

DOI : 10.5281/zenodo.18016176

**REGARDS RÉFLEXIFS SUR LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
DE L'ANGLAIS LORS D'UNE FORMATION DES FORMATEURS
UNIVERSITAIRES ALGÉRIENS EN LANGUES ÉTRANGÈRES¹**

Résumé : Dans cette étude, nous examinons les activités d'apprentissage proposées par un enseignant de langue anglaise lors d'une formation des formateurs. Le public visé est composé d'enseignants universitaires algériens de langue française ayant pour but d'améliorer leurs niveaux en langue anglaise. Notre participation à cette formation nous a permis d'observer de près les différents choix de l'enseignant en ce qui concerne les exercices et activités, de les répertorier selon leurs nombre et types, pour les analyser par la suite en discutant leur pertinence. Nous avons constaté que les activités adoptées par le formateur sont diversifiées, adéquates au public et pertinentes par rapport aux objectifs visés à travers la formation.

Mots-clés : activités d'apprentissage, langue anglaise, objectif, compétence

**REFLECTIVE VIEWS ON ENGLISH LEARNING ACTIVITIES DURING A TRAINING
COURSE FOR ALGERIAN UNIVERSITY TRAINERS IN FOREIGN LANGUAGES**

Abstract: In this study, we examine the learning activities proposed by an English language teacher during a trainer training. The target audience is composed of Algerian French-speaking university teachers whose objective is to improve their English language skills. Our participation in this training allowed us to closely observe the teacher's different choices regarding exercises and activities, to list them according to their number and types, to analyze them later by discussing their relevance. We found that the activities adopted by the trainer are diversified, appropriate to the audience and relevant to the training objective.

Key words: learning activities, English language, objective, competence

Introduction

En classe de langue, et même dans toutes autres situations pédagogiques, les pratiques du terrain s'exercent en deux aspects complémentaires appelés : « leçon » et « exercices ou activités ». Une leçon pourrait concerner l'explication des notions et des règles de conjugaisons des verbes avec des exemples illustratifs nécessaires. Quant aux exercices, ils

¹ Boulanouar **Yousfi**, Université de Tissemsilt - Ahmed Ben Yahia El Wancharissi, Laboratoire TRANSMED (Université d'Oran 2), yousfi.boulanouar@univ-tissemsilt.dz
Bachir Hichem **Boudjemaa**, Université de Tissemsilt - Ahmed Ben Yahia El Wancharissi, h.boudjemaa@univ-tissemsilt.dz

Received: Augus 30, 2025 | Revised: October 3, 2025 | Accepted: October 28, 2025 |
Published: December 22, 2025



sont adoptés pour des applications et/ou renforcement des règles apprises, entre autres fonctions.

Le déroulement des séances pédagogiques pourrait s'effectuer selon deux ordres : 1) une leçon suivie par des activités ; ou parfois 2) une activité (ou plus), en tant que déclencheur suscitant l'attention des apprenants, suivie d'une leçon permettant de mieux expliquer ce qui a été exposé dans l'activité. Cette seconde voie pourrait aussi concerner l'« évaluation diagnostique » lorsque les activités de départ servent à identifier le niveau des apprenants participants à une telle ou telle formation.

Cet ordre suit l'approche pédagogique adoptée, qu'il s'agisse d'une optique traditionnelle-transmissive ou active-participative.

Dans une optique traditionnelle, il s'agissait de leçons (par exemple, quelques règles de fonctionnement de la langue) expliquées par l'enseignant et illustrées d'exemples diverses. Par la suite, c'est le temps des exercices et activités d'application permettant de renforcer l'apprentissage. Dans ce sens, les exercices structuraux¹ représentent une voie phare à travers laquelle les apprenants, et après avoir été exposés aux leçons, pratiquent des opérations multiples (transformation, substitution et répétition) pour mémoriser leurs apprentissages.

Or, avec les méthodes actives, il est recommandé que l'« entrée » soit effectuée par une « situation-problème » incitant les apprenants à observer l'énoncé-support (phrase, textes, ...) et à réfléchir au problème exposé. Toutefois, avec une approche éclectique, il est possible d'opter pour une approche combinant les deux tendances pour diversifier les tâches, motiver les apprenants et améliorer les résultats.

Quelle que soit l'approche pédagogique adoptée, l'activité d'apprentissage est considérée donc comme une composante essentielle de la classe. Ce statut lui a fait bénéficier de recherches académiques diverses. Il s'agit des études d'inventaire (cf. ci-dessous : 1. Les activités d'apprentissage au niveau didactique) ; des expérimentations menées dans le but de montrer l'efficacité d'un tel ou tel type d'exercice ; des guides d'utilisation et d'adaptations des activités dans des situations diverses (Lamailloux et al., 1993 ; Pendanx, 1998) ; etc. Mais, ce qui nous intéresse dans cet article ce sont les activités dans le cadre de la formation universitaire en langue anglaise en contexte algérien. Il est à noter que l'intégration de l'anglais à l'université algérienne est un sujet qui a reparu récemment (cf. ci-dessous : 2. Mise en contexte), mais qui commence à attirer l'attention des chercheurs d'où les différentes publications le concernant.

En menant une recherche documentaire sur le net via les mots clés « activités », « langue anglaise » et « formation universitaire », nous avons récolté des études variées. Des études à tendance didactique, à l'image des enquêtes par questionnaires et entretiens sur la formation des enseignants universitaires à l'anglais (Mahi, 2024 ; Bekkar, 2025 et Zouitene, 2025), mais aussi sociolinguistique/sociodidactique traitant le statut de la langue anglaise et sa concurrence et/ou conflit avec la langue française (Abid-Houcine, 2007) ; les représentations des enseignants vis-à-vis des deux langues (Baala-Boudebria, 2012 ; Dourari, 2025) ; les représentations des étudiants universitaires (Belkaim, 2023 ; Benbouziane et Benhallou, 2024) et des youtubeurs (Hamdaoui et Abbaci, 2021).

Malgré ce nombre important des publications sur ce sujet, nous n'avons pas trouvé des études qui abordent la formation au niveau micro. Ce niveau comprend des éléments tels

¹ Voir, dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq et al, 2003), les entrées : *exercice structural* ; *exercice de répétition* ; *exercice de transformation* ; *exercice de substitution*.



les leçons dispensées lors de la formation ; les activités d'apprentissages réalisées par les participants ; les supports pédagogiques déployés par les formateurs ; etc. C'est pour cela que nous nous sommes intéressés, dans la présente étude, à cette voie afin de combler une lacune apparente en contribuant à mieux apprendre ce qui se passe à ce niveau de la classe de langue à l'université algérienne.

Nos questions de recherches concernent les activités d'apprentissage menées lors d'une formation à l'anglais en les formulant comme suit: ces activités sont-elles pertinentes par rapport à la formation (objectifs visés, public participant, ...) ? et sont-elles riches et diversifiées permettant de travailler plusieurs aspects de la langue à apprendre (grammaire, lexique, communication, ...) ?

Les réponses à ces questions vont être tentées à travers une approche qualitative. Le terrain que nous avons visé est l'université algérienne à travers l'étude d'un cas particulier à l'université de Tissemsilt, notre lieu d'exercice.

Avant de discuter les résultats de notre observation à propos des activités de classe (4^e et dernière partie de l'article), nous décrivons l'ensemble des exercices et activités adoptés par le formateur en langue anglaise (3^e partie). La formation, objet de notre enquête, ainsi que son contexte institutionnel seront présentés brièvement dans une section à part avec des précisions méthodologiques (2^e partie). Et tout d'abord, nous commençons par un rappel des exercices et activités répertoriés par les didacticiens (1^{re} partie).

1. Les activités d'apprentissage au niveau didactique

Même si le recensement exhaustif de tous les exercices et activités pratiqués en classe de langue est impossible, des tentatives ont été réalisées pour élaborer du moins « des synthèses ». Nous pouvons citer les travaux de Vigner (1984, 2016 et 2017), Goupil et Lusignan (1993), Lakhdar (2000), Cuq et Cruca (2017) et Yousfi (2017 et 2019).

Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif considéré comme la synthèse la plus récente :

<i>Grands types</i>		<i>Sous-types (1^{er} niveau)</i>	<i>Sous-types (2^e niveau)</i>
1.	Activités relatives à la compréhension	Les questionnaires	à choix alternatifs (ou fermées)
2.			à choix multiples (QCM)
3.			à réponses ouvertes
4.			d'identification
5.			orientés (ou guidés)
6.		La réparation (énoncés lacunaires)	énoncé à trous
7.			test de closure
8.			énoncé à coquilles
9.		La reconstitution d'énoncés (les puzzles)	
10.		L'appariement (la mise en relation)	
11.		L'analyse et la synthèse	le résumé
12.			le compte rendu
13.			la synthèse
14.			l'explication
15.			le commentaire
16.	Activités relatives à l'expression	L'écriture	La production courte
17.			La réparation (énoncé à gouffre)



18.		La réécriture	Les matrices de textes
19.			La production longue
20.			La réduction (contraction)
21.			L'amplification (expansion)
22.			La simplification
23.			La complexification
24.			La remise en discours (ou en texte)
25.			La substitution (transposition)
26.			La transformation
27.			Le réemploi
28.	Activités de traduction	Thème	
29.		Version	
30.	Exercices de mémorisation	Dictée (ou transcription)	
31.		Recopiage calligraphique	
32.		Répétition	
33.	Activités ludiques	Les jeux linguistiques	
34.		Les jeux de créativité	
35.		Les jeux culturels	
36.		Les jeux communicatifs	
37.	Activités à visée métalinguistique	La conceptualisation	
38.		La comparaison	
39.	La simulation globale		

Figure 01 : Inventaire des types d'exercices et d'activités (Yousfi, 2019 : 105)

Cet inventaire a été élaboré dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'université de Béchar (Algérie). Le tableau montre un ensemble de trente-neuf (39) activités partagées en catégories mères (sept types) et en sous-catégories (1^{er} et 2^e niveaux) pour la plupart des activités.

Selon plusieurs critères, entre autres, l'objectif visé et le niveau des apprenants, les enseignants sélectionnent l'exercice qui convient à la situation. Nous verrons plus tard quelques illustrations, toutefois, pour une compréhension optimale, il est recommandé de consulter les références que nous venons de citer.

2. Mise en contexte

2.1. Présentation de la formation

Ces dernières années, l'Algérie vit une nouvelle orientation en matière de sa politique linguistique concernant les langues étrangères. La langue anglaise a commencé à gagner un terrain de plus en plus important. Des déclarations émanaient des ministres¹, une enquête menée par le MESRS (ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifiques)² et de multiples décisions ont été prises dans le but d'encourager, voire imposer

¹ Voir les déclarations du ministre Bouzid Tayeb, le 8 juillet 2018, sur la mise « *en place les mécanismes nécessaires pour consolider l'utilisation de l'anglais à l'université et dans la recherche [parce que] le français ne mène nulle part.* » (cité in : Benbouziane et Benhallou, 2024).

² En effet, en mai 2019, un sondage a été lancé par le MESRS portait sur l'« amélioration de l'enseignement de l'anglais » (Ibid.)



l'intégration de cette langue internationale. Dans ce sens, et dès la rentrée scolaire 2022/2023, l'anglais a été intégré dès la troisième année du cycle primaire. Cette décision nous rappelle la tentative de 1993 où le choix a été laissé aux parents d'opter pour le français ou l'anglais. Une tentative qui a été appliquée pendant six saisons au total, mais annulée au final puisque les parents avaient opté pour le français.¹

À l'université, et lors de la rentrée de la saison 2022/2023, le MESRS a envoyé, le 28 septembre 2022, une instruction (N°1433) qui insiste sur le fait de former les enseignants universitaires en langue anglaise. Cette procédure avait pour but de préparer le terrain pour l'intégration officielle de la langue anglaise en tant que langue d'enseignement-apprentissage, principalement pour les filières scientifiques et techniques, mais aussi pour le domaine des sciences humaines et sociales (unités d'enseignement transversale et de découverte)².

Dans ce cadre de renouvellement linguistique, les établissements universitaires ont suivi l'instruction ministérielle en programmant des formations intensives au profit de leurs enseignants et étudiants. L'université de Tissemsilt, n'échappant pas à la règle, a organisé des formations pour le corps enseignant. Ces formations se sont déroulées dans le CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) ou dans la faculté des langues étrangères selon le choix des facultés de l'université.

Le cas que nous étudions dans cet article est la formation menée par le *département des lettres et langues étrangères* au sein de la *faculté des lettres et des langues*. La formation s'est déroulée pendant la saison universitaire 2023/2024. Le groupe d'enseignants de langue ayant suivi cette formation sont au nombre de vingt. Ce sont les enseignants du département n'ayant pas un diplôme en langue anglaise ou en traduction (avec, comme langue principale, l'anglais). L'objectif général visé de cette formation est d'amener les enseignants-chercheurs à améliorer leur niveau en anglais pour pouvoir s'en servir au cours de leurs exercices professionnels.

La formation a été menée en mode hybride : des séances en présentiel (cours et activités communicationnelles) et à distance (des documents ressources et liens ont été envoyés aux participants pour renforcer les apprentissages).

¹ Selon Baala-Boudebria (2012), « Cette mesure n'a pas duré longtemps : elle a été appliquée de 1994 à 1998 dans des établissements pilotes et à partir de 1998 elle a été généralisée dans toutes les écoles primaires pour être abandonnée deux ans plus tard. L'échec de cette mesure était prévisible même avant le début de son application : une enquête du ministère de l'éducation nationale a révélé que 71,07 % des parents souhaitent que leurs enfants apprennent en premier le français alors que 28,72 % des parents sont plutôt favorables à l'anglais comme première langue étrangère apprise à l'école (Asselah-Rahal, Mifidène & Zaboot, 2007 : 16) ».

² Nous notons que, quelques mois après, le 03 janvier 2023, le ministre Kamel Baddari a déclaré que « l'enseignement de la langue anglaise », qui a déjà commencé au début de la saison, « sera aussi renforcé... dont l'ambition est d'assurer un taux d'enseignement de 80% des spécialités technologiques et des sciences exactes ». Tout cela pour « que des établissements universitaires commenceront à enseigner des modules, voire des spécialités entières, en anglais, au cours du prochain semestre ». (MESRS, 2023).

A la fin de la saison 2023/2024 (le 07 juillet 2024), le ministre a déclaré « que l'enseignement en anglais a été adopté dans plusieurs domaines pédagogiques au sein de divers établissements universitaires, tout en travaillant à élargir le processus au cours de la prochaine étape, en particulier dans les spécialités technologiques, le domaine des sciences de la matière, les sciences de la nature et de la vie et certaines spécialités des domaines des sciences humaines et sociales » (MESRS, 2024).



2.1. Précisions méthodologiques

Le fait de participer à cette formation nous a permis de mener une observation directe en collectant des documents pédagogiques et de différents supports dans le but de les examiner soigneusement. D'un point de vue méthodologique, nous dirons que nous avons procédé à une observation participante par opportunité (Soulé, 2007). Nous ne rentrerons pas ici dans une explication, à notre sens non-pertinente pour le cas de notre recherche, concernant la différence entre l'observation participante et la participation observante. Nous préciserons toutefois comme nous l'avons mentionné plus haut que notre idée de recherche a germé durant notre participation à la dite formation en langue anglaise. Cette idée de recherche a été accentuée par notre constat sur le manque de recherche à propos du contenu de ce type de formation initié par les autorités universitaires dans le contexte que nous préciserons plus loin durant notre réflexion. Dès lors, notre observation participante s'est étalée durant les cinq séances en présentiel (le test de niveau des participants, la période d'immersion dans la langue cible ainsi que les activités proposées par le formateur) mais aussi en prenant en considérations les différents documents et activités proposés à distance.

La suite de notre article sera consacrée à l'analyse des activités que le formateur avait proposées pour les participants. Ces activités seront regroupées et présentées dans un ordre suivant leurs types et sous-types présentés auparavant (cf. ci-dessus : Figure 01).

3. Le choix des activités d'apprentissage pendant la formation

Pendant les séances de formation, le formateur a opté pour des activités diverses. Nous les présentons ci-dessous en les commentant.

3.1. Enoncés (ou questionnaires) à choix multiples (QCM)

Deux activités de type QCM ont été effectuées par les participants au début et pendant la susdite formation.

Activity 1: (description)

Le premier QCM s'inscrit dans d'une perspective civilisationnelle d'une part puisqu'il est question d'éléments relatifs à la civilisation anglo-saxonne. D'autre part, nous avons relevé des phrases supports qui contiennent des références à l'actualité britannique comme le Brexit (faisant à la référence à la sortie de l'union européenne) ou le référendum organisé en Ecosse pour rester ou non au sein de la Grande-Bretagne.

Le travail à effectuer par les participants est de « cocher » des cases qui conviennent. Il suffit de lire la question et de sélectionner la réponse correcte, sans rédaction de texte ni situation-problème à élucider. Les items de l'activité permettraient de bien préparer les participants en se familiarisant avec notamment les aspects historiques et culturels de la langue à apprendre. Dans le même sillage, certaines phrases supports concernent des expressions idiomatiques ou figées comme « too good to be true » ou encore des périphrases qui contiennent notamment un aspect civilisationnel et culturel comme « the emerald Isle », « The country of the three lions » ou encore « the language of Shakespeare ».



Activity 2:

What kind of texts are you interested about? (put a circle around your choice)

Science, nature, language, tourism, pollution, education, sports, economy, society problems, other texts (specify the kind :)

Comme pour l'activité précédente, il s'agit ici d'entourer son (ou ses) choix parmi une liste donnée contenant dix éléments. De plus, une dernière option est offerte permettant de consigner ce qui ne figure pas dans la liste. Les différents choix paraissent diversifiés et riches. S'il existe des thèmes liés au contexte professionnel des participants (langage et éducation), il existe aussi des thèmes qui pourraient les intéresser étant donné que les enseignants représentent une partie de la société. Ils pourraient y avoir des participants qui s'intéressent au thème « problème de société », à l'« économie », aux « sports », etc.

3.2. Enoncés au choix fermé

Pareillement à l'état précédent, deux autres activités ont été proposées par le formateur au profit des participants.

Activity 3: Choose the best word to complete each sentence

1. My mum doesn't like (dog, dogs, the dogs)
2. Anna plays tennis every (week, days, Sundays)
3. are very smart (dolphin, dolphins, the dolphins)
4. I bought a new phone (next week, last week)
5. The lion is than the monkey (dangerous, more dangerous, most dangerous)
6. The lion is the animal in the forest (dangerous, more dangerous, most dangerous)
7. The doctor advised me to stop (to smoke, smoking)
8. They going to get married next week (is, are, have)
9. I'm going you on Friday (visit, to visit, visiting)
10. I went (yesterday to the zoo, to the zoo yesterday)

Les participants n'ont ici qu'à effectuer un seul choix, considéré comme correct, parmi les deux ou trois propositions. La ressemblance entre les possibilités est apparente ce qui poussent à bien réfléchir en recherchant la bonne réponse. Les phrases à compléter sont bien choisies. Elles sont en rapport avec la vie sociale des participants en parlant des animaux de compagnie, des animaux sauvages, du sport, du voyage et du mariage.

Activity 4: Vocabulary quiz

Choose the best word to complete each sentence

1. Shakespearean English is poetic and uses manyexpressions no longer commonly spoken today. elementary/archaic
2. after living overseas for a few months, Lisa felt like she was starting to..... to her new environment. assimilate/emphasize
3. the target language should be practiced....., or a little bit every day. obviously/consistently
4. the dialect spoken today is influenced by radio, TV and movies. Dominant/Archaic



5. grammar must be mastered before progressing to advanced grammar. Elementary/Dominant
6. Teachers usually the importance of writing a strong and organized introduction for every essay. Assimilate/Emphasize
7. For homework, the professor asked the students to the main ideas in each chapter before class. Highlight/Perceive
8. After taking the final test, the students on how much they learned that semester. Emphasized/Reflected
9. The paragraph in an essay which guides the reader on what the essay is going to be written about how it will be organized. The introduction/ the conclusion
10. This is the process of writing, in our words, about what you have read or heard someone else say. If this process is used in an academic essay, citation is needed. Plagiarizing/paraphrasing

C'est toujours un choix binaire. Le travail à faire ici est de sélectionner l'un des deux mots donnés pour compléter chacune des phrases lacunaires. Les phrases supports sur lesquelles travaillent les participants ont principalement un caractère métalangage : langage, dialecte, introduction, conclusion, paragraphe, écrit, paraphrase, plagiat, etc. Il s'agit donc d'une activité métalinguistique qui fait réfléchir à la langue en cours d'apprentissage.

3.3. Rédaction (production longue)

Une seule activité de ce genre a été réalisée par les participants lors de cette formation en langue anglaise.

Activity 5:

1. Tell me your story with English.
2. Why do many students consider university as a waste of time?
3. Write about your daily routine.
4. Why many students don't take their studies seriously?
5. What was the best thing that happened to you today?
6. What do you like to do in your free time?
7. What do you do to make the world a better place?
8. Which subject in university is your favorite? Why?
9. What do you do to remain calm when you're feeling frustrated in class?
10. Would you consider yourself a good university teacher? Why or why not?

A partir d'un ensemble de sujets au choix, chacun des participants était amené à rédiger un texte. Ceci permettra au formateur de bien cadrer les compétences scripturales des participants afin de mieux les orienter. L'importance des sujets au choix réside dans leurs liens forts avec la vie sociale des participants (sujets : 06 et 07), notamment la vie professionnelle (sujets : 02 et 04), et peut-être les deux (sujets : 01, 03 et 05). Ces choix thématiques différents pourraient bien encourager les participants à s'exprimer.

3.4. Production courte à l'oral

Les activités de l'oral n'ont pas été négligées par le formateur. Les participants devraient répondre à diverses questions posées tout au long des séances menées. Ci-dessous un exemple d'activité :



Activity 6:

Explain in details what the English teacher asked to do this semester online?

Les productions attendues étaient des phrases détaillées et non pas réponses par « yes » ou « no » comme c'était le cas dans certaines autres activités. L'objet de l'activité est très familier. Lors de la saison universitaire, certains modules ont été enseignés à distance ce qui facilite l'expression spontanée puisqu'il s'agit de raconter des faits déjà vécus.

3.5. Énoncés fautifs

Contrairement aux activités précédentes, dans cette catégorie, des phrases sont proposées mais avec des erreurs. Les participants étaient invités à les identifier puis les corriger.

Activity 7:

The student Ahmed Mouradi ¹ wrote on the first year Facebook group yesterday:
“I did not understand anything. Everything m5lat with foot dog in this university”

- 1- According to you, why he wrote that comment? What is wrong with this public comment?
- 2- Correct this sentence using academic English.

La tâche à réaliser ici est de détecter des erreurs d'un bref texte, puis de proposer un texte correct en utilisant un langage académique. Le texte-support proposé a été écrit par un étudiant et publié sur Facebook. L'énoncé support est un texte authentique qui traite de la vie universitaire. Ceci pourrait motiver davantage les participants à s'exprimer notamment avec la première question (pourquoi il a écrit ceci ?).

3.6. Lecture-compréhension-production (Activity 8)

Lors de cette phase, l'enseignant-formateur a distribué aux participants des romans de genres différents. Son objectif était de pousser les participants à « lire » pour discuter plus tard le contenu avec le groupe classe.

Nous nous limitons à la présentation de deux ouvrages à titre illustratif :

- « The little prince », écrit par Antoine de Saint-Exupéry, publié en 2022 par Librairie précieuse, Alger.

Il s'agit ici d'une œuvre phare de la littérature mondiale. Pour rappel, Le Petit Prince qui s'inscrit dans une hétérogénéité énonciative et narrative met en scène un jeune garçon qui fait son apprentissage du monde via des rencontres (avec le renard, la fleur, l'astronome ...). A chacune de ses rencontres le Petit Prince enrichit sa perception et sa compréhension de l'univers qui l'entoure.

- « The Legend of Sleepy Hollow », écrit par Washington Irving en 1820 et publié en 2000 par les éditions des 1001 nuits.

¹ Le nom a été changé pour garder l'anonymat.



C'est une œuvre qui appartient aux « classiques » de la littérature anglo-saxonne. Elle s'inscrit dans la littérature fantastique et dont le mythe a transcendé les frontières puisque c'est une légende qui transparaît dans plusieurs autres œuvres de fiction appartenant tant au champ littéraire que cinématographique.

4. Discussions

Toutes les activités adoptées par le formateur nous semblent pertinentes par rapport à la formation menée. Nous les reprenons ci-dessous en discutant leurs fonctions en listant six points importants.

4.1. Identification des besoins

La première activité de type QCM avait comme fonction d'identifier les « besoins langagiers » des participants. Comme c'est le cas dans toute autre formation, le point de départ est de cerner le niveau réel du public participant et ses besoins susceptibles d'être comblés (De Ketele et *al.* : 2007). Cette démarche de nature ingénierique, d'une part, fait gagner du temps en allant aux éléments importants nécessitant une amélioration, ce qui, d'autre part, motive les participants qui ressentent l'importance de la formation. Dans ce cas, celle-ci ne sera pas vue comme simple procédure administrative ou obligation en vue d'une promotion professionnelle, par exemple. N'échappant pas à cette règle, le formateur que nous avons observé a fait passer les participants un test de niveau afin de proposer des activités plus efficaces. Ce premier QCM avec les textes rédigés (cf. ci-dessus : 3.3. Rédaction) représentent un produit qui donne une idée sur les compétences de leurs scripteurs aussi bien sur le plan de la réflexion (la méthodologie suivie pour traiter le sujet choisi) qu'au niveau de la langue (grammaire, lexique, orthographe, ...) ou la culture associée à la langue.

Appelé aussi « évaluation diagnostique », cette tâche est loin d'être facile. Loin de toute utopie, parmi les problèmes posés généralement est que l'offre de formation est « déjà conçue ». Alors, le test de niveau ne serait qu'une formalité, une étape inscrite qui devrait être réalisée, ce qui n'est pas le cas de la formation que nous étudions. En revanche, un autre problème pourrait concerner notre formation. C'est « la réelle personne » qui a fait le travail (la rédaction à domicile ou même le test QCM), ou devons-nous dire à l'heure actuelle « la réelle entité » avec les outils de l'intelligence artificielle. Ce problème mérite d'être examiné de près notamment avec les travaux à domicile ou même en classe si le public utilise des smartphones.

4.2. Identification des centres d'intérêt

Si le fait de bien identifier les besoins des participants est crucial pour la réussite de la formation, l'inventaire de leurs centres d'intérêt n'est pas moins important. Ceci a également pour but de faire renouer le public visé avec la langue anglaise, la langue cible. En effet, plusieurs enseignants de langue française ont soit une appréhension à l'égard de la langue de Shakespeare, soit ils ont tout simplement oublié cette langue qu'ils n'ont plus utilisé depuis leur scolarité. Il est évident donc que l'utilité de ces activités est double : identifier les centres d'intérêt du public cible d'une part et permettre leur retour en douceur vers cette langue d'autre part.

Il est possible d'avancer donc que l'utilité d'apprendre pourrait « converger » avec l'attention de l'apprenant et son implication aux tâches d'apprentissage. Par l'utilité, on



entend l'objet de l'activité d'apprentissage de la langue qui pourrait être *grammatical, lexical, culturel, communicationnel* ou *actionnel* (Puren, 2005). Cette utilité évidente, quel que soit l'objet, ne serait pas assurée si l'apprenant n'est pas intéressé à cause, entre autres éléments, des énoncés-supports de l'activités.

Dans ce sens, le second QCM représente une activité qui a pour objectif de collecter les centres d'intérêt des participants pour sélectionner des textes supports motivants. Cette tâche est indispensable pour la réussite de la formation du fait qu'un apprenant adhère à un apprentissage si les activités attirent son attention. Les énoncés-supports et leurs thèmes représentent l'un des « constituants » (Yousfi, 2019) de l'activité, et ce, en plus du travail à faire (rédaction, mise en relation, remplissage des lacunes, ...), de l'aide (éléments proposés comme modèles à suivre), etc. Des énoncés, ou « échantillons de la langue » au sens de Beacco (2007), sont composés de constituants (noms, verbes, prépositions, ...), mais qui abordent un thème particulier. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les phrases des activités abordées précédemment pour constater la présence des thèmes différents permettant d'attirer l'attention des participants (éducation, voyage, animaux, métalangage, etc.).

4.3. Enrichissement lexico-syntaxique

Comme la communication se réalise par des énoncés, composés de phrases simples ou complexes, il arrive parfois que les interlocuteurs rencontrent des nuances qui nuisent à la qualité, voire à la compréhension des échanges. C'est le cas, par exemple de l'utilisation ou non des « prépositions » dans une phrase, et dans quelle « position », avant ou après les noms.

Dans le but de permettre aux participants d'éviter quelques erreurs fréquentes et d'enrichir leurs répertoires lexical et syntaxique, la troisième activité présentée ci-dessus a été proposée par le formateur. A titre illustratif, il s'agit de l'utilisation de la préposition « the » (1. My mum doesn't like (dog, dogs, the dogs) ; de l'utilisation de la préposition « to » (7. The doctor advised me to stop (to smoke, smoking) ; d'apprendre l'ordre des constituants de la phrase (10. I went (yesterday to the zoo, to the zoo yesterday); entre autres éléments.

En ce qui concerne cet enrichissement et la méthode de l'enseigner, Cuq (2004) distingue « les exercices *hors contexte* et les exercices *en contexte* », en recommandant la deuxième catégorie parce que « le contexte est un allié de poids ». En toute simplicité, l'auteur désigne comme exercice hors contexte le fait de demander aux apprenants de tracer un lien, par exemple, entre « un mot » et son synonyme, alors que, pour lui, tout travail sur « une phrase » représente un exercice en contexte.

4.4. Développement de compétences scripturales

Deux activités proposées par le formateur (activités 4 et 5 : ci-dessus) visent l'amélioration des niveaux des participants à la formation en matière de l'écrit. Il s'agit, en plus d'apprendre du lexique et de la syntaxe (activités précédentes), de développer une compétence discursive. Une compétence plus que nécessaire dans l'enseignement-apprentissage des langues où la communication ne se réalise pas seulement avec des mots isolés ou de phrases courtes et/ou langues contextualisées selon la situation.

En contexte universitaire, les enseignants-chercheurs devraient maîtriser l'aspect écrit de la langue pour rédiger en anglais au mieux des textes entiers, ou du moins des résumés pour leurs productions différentes (thèses, articles scientifiques, ...). Il suffit de consulter les



consignes des revues scientifiques pour se rendre compte de l'exigence d'insérer un résumé en anglais, et ce quelque soit la langue de la rédaction de l'article.

Prenons comme exemple, les deux revues scientifiques internationales « Studii si cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate » (SCF) et « Studii de gramatică contrastivă » (SGC). Ces deux revues, éditées par Département de Langues Etrangères Appliquées de l'Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA Bucarest (Centre universitaire Pitești) (Roumanie), accréditées toutes les deux par le Conseil National de la Recherche Scientifique de Roumanie (CNCS) et indexées par la base de données ERIH Plus. Les deux revues exigent qu'une partie des propositions des chercheurs « Le titre, le résumé et les mots-clés » doivent être « présentés en deux langues, l'une d'entre elles étant **l'anglais** ou le français » (nous soulignons) (SCF, 2025 ; SGC : 2025) malgré le fait qu'elles acceptent les articles scientifiques rédigés en plusieurs langues : « anglais, français, italien, allemand, russe et espagnol » (SCF, 2025 ; SGC : 2025) et en plus le « portugais » (SCF).

4.5. Développement de compétences orales

En ce qui concerne l'activité 6 (ci-dessus), c'est la compétence orale qui est visée, une compétence qui a déjà été travaillée lors des questions-réponses pendant les diverses séances de la formation. Sachant que le public visé est composé d'enseignants-chercheurs de langue française, ceux-ci ont eux-mêmes recours aux textes littéraires notamment, que ce soit lors de leurs cours/TD, ou de leurs recherches. Ainsi, la lecture de romans appartenant à la littérature universelle (Nous avons mentionné *le Petit Prince* de Saint Exupéry, nous pouvons ajouter *Les Quatre filles du docteur March* de Louisa May Alcott ou encore *David Copperfield* de Charles Dickens) permet au public cible de se sentir plus à l'aise dans la production orale de la langue cible. En ce sens, l'efficacité de l'objet littérature comme support à la motivation et la facilitation de l'acquisition d'un savoir langagier n'est plus à présenter. Par ailleurs, les textes littéraires proposés par le formateur présentent un aspect hybride entre les deux imaginaires francophones et anglophones comme les exemples cités plus haut. Ces derniers permettent en plus de l'acquisition de la compétence orale (compréhension et production) une initiation à l'aspect culturel et civilisationnel qu'engendre de facto l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci s'inscrit d'ailleurs selon Vincent Louis dans le type d'activité de « sensibilisation et de découverte » (Louis, 2009 : 259) sachant que ces supports permettent au public cible de découvrir les usages culturels de la langue d'apprentissage et, au vu de la spécialité de ce public, de relever d'autres modalités narratives et scripturales qui appartiennent à la sphère de production anglo-saxonnes.

D'un point de vue plus pragmatiques, les activités de l'oral proposées par le formateur ainsi que la langue de l'échange pendant la formation représentent un choix très utile. Ce développement en matière de l'oral permet aux participants d'élargir leurs cercles de compétence en tant que chercheurs. Ils peuvent ainsi prétendre à l'avenir une meilleure compréhension des supports oraux anglophones, de prendre part à des débats lors de colloques ou de rencontres scientifiques, voire d'en être des participants. La présence de la langue anglaise sur la scène scientifique a été signalée par Abid-Houcine (2007) dans son étude sur les langues étrangères en Algérie. L'auteure a d'abord abordé l'importance de la compréhension écrite en anglais puisque « la grande majorité des textes scientifiques sont publiés en anglais [notamment, les] publications et travaux les plus récents à une échelle mondiale ». Ensuite, pour montrer la place de l'oral en compréhension de l'anglais, elle a



avancé que « les chercheurs algériens ont pu constater l'usage dominant de l'anglais lors des manifestations scientifiques internationales ».

4.6. Développement de la réflexion et de l'analyse

Un autre aspect a été travaillé par le formateur observé que nous trouvons important de le signaler. Dans l'activité à énoncés fautifs (cf. ci-dessus : Activité 07), appelée aussi activité « à coquilles », il s'agissait d'observer un énoncé-support, publié par un étudiant, contenant une erreur. Les participants étaient invités à dégager l'erreur et de la corriger, mais avant tout, il leur était demandé d'expliquer pourquoi le message a été écrit comme tel. Parmi les avantages de cette activité, nous pouvons citer le développement de l'observation et de la réflexion, la correction de l'erreur détectée, l'authenticité du support, entre autres. C'est alors une autre manière de faire travailler les participants par rapport aux activités précédentes.

Ce type de tâche n'est pas nouveau dans l'activité enseignante. En effet, une part de ce métier consiste à repérer les erreurs des apprenants que ce soit pour une évaluation formative (activités pendant les apprentissages) ou sommative (tests et examens officiels). Ces erreurs qui sont omniprésentes en situation d'apprentissage, créent un malaise ou « inconfort de situation » Astolfi (2001) ajoutant que « les enseignants évitent au maximum de croiser l'erreur sur leur chemin. Quand malgré tout (et malgré eux) ils s'y trouvent confrontés » (Ibid.). Or, la convergence des visions des enseignants sur l'erreur est évidente se manifestant en tant que « faute », donc à sanctionner ou comme « dysfonctionnement » qui nécessitent une remédiation ou « *réécriture* de la progression ». Ceci a parfaitement été illustré par le même auteur en ajoutant que « La première attitude met l'erreur à charge de l'élève et de ses efforts d'adaptation à la situation didactique. La seconde la met à charge du concepteur de programme et de sa capacité à s'adapter au niveau réel de ses élèves » (Ibid.).

Dans notre cas, et puisque le formateur a demandé « why he wrote that comment? », il s'inscrit dans une optique de « compréhension » en invitant à comprendre les apprenants en s'éloignant de « la sanction ».

4.7. Enrichissement multiple

En étant conscient que la formation serait insuffisante, ce qui est peut-être le cas de n'importe quelle situation, le formateur a opté pour d'autres activités d'enrichissement. Il a demandé aux participants de lire des romans qui leur avait distribué pour les discuter prochainement (cf. ci-dessus : Activité 08). Et effectivement, quelques temps après, il a réservé un moment pour que chaque participant présente l'essentiel de sa lecture.

Cette activité avait plusieurs objectifs. Principalement, le développement d'une attitude de lecture qui permettrait de l'enrichissement lexico-sémantique, notamment si le lecteur adopte une lecture active en recherchant le sens des nouveaux mots rencontrés. En plus, en observant les différentes structures qui composent le texte, le lecteur renforce les règles de la grammaire déjà apprises et apprend de nouvelles règles. Ces points de langues seront des outils précieux pour développer des compétences scripturales en réemployant les mots et en s'inspirant des phrases lues. Ce lien entre les deux processus « lire » et « écrire » a été abordé par Giasson (2003) considérant qu'ils « sont indissociables dans l'apprentissage de la langue écrite ». D'après l'auteure, des recherches montrent que « la lecture et l'écriture s'appuient mutuellement » et que le fait de les enseigner séparément « comme s'il n'existait aucun lien entre elles » est l'« Une des erreurs des anciens modèles de lecture ».



En conséquence des développements précédents (compréhension et production écrite), des compétences orales pourraient être améliorées, et ce, aussi bien en matière de compréhension que de production. Ce transfert des compétences et la relation entre elles a été clairement avancé par Cuq et Gruca (2017) en confirmant que « tous les travaux portant sur la communication ont montré les interactions incessantes et continues entre l'oral et l'écrit et entre la compréhension et la production ». Faire travailler le public à l'écrit permet de renforcer l'oral, et le travail de lecture-compréhension permet de développer la production et vice versa.

Conclusion

Même si tout choix est discutable, et quelque soit la situation pédagogique en question, le formateur est contraint d'opter pour un ensemble d'activités d'apprentissage pour les participants. Le cas de que nous avons examiné ci-dessus montrent des choix pertinents par rapport aux objectifs de la formation suivie par des enseignants universitaires.

Cette pertinence se manifeste dans l'éventuel apport des susdites activités de la formation. Pour identifier d'abord le niveau réel des participants, pour ensuite améliorer leur niveau de la compréhension et de la production aussi bien à l'oral qu'à l'écrit en langue anglaise.

Si ce qui a été exposé dans cet article représente l'avis de deux participants (les deux auteurs), qu'en est-il du reste du groupe participant à la formation ? serait-il du même avis positif à propos des activités proposées ? ou peut-être, une enquête par questionnaire, révélera d'autres avis opposants. Aussi, pour bien comprendre la stratégie du formateur et ses arguments, un entretien serait pertinent afin de compléter la présente étude.

Références

- Astolfi, J. P., 2001, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Montrouge, ESF éditeur.
- Baala-Boudebja, A., 2012, « Langue et identité. La place du français et de l'anglais dans le conflit sociolinguistique algérien : Représentations d'enseignants de français du sud algérien », *Synergies Royaume-Uni et Irlande*, n° 5, p. 265-277
- Bekkar R., 2025, « L'anglais dans les CEIL des universités algériennes: Entre une formation générale et un besoin spécifique-Cas d'étude le CEIL de l'École Normale Supérieure de Laghouat », *Revue دراسات*, 14(1), 574-590.
- Belkaim, L., 2023, « En Algérie : la pénétration de l'anglais au primaire ravive des querelles linguistiques », *Studii de gramatică contrastivă*, 39, 37-43.
- Benbouziane, H., & Benhallou, A., 2024, « Remplacement du français par l'anglais dans l'enseignement supérieur: Cas des écoles nationales supérieures d'Intelligence artificielle et de mathématiques de Sidi Abdellah », *Hispanical*, 3(2), 65-89.
- Beacco, J-C., 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Les Éditions Didier.
- Cuq, J-P., 2004, « Chapitre 4: Le lexique en situation d'apprentissage guidé: pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère », in Calaqué, É., David, J., (dir.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*, De Boeck Supérieur, p. 61-71.
- Cuq, J-P., et al., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International S.E.J.E.R.
- Cuq, J-P., Gruca, I., 2017, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.
- De Ketele, J-M, et al., 2007, *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.



- Dourari, L., 2025, « À la croisée des chemins: L'université algérienne face aux défis et opportunités du tournant anglophone », *Paradigmes*, 8(2), 25-40.
- Giasson, J., 2003, *La lecture : De la théorie à la pratique*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Goupil, G., Lusignan, G., 1993, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Hamdaoui, M., Abbaci, A., 2021, « L'anglais en Algérie : Utopie ou mythe ? », *Revue Académique des études sociales et humaines*, vol 13, numéro 01, 70-80.
- Lakhdar, B., 2000, *Le questionnement en pédagogie : la pratique de l'évaluation formative*, Alger, THALA Editions.
- Lamailloux, P. et al., 1993, *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette Education.
- Louis, V., 2009, *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*, Fernelmont, EME.
- Mahi, A., 2024, « Vers une Prédominance de l'Anglais : L'Évolution de son Implantation dans le Contexte Universitaire Algérien », *Langues & Cultures*, Volume: 05, Numéro: 01, PP-355-361.
- Pendanx, M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.
- Puren, Ch., 2005, « Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres ». *Les Cahiers pédagogiques* n° 437, 41-44, Paris, CRAP.
- Abid-Houcine, S., 2007, « Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais », *Droit et cultures*, 54, 143-156.
- Soulé, B., 2007, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, Volume 27, Numéro 01, 127-140.
- Vigne, G., 1984, *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette.
- Vigner, G., 2016, « L'exercice. Un outil de formation méconnu », *Carnets. Revue électronique d'études françaises de l'APEF*, (Deuxième série-8), Accessible sur : <https://journals.openedition.org/carnets/1850?lang=pt> Consulté le 19/08/2025.
- Vigner, G., 2017, *Systématisation et maîtrise de la langue: l'exercice en FLE*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère.
- Yousfi, B., 2019, *La typologie des activités en classe de FLE et son adéquation aux objectifs assignés en question. Analyse du manuel scolaire « Cahier d'activités » de la 5^{ème} année primaire*. Thèse de Doctorat de 3^e cycle en Didactique du FOS/FLE, Béchar, Université Tahri Mohamed de Béchar.
- Yousfi, B., 2017, « Projet Lire et écrire un conte : analyse du Cahier d'activités de la 5^e année primaire », *Synergies Algérie*, 2017 (b), n° 25, 47-66.
- Zouitene, S., 2025, « Intégration de l'anglais comme langue d'enseignement des Sciences et Technologies en contexte universitaire algérien: quels défis didactiques pour les enseignants? », *Paradigmes*, 8(2), 41-52.
- Site officiel du MESRS :
- 2023, *Renforcer l'enseignement des langues et l'utilisation de l'intelligence artificielle*, Activités ministérielles, <https://www.mesrs.dz/index.php/fr/2023/01/renforcer-lenseignement-des-langues-et-lutilisation-de-lintelligence-artificielle> (consulté le 12/08/2025).
 - 2024, *L'université au cœur des préoccupations de l'Algérie nouvelle*, Activités ministérielles, <https://www.mesrs.dz/index.php/fr/2024/07> (consulté le 12/08/2025).
- Site officiel de la revue SGC : <https://studiidegramaticacontrastiva.info/accueil-2> consulté le 23/08/2025.
- Site officiel de la revue SCF : <https://scf-lsa.info/fr/acasa-2> consulté le 23/08/2025.

Dr. Boulanouar **YOUSFI**, enseignant-chercheur au sein de l'université de Tissemsilt, ex-enseignant-vacataire et ex-assistant ingénieur informaticien au sein de l'université de Relizane, membre du laboratoire TRANSMED de l'université d'Oran 2 (tous en Algérie). Il est formateur des formateurs, intervenant et auteur de publications en didactique des langues : analyse des manuels scolaires, approches didactiques, élaboration des dispositifs de formation, typologies d'exercices et activités d'apprentissage, TICE, ... <https://orcid.org/0000-0002-3507-2384>



Bachir Hichem **BOUDJEMÀA**, docteur en analyse du discours littéraire, maitre de conférences exerçant en tant qu'enseignant chercheur au sein de l'université El-Wansharissi de Tissemsilt en Algérie. Doctorat obtenu en 2019 à l'université Oran 2. Chargé d'assurer des TD et cours sur la civilisation française, la notion de corpus en analyse du discours ainsi que le module de littérature Maghrébine. Recherches et publications sur les écrits de la nouvelle génération au Maghreb (Boualem Sansal et Salim Bachi notamment) et sur l'analyse discursive de certains auteurs contemporains (Michel Houellebecq et Boubacar Boris Diop). Identifiant ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0950-4225>

