

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU CYCLE MOYEN. PROBLEMES ET METHODES

M. DAHO Ahmed

Centre universitaire Aïn-Temouchent, Algérie
dahoahmed@gmail.com

Résumé : *Les enseignants de français nouvellement recrutés manquent d'expérience et de pédagogie. Ils se trouvent confrontés à divers sujets de préoccupation d'ordre pédagogique et disciplinaire. Par conséquent, ils sont appelés à suivre un programme de formation théorique et pratique adéquat, capable de les aider à affronter dans des conditions meilleures les problèmes liés à l'enseignement.*

Mots-clés : Enseignant - formation - stage - formateur - méthodes - pédagogie - didactique.

Abstract : Newly recruited French teachers lack experience and pedagogy. They are confronted with a variety of pedagogical and disciplinary concerns. Consequently, they are expected to undergo an adequate theoretical and practical training program, which will help them to face the problems of education in better conditions.

Keywords: Teachers - training - internship - trainer - methods - pedagogy - didactic.

Si jeunesse savait ...

Les enseignants de français nouvellement recrutés viennent directement de l'Université et des Écoles normales supérieures (ENS) porteurs de diplôme de licence LMD. Distant du métier, manquant d'expérience et de pédagogie, la plupart n'ont jamais enseigné. D'autres ont exercé quelques heures de

suppléance : les uns ne connaissent pas la profession, les autres en ont seulement quelques aperçus. Ainsi, le jeune enseignant qui doit prendre en charge pour la première fois une classe de collège se trouve confronté à un triple sujet de préoccupations :

1. D'abord, celle qui met en jeu la relation enseignant/enseignés¹,
2. Ensuite, celle qui associe enseignant et savoir enseigné²,
3. Enfin, celle qui concerne la relation de l'apprenant au savoir-enseigné³.

Nous sommes ainsi en présence de la situation didactique par excellence ; celle du triangle pédagogique : (1) enseignant/apprenant, (2) enseignant/savoir enseigné, (3) apprenant/savoir enseigné. La prise de conscience de ces difficultés engendre, de la part des enseignants stagiaires, une triple exigence de savoir-faire⁴.

¹ L'enseignant se pose des questions sur lui-même entrant dans une classe et agissant : « *comment va-t-il enseigner* » ; « *va-t-il savoir faire ?* » Il se pose également des questions sur les apprenants : « *comment son enseignement va-t-il être perçu* » ; « *comment les élèves vont-ils se comporter ?* »

² Détenant un « savoir-savant », l'enseignant doit réussir, avec ses apprenants, à transformer ce savoir en « savoir-enseigné ».

³ Cet enseignant nouveau ne connaît pas forcément le niveau de connaissances que l'on peut attendre des élèves. Certes, les instructions disent clairement quel profil d'entrée - connaissances et compétences supposées être acquises - doit avoir un apprenant entrant par exemple en 1^{re} année Moyen, mais la réalité du terrain dément ce bel ordre. D'autant plus, qu'il se trouve dans la classe des niveaux différents d'élèves (forts, moyens, faibles). Cette hétérogénéité excessive est très difficile à gérer. Il n'est donc pas question d'affirmer avec assurance : « *J'ai une classe de 1^{re} AM; je vais exécuter le programme de 1^{re} AM* »

⁴ Nous rappelons ici les propos du Ministre de l'Éducation nationale, Mme N. Benghebrat, dans une allocution à une rencontre de formation des inspecteurs, qui encadreront la formation des enseignants nouveaux à l'Institut national de formation des personnels de l'Éducation (INFPE), rapporté dans *Élite presse* à travers un article intitulé « Impératif de la formation pour faire face aux nouveaux enjeux du secteur de l'Éducation » paru le 26 juin 2017 : « Le secteur fait face à de nouveaux enjeux nécessitant des actions de mise à niveau, au vu des mutations mondiales en cours, requérant de notre part d'axer sur la

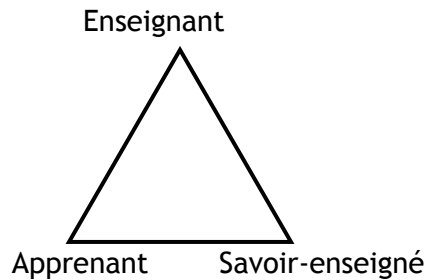


Fig. 1 : Le triangle pédagogique

1. Les problèmes liés à l'enseignement

1.1. Les limites fonctionnelles de l'autorité

Pour répondre à cette demande, il faut d'abord dédramatiser (c'est ici que se trouve le premier niveau de préoccupations), ensuite conseiller, enfin rassurer. Notre position, au début de l'année, est d'abord pratique. Nous aidons ces nouveaux enseignants à réfléchir sur leurs premières heures de cours, à vaincre leur peur, à se demander comment ils se présenteront et entameront dans de bonnes conditions leur nouvelle carrière. Ceci nous pousse à nous poser le problème de la tenue vestimentaire, de la démarche à adopter, du regard⁵, du mouvement⁶, de la voix, du dialogue avec les apprenants⁷. De manière générale comment percevoir le « corps de l'enseignant dans la classe⁸ ». Puisqu'une telle situation ressemble beaucoup à une scène théâtrale, il est

formation pour être au diapason des nouvelles exigences exprimées dans la société. ».

⁵ Du sien sur la classe, celui de la classe sur soi.

⁶ Mobilité, immobilité : rester au bureau, se déplacer dans la salle ou mêler les deux attitudes.

⁷ Distance, familiarité, etc.

⁸ Claude Pujade-Renaud, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, ESF, 1984.

très important de penser à sa première entrée en scène, à sa place et au rôle de son corps :

Un sujet est érigé face à l'autre sur une estrade constituée en scène ; il y est investi d'un pouvoir et d'un savoir qui sont physiquement donnés à voir. Cette théâtralité est complémentaire de l'autorité. Elle la met en scène en la parant au besoin de séduction⁹.

Nous parlerons donc du problème de l'autorité et de la discipline sans user de violences verbales ni de châtiments corporels¹⁰ et proposons aux stagiaires un état de la situation - généralement difficile et variable selon les établissements. Autrefois, lorsque le jeune enseignant commençait sa carrière, il s'appuyait sur quelques rudes préceptes engendrés de l'École traditionnelle. Et les choses allaient ainsi de soi. Comme le souligne J. Leroux (1985), l'enseignant nouvellement recruté recevait systématiquement de la part de son directeur ou de ses collègues chevronnés quelques conseils « pédagogiques » comme le soulignent J. Leroux et L. Chatry (1985) :

Surtout, de la discipline ; de la discipline avant tout. Vous faites une leçon, exigez que les bras soient croisés, les pieds alignés. Des bras se décroisent : vingt lignes ; un pied bouge : vingt lignes ; un élève répond à une question avant d'avoir levé deux doigts : vingt lignes. N'admettez aucune excuse, aucune réclamation¹¹.

L'élève comme individu n'existe pas dans la classe car ce qui préoccupe d'abord l'enseignant ce sont la discipline et l'organisation. La classe est dès lors un groupe sans nom, sans âme, sans vie.

⁹ Claude Pujade-Renaud, (1984 :78), cité par Valdinoci-Carret (1993 : 26).

¹⁰ A cause de l'absence d'expérience et du manque de maturité, les enseignants nouveaux usent de beaucoup de violence pour se faire respecter.

¹¹ Jules Leroux, *Léon Chatry, instituteur*, La Manufacture, 1985, p. 61-62. cité par Valdinoci-Carret (1993 : 27).

Aujourd'hui, ce langage est révolu : « *exiger* », « *ne pas admettre* », « *interdire* », etc. ne font plus parti du répertoire pédagogique de l'enseignant. Cependant, il convient de constater avec humilité que personne n'est à l'abri de difficultés disciplinaires et partant pédagogiques. C'est pourquoi, il s'agit de montrer comment les jeunes enseignants peuvent être actuellement à la fois autoritaires et bienveillants en évitant une certaine familiarité avec les apprenants, surtout à l'âge de l'adolescence. Ces derniers, forts de leur mentalité et de leur langage, essayent par tous les moyens et avec tout le monde de trouver la faille grâce à laquelle ils peuvent déstabiliser les personnes généralement plus âgées - si bien qu'ils perçoivent rapidement les enseignants qui se laissent plus facilement déborder que les autres. De simples conseils évidemment ne suffisent pas, surtout quand l'enseignant novice n'a pas encore rencontré ce genre de problème. Comme le note D. Louanchi dans *Éléments de pédagogie* (1994 :49) :

Parler à une classe, c'est affronter son regard, le regard multiple de toutes ces paires d'yeux qui fouinent, s'attardent sur le visage du débutant qui rougit, qui pâlit, sur ses lèvres et ses mains qui tremblent, sur sa silhouette qu'il sait - ou imagine longue, trop grosse, disgracieuse, etc. sur les inévitables « traîtres » : le bouton qui manque, la petite tache aperçue trop tard, l'ourlet défait, etc. Qui dira la panique du débutant offrant son corps au regard d'une classe? [...] l'acte pédagogique commence par un heurt direct, inévitable : enseigner, c'est être regardé.

Par conséquent, nous proposons aux inspecteurs de la matière et aux enseignants formateurs, mobilisés pour la formation des nouvelles recrues, à réserver des moments durant lesquels chacun peut s'exprimer, échanger, discuter de ses réussites, de ses difficultés et aussi de ses inquiétudes. Notre expérience peut nous permettre de proposer des éléments de réponse, de montrer une direction, une méthode. Nous savons, en général, ce qu'il

vaut mieux ne pas faire ; nous ignorons toujours ce qu'il aurait fallu faire, pour quelle raison telle ou telle classe¹² s'est comportée ainsi tant l'attitude de l'élève envers l'enseignant est ambiguë, tant chaque professeur réagit différemment à cette attitude. Nous pouvons nous reporter, à cet égard, au titre « Limites fonctionnelles de l'autorité » dans la relation maître-élèves de l'ouvrage de D. Arezki, *Cours de psychopédagogie*, dont nous extrayons ce passage :

L'autorité du maître est limitée aux frontières du groupe des élèves, par le fait de son rapport avec les objectifs du groupe, par les pouvoirs qui lui sont attribués et par les changements éventuels dans le consensus. Il s'agit là de limites fonctionnelles. [...]. Dans la relation d'autorité normale, rapport de force, contrainte et violence sont exclus. Par l'acceptation, l'adhésion se développe la confiance. Ainsi, plus l'élève a confiance en son professeur, plus il adhérera, coopérera [...]. Ce sentiment constitue les vrais pouvoirs d'influence du professeur, c'est-à-dire son autorité sur le groupe-élèves. (D. Arezki, 2004 : 31)

Généralement, ces problèmes se posent, avec le plus d'intensité, vers le mois de février lorsque les élèves sont fatigués, surtout quand il s'agit d'élèves à qui les vacances d'hivers ne leur ont pas permis de se reposer, il arrive que l'enseignant perde de son autorité. Il est très important d'anticiper ce moment pour s'y préparer. En même temps, il est primordial, d'aborder aussi la relation enseignant / savoir à transmettre. Comment mobiliser et transmettre son savoir en classe ? En d'autres termes, installer les connaissances et développer les compétences chez ses apprenants ? Dans la mesure où les professeurs n'enseignent pas tous dans la même année ni le même palier¹³ du Moyen.

¹² Le terme est polysémique, il désigne à la fois un niveau (la 1^{re} AM), un ensemble d'élèves (le groupe-classe) et un lieu (la salle de classe).

¹³ Le cycle moyen se compose de quatre années (1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année) représentant 3 paliers : 1^{er} palier (1^{re} AM), 2^e palier (2^e et 3^e AM) et le 3^e palier (4^e AM)

2. La formation des enseignants, une priorité exigée

2.1. Méthodes et démarches pédagogiques

– Le stage de formation

La formation prônée par le Ministère de l'Éducation nationale au mois de juillet et/ou août, est organisée sous forme de stage d'une durée de quinze jours au sein des établissements scolaires choisis par la Tutelle. Cette formation préliminaire organisée par la direction de l'éducation de chaque wilaya est chapeautée par les inspecteurs de la matière, aidés pour ce faire par les professeurs formateurs. Ce stage assure un programme de formation d'ordre générale de base, en d'autres termes une initiation aux différentes disciplines telles que :

- La didactique du FLE,
- La législation scolaire,
- L'évaluation scolaire,
- Le système éducatif algérien,
- La déontologie scolaire,
- La gestion de la classe,
- Les TICE.

Organisés sous forme d'ateliers où chaque groupe est pris en main par un professeur formateur, les cours théoriques y sont présentés par le biais de moyens informatiques : data-show et Cd-rom (contenu fourni par le Ministère de l'Éducation nationale). Ces séances sont présentées et explicitées par les spécialistes en la matière à savoir les inspecteurs de la matière, suivies de travaux d'ateliers où chaque groupe accompagné par un professeur formateur, aura une tâche à accomplir.

– Les journées de formation

Après cette première formation d'ordre général, les stagiaires de chaque circonscription reçoivent une autre formation plus spécifique relative aux niveaux (années) où ils exercent. Elle est dispensée durant le premier trimestre et organisée cette fois-ci par l'inspecteur de la matière de chaque circonscription. C'est une formation qui entre dans le cadre de son plan de formation annuelle. Ces journées de formation ont pour sujets les pratiques quotidiennes de la classe qui visent à donner aux stagiaires une connaissance plus précise des caractéristiques de l'enseignement dans le cycle moyen à savoir : le programme de chaque niveau (année), les différentes approches et méthodes employées, la gestion de la classe, l'évaluation, les pratiques enseignantes, etc.

Au sein de chaque groupe, nous abordons les différents moments de l'enseignement du français en recherchant les nuances et en essayant d'échapper à tout formalisme car nous savons à quel point le français est une discipline difficile à définir¹⁴.

Comme le note D. Manesse dans un article des *Cahiers des pédagogues* paru sous le titre : « Le français une discipline sans frontières », montre que la langue française a un « statut compliqué », et qu'elle est « le lieu de considérables tensions qui rendent son exercice particulièrement exposé, et lui confèrent un statut didactique bien à part dans l'économie des disciplines », cité par M. Valdinothi-Carret dans *L'École des lettres* (1993 : 28)

Cependant, malgré son statut de première langue étrangère¹⁵, les instructions officielles demeurent souples et une lecture attentive du programme révèle des possibilités d'exploitation variées.

¹⁴ Malgré son statut officiel de langue étrangère considérée comme outil d'accès aux connaissances scientifiques et technologiques, à la pensée et la culture universelle, elle n'en demeure pas moins une langue seconde en Algérie. Est-elle dans ce cas-là, une langue de communication (véhiculaire), ou une langue de culture algérienne ?

¹⁵ Par rapport au statut de l'anglais qui est considéré comme deuxième langue étrangère.

Nous approfondissons les sujets suivants :

- Les activités orales (réception/production),
- Les activités de lecture (compréhension/entraînement),
- Les pratiques de la grammaire,
- Enseigner l'orthographe,
- La pratique du compte-rendu de l'écrit,
- Les problèmes de l'évaluation,
- La gestion d'ateliers d'écriture (pédagogie du projet).

Aussi doit-on tenir compte des progrès et des avancées dans le domaine de l'enseignement, c'est pourquoi d'autres actions plus générales peuvent être proposées sous forme de conférences présentées par des enseignants universitaires spécialistes en didactique, en littérature, en sciences du langage et en neurosciences. Ces rencontres nous permettent d'envisager les sujets suivants : la psychologie cognitive, les manuels scolaires, l'utilisation des moyens audiovisuels et de l'informatique, l'enseignement des lettres et pratiques théâtrales, etc.

Il est essentiel que les enseignants nouvellement recrutés, en face des problèmes multiples (discipline, horaires difficiles, programme chargé, surcharge d'effectifs, marginalisation, etc.) ne perdent pas confiance et espoir car cela risque d'arriver à force de se voir incapables de surmonter les épreuves multiples. En dépit de tout, nous leur montrons que l'enseignement du français doit demeurer vivant et peut le rester par les « ouvertures » qui restent encore. Il est important qu'ils le sachent pour ne pas se décourager par les représentations stigmatisantes (rumeurs) au sujet de cette noble mission, et baisser les bras avant même de commencer.

Il est important aussi qu'ils portent en eux avec passion le goût de la « curiosité » et la lecture. Qu'ils aient de l'enthousiasme pour donner à leurs élèves « la clé de la réussite de leurs rêves ».

Nous abordons ensuite les points suivants :

- Comment conduire une activité,
- Comment mettre les apprenants au contact du monde extérieur,
- Comment utiliser les manuels scolaires,
- Comment amener l'apprenant à lire une œuvre intégrale,
- Concevoir un compte-rendu de devoir,
- Les exercices écrits et leur évaluation,
- L'utilisation des moyens didactiques (les TICE en particulier).

3. Les deux volets de la formation - enseignant

3.1. De la théorie

En didactique du FLE, chaque intervention comprend une partie théorique qui s'amorce généralement par un dialogue que nous avons avec le groupe où le stagiaire exprime ses difficultés, ses attentes, ses satisfactions sur telle notion, méthode, démarche qu'il a expérimentée. Dans cette partie théorique, nous essayons de donner les informations manquantes, de créer le conflit sociocognitif et de donner en outre les références bibliographiques. Si nous prenons l'exemple de la lecture, on pense souvent à tort qu'il n'y a qu'une seule manière possible de faire lire les élèves : la lecture orale systématique et linéaire or nous savons que pour comprendre un texte, il faut le lire silencieusement et ne lire que les passages qui peuvent construire son sens c'est-à-dire l'essentiel. Nous expliquons alors les différentes manières d'enseigner la lecture et nous passons en revue les méthodes telles que « la globale » et la « syllabique » avec toutes leurs caractéristiques possibles.

Parallèlement à l'aspect théorique, nous envisageons une problématique : il existe divers moyens de former à la lecture ou d'expliquer un texte (telle démarche, efficace dans un cas, ne convient pas dans tel autre).

3.2. De la pratique

Théorie et problématique ne sont rien sans pratique : nous invitons par exemple, nos stagiaires à concevoir des fiches pédagogiques et à présenter des cours lors des journées de formation. Ces activités de formation accompagnées de discussions, de désaccords, enrichissent le groupe.

Il est important que les apprentissages aient un aspect concret : l'enseignement ce n'est pas seulement la théorie mais la pratique avec les élèves de méthodes pédagogiques à partir desquelles ces enseignants stagiaires pourront parvenir à une réflexion plus personnelle. Nous rappelons à cette occasion les propos d'Alain, (1937):

On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, me suis-je dit, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle et qui pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit. (cité par Valdinoci-Carret, 1993 : 31)

En effet, il serait préférable que chacun expérimente dans sa classe et informe de ses résultats, de ses travaux. À la fin de chaque trimestre, les stagiaires réalisent avec leurs classes des projets, démontrant ainsi l'aboutissement de l'apprentissage et la validation de l'appropriation de connaissances d'un sujet précis. Et puisque nous assistons ici à la classe d'un stagiaire, rappelons le rôle important de l'enseignant formateur qui l'assiste dans sa pratique pédagogique. Le stagiaire reçoit ainsi des conseils, un accompagnement, une aide, des orientations qui sont univoques. Les deux peuvent ainsi interagir de manière très positive au profit des apprenants.

4. Didactique et pédagogie au service de la formation

Si nous nous référons à la définition de la didactique proposée dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* :

[...] elle est une discipline de recherche, des théories, des concepts, des méthodes de recherche et de recherches empiriques. Celui des pratiques d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires (le maître dans sa classe enseignant tels contenus à des élèves); celui des prescriptions : textes de loi, instructions officielles... régissant, en moins une partie, ce qui est à enseigner et les manières de l'enseigner ; celui des recommandations, composé de multiples sous-espaces et acteurs qui encadrent les pratiques avec plus ou moins de légitimité en prônant telle ou telle sélection, organisation ou mise en œuvre des contenus : on peut ici penser à la formation, à l'inspection, aux associations pédagogiques, aux manuels, ... (Y. Reuter et al., 2011 : 70)

Et à cette définition proposée aussi dans le même ouvrage :

Les deux approches, pédagogie et didactique, se côtoient aujourd'hui dans les sciences de l'éducation mais avec des centres d'intérêt différents. La pédagogie construit des modèles de l'enseignement et de l'apprentissage en clarifiant les grands principes fondateurs, [...], elle traite également des pratiques avec une visée descriptive ou prescriptive en analysant le travail pédagogique et ses composantes. (Y. Reuter et al., 2011 : 162)

Par voie de conséquence, nous pouvons dire que notre pratique se réfère à la fois à la didactique et à la pédagogie. La partie théorique, celle qui concerne les contenus, est plus didactique : nous réfléchissons sur la manière dont nous allons utiliser les connaissances dans la classe. Après avoir réfléchi en dehors de la classe sur le « Que faire ? », dans la pratique, nous essayons de répondre à la question « Comment faire ? » à l'intérieur de la classe.

5. La classe, lieu d'expérimentation des méthodes

Il reste un dernier point difficile à résoudre, celui de la particularité de chaque classe. L'enseignant, dans ce cas, devra adapter son enseignement à l'hétérogénéité des niveaux de ses apprenants. Il devra selon ce qu'ils sont, trouver la meilleure manière d'organiser son enseignement pour optimiser les

apprentissages. Certes, notre expérience nous permet d'indiquer l'extrême faiblesse de certains apprenants (un élève du 1^{re} palier ne sait pas forcément lire, un autre de 2^e ne maîtrise pas nécessairement les rudiments de la grammaire, d'autres de 3^e n'arrivent même pas à s'exprimer, etc.). Par conséquent, nous invitons chacun des enseignants nouveaux à remettre en question ses pratiques, à adopter une méthode, une pédagogie qui prendrait en charge les différents styles cognitifs des apprenants. Une démarche de différenciation pédagogique qui respecte le niveau et le rythme de chaque apprenant en détresse est fortement recommandée. En effet, il faut savoir choisir les domaines de différenciation (textes adaptés, types d'exercices variés, productions thématiques diversifiées, faire appel au tutorat, etc.). À contrario, les apprenants désireux d'apprendre existent aussi, il serait donc grave de les sacrifier : il ne faut pas hésiter à leur proposer des textes littéraires de grands auteurs, de les laisser s'exprimer laborieusement à l'oral et à l'écrit et de les inviter à faire des recherches plus approfondies lors de la conception de leur projet pédagogique. Il ne faut surtout pas craindre d'élever le niveau.

Telles sont les directives que nous proposons car il n'est pas possible d'aller plus loin tant l'enseignant se heurtera continuellement aux réalités multiformes et aux perpétuelles mouvances.

Principe premier : innover

Enfin, nous tenons à rappeler à nos collègues quelques positions fondamentales. Nous ne voulons pas les enfermer dans des certitudes, des représentations, un carcan qui risquent de faire d'eux des enseignants aux pratiques enseignantes « figées », exécutant un programme et esclaves d'une seule et unique manière d'enseigner durant toute une carrière. Un genre de rituel improductif qui ne fait guère évoluer alors que les époques, les générations et les méthodes sont en perpétuel changement. Nous

voulons plutôt exprimer nos doutes, nos inquiétudes, nos recherches et nos réajustements au fil des ans. Nous citons, à juste titre, Ph. Meirieu, qui dans son ouvrage *Apprendre... oui, mais comment*, note :

Les enseignants comme les formateurs, se méfient des recettes. Et, sans doute, ont-ils raison. Car, de toute évidence, aucune situation d'apprentissage n'est totalement reproductible puisqu'elle met en jeu des individus dont l'histoire intellectuelle n'est jamais en tout point identique, dont la situation présente est tributaire de multiples données, physiologique, psychologique, sociologique, et dont les projets personnels ne peuvent converger que très provisoirement Il est donc sage de ne pas chercher de solution universelle. (Ph. Meirieu, 2012 : 164)

Dans ce cas-là, comment ne pas inciter nos collègues à inventer et réinventer sans cesse ? À se faire « créateur » au sens vrai du mot. Nous invitons les enseignants stagiaires à se retrouver, à trouver des méthodes d'enseignement plus innovantes, et inédites tout en respectant les grands principes pédagogiques invariables.

Nous les invitons à approfondir leurs connaissances, leur savoir en lisant beaucoup afin d'éviter toute sclérose, à être toujours enthousiaste et ne pas se décourager devant la complexité d'un métier difficile mais passionnant.

Pourtant, il arrive que l'on se heurte à des obstacles ... Que faire ? Pensez à C. Freinet, qui en revenant de la guerre (1914 - 1918), gazé, éprouva beaucoup de difficultés à parler à ses élèves : il sut transformer ce handicap en aventure et créa la « *Pédagogie nouvelle*¹⁶ » qui révolutionna le monde de l'Éducation à cette époque-là.

¹⁶ Une pédagogie qui devrait favoriser chez l'élève le passage à l'âge adulte, en organisant des interactions sociales fréquentes et concrètes par un apprentissage coopératif. Les élèves collaborent à un travail commun : imprimer un journal, définir les règles de fonctionnement de la classe, etc.

Sources bibliographiques

AREZKI, D. 2004. *Cours de psychopédagogie*, Dar El Gharb. Oran.

LOUANCHI, D. 1994. *Éléments de pédagogie*. OPU. Alger.

MEIRIEU, Ph. 2012. *Apprendre ... oui, mais comment*. ESF. Paris.

REUTER, Y. et Al. 2011. *Dictionnaire de concepts fondamentaux des didactiques*. El Midad. Batna

VALDINOCI-CARRET, M. 1993. « La formation des enseignants en didactique des lettres ». In *L'école des lettres*. N° 9. p 25-33.
