envisager l'enseignement de l'écriture académique non comme une simple transmission de règles linguistiques, mais comme un processus d'accompagnement progressif vers la maîtrise des pratiques discursives universitaires.

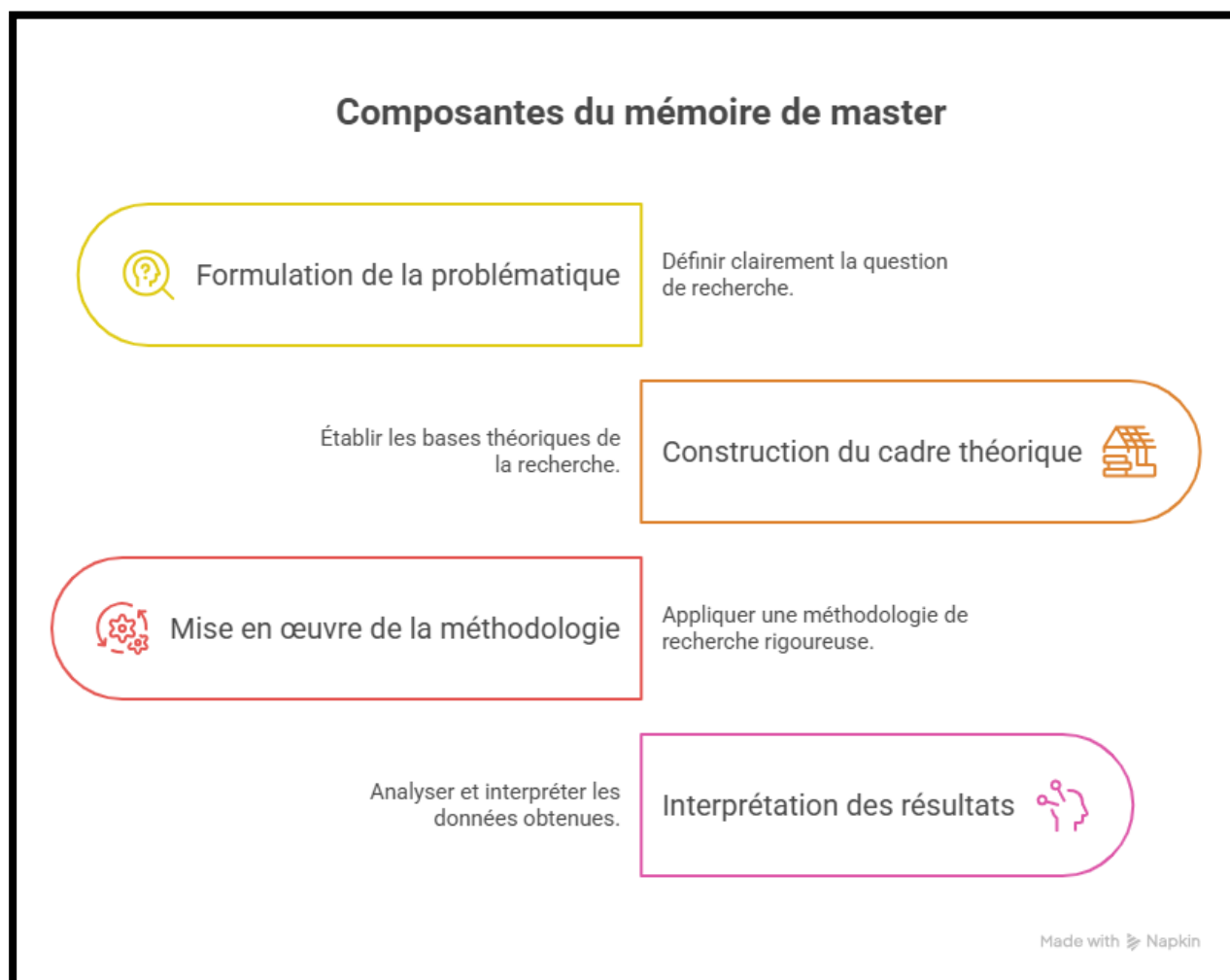


Schéma 9 : Composantes du mémoire de master comme type de l'écrit académique

4-Didactique des littéracies universitaires

La reconnaissance progressive des difficultés rencontrées par les étudiants dans l'appropriation des pratiques académiques a conduit au développement d'un champ de réflexion spécifique consacré à la didactique des littéracies universitaires. Cette dernière s'intéresse aux conditions d'enseignement et d'apprentissage des compétences de lecture, d'écriture et de communication

mobilisées dans l'enseignement supérieur. Son objectif principal consiste à accompagner les étudiants dans leur processus de socialisation académique en leur permettant de comprendre et de maîtriser les normes discursives propres aux différentes communautés scientifiques.

Les recherches menées dans ce domaine montrent que l'apprentissage de l'écriture universitaire ne peut être réduit à l'acquisition de règles linguistiques ou grammaticales. Il implique une familiarisation progressive avec les genres académiques, les modes de raisonnement scientifiques et les conventions de communication propres à chaque discipline. C'est pourquoi les approches didactiques contemporaines privilégient une perspective centrée sur les genres discursifs et sur les pratiques réelles d'écriture.

Dans cette perspective, les travaux de Bazerman et ses collaborateurs (2005) soulignent l'importance de l'apprentissage par les genres. L'analyse des caractéristiques structurelles, discursives et fonctionnelles des différents écrits universitaires permet aux étudiants de mieux comprendre les attentes institutionnelles et les exigences propres à chaque type de texte. Cette démarche favorise le développement d'une conscience métadiscursive indispensable à la maîtrise de l'écriture académique.

Par ailleurs, les ateliers d'écriture occupent une place centrale dans les dispositifs de formation aux littéracies universitaires. Ils offrent aux étudiants un espace d'expérimentation, de réflexion et de production leur permettant de développer progressivement leurs compétences rédactionnelles (Crinon & Guigue, 2006). L'écriture y est envisagée comme un processus évolutif nécessitant des phases de planification, de rédaction, de révision et de réécriture. Cette approche contribue à dédramatiser l'acte d'écrire et à favoriser l'acquisition progressive des savoir-faire académiques.

Les dispositifs de formation les plus efficaces associent généralement plusieurs types d'activités complémentaires. Ils intègrent des exercices de lecture analytique visant à familiariser les étudiants avec les modèles textuels de référence, des activités de production guidée permettant une mise en pratique progressive des connaissances acquises, ainsi que des séances de réécriture favorisant l'amélioration continue des productions écrites (Reuter et al., 2013). L'accompagnement pédagogique joue ici un rôle essentiel dans la construction des compétences rédactionnelles.

Nous pouvons dire que les littéracies universitaires constituent aujourd'hui un domaine incontournable de la réflexion didactique dans l'enseignement supérieur. Elles permettent de

mieux comprendre les mécanismes par lesquels les étudiants accèdent progressivement aux pratiques discursives qui caractérisent les communautés académiques et scientifiques

. L'étude de ces pratiques met en évidence le caractère complexe et multidimensionnel de l'écriture universitaire, laquelle mobilise simultanément des compétences linguistiques, cognitives, discursives et méthodologiques.

Ainsi, la maîtrise des littéracies universitaires apparaît aujourd'hui comme une compétence fondamentale pour tout étudiant souhaitant participer pleinement à la production, à la diffusion et à la valorisation des connaissances scientifiques au sein de la société contemporaine.

Activité de réflexion

« Les littéracies universitaires ne se réduisent pas à la maîtrise des règles linguistiques ou grammaticales. Elles renvoient à la capacité des étudiants à comprendre, produire et interpréter des écrits académiques conformes aux attentes des communautés universitaires auxquelles ils appartiennent. ». D'après les travaux de Lea et Street (1998)

- Identifiez les trois dimensions essentielles évoquées dans cette définition (compréhension des écrits, production des écrits, conformité aux attentes académiques).
- Expliquez en quoi cette citation illustre la conception des littéracies universitaires comme des pratiques sociales et académiques, et non comme de simples compétences linguistiques.
- Montrez la différence entre maîtriser la langue française et maîtriser les écrits universitaires.
- Donnez un exemple concret de difficulté qu'un étudiant de Master en FLE pourrait rencontrer lors de la rédaction d'un mémoire ou d'un article scientifique.

Cours 11 : Environnement numérique d'apprentissage en contexte universitaire

L'intégration du numérique dans l'enseignement supérieur a profondément transformé les modalités d'accès aux savoirs, les pratiques pédagogiques ainsi que les interactions entre les différents acteurs du processus de formation.

Cette évolution s'inscrit dans un mouvement plus large de numérisation des sociétés contemporaines, marqué par le développement des technologies de l'information et de la communication, l'expansion des réseaux numériques et la démocratisation des outils connectés.

Dans le contexte universitaire, l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) désigne l'ensemble des dispositifs technologiques, pédagogiques et organisationnels mobilisés pour soutenir les activités d'enseignement et d'apprentissage (Paquelin, 2009). Comme le souligne Peraya (2010, p. 6), ces environnements constituent « *un espace d'information et de communication à caractère artificiel, créé et structuré intentionnellement dans le but de favoriser les apprentissages* »

. Ils englobent les plateformes institutionnelles, les ressources numériques, les outils collaboratifs ainsi que les différents espaces virtuels destinés à favoriser l'acquisition et la construction des connaissances.

L'émergence de ces environnements a conduit les universités à repenser leurs modèles pédagogiques traditionnelle, en effet, l'apprentissage ne se limite plus à la salle de cours physique ; il se déploie désormais dans des espaces hybrides où les interactions peuvent être synchrones ou asynchrones, présentiels ou distanciels.

Cette transformation soulève de nombreuses interrogations relatives aux compétences numériques des enseignants et des étudiants, à l'efficacité pédagogique des dispositifs mis en œuvre ainsi qu'aux enjeux éthiques associés à l'utilisation croissante des technologies éducatives.

Dans le contexte algérien, cette transformation numérique de l'université s'inscrit dans le cadre de la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) engagée depuis 2004, qui a impulsé une modernisation progressive des pratiques pédagogiques et une ouverture aux technologies éducatives (Boumediène, 2014).

1- Les composantes d'un environnement numérique d'apprentissage

1-1- Les plateformes numériques institutionnelles

L'environnement numérique d'apprentissage repose sur l'articulation de plusieurs composantes complémentaires (Paquelin, 2009). Les plateformes numériques institutionnelles constituent généralement le cœur du dispositif. Parmi les plus utilisées figurent Moodle, Blackboard, Canvas et Google Classroom. Elles permettent la gestion des contenus pédagogiques, l'organisation des activités d'apprentissage, le suivi des étudiants et l'évaluation des acquis.

En Algérie, la plateforme Moodle a été adoptée par de nombreuses universités dans le cadre de la stratégie nationale de développement de l'enseignement supérieur numérique. Selon Boumédiène (2014), son intégration dans les pratiques universitaires algériennes demeure toutefois inégale et souvent conditionnée par les infrastructures technologiques disponibles.

1-2- Les ressources numériques

Les ressources numériques représentent une deuxième composante essentielle. Elles regroupent les documents textuels, les supports multimédias, les capsules vidéo, les simulations interactives ainsi que les bibliothèques numériques accessibles aux étudiants. Ces ressources contribuent à diversifier les modalités d'accès aux connaissances et favorisent l'individualisation des parcours d'apprentissage.

La théorie de la flexibilité cognitive de Spiro, Feltovich, Jacobson et Coulson (1991) offre un cadre pertinent pour penser la diversification des ressources numériques : en proposant les mêmes concepts sous différentes formes et dans différents contextes, les environnements numériques favorisent une compréhension plus profonde et plus transférable des connaissances.

1-3- Les outils de communication et de collaboration

Les outils de communication et de collaboration occupent également une place centrale dans les ENA. Les forums de discussion, les espaces collaboratifs de type wiki, les systèmes de visioconférence (Zoom, Teams, BigBlueButton) et les applications de travail partagé (Google Docs, Padlet) facilitent les interactions entre enseignants et étudiants ainsi qu'entre les étudiants eux-mêmes (Dillenbourg, 1999). Ces outils permettent de mettre en œuvre des situations d'apprentissage collaboratif en ligne qui favorisent la co-construction des connaissances.

2-Le numérique dans l'enseignement universitaire

2-1-Du cours magistral à la classe inversée

L'intégration du numérique a profondément modifié les pratiques pédagogiques universitaires. Les modèles traditionnels centrés sur la transmission magistrale des savoirs ont progressivement laissé place à des approches davantage orientées vers l'activité de l'apprenant et l'apprentissage collaboratif (Lebrun, 2011).

La classe inversée (*flipped classroom*), popularisée par Bergmann et Sams (2012), constitue l'un des exemples les plus emblématiques de cette transformation : les étudiants s'approprient les contenus théoriques à distance, via des ressources numériques, avant de les mobiliser en présentiel lors d'activités pratiques guidées par l'enseignant.

2-2-L'enseignement hybride

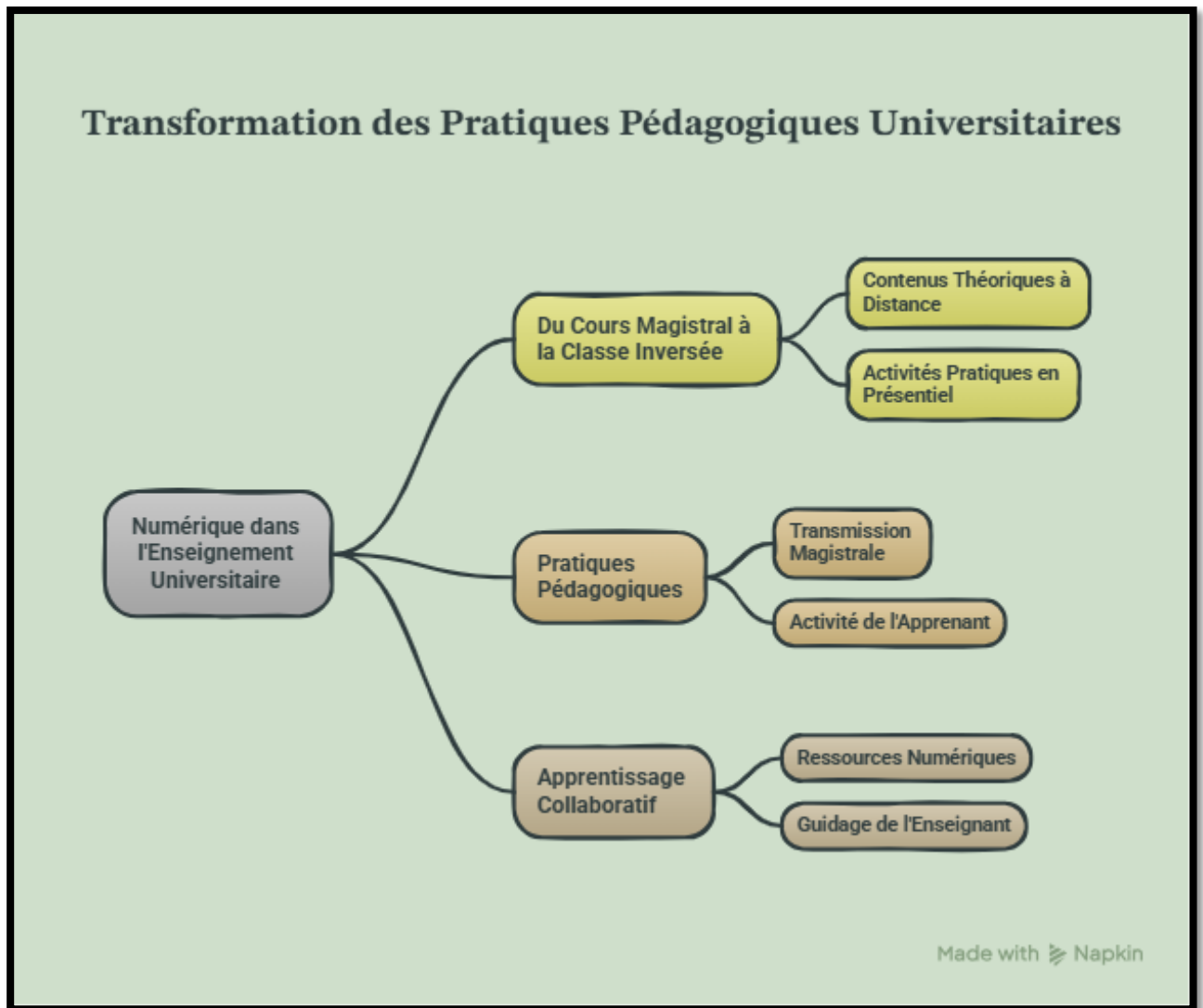
L'enseignement hybride (*blended learning*) constitue aujourd'hui l'une des formes les plus répandues d'utilisation du numérique à l'université (Garrison & Vaughan, 2008). Il combine des activités présentielles et des activités à distance dans une logique de complémentarité pédagogique. Cette modalité offre une plus grande flexibilité organisationnelle tout en favorisant l'autonomie des étudiants (Charlier et al. 2006).

Les recherches ont montré que, lorsqu'il est correctement mis en œuvre, l'enseignement hybride peut produire de meilleurs résultats d'apprentissage que les modalités exclusivement présentielles ou entièrement à distance (Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2010).

2-3-La pandémie de COVID-19 comme révélateur

Les dispositifs de formation à distance se sont particulièrement développés à la suite de la pandémie de COVID-19 (2020–2021). Cette période a mis en évidence, à l'échelle mondiale, l'importance des infrastructures numériques dans la continuité pédagogique ainsi que la nécessité de développer les compétences numériques de l'ensemble des acteurs universitaires.

En Algérie, comme dans de nombreux pays en développement, cette crise a révélé des disparités importantes en termes d'accès aux équipements, à la connexion internet et aux compétences numériques.



3-Environnement numérique et apprentissage des langues

3-1-L'ALAO : apprentissage des langues assisté par ordinateur

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, les environnements numériques offrent de nombreuses possibilités pédagogiques relevant du champ de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (*Computer-Assisted Language Learning*, CALL ou ALAO en français) (Chapelle, 2001 et Levy, 1997).

Ils permettent d'exposer les apprenants à une diversité de ressources authentiques et de situations de communication difficilement accessibles dans les contextes traditionnels, notamment dans des contextes d'apprentissage en milieu exolingue comme l'Algérie.

3-2-Développement des compétences langagières

Les outils numériques favorisent le développement des différentes compétences langagières. Les plateformes interactives facilitent la compréhension orale et écrite, tandis que les espaces collaboratifs encouragent les pratiques de production et d'interaction (Narcy-Combes, 2005).

Des outils tels que les concordanciers, les corpus linguistiques accessibles en ligne ou les exercices interactifs permettent de travailler les dimensions grammaticales, lexicales et phonologiques de la langue cible (Boulton & Tyne, 2014). Les apprenants peuvent ainsi participer à des activités variées mobilisant l'ensemble des dimensions de la compétence communicative, telle que définie par Canale et Swain (1980).

3-3-Autonomie, mobile learning et apprentissage informel

Le numérique contribue également au développement de l'apprentissage autonome (*learner autonomy*), tel que conceptualisé par Holec (1981). Les étudiants disposent d'un accès permanent aux ressources et peuvent organiser leurs activités selon leurs besoins spécifiques. Cette flexibilité favorise la personnalisation des parcours d'apprentissage et le développement de stratégies d'autorégulation.

Par ailleurs, les technologies mobiles et les applications d'apprentissage des langues (*mobile-assisted language learning*, MALL) permettent d'étendre les situations d'apprentissage au-delà des espaces institutionnels (Godwin-Jones, 2011). Des applications telles que Duolingo, Quizlet ou Anki s'appuient sur les principes de la répétition espacée et de la gamification pour maintenir la motivation des apprenants et favoriser la mémorisation à long terme.

3-4-Le rôle de l'enseignant dans l'environnement numérique

L'émergence des environnements numériques a profondément transformé les fonctions traditionnellement attribuées à l'enseignant universitaire. Celui-ci n'est plus uniquement considéré comme un transmetteur de connaissances mais également comme un concepteur de dispositifs pédagogiques, un accompagnateur et un médiateur des apprentissages (Charlier et al., 2006 et Lebrun, 2011).

Dans les contextes numériques, l'enseignant doit être capable de sélectionner les ressources pertinentes, de structurer les parcours d'apprentissage et d'accompagner les étudiants dans leurs

activités. Son rôle consiste également à favoriser les interactions, à maintenir l'engagement des apprenants et à fournir des rétroactions adaptées et formatives (Black & Wiliam, 1998).

3-5-Le rôle de l'étudiant dans l'environnement numérique

Les environnements numériques d'apprentissage modifient également la place de l'étudiant dans le processus de formation. Celui-ci devient progressivement un acteur central de ses apprentissages, appelé à développer des compétences d'autonomie, d'autorégulation et de gestion de l'information (Zimmerman, 2000 ; Coulon, 2005). La théorie de l'apprentissage autorégulé (*self-regulated learning*) de Zimmerman (2000) distingue trois phases dans ce processus : la phase de prévision (définition des objectifs), la phase d'exécution (mise en œuvre des stratégies) et la phase de réflexion (évaluation des résultats).

L'accès à une grande quantité de ressources nécessite la mise en œuvre de stratégies de sélection, d'analyse et d'évaluation de l'information. Les étudiants doivent également apprendre à organiser leur travail, à gérer leur temps et à maintenir leur motivation dans des contextes où les contraintes institutionnelles sont parfois moins visibles (Deci & Ryan, 2002). Le modèle de l'expectance et de la valeur d'Eccles et Wigfield (2002) souligne que la motivation dans les environnements numériques dépend à la fois de la perception de ses chances de succès et de la valeur accordée aux tâches proposées.

3-6-Perspectives pour l'université algérienne

La transformation numérique de l'université algérienne s'inscrit dans une dynamique de modernisation des systèmes d'enseignement supérieur engagée depuis les réformes LMD (Boumediène, 2014). De nombreuses institutions ont progressivement développé des plateformes numériques et renforcé leurs infrastructures technologiques. Le Plan National de Développement du Numérique dans l'enseignement supérieur a fixé des objectifs ambitieux en matière d'équipement, de connectivité et de formation des personnels universitaires. Des initiatives comme les Espaces Numériques de Travail (ENT) et le développement de cursus en ligne ont permis d'élargir l'accès aux ressources pédagogiques et de diversifier les modalités de formation, notamment dans les régions éloignées des grands centres universitaires (Zghibi et al., 2020).

L'université algérienne est ainsi appelée à développer une culture numérique universitaire fondée sur l'innovation pédagogique, la formation continue et l'intégration raisonnée des technologies dans les pratiques d'enseignement et de recherche. Cette culture suppose non

seulement des investissements technologiques, mais également un accompagnement institutionnel durable, une valorisation des initiatives pédagogiques innovantes et une réflexion collective sur les finalités éducatives des environnements numériques d'apprentissage.

Les environnements numériques d'apprentissage constituent aujourd'hui une composante incontournable de l'enseignement supérieur. Leur développement a profondément transformé les modalités d'accès aux savoirs, les pratiques pédagogiques ainsi que les rôles respectifs des enseignants et des étudiants.

Au-delà des outils technologiques eux-mêmes, ces environnements invitent à repenser les processus d'apprentissage dans une perspective davantage centrée sur l'autonomie, la collaboration et la construction des connaissances (Jonassen, 1999 ; Vygotski, 1997). Leur efficacité dépend toutefois de la qualité des dispositifs pédagogiques mis en œuvre, de la formation des acteurs et de la capacité des institutions à intégrer le numérique dans une vision cohérente et humaniste de la formation académique (Lebrun, 2011).

Dans un contexte marqué par l'essor de l'intelligence artificielle générative et par l'accélération de la transformation numérique, la réflexion sur les environnements numériques d'apprentissage apparaît plus que jamais essentielle. Elle implique de développer une pensée critique sur les usages du numérique en éducation, de former des apprenants capables de naviguer avec discernement dans des environnements informationnels complexes et de préserver, au cœur de la relation pédagogique, la dimension irréductiblement humaine de l'acte d'apprendre.

Activité de réflexion

« Les technologies numériques ne transforment pas l'apprentissage par leur seule présence. Leur efficacité dépend de la manière dont elles sont intégrées dans les pratiques pédagogiques et appropriées par les enseignants et les apprenants. » D'après Peraya (2010).

Consigne

Développer la citation en vous appuyant sur les éléments de réflexion proposés. Votre réponse devra mobiliser des exemples concrets issus du contexte universitaire algérien et mettre en évidence les avantages ainsi que les limites des environnements numériques d'apprentissage.

Cours 12 : Pédagogie universitaire et didactique des langues

Depuis plusieurs décennies, l'enseignement supérieur traverse de profondes mutations : afflux croissant d'étudiants, ouverture internationale des cursus, essor des outils numériques et exigences professionnelles sans cesse renouvelées (Romainville & Michaut, 2012 ; Endrizzi, 2011). Face à ces défis, la réflexion collective sur les pratiques d'enseignement à l'université s'est institutionnalisée sous la forme d'un champ scientifique et professionnel spécifique : la pédagogie universitaire.

Ce champ se consacre à l'analyse et à l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Il englobe les méthodes didactiques, les dispositifs de formation, les dynamiques relationnelles entre formateurs et apprenants, ainsi que l'ensemble des conditions propices à la réussite académique.

De Ketele (2010, p.7) précise à ce sujet que la pédagogie universitaire a vocation à « *améliorer la qualité des formations en s'appuyant sur les apports de la recherche en éducation et sur une analyse réflexive des pratiques enseignantes* ».

La didactique des langues, discipline sœur, s'attache quant à elle à l'étude des conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement et l'apprentissage des langues, ainsi qu'aux dispositifs permettant le développement des compétences communicatives et linguistiques (Cuq & Gruca, 2017), son objet est à la fois les contenus transmis, les méthodologies convoquées et les mécanismes cognitifs et sociaux qui sous-tendent l'acquisition langagière.

L'articulation de ces deux champs revêt une importance particulière dans les formations universitaires où la langue constitue tout à la fois un objet d'étude, un médium d'accès au savoir et un instrument de communication scientifique. C'est dans cet esprit que Mangiante et Parpette (2011) ont forgé le concept de Français sur Objectifs Universitaires (FOU), dispositif spécifiquement conçu pour répondre aux besoins langagiers des étudiants en contexte académique.

1- Approches théoriques de la pédagogie universitaire

La pédagogie universitaire trouve ses assises dans plusieurs traditions théoriques qui ont progressivement renouvelé la compréhension de ce que signifie apprendre. Les approches behavioristes, portées notamment par Skinner (1957), ont longtemps orienté les pratiques éducatives en focalisant l'attention sur les comportements observables et sur les mécanismes de

renforcement positif ou négatif. Si leurs limites dans la saisie des apprentissages complexes ont été mises en évidence, elles ont néanmoins permis de souligner le poids des conditions environnementales dans la structuration des situations d'apprentissage. Les théories cognitivistes ont ensuite déplacé le regard vers les processus mentaux qui président à la construction des savoirs. Tardif (1992, p.31) décrit l'apprenant comme « *un processeur actif d'informations qui traite, organise et intègre les nouvelles connaissances à ses structures cognitives préexistantes* ».

Le constructivisme, illustré par les recherches de Piaget (1974), conçoit l'apprenant comme un sujet actif engagé dans la construction progressive de ses représentations du monde. Le socioconstructivisme vygotkien enrichit cette perspective en insistant sur la dimension sociale et interactionnelle des apprentissages. Le concept de zone proximale de développement, défini comme « *la distance entre ce que l'apprenant peut accomplir seul et ce qu'il est en mesure de réaliser avec le soutien d'un pair ou d'un adulte plus compétent* », demeure un repère fondateur de la pédagogie contemporaine.

Ces apports ont favorisé l'essor de modèles centrés sur l'activité de l'étudiant. Biggs (2003) en a formalisé les implications pédagogiques à travers le concept d'alignement constructif, postulant que l'efficacité d'une formation repose sur la cohérence entre ses objectifs, ses activités d'apprentissage et ses modalités d'évaluation.

2-L'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur

L'enseignement des langues à l'université présente des caractéristiques spécifiques qui le singularisent des autres niveaux éducatifs. Les publics concernés se distinguent par la diversité de leurs parcours linguistiques et par la précision de leurs objectifs d'apprentissage, étroitement liés à leurs projets académiques et à leurs ambitions professionnelles (Richterich & Chancerel, 1977).

Dans ce cadre, la langue ne constitue plus seulement un objet d'étude en soi : elle devient un instrument d'accès aux savoirs disciplinaires, à la communication scientifique et à l'insertion professionnelle dans des environnements internationaux. Strevens (1988) a théorisé cette distinction en opposant l'enseignement à des fins générales (EGP) à l'enseignement à des fins spécifiques (ESP), distinction applicable à l'ensemble des langues enseignées à l'université. Beacco (2007, p.89) souligne à cet égard que « *l'enseignement universitaire des langues doit répondre à des besoins spécifiques liés aux pratiques académiques, à la mobilité internationale et aux exigences de l'insertion professionnelle* ». Cette orientation justifie le recours à des

démarches d'analyse des besoins (Hutchinson & Waters, 1987), permettant d'ajuster les contenus et les dispositifs aux situations réelles rencontrées par les étudiants.

2-1-Le rôle de l'enseignant universitaire de langues

L'enseignant universitaire de langues remplit aujourd'hui des fonctions multiples qui débordent largement la transmission de savoirs linguistiques. Il intervient en tant que médiateur culturel, accompagnateur dans la construction des compétences, évaluateur des progrès et concepteur de dispositifs pédagogiques adaptés aux besoins hétérogènes des étudiants (Shulman, 1987 ; Tardif, 2012). La médiation constitue l'une de ses fonctions essentielles. Le concept d'échafaudage (*scaffolding*), élaboré par Bruner (1983), désigne les appuis provisoires fournis par l'enseignant ou un pair expert afin de permettre à l'apprenant d'accomplir une tâche au-delà de ses capacités immédiates. Meirieu (2016) rappelle à ce titre qu'enseigner consiste avant tout à créer les conditions nécessaires pour que l'étudiant puisse construire lui-même ses propres savoirs.

La posture réflexive constitue une autre dimension fondamentale du métier. Schön (1994, p.78) définit le praticien réflexif comme celui qui « *apprend de sa propre pratique en l'examinant de manière critique, en identifiant ce qui fonctionne et ce qui mérite d'être amélioré* ».

Altet (2013) affine cette analyse en distinguant la réflexion dans l'action, celle qui s'opère en temps réel, de la réflexion sur l'action, conduite a posteriori, constituant ensemble le socle d'une professionnalité enseignante au sens de Perrenoud (1999).

2-2-L'étudiant universitaire apprenant de langue

Les approches contemporaines de la formation universitaire placent l'étudiant au centre du dispositif pédagogique, le concevant comme un acteur autonome, responsable de ses apprentissages et capable d'y investir des stratégies adaptées à ses objectifs (Zimmerman, 2002). Les publics universitaires se caractérisent toutefois par une forte hétérogénéité : diversité des expériences linguistiques antérieures, pluralité des motivations, variété des habitudes de travail et des projets personnels.

Cette diversité impose aux enseignants de langues de développer des pratiques de différenciation pédagogique (Perrenoud, 1997), afin de ne laisser aucun apprenant en marge du processus d'apprentissage. La motivation joue un rôle déterminant dans la réussite en langues. Gardner (1985) distingue la motivation intégrative fondée sur le désir de s'identifier à la communauté de la langue cible et la motivation instrumentale orientée vers un bénéfice pratique.

L'autonomie s'affirme comme une compétence cardinale dans l'enseignement supérieur. Holec (1981, p.3) la définit comme « *la capacité de prendre en charge son propre apprentissage* », ce qui suppose de savoir fixer ses objectifs, choisir ses ressources, mobiliser des stratégies appropriées et s'autoévaluer de façon lucide.

2-3-Méthodes et stratégies pédagogiques pour l'enseignement des langues

Le répertoire des pratiques pédagogiques mobilisées dans l'enseignement universitaire des langues est aujourd'hui particulièrement diversifié. L'enseignement explicite conserve une place légitime pour l'acquisition de savoirs linguistiques formels et des conventions de l'écrit académique (Hyland, 2004), mais il s'articule de plus en plus à des approches qui font de l'étudiant le véritable acteur de sa formation. La pédagogie de projet s'impose notamment comme une modalité pédagogique particulièrement bien adaptée au contexte universitaire. Puren (2014, p.43) la décrit comme une démarche qui « *engage les apprenants dans des activités complexes orientées vers la réalisation d'objectifs concrets, favorisant ainsi une mobilisation intégrée des compétences* », inscrivant pleinement la classe de langue dans la perspective actionnelle du CECRL.

L'apprentissage coopératif représente une autre ressource précieuse. Les recherches de Slavin (1990) ont établi que des dispositifs d'apprentissage collaboratif bien structurés génèrent des gains significatifs tant sur le plan des performances académiques que sur celui du développement des compétences sociales. Les interactions entre pairs constituent en effet un terrain privilégié pour la pratique communicative et la co-construction des connaissances.

La classe inversée (*flipped classroom*), théorisée par Bergmann et Sams (2012), s'est également diffusée dans l'enseignement des langues : les apports notionnels sont pris en charge hors présentiel, libérant le temps de classe pour des activités communicatives, interactives et collaboratives à plus forte valeur pédagogique ajoutée.

2-4-La didactique des écrits universitaires

La maîtrise des genres de l'écrit académique représente un enjeu central de la formation universitaire. Résumé, synthèse, compte rendu critique, article scientifique ou mémoire de recherche : ces productions constituent autant de formes discursives spécifiques que l'étudiant doit progressivement s'approprier (Reuter, 2004). Les travaux sur les littéracies universitaires ont montré que cette appropriation dépasse la simple compétence linguistique. Lea et Street (1998) proposent un modèle à trois niveaux : compétences de base, socialisation académique et littéracies académiques et soulignent que le niveau le plus profond implique une compréhension

des normes épistémiques, des enjeux identitaires et des rapports de pouvoir propres aux différentes communautés disciplinaires.

Hyland (2004, p.11) caractérise l'écriture universitaire comme « *un processus de socialisation au sein de communautés discursives caractérisées par des conventions rhétoriques, des genres textuels et des modes argumentatifs spécifiques* ».

3-Technologies numériques, intelligence artificielle et enseignement des langues

Le numérique a profondément reconfiguré l'espace et les pratiques de l'enseignement-apprentissage des langues (Narcy-Combes, 2005 ; Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). L'accès élargi aux ressources authentiques, la multiplicité des activités interactives disponibles en ligne et les possibilités de communication à distance ont considérablement enrichi le répertoire des outils pédagogiques à disposition des enseignants et des apprenants.

L'Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur (ELAO/CALL) a fait l'objet d'une littérature abondante. Warschauer et Healey (1998) en ont retracé l'évolution en trois phases behavioriste, communicative et intégrative, la phase actuelle se distinguant par l'inscription des technologies dans des environnements d'apprentissage authentiques, sociaux et collaboratifs.

L'intelligence artificielle marque aujourd'hui une nouvelle étape dans cette trajectoire. Outils de traduction automatique neuronale, assistants conversationnels, correcteurs linguistiques intelligents : autant de dispositifs qui ouvrent des perspectives inédites pour l'accompagnement individualisé et la pratique langagière intensive (Godwin-Jones, 2022). Les chatbots pédagogiques offrent notamment la possibilité de pratiquer la conversation en langue cible en dehors des créneaux de cours.

Ces technologies soulèvent néanmoins des questions importantes relatives à l'intégrité académique, au risque de dépendance et à la nécessité de préserver l'esprit critique des étudiants. Selwyn (2019) invite à une réflexion éthique approfondie sur les logiques de pouvoir et d'équité que recouvre la numérisation de l'éducation. Leur intégration dans les dispositifs de formation suppose donc une réflexion pédagogique rigoureuse et contextualisée.

3-1-Pédagogie universitaire et didactique des langues en contexte algérien

L'enseignement supérieur algérien a connu depuis les années 2000 des transformations institutionnelles significatives, avec l'adoption du système Licence-Master-Doctorat à partir de 2004 (Khelfaoui, 2009). Cette réforme a conduit à une redéfinition des pratiques pédagogiques universitaires et à une orientation plus marquée vers des approches par compétences. Dans le domaine du français langue étrangère, les universités algériennes font face à des défis multiples

: hétérogénéité des profils d'étudiants, difficultés dans la maîtrise des écrits académiques, et exigences croissantes des cursus de recherche. Seddiki (2012) souligne que le passage du secondaire au supérieur reste une transition délicate, en raison de l'écart souvent important entre les pratiques linguistiques acquises au lycée et les attentes de la communication scientifique universitaire.

3-2-Vers une pédagogie universitaire innovante et inclusive

L'enseignement supérieur contemporain est invité à repenser ses modèles pédagogiques en profondeur. Les dispositifs centrés sur l'activité de l'étudiant, l'apprentissage par les pairs, la pédagogie de projet et les formations hybrides illustrent cette dynamique d'innovation, que Lebrun (2007) et Tricot (2017) ont contribué à théoriser et à mettre en perspective. La pédagogie universitaire contemporaine valorise de plus en plus la réflexivité, l'autonomisation et le développement de compétences transférables. Barnett (1992) assigne à l'université une mission fondamentale de formation de l'esprit critique, indispensable dans une société de la complexité où l'apprentissage tout au long de la vie constitue une nécessité structurelle.

Altet (2013, p.154) rappelle avec justesse que *« l'innovation pédagogique ne réside pas uniquement dans l'introduction de nouveaux outils, mais dans la capacité à transformer les pratiques d'enseignement afin de mieux répondre aux besoins des apprenants »*.

Eneau (2016) prolonge cette réflexion en soulignant que l'innovation pédagogique durable exige une transformation des cultures institutionnelles, et non seulement des ajustements individuels. Dans cette perspective dynamique, la didactique des langues s'affirme comme un terrain privilégié d'expérimentation et d'innovation pédagogique. L'articulation féconde entre théories de l'acquisition linguistique et recherche-action sur les pratiques de classe constitue l'une des voies les plus prometteuses pour l'élaboration d'une pédagogie universitaire ancrée dans les réalités du terrain (Cambra Giné, 2003).

La pédagogie universitaire et la didactique des langues forment deux champs complémentaires dont l'articulation éclaire et enrichit la réflexion sur la qualité de l'enseignement supérieur. Ensemble, ils permettent de mieux comprendre les conditions dans lesquelles s'opèrent les apprentissages et d'identifier les leviers susceptibles de favoriser la réussite des étudiants (De Ketele, 2010 ; Cuq & Gruca, 2017).

Les évolutions théoriques et méthodologiques des dernières décennies ont profondément redéfini les rôles respectifs des enseignants et des apprenants. Les démarches contemporaines privilégient des dispositifs fondés sur l'activité de l'étudiant, la coopération, l'autonomie et la

construction progressive des compétences, en cohérence avec le tournant socioconstructiviste initié par Vygotski (1997) et institutionnalisé sur le plan européen par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

Dans un contexte marqué par l'essor du numérique, l'internationalisation croissante des formations et l'émergence de nouveaux besoins professionnels, approfondir la réflexion sur la pédagogie universitaire et la didactique des langues n'est pas une option mais une nécessité. C'est à cette condition que les acteurs de l'enseignement supérieur pourront répondre, avec pertinence et lucidité, aux défis éducatifs de notre temps.

Activité de réflexion

« L'apprenant est aujourd'hui considéré comme un acteur social qui construit ses savoirs à travers l'action, l'interaction et la réflexion sur ses apprentissages. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant ne consiste plus uniquement à transmettre des connaissances, mais à concevoir des situations favorisant l'autonomie, la collaboration et le développement des compétences. » (Conseil de l'Europe, 2001 ; Puren, 2014)

Consigne

À partir de cette citation et des notions étudiées dans le cours :

- Expliquez comment l'évolution des théories de l'apprentissage (constructivisme et socioconstructivisme) a transformé les pratiques pédagogiques universitaires.
- Montrez en quoi l'approche actionnelle modifie les rôles traditionnels de l'enseignant et de l'étudiant dans l'enseignement des langues.
- Discutez de l'importance de l'autonomie et de la collaboration dans l'apprentissage des langues à l'université.
- Proposez un exemple concret d'activité pédagogique universitaire permettant de développer simultanément les compétences langagières, l'autonomie et le travail collaboratif.

Au terme de ce parcours, le polycopié « Environnement scolaire et universitaire » propose aux étudiants de Master 1 en didactique et langues appliquées un cadre structuré pour appréhender de manière problématisée les contextes éducatifs dans lesquels se déploient les enseignements et les apprentissages.

En effet le polycopié en question met en évidence la complexité des facteurs qui interviennent dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Loin de se limiter à un simple cadre physique ou institutionnel, l'environnement éducatif constitue un système dynamique où interagissent des dimensions pédagogiques, didactiques, sociales, psychologiques, linguistiques, technologiques et organisationnelles. La compréhension de ces interactions apparaît aujourd'hui comme une condition essentielle pour appréhender les enjeux de la formation dans les contextes éducatifs contemporains.

En articulant clarification conceptuelle, analyse des acteurs et des dispositifs, questionnement des politiques linguistiques, des pratiques évaluatives, des littéracies universitaires et des environnements numériques, l'ensemble des douze cours vise à déplacer le regard du simple vécu institutionnel vers une compréhension distanciée et théoriquement informée des milieux scolaires et universitaires.

Dans cette perspective, chaque cours est conçu non seulement comme un apport de connaissances, mais aussi comme un espace de construction de compétences d'analyse et de réflexion critique. C'est pourquoi il est systématiquement suivi d'exercices de réflexion, individuels ou collaboratifs, qui invitent les étudiants à mobiliser les notions abordées, à interroger leurs propres expériences de terrain et à mettre à l'épreuve les cadres théoriques présentés. Ces activités visent à favoriser le développement d'une posture réflexive, essentielle pour tout futur enseignant, formateur ou chercheur en didactique des langues.

Ainsi, ce polycopié ne se réduit pas à un support informatif ; il se veut un outil de formation intellectuelle et professionnelle, conçu pour accompagner les étudiants dans la construction progressive d'un regard capable d'analyser, de questionner et, à terme, de transformer les environnements scolaires et universitaires dans lesquels ils seront amenés à intervenir.

Enfin, nous pouvons dire que le module vise de manière générale à fournir aux étudiants des

repères théoriques, méthodologiques et réflexifs leur permettant de mieux comprendre les multiples dimensions de l'environnement scolaire et universitaire. Cette compréhension constitue un préalable indispensable à toute démarche professionnelle ou scientifique dans les domaines de l'enseignement, de la didactique des langues, de la pédagogie universitaire et des sciences de l'éducation. Plus largement, elle contribue à former des acteurs capables d'analyser les réalités éducatives, d'adopter une posture critique face aux évolutions du monde académique et de participer activement à l'amélioration des pratiques éducatives dans une société en constante mutation.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle* (3e éd.). Anthropos.
- Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours* (3e éd.). Armand Colin.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (Dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck.
- Ammouden, A. (2016). Les pratiques enseignantes en classe de FLE en Algérie : État des lieux et perspectives. *Synergies Algérie*, 23, 47-62.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université*. De Boeck.
- Antibi, A. (2003). La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? *Math'Adore*.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Benrabah, M. (2007). Language-in-education planning in Algeria: Historical development and current issues. *Language Policy*, 6(2), 225-252.
- Benrabah, M. (2014). Competition and conflict between Outremer French and English in Algeria. *World Englishes*, 33(4), 491-502.
- Bergadaà, M. (2015). *Le plagiat académique : comprendre pour agir*. L'Harmattan.

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2e éd.). Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Éditions des archives contemporaines.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Boch, F., & Grossmann, F. (2001). De l'usage des citations dans le discours théorique : Des constats aux propositions didactiques. *Lidil*, 24, 91-112.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Kogan Page.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE International.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire* (2e éd.). Economica.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 5-14.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2016). *Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie*. Paris : ESF.
- Khelfaoui, H. (2009). Le processus de Bologne en Algérie : logiques étatiques et résistances universitaires. *Journal of Higher Education in Africa*, 7(1-2), 89-111.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Ophrys.

- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF.
- Perrenoud, P. (2011). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International.
- Salhi, N. (2022). *Environnement scolaire et universitaire*. Polycopié de cours, université de Mascara
- Seddiki, A. (2012). « *Enseignement/apprentissage du français à l'université algérienne : état des lieux et perspectives* ». In, Synergies Algérie, 15, 17-29.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students (2e éd.)*. University of Michigan Press.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(15), 1-24.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.