

L'impact de l'offre de formation continue d'accompagnement pédagogique sur les enseignants de français nouvellement recrutés à l'université algérienne.

KHERRA Nawel

Université Sétif 2 – Mohamed Lamine Debaghine.

Résumé :

Le métier de l'enseignant-chercheur exige de lui non seulement la maîtrise des compétences sur le plan scientifique mais aussi pédagogique. Ces dernières portent sur des transpositions didactiques des choix des supports de cours et leur didactisation, de la formulation des objectifs et gestion des actes pédagogiques mais aussi l'évaluation des programmes et progression. Donc une mission complexe qui exige de lui des connaissances et compétences de plusieurs niveaux. C'est pour cela qu'une formation des enseignants à l'université est indispensable. Elle ne dépend pas des savoirs linguistiques acquis en formations initiales mais plutôt d'actes didactiques et pédagogiques. En outre, une formation professionnalisante des enseignants.

Dans le présent article, nous présentons un dispositif de formation pédagogique mis en pratique à l'université algérienne à l'attention des enseignants de français nouvellement recrutés. Notre but est d'évaluer le contenu de ce dispositif mais surtout relever les retombés de ce dernier sur la conception et pratiques réelles sur terrain des enseignants qui ont suivi la formation.

Mots clés : développement professionnel des enseignants, dispositif de formation pédagogique, enseignants de français nouvellement recrutés, processus d'enseignement/apprentissage, pédagogie universitaire.

المخلص:

وظيفة أستاذ الباحث يتطلب منه ليس فقط لإتقان المهارات على المستوى العلمي ولكن أيضا التربوية. وتتعلق هذه الأخيرة بتغييرات تعليمية من اختيار الدعم بطبيعة الحال و ديداكتيساتيون لها، وصياغة أهداف وإدارة الأعمال التربوية ولكن أيضا تقييم البرامج والتقدم. لذلك مهمة معقدة تتطلب منه أن يكون المعرفة والمهارات من العديد من المستويات. هذا هو السبب في تدريب الأساتذة في الجامعة أمر ضروري. وهي لا تعتمد على المعرفة اللغوية المكتسبة في التدريب الأولي بل على الأفعال التعليمية والتربوية. وبالإضافة إلى ذلك، التدريب المهني للمعلمين.

في هذه المقالة، نقدم جهاز التدريب التعليمي وضعت موضع التنفيذ في الجامعة الجزائرية للأساتذة الفرنسية المعينين حديثا. هدفنا هو تقييم محتوى هذا الجهاز ولكن خصوصا أن نلاحظ تأثير هذا الأخير على تصميم والممارسات الميدانية الفعلية الأساتذة الذين تابعوا التدريب.

الكلمات الدالة: التطوير المهني للأساتذة، مخطط تدريب الأساتذة، أساتذة الفرنسية المعينين حديثا، عملية التعليم / التعلم، التربية الجامعية للأساتذة.

Aujourd'hui la société dominée par le libéralisme économique et de l'économie du marché de travail exige du système universitaire qu'il compose avec l'esprit de compétitivité qui la caractérise. Il y a donc lieu de focaliser d'avantage sur les savoir-faire professionnels que sur les savoirs et dépasser l'orientation vers des objectifs linguistique à une centration sur l'apprenant et l'enseignant au plan didactique et pédagogique. Ce n'est qu'à cette condition que la formation universitaire peut

répondre à la réalité du terrain telle qu'on la connaît au cours de cette dernière décennie.

Cette situation impose créativité et innovation sur laquelle le grand nombre des enseignants universitaires n'ont pas grandes connaissances et grands acquis durant leur formation initiale. Ils n'ont tout simplement pas été préparés à tous ces changements et exigences professionnelles sur terrain ce qui conduit à la question de la formation des enseignants universitaires.

Face à cela, le ministre de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique en Algérie, comme tous les pays performants dans les évaluations internationales de leur système universitaire, a mis en place depuis l'instauration de la réforme LMD des formations plaçant au cœur de leurs préoccupations l'accompagnement pédagogique des enseignants de langue nouvellement recrutés à l'université, en l'occurrence du/en français, car certes le centrage sur l'apprenant et son apprentissage est un facteur décisif mais le recentrage sur l'enseignant l'est bien plus.

Ainsi, depuis la réforme des enseignants-chercheurs en 2009, le ministère dit vouloir prendre en compte l'investissement pédagogique dans la valorisation de la carrière de l'enseignant universitaire. Il met alors en place en 2016 un dispositif d'accueil et de formation des enseignants nouvellement recrutés. L'objectif de ce dispositif est de favoriser l'intégration de ces nouveaux enseignants et de leur proposer des méthodes d'enseignement qui répondent aux nouvelles exigences des formations universitaires et l'hétérogénéité des apprenants, leurs besoins et stratégies d'apprentissage.

La question de l'importance de la formation des enseignants devient par excellence une question polémique car elle se focalise toujours entre les « savoirs académiques » qu'il suffirait de maîtriser pour pouvoir les transmettre aux étudiants et la « nécessité de la pédagogie » perçue comme un « don » d'un ensemble technique. Alors quelle formation continue et complémentaire a été proposée aux enseignants assurant des cours de FLE dans le contexte universitaire algérien afin de répondre efficacement aux demandes de formation qui leurs sont faites, aux besoins de leurs apprenants et aux nouvelles exigences et réformes? Mais aussi, quels sont les vraies retombées de ce dispositif sur les enseignants-chercheurs?

Pour développer ces interrogations, nous visons d'abord dans cet article, à partir d'une recherche empirique menée sur terrain, de tracer un état des lieux de la formation dispensée en s'appuyant sur la collecte et l'analyse des documents officiels du dispositif d'accompagnement pédagogique des enseignants universitaires. Par la suite, nous exposerons et développerons la méthode de notre enquête et les principaux résultats obtenus à l'issue de cette recherche.

1. Formation des formateurs : en quoi la formation continue contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles et pédagogiques des enseignants universitaires nouvellement recrutés?

Tout d'abord, il faudrait reprendre la notion de formation dans son contexte. Cette dernière consiste en « *la préparation (à un métier, à une compétence, à l'exercice d'une fonction) c'est l'action pour laquelle on donne à un individu les*

qualifications dont il va avoir besoin pour exercer les fonctions auxquelles il se prépare » (Holec et Porcher, 1987: 90). C'est donc proposé des contenus précis qui préparent chaque individu au métier qu'il va exercer.

Dans le métier de l'enseignant, ce dernier passe au cours de sa formation par deux passerelles. D'un côté « académique », c'est-à-dire théorique qui porte sur l'acquisition des savoirs pour atteindre des compétences visées et une spécialisation dans un domaine donné et de l'autre côté « professionnelle » qui porte sur des savoir-faire permettant de s'adapter au domaine professionnel dans lequel il s'engage. Autrement dit, cela se résume selon Galisson et Puren (1990 : 120) à « *un processus de transformation conjointe des idées (croyances, convictions, représentations, valeurs, savoirs), savoir-faire (procédés, méthodes, techniques, démarches, approches) et savoir-être (attitudes, comportements) mise en œuvre dans l'enseignement (formation à l'enseignement) et dans l'apprentissage (formation à l'apprentissage)* ». Il revient alors que la formation d'un enseignant universitaire est une tâche complexe qui prend en considération différents éléments.

Nous relevons, dans le cadre de notre recherche, l'idée fondamentale que la formation de l'enseignant constitue non seulement une question de savoirs, savoir-être et savoir-faire, mais aussi un perfectionnement de connaissances et parfois une transformation dans la personne formée, surtout que contrairement à certains métiers celui de l'enseignement implique de lui une interaction permanente avec d'autres personnes qui sont entre autre les apprenants. Donc la formation des enseignants regroupe des paramètres en psychologie, pédagogie et didactique, autrement dit « *la formation apparaît comme un tout où les différentes parties sont difficilement dissociables formation personnelle et formation professionnelle : apprentissage théorique et appropriation pratique, les temps spécialisés et les temps interprofessionnels, la formation pour soi et la formation pour l'institution, l'expérience et les connaissances* » (Ardouin T, 2003:10).

Ceci dit, en se basant sur le constat que dans le cadre universitaire, y compris en Algérie, « *les enseignants universitaires appartiennent au seul ordre d'enseignement qui ne pose pas l'obligation d'une formation pédagogique pour accéder à la profession* » (Collet R et Berthiam, 2009: 138), il semblerait qu'avec toutes les nouvelles réformes qui ont vu le jour et toutes les exigences qu'elles imposent, la formation des enseignants et la professionnalisation du métier d'enseignant devient plus qu'indispensable.

Et effectivement, nous assistons au cours de ces dernières années, au développement de nombreuses recherches variées dans le domaine de la formation des enseignants.

Les discours qui en découlent intéressent notre étude et d'ailleurs nous proposons d'en soulever quelques éléments dans cet article. Nous citons les travaux de Bireaud (1996), Annot et Fave-Bonnet (2004), Adangnikou (2008), Collet et Berthrand (2009), Romainville (2004), Musselin (2008), Berger (2012) et BERTRAND (2014) qui ont alimenté notre étude.

Avant de présenter notre enquête sur terrain et le dispositif d'accompagnement pédagogique proposé aux enseignants nouvellement recrutés, il serait intéressant de développer à premier abord la question de la différence entre la formation initiale et

la formation continue en Algérie des enseignants de français et le lien qui existe entre ces deux étapes de la vie professionnelle d'un enseignant à l'université. Nous proposons alors de réfléchir à la question de l'évaluation des programmes de formation initiale d'une manière très synthétique, abordons principalement la notion de didactique et pédagogie, afin de savoir quoi disposer aux enseignants de FLE en terme de formation continue.

1.1. La formation initiale des enseignants de français :

Les didacticiens sont d'accord que la phase initiale de la formation ne peut pas préparer l'enseignant pour toute sa carrière, De Landsheere (1992) rappelle à juste titre que « *la qualité des connaissances relatives aux matières à enseigner est énorme et ne peut donc être assimilée en trois ou quatre années d'études* ».

Cela se traduit en Algérie par une formation initiale des enseignants de français de quatre années au système classique et trois années au système LMD. Les études de la langue française, au cours de ces années, restent académiques et générales. Les modules proposés tournent autour de renforcement linguistique, des modules en sciences du langage ou en littérature sans aucune formation appliquée proprement dite.

Dans ces trois/Quatre années, nous relevons aussi un manque flagrant et colossal de la formation en pédagogie et didactique préparant l'enseignant au monde professionnel. Les deux seuls modules (didactique et psychopédagogie) figurent tardivement dans le canevas en troisième/quatrième année à raison de 48h de cours magistraux, sans aucune pratique (TD) et encore plus avec absence totale de stages sur terrain. Donc c'est une formation axée beaucoup plus sur des théories que de réelles orientations didactiques et pédagogiques (pratiques).

Dans ce sens, nous reprenons les propos d'EL AMIN (1990 : 29), « *la plupart des enseignants en Afrique sont mal préparés pour exercer leur métier ... bien que l'enseignement soit au centre de toutes les politiques gouvernementales dans beaucoup de pays et qu'il soit un domaine exigeant beaucoup de préparation, il n'a pas toujours bénéficié de plus d'attention que les autres [...] le savoir seul (les compétences scientifiques) ne suffit pas pour faire un bon enseignant* ». Nous adhérons entièrement à l'idée de l'auteur sur le fait de recevoir un enseignement général ou de suivre une formation axée sur la littérature et d'avoir à donner des cours de langue chez les débutants ou des publics spécialisés posent problèmes. Dans la plupart des cas, le problème apparent est le manque de lien entre la formation reçue et les objectifs et les contenus de l'enseignant ainsi que le manque de formation en didactique des langues.

Et même en formation de poste graduation « magister » les contenus sont d'ordre de spécialité en linguistique ou littérature sans aucune référence didactique. De même pour la spécialité de didactique, les contenus portent sur des méthodes d'enseignement et les référentiels de formations abordés sur un aspect théorique mais jamais développer en pratique. Nous relevons ça aussi dans les contenus de master, en aucun moment un module de pédagogie est proposé ou développé alors que la

première débouché professionnelle que vise les étudiants par cette formation est l'enseignement au secondaire ou supérieur.

Nous résumons alors qu'il existe peu ou quasiment pas de formation pédagogique et didactique initiale des enseignants-chercheurs. Un enseignant peut accéder au métier sans avoir été formé à la pédagogie universitaire.

Etant donnée, l'absence de formation initiale de didactique et pédagogie, alors que cette dernière est devenue aujourd'hui un réel enjeu, de nombreuses institutions universitaires d'enseignement supérieur s'efforcent de mettre en place de formation à l'intention de leurs enseignants en complémentarité à leur formation initiale (graduation et poste graduation).

Mais qu'entendons nous réellement par formation continue des enseignants de français et qu'attendons-nous par ce dispositif d'accompagnement pédagogique et professionnel des enseignants.

1.2. La formation continue des enseignants de français: pour un dispositif d'accompagnement pédagogique ou professionnel

Ce que nous entendons par formation continue et complémentaire se résume à ce que Grandtner désigne comme « *toute action institutionnalisée permettant de renforcer, de compléter des compétences pédagogiques ou d'en acquérir de nouvelles [...] une formation professionnelle au métier de l'enseignant : techniques de la classe, technologies, pédagogie du projet, analyse des pratiques professionnelles, évaluations* » (2007 : 46). Nous retenons alors que la formation continue se distingue de la formation initiale en ce qu'elle intervient au cours de l'exercice des fonctions dans la vie de l'intéressé en complétant et développant un ensemble de savoirs et savoir-faire, elle est donc incontestable dans le métier de l'enseignant.

Le didacticien De Landsheere (1992 :112) définit et pointe les objectifs de cette dernière par:

- *Actualiser les connaissances et en faire acquérir des nouvelles*
- *assurer le développement de la compétence professionnelle ;*
- *ouvrir des possibilités de promotion, de mobilité ou de reconversion professionnelle ;*
- *permettre des spécialisations ;*
- *préparer à des fonctions particulières dans le système institutionnel.*

Evidemment, toute formation continue intervient et se situe dans une période où il y a des modifications des sciences et des techniques d'enseignement. Autrement dit « *une formation professionnalisante tente de construire un « savoir enseigner, une culture professionnalisante intégrant des savoirs, des scènes d'actions, des attitudes. Elle prétend dépasser les clivages traditionnels entre formation académique, didactique et pratique* ». (Lang et Perrenoud,1999: 178). L'objectif est donc de préparer l'enseignant à être opérationnel, juste après la formation et qu'une fois seul en classe devant un auditoire souvent hétérogène, il gère sa mission presque sans difficulté.

Étant donnée que la mission de l'enseignant est multifonctionnelle et sa préparation au métier nécessite sa prédisposition à cette polyvalence, chose non prise en charge en formation initiale, qu'attendent réellement les enseignants universitaires en termes de formation continue d'accompagnement pédagogique ? Et qu'est ce qui a été proposé jusqu'à nos jours dans la formation continue des nouvelles recrues dans nos universités?

2. Description du dispositif proposé aux enseignants de français nouvellement recrutés dans le l'université algérienne:

En rappelant que le système LMD a mis en place de nouvelles formations qui répondent à de nouvelles formes et de nouveaux objectifs d'ordre didactique et pédagogique auxquels les enseignants nouvellement recrutés n'ont pas été préparés au cours de leur formation initiale, le ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique a mis en place des décrets favorisant le développement des formations des enseignants universitaires leurs permettant de s'adapter aux nouvelles situations.

Ainsi, dans la visée de faciliter l'intégration des enseignants de français nouvellement recrutés et de vouloir développer l'investissement dans la valorisation de la carrière pédagogique de l'enseignant, l'université met à leur disposition par l'Arrêté n°932 du 20 juin 2016, une formation complémentaire qui porte sur l'accompagnement et l'innovation pédagogique et conceptuelle d'une compétence didactico-pédagogique, cela « *permet le développement de l'acquisition progressive des compétences et la professionnalisation indispensables à l'exercice des tâches d'enseignant. Il constitue un outil de travail/références qui nécessite la conception de dispositifs de formation inspirée de l'approche par compétences. Il implique des méthodes actives à planifier et à mettre en place pour la construction des connaissances et des compétences.* » (décret n°932).

Cet arrêté, qui a pris effet réellement au cours de l'année universitaire 2016/2017, s'organise sur trois étapes:

1. L'organisation au niveau de chaque établissement d'enseignement supérieur d'un accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant-chercheur nouvellement recruté ;
2. l'accompagnement pédagogique a pour objectif l'acquisition par l'enseignant, durant la période d'essai, des connaissances et des compétences aux métiers de l'enseignement universitaire ;
3. la création d'une cellule chargée de mettre en place et suivre un programme d'accompagnement pédagogique au profit des nouvelles recrues conformément aux principes de la veille pédagogique. La cellule a pour charge de proposer des stratégies pédagogiques d'enseignement et de formation supérieure mais aussi d'évaluer la participation des enseignants concernés par la formation.

Cette formation est répartie sur 130heures d'ateliers interactifs à raison de 6 heures hebdomadaire. En se référant au document dressé par le ministère de l'enseignement

supérieur et de a recherche scientifique, le contenu de ce dispositif est repris dans l'objectif de mettre en œuvre les directives et orientations suivantes :

- L'enseignement des principes de législation universitaire et conscientisation/responsabilisation dans l'enseignement et la recherche à l'université ;
- introduction à la didactique et pédagogie ;
- les modalités d'évaluation des étudiants ; psychologie et psychosociologie de la relation pédagogique dans a formation-apprentissage chez l'étudiant ;
- l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour les enseignants
- comprendre la différence entre le système classique et LMD et enseignement dans la formation en LMD ;
- les modalités de conception de l'élaboration des cours et communication pédagogique,
- sensibilisation à la documentation et à la planification de l'apprentissage.

Après la mise en pratique des objectifs de ce dispositif, nous allons tracer dans les lignes qui suivent et d'une manière synthétique, les principaux résultats de notre enquête à savoir les retombées de cette formation sur la conception/réflexion des enseignants nouvellement recrutés sur le processus d'enseignement/apprentissage et l'évolution réelle des pratiques à l'université algérienne.

3. Description de l'enquête (protocole de recherche):

3.1. Enquête par questionnaire en ligne:

Nous avons choisi de réaliser une enquête exploratoire afin d'avoir une idée plus claire sur les retombées de la formation continue des enseignants de français nouvellement recrutés Cela permettra entre autre de dégager des besoins des enseignants afin d'orienter et développer la formation continue et de mettre en place de nouvelles actions développant les contenus du dispositif proposé.

Pour réaliser cette enquête, nous avons choisi la méthode du questionnaire en ligne. Etant donnée que les enseignants interrogés proviennent de différentes universités du pays cela favorise la rapidité de faire suivre le questionnaire à des enseignants qui répondront à leur temps libre mais aussi permet une plus grande rapidité dans la gestion et l'analyse des données. Par l'utilisation de cet outil d'investigation, nous avons pu relancer rapidement les non-répondants après quelques jours d'attente et ainsi augmenter nos chances de récupérer beaucoup plus de taux de réponses.

Le questionnaire proposé se compose de deux grands axes. Un premier axe nous permet de cerner le profil des répondants, leur avis sur la formation en elle-même et leurs besoins et attentes qui ont suscités au cours de la formation et qui pourront être intégrés ultérieurement à un dispositif complémentaire ultérieure. Le second permet d'identifier les implications de la formation sur le plan de la vision des enseignants sur le processus d'enseignement/apprentissage et l'évolution de leurs pratiques réelles en salles et amphis.

Ces axes comportent des questions fermées suivies par des demandes de précisions et d'explication pour chaque réponse. Nous détaillons les questions proposées ci-dessous.

Question 1: Etant donné que vous n'avez pas reçu de formation pédagogique, qu'en pensez- du dispositif de formation que vous avez suivi?

Cette question permet de débattre sur le type de formation et le temps qui lui a été consacré, les objectifs, les différents thèmes traités et les activités d'ordre pédagogique et scientifique proposées.

Question 2 : après avoir suivi cette formation, est ce que votre vision et conception sur le métier que vous exercez, les activités que vous mettez en pratique en salle de cours ainsi que votre méthode de transmission des savoirs a changé ou évolué ? Si oui, expliquez votre nouvelle vision et conception sur le processus d'enseignement/apprentissage à l'université ?

Comme le premier objectif de ce dispositif de formation est justement de relever les changements et influences de ce dispositif sur leur travail des enseignants, nous avons formulé cette question.

Question 3 : après avoir suivi cette formation d'ordre pédagogique, avez-vous changé vos habitudes et pratiques de transmissions des cours en salle avec vos étudiants ? Si oui détaillez et expliquez nous tout cela. Il est alors indispensable d'étudier la notion de « nouvelles pratiques » des enseignants sur terrain.

Question 4: suite à cette première formation d'ordre pédagogique, qu'aimeriez-vous que l'université vous propose comme formation thématique complémentaire? Avez-vous des besoins précis auxquels vous souhaitez y remédier pour la progression de votre métier ?

En adoptant le travail d'ingénierie où il est indispensable de relever périodiquement les besoins des apprenants, les réponses obtenues pourront être exploitables, par la cellule pédagogique de chaque université, pour une amélioration de la formation d'accompagnement pédagogique.

3.2. Profil des enseignants de l'enquête :

Chaque année l'université accueille de nouveaux enseignants de français. Nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche aux enseignants de français qui ont été recrutés durant l'année universitaire 2016/2017 dans différents départements de langue et littérature françaises des différentes universités du territoire national.

Nous présentons ci-dessous la population sur laquelle porte notre recherche.

Sexe			Age		Expérience au lycée			Expérience à l'université		
M	16	33.3%	28	14.5%	5/10 ans	27	56.25%	1/5ans	31	64.58%
F	32	66.7%	30/40	54.16%	10/15	12	25%	5/9	9	18.75%
			+40	31.25%	+15	9	18.75%	+10	8	16.66%
Total	48	100%	Total	100%	Total	48	100%	total	48	100%

Tableaux :profil du public.

Sur un ensemble de 77 enseignants interrogés, nous avons reçu 48 réponses, soit une participation de 66.33%. Nous constatons que les profils des enseignants de français nouvellement recrutés sont assez variés. L'âge des participants varie entre 28 ans et plus de 40ans et l'expérience de peu à pas du tout. Certains d'entre eux entrent tout juste dans la carrière universitaire alors que d'autres ont déjà plusieurs années d'expérience en qualité de vacataires à l'université ou titulaires dans d'autres institutions (lycée ou collège).

Notons que sur cet échantillon, le taux de participation des enseignants à la formation continue est de 100%. Cela s'explique par le fait que les enseignants recrutés sont considérés comme enseignants stagiaires et pour être confirmés au poste d'enseignant-chercheur, ils sont dans l'obligation de suivre cette formation. L'attestation qui valide la formation leur servira pour postuler au poste permanent d'enseignant-chercheur.

3.4. Analyse des principaux résultats et discussion :

Nous présentons ici les principaux résultats de notre recherche menée au second semestre de l'année universitaire 2016/2017. Ces résultats se présentent sous formes de données statiques aux questions fermées et des regroupements thématiques des réponses les plus redondantes aux questions ouvertes.

3.4.1. Perception générale des enseignants sur la formation suivie :

Les premières données récoltées portent sur une étude exploratoire dont le but principale est d'évaluer les formations continue des nouvelles recrues. Les réponses des enseignants apportent un éclairage sur le déroulement de la formation mais aussi sur leurs besoins qui ont suscités après cette première formation pédagogique.

Notons que les enseignants n'ont pas toujours répondu à cette question en développant des points de vue clairs et réels, mais ils ont formulé des réponses sous l'aspect de demandes et attentes qui reflètent leurs besoins ou par des suggestions et propositions par rapport à la formation. En essayant de comprendre pourquoi ils ont évité en majorité des réponses plus claires, nous avons émis l'hypothèse que les réponses données à chaud après quelques jours de formation ne nous leurs ont pas permis d'avoir une vision globale, fine et structurée ou tout juste qu'ils sont perdus entre leurs besoins et les contenus dispensés au cours de cette formation d'accompagnement pédagogique.

Ainsi, les réponses à la question 1 et 4 peuvent être regroupées ensemble. Elles peuvent être subdivisées et analysées en deux catégories :

- Le point de vue général des enseignants sur la formation pédagogique proposée;
- le point de vue sur les thèmes développés.

3.4.1.1. Avis diversifiés et besoins variés :

Sur l'ensemble des enseignants interrogés 71% déclarent que la formation pédagogique au début de leur carrière est plus qu'importante. Etant donnée, que la majorité n'ont reçu aucune formation d'ordre pédagogique dans leur parcours initial,

et même les autres qui ont une certaine expérience au lycée et ont reçu quelques formations pédagogiques sous forme de séminaires ou autres, ils ont conscience de l'intérêt d'un tel type de formation et les aides que cela puisse leur apporter. Pour ces enseignants, qui manifestent un avis positif sur la formation, ils formulent les intérêts et avantages comme suit :

- 1) La structure du dispositif universitaire : « les objectifs et les nouvelles exigences de la formation universitaire font en sorte qu'elle demande des compétences pédagogiques que nous ne maîtrisons pas donc une formation de la sorte s'impose » ;
- 2) conception d'outils pédagogiques : « se trouver dans un contexte de formation universitaire, nous amène à produire et élaborer nos propres outils et matériaux de cours, ce qui est une tâche difficile à laquelle nous n'étions pas formés au paravent. La disposition de formation qui prend en charge cela et nous apprend comment le faire est très utile pour le développement de notre métier » ;
- 3) le public varié et ses besoins : « les besoins des étudiants sont différents entre le lycée et l'université, du coup apprendre à œuvrer avec des méthodes et stratégies et une meilleure connaissance du contexte universitaire n'est plus que bénéfique » ;
- 4) outils multimédias et informatiques: les enseignants auraient souhaité recevoir plus des cours qui développent l'amélioration de leur utilisation et maîtrise des nouveaux outils TIC à l'organisation et gestion du temps de cours. Ils déclarent « faire recours aux nouvelles technologies pour transmettre nos cours et dépasser le stade des enseignements traditionnels pour capter la motivation de nos apprenants est nécessaire .Cela nous permet de voir l'enseignement/apprentissage par l'œil de nos étudiants et ainsi les motiver et nous motiver » ;
- 5) Activités pédagogiques et et stratégies didactiques d'enseignement/apprentissage: « cette formation nous a permis d'avoir des idées nouvelles pour les pratiquer sur terrain. Quoiqu'elle reste insuffisante par manque de pratique et mise en place durant des séances de formation continue et le manque de suivi personnel ». Ceci dit, il est à signaler que les enseignants n'ont pas eu le temps d'appliquer en parallèle, avec leurs étudiants, toutes les données transmises au cours de ce dispositif. Ils déclarent vouloir bénéficier d'un suivi individuel avec chaque enseignant pour voir où sont les failles présentes pour une meilleure application car selon un enseignant « apprendre des aspects théoriques en didactique et pédagogie, qui sont considérées comme des nouveaux savoirs si ce n'est une nouvelle science pour quelques uns, sans les mettre en application et finir pas s'évaluer seul reste inefficace ».

Pour une minorité de 29% des enseignants interrogés, l'idée est formulée d'une manière de réticence et non de refus de cette formation. Cela se manifeste par les réponses du genre :

- 1) Forme et durée de formation: « j'aurais aimé évaluer tout au long de l'année mon expérience et développer mes propres stratégies pour pouvoir par la suite savoir si j'adopte les meilleures méthodes ou pas car cela me perturbe dans mon activité et me fait de douter dans mes propres stratégies et applications en salle de cours » mais aussi « dispenser une formation en début de carrière et en parallèle que nous enseignons, n'a pu que perturber ma vision des choses et de ce fait je ne peux juger si cela puisse être vraiment bénéfique ou pas » ;
- 2) Formation certifiée : « De toute les manières cela ne m'a pas aidé au tout début de ma carrière mais si cela se présente après une année d'expérience à l'université certainement mon avis serait tout autre surtout que j'aurais moins de pression en qualité d'enseignant stagiaire qui est dans l'obligation de suivre cette formation et non par besoin ».
- 3) Mode d'évaluation : l'une des réponses qui revienne le plus porte sur le mode d'évaluation. Selon une grande majorité, les formateurs ne corrigent pas les travaux des enseignants et se contentent de les recevoir sans aucun retour. Nous avons retenu que l'évaluation continue et le suivi individuel sont inexistantes. L'évaluation finale se fait par la présentation d'exposés de la part des enseignants qui portent sur l'un des sujets retenus durant tout le processus. Mais aussi « en regroupant tous les enseignants de toute spécialité confondue dans la même formation et avec les mêmes contenus ne nous a pas faciliter la tâche, d'autant plus que nous en qualité d'enseignant de français. Nous nous sommes trouvés à suivre des cours dispensés dans la plupart du temps en langue arabe, ce qui nous amené à traduire nos prises de notes et les documents qui nous ont été envoyés par courriel ».

A noter, que ces 29% d'enseignants regroupent ceux avec une certaine expérience à l'université. Ils déclarent: « depuis des années j'adopte et je normalise ma méthode en fonction de chaque groupe et chaque année de formation donc je ne vois pas l'intérêt de cette formation » ou bien « donner des théories c'est bien mais ne nous aidera pas autant pour avancer car chaque enseignant suit son instinct et son contact avec les étudiants pour développer ses cours, c'est ce que je fais depuis des années ». Mais aussi « à ce moment là, cela exige de nous de nouvelles stratégies, nouveaux outils etc. or que nous sommes dans une visions généraliste dans cette formation, celle de l'application d'une seule méthode à tout type de public. Je ne vois pas ce que cela a pu m'apporter de nouveau par rapport à mes années d'enseignement à l'université».

Au fil des résultats obtenus, nous relevons que les enseignants sont globalement satisfaits par la formation et le dispositif proposé. Pour les 29% d'enseignants qui déclarent que la formation n'a pas grand intérêt, renvoie à ceux qui ont quelques années d'expérience à l'université ou plusieurs années au lycée. La réticence se manifeste par rapport au mode de disposition hétérogène, contenus et stratégies ainsi que le mode d'évaluation de la formation mais pas à l'idée du dispositif en lui-même.

Aussi, nous déduisons que le mieux pour la plupart des enseignants est de proposer des formations avant de débiter les cours à l'université dès lors qu'ils sont recrutés ou en fin d'année. Ils seraient libérés de leurs occupations pédagogiques et scientifiques et ils pourront ainsi être plus à l'aise tout comme leurs formateurs en consacrant plus de temps. Il y aura donc plus d'explication, d'application sur terrain, de pratique et surtout de suivi individuel. Ainsi, les avis sont positifs sur le rôle et l'importance de cette formation mais avec quelques modifications importantes et même par la prise en charge des besoins réels manifestés par les enseignants.

3.4.1.2. Avis sur les thèmes abordés :

Tout d'abord les enseignants ont fait part que la formation s'est subdivisée en deux volets scientifique et pédagogique. Concernant le volet scientifique (rédaction d'articles, communications de colloques, évaluation de plagiat etc.), développé durant cette formation, les enseignants manifestent une grande satisfaction. Ils trouvent que cela les aide vraiment dans leur parcours professionnel et statut de chercheur. Ceci dit, ils reprochent que ce volet prend plus de temps et d'espace dans la formation. Ils auraient aimé que la répartition soit inversée où plus la pédagogie peut primer avec un aspect scientifique.

Afin de rendre compte de ce qui a influencé beaucoup plus chaque nouvelle recrue, nous résumons sur le plan pédagogique et didactique l'ensemble des thèmes qui ont été retenus par les enseignants de français durant cette formation. Ces derniers citent quelques thèmes, mais émettent beaucoup plus leurs souhaits sur les thèmes qui auraient pu être beaucoup plus développés et auraient été plus captivants à aborder pour un meilleur impacte sur l'exercice de leur métier.

Nous regroupons les thèmes rebondissant par ordre de priorité en termes de pourcentages et en comparaison avec les objectifs du programme proposé (partie 2 du présent article). Précisons qu'un seul enseignant cite plus d'un thème. Ainsi il se dégage clairement les thèmes suivants :

- le suivi individualisé et tutorat des étudiants en difficultés par la prise en charge de leurs besoins et hétérogénéité (48%)
- l'enseignement interactif et les méthodes pédagogiques actives (37%) ;
- le développement des stratégies pédagogiques de travail de groupe (31%) ;
- les méthodes d'organisation et planification des enseignants contre triche et plagiat des étudiants (17%) ;
- l'usage pédagogique des outils multimédias (6%) ;
- la planification et l'organisation de l'enseignant et ses plans de cours (15%) ;
- les examens écrits et oraux (12%).

Pour synthétiser, le champ de la pédagogie universitaire soutient que l'enseignant universitaire se réfère de manière consciente ou pas à des modèles centrés sur l'enseignant et les contenus et un autre centré sur les étudiants et leurs apprentissages. Ainsi réflexion, interactivité sont l'ordre de toute formation pédagogique efficace. Et effectivement au cours de cette formation, malgré le temps limité, à une formation dispensée en une demi journée par semaine, et placée au cours de l'année universitaire du début de leur carrière, les

enseignants assurent avoir développé des stratégies en termes de connaissance de l'hétérogénéité des publics et leurs besoins ainsi que le tutorat et suivi individualisé des étudiants en difficulté et assuré leur suivi en développant des techniques de travail pédagogique en groupe et une méthode active pour la planification et l'organisation des cours. Ils se trouvent satisfaits par cette formation qui introduit la pédagogie universitaire d'une manière générale. Ceci dit, nous relevons de faibles pourcentages pour les autres thèmes qui figurent sur les programmes et les objectifs du dispositif mais moins sur le terrain.

L'idée perçue sur l'évaluation du processus, les objectifs, ressources, stratégies attendues, modèles, forces et faiblesses du processus, etc., permet une remise en question du programme et vise un réajustement et réorientation de la formation en fonction des exigences de l'institution, des besoins des formateurs en adéquation avec les besoins des formés.

3.4.2. Le changement de conception des enseignants sur le processus d'enseignement/apprentissage et leurs pratiques sur terrain:

En réponse à cette question, 43% des nouveaux enseignants qui ont suivi cette formation estiment que le fait de participer à ce dispositif entraîne un changement de leurs perceptions du processus d'enseignement et/ou d'apprentissage et le métier qu'ils exercent. Tant dis que 23% des enseignants déclarent que leur vision du processus reste la même et n'a nullement évolué. Et seulement 34 % estiment de légers changements (partiels) dans leur perception sur le processus d'enseignement/apprentissage.

Les détails apportés par les enseignants se résument comme suit:

- 33% porte sur une mise en réflexion sur le processus d'enseignement/apprentissage dans sa globalité. En effet, les enseignants « *en début de carrière ils ne sont pas particulièrement conscients* » (Loiola et Tardif, 2001:318) car ils ne dissocient pas le processus de l'enseignement de ce lui de l'apprentissage, pour eux cela fait tout un ensemble. Ainsi, sur le plan de la conception vis-à-vis de ce processus les enseignants avancent : « ma conception sur le processus d'enseignement/apprentissage se résumait au fait que je me considérais comme l'unique maître transmetteur de savoirs et l'étudiant n'est que récepteur or que c'est le travail interactif entre les deux éléments qui motive sur terrain et qui apporte de meilleurs résultats» mais aussi « étant donné que j'ignorais tout de la didactique, par cette formation j'ai appris différentes théories d'enseignement et d'apprentissage, cela m'a été utile de comprendre comment le tout fonctionne pour une meilleure connaissance de l'apprentissage et sa présentation dans tout le processus» ;
- 27% porte sur les méthodes à déployer sur terrain. Dans ce sens les enseignants déclarent « j'ai compris comment l'enseignant peut travailler à créer un contexte favorable à l'apprentissage plutôt que simplement dispenser verticalement des connaissances » et comment « offrir un nouveau air d'enseignement /apprentissage par la méthode active et les outils multimédias pour dynamiser une salle de cours et faciliter l'acquisition des apprenants» ;

- (32%) des réponses des enseignants abordent le changement de conceptions sur le plan des objectifs de cours à formuler. Ils évoquent: « les objectifs de cours doivent évoluer en fonction des attentes du public et du contexte de ma formation tout au long de l'année universitaire ».

A l'issue de l'analyse de cette partie, nous confirmons que « *les croyances et les connaissances des enseignants sont modifiables* » (Crahay Wanlin et Issaievie, 2010 :106). Les résultats obtenus indiquent un changement totale ou partiel dans la perception des enseignants que ce soit sur le plan du processus d'enseignement/apprentissage en lui-même et la concertation beaucoup plus sur l'apprentissage de l'apprenant en prenant en considération les obstacles épistémologiques rencontrés et en l'aidant à les dépasser. Mais aussi, sur la formulation des objectifs et leur développement en fonction toujours de cet apprenant et stratégies d'apprentissage et enfin sur les méthodes didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre et la nécessité de développer de nouvelles démarches et pratiques sur terrain.

Ceci dit, un grand pourcentage d'enseignants ne précise pas tous la nature de cette évolution en réponse aux questions ouvertes. Nous avons l'impression que les enseignants ont du mal à comprendre la notion de conception et avis sur le terme de processus enseignement/apprentissage car quelques uns font référence à leur expérience d'apprentissage durant cette formation continue. Nous avons évité de mettre ces réponses inutiles qui ne répondent nullement à notre problématique de départ.

Poursuivant notre enquête où une partie principale du dispositif est constituée sur un postulat que la prise en conscience de l'apprentissage en tant que processus de construction de connaissances constitue des éléments nécessaires pour pouvoir opérer un passage vers des pratiques centrées sur les étudiants et leurs apprentissages, nous nous demandons qu'on est il pour la pratique réelle en classe et en amphis par ces enseignants ?

Les réponses des enseignants qui déclarent avoir mis en place de nouvelles pratiques d'enseignement à la suite de leur participation au dispositif sont représentées par le pourcentage de 21%. Un chiffre peu élevé par rapport aux enseignants ayant déclarés que leur conception du processus d'enseignement/apprentissage avait évolué. Les enseignants, qui ne manifestent aucun changement dans leurs pratiques, renvoient à ceux qui se trouvent en début de carrière avec peu ou sans expérience sur terrain et où il n'est nullement opportun pour eux de modifier des pratiques qui n'ont toujours pas été évalués avec le temps. Mais aussi comme les pratiques sont à chaud, juste après la fin de la formation, il convient donc de considérer l'ensemble des résultats comme relevant d'un mécanisme à considérer plutôt dans la durée. Néanmoins, il n'empêche qu'on a tenté de savoir si à court terme cela a apporté quelques modifications sur terrain.

Ainsi, bien que les nouveaux enseignants qui déclarent avoir mis en place de nouvelles pratiques à la suite de leur participation au dispositif soient moins nombreux que ceux qui déclarent que leur conception a évolué, il semblerait qu'un

lien entre changement de conception et de pratiques soit possible. Nous retrouvons, lors de l'analyse de cette question, différents éléments similaires entre évolution de conception et de pratique. Les changements de pratiques relèvent de 18% sur la notion de mise en place des activités pédagogiques actives et encourager le travail de groupe pendant les séances et 14% renvoient à la définition des objectifs d'enseignement et leur évolution d'une manière continue en parallèle de leurs enseignements en salle de cours, tout en développant de nouvelles méthodes didactiques et pédagogiques de transmission des savoirs.

Nous relevons aussi, en terme de réponses, des déclarations des enseignants qui espèrent pouvoir dans une année ou deux maîtriser l'utilisation des nouveaux outils acquis, des méthodes d'analyse des besoins de leurs apprenants, de développer des objectifs précis en fonction de chaque module et chaque public, de construire leurs propres matériaux d'une manière facile et de s'adapter tout simplement aux nouvelles exigences et changements de la formation universitaire.

Synthèse et conclusion :

S'inscrire dans un monde en pleine mutation et répondre à la demande économique et sociale du marché du travail en termes de rythme et compétences, impose du ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, d'instaurer un système d'enseignement favorisant l'adaptation, le développement et l'intégration de l'enseignement et l'enseignant dans un environnement international.

Ce système ; auquel nous attribuons une plus grande complexité qu'auparavant par ses nouvelles valeurs et principes adaptant : efficacité et compétitivité, prise en compte des différences entre les apprenants au niveau des rythmes et des styles d'apprentissage, prise en charge des lacunes et des besoins et la mise en place de nouveaux outils et techniques de transmission des savoirs en terme de langues et outils techniques mais aussi à la mise en place de la pédagogie qui varie en fonction des types de discours professionnels et différentes spécialité en jeu, impose de nouvelles stratégies pratiques, des savoirs et savoir-faire auxquels les enseignants n'ont pas été préparés durant leur formation initiale. Face à cela, l'objectif de notre enquête vise à apporter une évaluation sur le dispositif de formation et ses retombées sur les participants du point de vue de l'évaluation des pratiques en classe et des conceptions sur le processus d'enseignement/apprentissage.

Ce travail d'analyse, nous a permis de dégager un ensemble de paramètres permettant de repérer et développer les dispositifs de formation continue d'accompagnement pédagogique des enseignants de français nouvellement recrutés. Tout d'abord, nos résultats montrent que le fait d'avoir participé à ce dispositif a eu selon les nouveaux enseignants des retombées positives quant à leur conception, beaucoup plus, sur le dispositif d'enseignement/apprentissages et les méthodes et outils didactiques et pédagogiques, mais aussi sur leurs pratique en salles de cours qui seront repensées, réfléchis et développées à long terme. Car ces nouveaux enseignants, surtout les moins expérimentés, expliquent notamment cette

impossibilité en raison d'un cadre d'exercice ressenti comme trop contraignant et du manque de temps dont ils disposent en début de carrière.

Donc ce dispositif a pu néanmoins servir à déclencher une forte volonté du développement des pratiques pédagogiques et la promotion du métier d'enseignant à l'université. Nous pensons que le fait d'avoir fait participer les enseignants nouvellement recrutés à cette enquête a pu inciter chez eux des questionnements quant à l'évolution de leur conception et pratiques et aussi à leurs besoins à développer dans les formations à venir. Donc cela en soi, peut être considérée comme un élément à part entière à intégrer dans le dispositif de formation des nouvelles recrues puisqu'il s'agit d'un moment favorable à la prise de recul réflexive sur les apports des retombées de leur participation au dispositif et qui nous permet à notre tour de mener une recherche plus approfondie à long terme.

Aussi en prenant en considération les avis et suggestions des enseignants face à ces retombées, les enseignants réclament plus de formation pédagogique d'ordre complémentaire, tout en faisant part de leurs besoins et leurs souhaits vis-à-vis de la forme, la durée, les contenus et son mode d'évaluation. A partir de ces avis, nous pouvons dresser résultats un portrait de ce qu'attendent les enseignants répondants d'une future formation à venir leur permettant de développer leurs pratiques. Cela regroupe aussi les éléments auxquels nous avons pensé nécessaire pour développer et faire évoluer le contenu du dispositif déjà mis en place:

1. Varier le programme afin qu'il puisse répondre aux attentes des uns et des autres à partir des attentes exprimées mais aussi des situations professionnelles des enseignants tout en favorisant la pluralité des profils ;
2. opter pour des formations continues et non ponctuelles pour développer de réels changements dans les pratiques des enseignants ;
3. dispenser des formations tutorées en présentiel ou distanciel (hybride) mais avec un suivi individualisé permettant de développer l'esprit de l'autoformation chez les enseignants et ainsi savoir quoi développer par eux-mêmes en temps réel ;
4. penser le dispositif de formation à long terme et après au moins une année d'expérience. Mais aussi regrouper les enseignants en fonction de leur expérience et proposer des formations au cas par cas ;
5. proposer des enseignements pratiques et pourquoi pas finir les formations par des référentiels prédéterminés à être utilisés directement sur terrain;
6. utiliser des méthodes actives d'apprentissage et des technologies de l'information et de la communication.

Pour conclure, une seule action de formation ne suffirait pas pour former l'enseignant. Il faut multiplier, de façon structurée, les actions de formation continue afin de mettre à jour le répertoire didactique de l'enseignant. Nous retenons que la formation est progressive dès lors qu'elle permet la maturation des acquis des individus auxquels elle s'adresse. Donc la formation continue est une sorte de spirale dont la longueur est mesurée par les besoins de l'enseignement et ceux de l'institution.

Au-delà de nos hypothèses de départ, et étant donné que le positionnement des enseignants est favorable pour plus de formations continue d'ordre pédagogique, nous considérons qu'il y a différents points essentiels qui méritent plus de réflexion pour développer la formation d'accompagnement pédagogique des enseignants. Mais aussi, en estimant que cette étude représente un intérêt dans la mesure où la population à laquelle nous nous intéressons et le dispositif mis en place ont fait l'objet pour le moment de peu de recherche dans le contexte algérien, il nous paraît indispensable de développer notre travail sur terrain par des recherches ultérieures qui permettront de relever plus clairement les retombées sur les pratiques des enseignants afin de surmonter la difficulté que présente un public hétérogène en termes d'expérience et de proposer, par la suite, un parcours de formation individualisé sur la base des besoins exprimés par les enseignants de français nouvellement recrutés.

Bibliographie :

- Adangnikou, N., (2008), Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France? *Revue des sciences de l'éducation*, N° 34(3), 601-621.
- Annot, E. Fave-Bonnet, M.F., (2004), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : l'Harmattan.
- Bertrand, C. (2014), *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., Laduron, I. (2010), Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances » des enseignants, *Revue française de pédagogie. Recherche en éducation*, 1972, 85-129.
- De Landsherre, V. (1992), *L'éducation et la formation*, collection premier cycle, Paris : PUF.
- Fave-Bonnet, M.F. (1994), Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ? *Education & formation*, 11-34.
- Lison, C. (2013), *La pratique réflexive enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel*. Phronies.
- Loiola, F.A., Tardif, M. (2002), Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, n°27.
- Musselin, C. (2008), *Les universitaires*. Paris : la découverte.
- Rege collet, N., Berthiaum, D. (2009), *savoir ou être ? savoirs et identifiés professionnelles chez les enseignants universitaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Roumainville, M. (2009), *Entre l'écorce et l'arbre. Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires*. Rennes : Presse universitaires de rennes.