

DE QUELQUES EFFETS DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ACCOMPAGNEMENT SUR LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS NOUVELLEMENT RECRUTÉS À L'UNIVERSITÉ DE TIARET

Fatima Zohra MOKHTARI

Université Ibn Khaldoun-Tiaret, Algérie

mokhtari_fatima@yahoo.fr

&

Ahmed MOSTEFAOUI

Université Ibn Khaldoun-Tiaret, Algérie

amostefaouio4@yahoo.fr

Résumé : En Algérie, l'enseignement supérieur qui se diversifie et se complexifie ambitionne de rationaliser la formation des enseignants pour répondre à des besoins de formation, dans le cadre d'un partenariat université-milieu socio-professionnel. La mise en place de ce programme de formation nous a amenés à réfléchir à guider le personnel enseignant dans une optique métacognitive et réflexive dans l'esprit de la réforme. En nous penchant sur un corpus de réponses à un test sur les perspectives en enseignement adapté de l'anglais The Teaching Perspectives Inventory (TPI) de (Daniel Pratt & John Collins, University of British Columbia) et distribué au début et à la fin d'une année universitaire, nous voulions connaître les changements de représentations après une année de pratique. Cet inventaire nous aidera à identifier les actions, les intentions et les croyances qui constituent leur point de vue sur l'enseignement ou faciliter l'apprentissage.

Mots-clés : Pratiques enseignantes, rationalisation, représentations, formation.

SOME OF THE EFFECTS OF TEACHER TRAINING AND SUPPORT ON TEACHING PRACTICES OF NEWLY RECRUITED TEACHERS AT THE UNIVERSITY OF TIARET-ALGERIA

Abstract: In Algeria, higher education, which is diversifying and becoming more complex, aims to rationalize the training of teachers to meet training needs, within the framework of a university-socio-professional partnership. The establishment of this training program has led us to think about guiding teaching staff from a metacognitive and reflective perspective in the spirit of the reform. In we look at a corpus of responses to a test on teaching perspectives adapted from The Teaching Perspectives Inventory (TPI) by (Daniel Pratt & John Collins, University of British Columbia) and distributed at the beginning and end of 'a university year, we wanted to know the changes of representations after a year of practice. This inventory will help us identify the actions, intentions and beliefs that make up their perspective on teaching or facilitating learning.

Keywords: pedagogy, teaching practices, rationalization, representations, training.

Introduction

La société Algérienne en pleine mutation dans laquelle nous vivons, marquée notamment par la mondialisation et consciente de l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage, invite nos universités à s'engager dans la voie de la réforme afin d'assurer à ses étudiants un enseignement de qualité. Cet enseignement devrait aboutir à un résultat positif comme un impact direct des pratiques pédagogiques des premiers acteurs, les enseignants. Au niveau de l'Université de Tiaret et dans le cadre de la formation de formateurs, des enseignants-chercheurs jugés expérimentés ont été sollicités pour encadrer les enseignants nouvellement recrutés, ce qui les pousse, tout naturellement, à des réflexions, à effectuer des recherches et au choix d'approches théoriques appropriées. Néanmoins, la mise en place concrète d'une telle formation est mal aisée et cherche à se situer dans toutes les actions de réforme entreprises depuis un moment. Cependant, les moyens déployés et les efforts consentis, ne renvoient pas aux fluctuations enregistrées du côté de ces formés quant aux représentations qu'ils se font de l'enseignement et de l'éventualité qu'elles changent avec le temps. L'on juge, cependant, qu'ils ont besoin d'être outillés afin de tenir compte des fondements du programme proposé et mis en œuvre, associé à une perspective socio-constructiviste et dans une optique métacognitive. De notre point de vue, à juger du déficit enregistré dans les résultats de nos étudiants comme étant un impact direct de cette formation, nous trouvons une justification du côté du peu de réinvestissement et de transfert des acquis scolaires et la perpétuelle centration sur les contenus au détriment des processus de pensée, (Legendre 2000), perpétuant par la et exclusivement, une méthode traditionnelle décriée depuis des décennies. En nous penchant sur un corpus de réponses à un test sur les perspectives en enseignement adapté de l'anglais « The Teaching Perspectives Inventory (TPI) »¹ de (Daniel Pratt & John Collins, de l'University of British Columbia)² et distribué au début et à la fin d'une année universitaire, nous voulions connaître les changements de représentations après une année de pratique. Cet inventaire est censé nous aider à identifier les actions, les intentions et les croyances qui constituent le point de vue de nos formés sur l'enseignement et faciliter l'apprentissage. Selon la vision socioconstructiviste adoptée dans cette recherche, construire un savoir c'est changer et pour ce faire, plusieurs d'entre eux devront se défaire de certaines habitudes et considérer qu'ils ne peuvent se mettre à la place de l'étudiant dans le processus de construction de son propre savoir. La personne apprenante est seule à pouvoir le faire. Le rôle d'expert généralement attribué à l'enseignant devrait se transformer en un rôle de guide (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000a :3). A juger des moyens déployés en accompagnement de ces enseignants, l'université de Tiaret est en droit de les exhorter à un changement important, les encourageant à transformer la représentation qu'ils se font de leurs rôles et du coup modifier leurs pratiques.

1. Intérêt de la recherche

Cette recherche se présente essentiellement comme une recherche-action, une démarche exploratoire ; elle présente l'observation durant plusieurs années

¹ Disponible sur : www.TeachingPerspectives.com

² <http://teachingperspectives.com/PDF/summaries.pdf>

d'une pratique de formation des enseignants nouvellement recrutés. La problématique est double ; elle peut se définir de la façon suivante : une formation jumelée à un accompagnement pédagogique visant le développement d'une pratique réflexive centrée sur un changement de représentations sur l'enseignement aurait des effets sur les conceptions et les pratiques de nos nouvelles recrues. Des questions surgissent de cette problématique : quels impacts auraient des changements de représentations sur les pratiques enseignantes de ces formés pour garantir un impact positif sur l'apprentissage ? Nous supposons, donc, qu'un travail au niveau des représentations de nos formés les qualifierait à mieux gérer leurs pratiques enseignantes. Nous suivons dans notre démarche les études de Chevallard, (1989) qui se montre explicite sur l'approche des concepts utilisés pour caractériser la pensée des futurs enseignants pour leur discipline et pour l'enseignement de celle-ci comme synonymes lorsqu'il affirme que : « De ce rapport personnel [d'un individu à un objet de savoir] relève notamment tout ce qu'on croit ordinairement pouvoir dire en termes de "savoir", de "savoir-faire", de "conceptions", de "compétences", de "maîtrise", "d'images mentales", de "représentations", "d'attitudes", de "fantasmes", etc." » (p.5). À terme, la problématique du rapport aux savoirs pourrait éclairer les choix et les pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi, Jellab, (2008) explique la nature du lien entre rapports aux savoirs et pratiques :

Si l'on s'interroge sur les savoirs mobilisés par les enseignants et sur leur propre rapport aux savoirs à enseigner – en particulier sur le plan de la dynamique identitaire et celle du sens ou des finalités qui lui sont associés –, c'est parce que nous supposons une relation dialectique entre la pratique et les « représentations » (au sens large incluant aussi bien les « images », les conceptions que la cognition et les connaissances).

Jellab, (2008 : 8)

Nous supposons que notre travail aidera à mettre la lumière sur une pratique enseignante encore à l'état de balbutiement dans nos universités mais qui tente de se frayer un chemin vers une rationalisation des savoirs mis en œuvre et pratiques enseignantes efficaces.

2. Briser l'illusion d'être prêt dès le recrutement

Une des questions qui se pose, alors, est celle du changement des pratiques enseignantes qui restent de prime abord une question de représentations. L'intérêt pour la problématique du changement revêt donc un caractère de grande importance dans l'univers de l'enseignement supérieur depuis la mise en place de la Réforme du système LMD. L'ultime objectif reste celui des compétences de nos enseignants et leur professionnalisation ; ceci a impacté le rôle des enseignants dont la formation s'oriente désormais vers le développement de compétences professionnelles³. Il est souvent facile d'obtenir un changement de surface, mais l'on continue, dans nos pratiques, à perpétuer les mêmes gestes et les mêmes réflexes en faisant la sourde

³ Programme de Formation Pédagogique des Enseignants de l'Enseignement Supérieur algérien dans l'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016

oreille⁴. Ce sont au contraire les changements en profondeur, durables, qui importent le plus, ceux qui s'inscrivent dans le long terme, ceux qui touchent à l'habitus de l'enseignant (Perrenoud, 1996)⁵. Théoriquement, l'Enseignement supérieur favorise la mise à jour des compétences du personnel enseignant à travers les programmes de formation proposés tout en considérant que chaque enseignant est censé être l'« acteur principal » de sa propre formation continue et que cette formation doit lui permettre de poser un regard critique sur ses façons de faire, façons de voir et façons de juger. Dans la pratique, obtenir un changement qui s'inscrit dans le temps est plus difficile, et plus long. Cette démarche constitue, en effet, un défi de taille qui fait parfois peur et suscite des craintes aussi bien de la part des enseignants que de la part de la tutelle et des formateurs. Peu importe la résistance au changement, les enseignants au supérieur sont appelés à adhérer aux nouvelles données, à ajuster leur enseignement à des réalités multiples et ceci nécessite une diversification des méthodes pédagogiques pour répondre aux attentes et intérêts des étudiants et aux transformations sociales. Avant d'en arriver là, plusieurs conditions doivent en général être réunies pour qu'un changement s'inscrive dans le long terme chez un enseignant : être précédé d'une formation appropriée ; être précédé par un changement de représentations.

3. Quelques points de repères théoriques

3.1. L'enseignement

L'université, dans son projet d'établissement⁶, considère l'enseignement comme une composante essentielle de la carrière universitaire. Elle essaye d'encourager les membres du corps professoral à exceller dans l'enseignement et s'engage à reconnaître et à soutenir tout enseignement de qualité. Bru, M. & Talbot, L., (2001) font la différence entre pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement ; les premières englobent les secondes. Les pratiques décrites dans cette recherche sont celles des enseignants dans leurs (s) salles de cours qui visent directement l'apprentissage de leurs étudiants. On parlera plutôt de pratiques d'enseignement, même si parfois quelques idées font allusion à des pratiques plus globales. Qu'est-ce qu'enseigner ? Suivant une approche socio-constructiviste, le métier d'enseignant se détache, désormais, peu à peu de ses vieilles pratiques ; il n'est plus vu comme un processus de transmission de savoirs. La tâche de l'enseignant devient continue ; celui-ci commence par mettre au point ses plans de cours et travaux dirigés, les dispense en classe et ne devrait pas cesser de réfléchir à propos de ses pratiques enseignantes pour les analyser et éventuellement les modifier. Dans son programme de soutien aux enseignants, l'université de Tiaret s'est engagée à appuyer et à favoriser les mesures propres à assurer à sa population enseignante une expérience éducative de qualité, à travers certaines démarches telles que : l'établissement de programmes d'études et de cours basés sur des objectifs pédagogiques cohérents et

⁴ L'argumentaire d'un colloque international dont nous étions nous-mêmes président aux côtés du Dr . Benabed, A. de l'université de Tiaret, et Dr. Mokhtari responsable de l'organisation.
https://lafef.net/IMG/pdf/colloque_ibn_khaldoun_avril_20.pdf

⁵ Idem

⁶ Projet élaboré par une équipe d'enseignants-chercheurs, proposé et agréé en 2018.

bien déterminés ; la prise en charge du perfectionnement des compétences des enseignants à travers la formation assurée par des enseignants-chercheurs expérimentés ; l'encouragement à l'initiative et l'innovation et à la recherche en enseignement et en apprentissage universitaires ;

3.2. La formation

D'une manière générale, nos enseignants sont formés à travers des activités et des situations pédagogiques, ajoutés à des supports et moyens didactiques avec comme objectif de leur faire acquérir et développer des savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) afin de mieux exercer leur métier d'enseignant. Cette définition est partagée par Legendre, R. (1993), qui rapporte que :

La simple acquisition de connaissances n'est pas formation. Elle est plutôt instruction, somme d'informations ou encore encyclopédisme. En plus des connaissances nécessaires, la formation implique le développement d'habiletés et d'attitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie.

Legendre, R. (1993)

Comprise ainsi, et malgré la particularité de sa fonction, la formation des enseignants reste l'élément central de tout un dispositif complexe. Au niveau de l'université, elle se décline soit comme une formation générale, une formation disciplinaire et pour le côté professionnel soit sur le tas, à travers des journées d'études, des colloques et séminaires, etc..., soit sous forme de stages octroyés dans des universités et laboratoires étrangers. L'objectif recherché à partir de l'articulation de tous ces éléments est un enseignant compétent, avec des (savoirs, savoir-faire et savoir-être, etc.). De par les expériences de spécialistes dans le domaine de l'enseignement ; nous pouvons nous permettre d'explicitier le portrait d'un bon enseignant : une maîtrise d'un certain nombre de savoirs à transmettre et des savoirs sur sa pratique. Dans l'analyse des pratiques de formation d'enseignants, Leopold Paquay, (1994), propose un modèle clarificateur relevant six conceptions d'un enseignant modèle : 1) le maître instruit ; 2) le technicien ; 3) le praticien artisan ; 4) le praticien réflexif ; 5) l'acteur social ; 6) la personne.

3.3. Le contenu de la formation

Le contenu du programme proposé par l'université aux nouvelles recrues ainsi que l'action d'accompagnement pédagogique ont été coordonnés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique sous la tutelle d'une commission nationale pour la formation pédagogique initiale et continue des enseignants. L'objectif essentiel est d'assurer aux nouvelles recrues une formation pédagogique sur une durée de 130 heures par la construction d'une compétence didactico-pédagogique articulée autour d'une approche centrée sur l'apprentissage du métier d'enseignant-chercheur ; ceci est censé permettre le développement de l'acquisition progressive des compétences et de la professionnalisation

indispensables à l'exercice des tâches d'enseignant⁷. Le programme constitue un outil de travail/référence global qui une fois entre les mains des formateurs intervenants dans la formation nécessitera la conception de dispositifs de formation inspirée de l'approche par compétences. Les méthodes privilégiées pour la construction des compétences sont les méthodes actives. En ce qui nous concerne, on s'occupait d'une matière intitulée « Pédagogie universitaire » visant les compétences nécessaires pour exercer le métier d'enseignant, mais ciblant essentiellement une posture réflexive et un changement de représentations.

4. Articulation travail, réflexion et formation

Dans leur pratique d'enseignement, notamment dans la situation actuelle marquée par la mondialisation et conséquemment la professionnalisation, les enseignants sont appelés à questionner et articuler trois moments séparés ou parfois regroupés dans les dispositifs : le travail, l'acte de réflexion et l'acte de formation. Ce qui devrait engager la production de nouvelles compétences liées à l'analyse de leur travail et de leur pratique de recherche. Il est clair donc que l'évolution des contextes professionnels des enseignants tend à transformer leur système d'activité. Cette évolution appelle à ce que l'enseignant prenne du recul par rapport à sa situation et à ses pratiques et qu'il ait une réflexion prévisionnelle tout en exécutant son travail.

5. Agir en formation pour influencer les pratiques à l'installation des nouvelles recrues

L'analyse des pratiques de nos nouveaux enseignants au début de leur formation nous a permis d'analyser leurs activités en tirant certains résultats. Ceci indique une stabilité et une régularité des pratiques des enseignants en continuation de ce qui est sur le terrain par habitude et suivisme de ceux déjà présents avant eux. Ce qui requiert la nécessité d'agir pendant la formation initiale afin d'influencer les pratiques au moment de leur installation (Robert, 2010). Nous convenons, suivant en cela plusieurs études (Chevallard, 1989) d'envisager les perceptions, les représentations, les croyances, les conceptions des futurs enseignants sur leur apprentissage et sur leur enseignement par le concept de « rapport aux savoirs ». Chevallard (1989) se montre explicite sur cette approche des concepts utilisés par les enseignants pour qualifier leur fonction d'enseignant.

6. Profils de nos enseignants universitaires avant la formation

D'une manière générale, en parlant du profil de nos enseignants universitaires, deux profils se dessinent nettement à l'horizon à l'université de Tiaret. L'un minoritaire, celui des formateurs expérimentés (43%, Cf, enquête⁸), issus de l'éducation nationale et l'autre profil, majoritaire, est constitué de ceux formés sur le « tas », qui n'ont pas été formés et qui sont en recherche de théorisation et de confrontation de leur expérience avec d'autres praticiens et les savoirs académiques en matière d'enseignement. Les premiers sont vus comme étant des « gens de

⁷ Programme de Formation Pédagogique des Enseignants de l'Enseignement Supérieur algérien dans l'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016

⁸ <https://docs.google.com/forms/d/1xP5zNSK36U19cNbR52qS-IUobVCZIN8Aec-WC4lEXWc/prefill>

métiers », jugés plus experts dans leur champ professionnel, et du coup sollicités pour devenir formateurs dans leur domaine mais qui, avant de se lancer dans la grande aventure pédagogique, estiment nécessaire de connaître les enjeux de former en compatibilité avec les enjeux sociétaux de la formation tout au long de la vie professionnelle.

6.1. Le rapport aux savoirs et à la formation des enseignants

Il est attesté que la résistance à l'innovation et la difficulté de mobiliser des savoir sur le terrain par l'enseignant est relativement due à son rapport au savoir, d'où la nécessité pour les formateurs d'en être conscient lors de l'élaboration de programmes de formation et de toute transposition didactique. Le rapport au savoir de l'enseignant peut être appréhendé de plusieurs angles; il n'a de sens et de valeur que par rapport au monde, avec soi-même et avec les autres.(Charlot, 1997:74). Le rapport des enseignants à la formation est tout ce qui les relie à la tutelle, à la formation elle-même, aux contenus et surtout leur manière d'appréhender leur apprentissage. Ce rapport à la formation est effectif dans la capacité de l'enseignant à se transformer et à changer ses représentations. Le changement attendu sera normalement perceptible dans la pratique enseignante de nos formés. Pour Charlot (2003), trois dimensions caractérisent les rapports aux savoirs : identitaire, sociale et épistémique. La dimension identitaire qui renvoie au rapport du sujet à lui-même et qui, toujours, selon Charlot *et al.*, (1992 : 30) est une sorte de « constellation de repères, de pratiques, de mobiles et de buts engagée dans le temps et prenant forme réflexive dans une image de soi ».

7. Analyse et résultats

En se basant sur le profil de nos formés, nous avons adopté un outil, « Inventaire De Perspectives En Enseignement », une Adaptation française du *Teaching Perspective Inventory* de (Daniel Pratt & John Collins, University of British Columbia)⁹. Cet inventaire peut être utilisé pour faciliter l'autoréflexion, identifier les représentations selon les différents profils des enseignants sur cinq points de vue centrés sur ce que signifie « enseigner ». Il peut aussi susciter un débat sérieux sur l'enseignement et fournit aux répondants un vocabulaire plus explicite pour réfléchir sur leur propre enseignement et celui des autres. Les réponses accumulées pour plus de 40 personnes interrogées parmi nos nouvelles recrues ont fourni une riche banque de données pour l'analyse de la fiabilité, de la validité et de l'utilité de l'instrument dans la promotion d'un réel débat sur l'enseignement.

8. Au départ et à la fin d'une année de formation

Le test a été diffusé aux enseignants, nouvellement recrutés, tout au début de la formation et puis à sa fin pour les faire exprimer leurs représentations, croyances - intention éducative -action et leurs connaissances préalables par rapport à l'enseignement, au savoir et leurs rapports aux étudiants. Après une année de pratique et toujours selon une démarche guidée par une représentation de l'apprentissage comme un processus essentiellement social, actif, contextualisé et réflexif, les tests collectés

⁹ <http://teachingperspectives.com/PDF/summaries.pdf>

en ligne ont été analysés et certains points saillants sont présentés dans cet article, parmi lesquels : la question des objectifs; la monopolisation de la parole par l'enseignant; la transmission des connaissances Vs l'installation des compétences; le raisonnement et la remise en question de sa manière de penser; les rapports positifs entre enseignants et apprenants.

8.1. Des objectifs bien tracés/un programme couvert

La totalité des enseignants « 100% » affirme que leur enseignement a été gouverné par des objectifs bien déterminés du cours. Il est essentiel que les programmes soient axés sur des objectifs d'apprentissage clairement définis au départ. Ceci donnera la possibilité à l'enseignant de développer son plein potentiel au service de l'enseignement sur des bases bien déterminées et rationnelles avec une clairvoyance et aux étudiants la possibilité d'acquérir les habiletés pour favoriser un auto-apprentissage. Dans ce rôle, l'enseignant se présente au groupe à titre de spécialiste, de personne qui possède les connaissances et l'expertise dont les étudiants ont besoin pour réussir. Son objectif est de transmettre l'information, faire les analyses ou présenter les points de vue essentiels qu'il veut que les étudiants acquièrent dans le cours. Dans ce sens deux tâches essentielles se dégagent : Définir les objectifs d'enseignement et d'apprentissage pour le programme ; Établir un programme d'études et un plan fondé sur des objectifs pédagogiques cohérents. Si, à la fin du programme, le renforcement ou l'évaluation de l'apprentissage correspond aux objectifs d'apprentissage du cours et aux tâches d'apprentissage que les étudiants ont connu, et si les étudiants sentent que l'évaluation est juste, immédiate (intervenant aussi près de la tâche) et précise (visant le renforcement de connaissances particulières ou la maîtrise de compétences particulières), ils auront alors la motivation d'essayer d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

8.2. Parler moins pour mieux enseigner

Des études prouvent que les étudiants apprennent mieux s'ils sont impliqués dans des activités en salles de cours et s'ils y participent activement au lieu d'être passifs ; s'ils ont l'occasion de revenir sur ce qu'ils ont appris. Par ailleurs, leur implication aura plus de sens s'ils arrivent à mieux saisir et les objectifs et les débouchés de leurs apprentissages. Dans son modèle traditionnel du triangle pédagogique, Houssaye, J. (1988) assimile le processus enseigner à la pédagogie traditionnelle ; une pédagogie centrée sur les contenus et qui fait de l'apprenant un simple spectateur. Ceci attire notre attention sur les effets pervers de la didactisation ou, pour reprendre les termes de l'auteur, du « processus enseigner » : plus l'enseignant monopolise la parole et transmet le savoir à enseigner, moins l'apprenant s'implique pour sa propre construction du savoir à apprendre. 65% de nos enseignants disent avoir parlé beaucoup plus durant leurs cours. Ce qui est dénoncé à travers ce que Cousinet, R. (1959) nomme « l'illusion pédagogique ». Pour rappel, dénoncer l'illusion pédagogique en relation avec la longue tradition idéaliste et innéiste qui, avec Socrate et Platon, limite la fonction du maître à « un accoucheur » de ce que l'élève sait déjà. Dans le sens de cette recentration sur l'apprentissage, effective depuis les méthodes actives, Cousinet nous dit que : « [...] moins on est

enseigné, plus on apprend, puisqu'être enseigné c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher » (op. cit.).

8.3. Viser plutôt les compétences

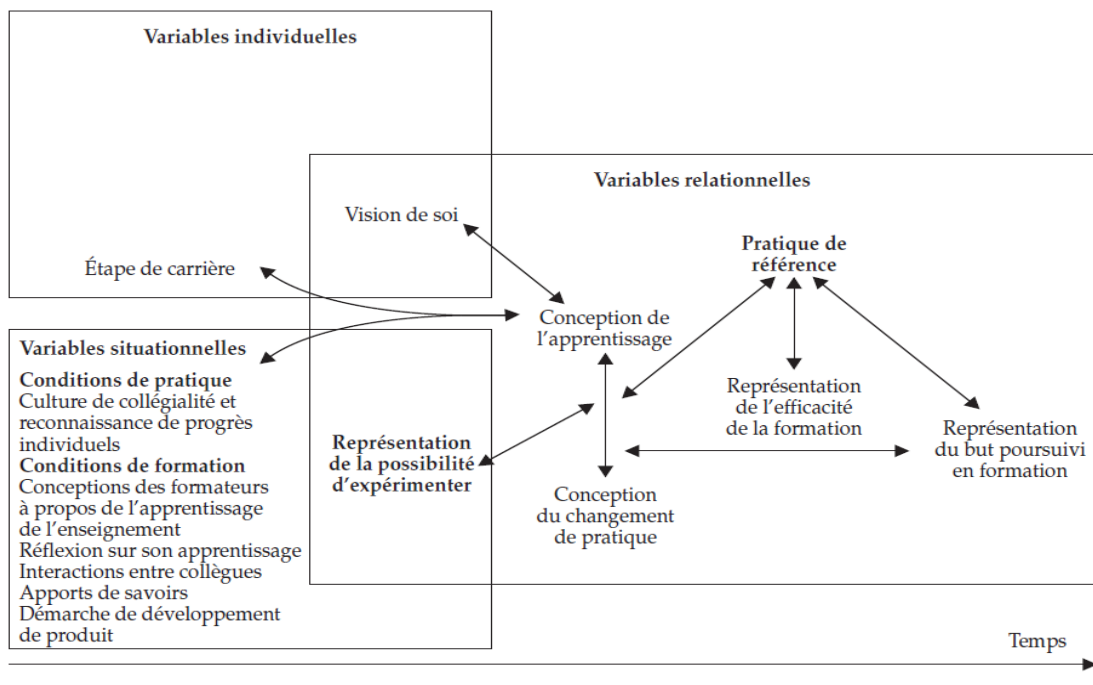
Les démarches d'enseignement varient et font que certains d'entre nous préfèrent l'enseignement magistral et adoptent la même démarche classique centrée sur l'enseignant. D'autres, bien que rares, aident les étudiants à découvrir par eux-mêmes. En Algérie, au niveau de l'éducation nationale, on reformule les objectifs de l'éducation de base ou de la scolarité en termes de compétences. Le débat est aussi d'actualité au sein de l'université, mais il se pose d'une autre manière. Dans les disciplines scientifiques et techniques, l'université vise à l'évidence des compétences, même si ce concept n'est pas mis en avant, même si leur développement n'est pas achevé au moment d'obtenir le diplôme. Mais le débat reste vif et bien des colloques, journées d'études ont été organisés pour relancer tant à travers des formations universitaires visant à favoriser l'employabilité des titulaires de diplômes universitaires et pour rappel, les deux colloques organisés par l'université Oran 2, sur l'employabilité et trois colloques à l'université de Tiaret sur la question des compétences et des pratiques enseignantes. Et malgré, le débat sur les compétences reste discret et dispersé, car les enseignements ne suivent pas nécessairement (57% **annoncent avoir privilégié les connaissances au détriment des compétences**). La centration exclusive sur les savoirs est l'indifférence à l'égard des pratiques sociales auxquelles se destinent les étudiants reste évidente. La grande partie des cursus universitaires misent tout sur l'accumulation de savoirs, ne sacrifiant pas une heure à l'entraînement de leur mobilisation et ciblent les examens finaux puisque 50% annoncent qu'ils préparent leurs apprenants aux examens finaux et de même 67% disent cibler de bonnes notes pour leurs apprenants. La détention de certains savoirs garantit, normalement, l'efficacité de l'action; aucune action ne peut atteindre ses fins sans une connaissance du domaine de sa réalisation. C'est plus vrai encore des pratiques sociales auxquelles se destinent les universitaires : un architecte compétent, un médecin compétent, un enseignant compétent sont d'abord des « savants ». Mais l'inverse n'est pas vrai : un savant n'est pas nécessairement compétent. Il est impératif que cette vision académique qui caractérise plusieurs facultés et privilégie le cumul de savoirs change et travailler dans les sens de développement des « pouvoirs d'action » fondés sur des savoirs de haut niveau. Ces savoirs deviendront des *ressources* pour l'action, au côté d'autres ressources, notamment des connaissances, des habiletés pratiques, des schèmes opératoires, des représentations sociales, des informations, des valeurs et des attitudes.

8.4. Se remettre en question

Le besoin d'enclencher une réflexion pédagogique, indispensable à l'amélioration de l'enseignement universitaire fait partie du processus de formation et justifie les changements vers un tel programme initié par notre université. Jacques Lacan considère l'enseignant comme « un supposé savant » (Lacan, 1973: 228) et en situant la formation dans une perspective socioconstructiviste, on place nos enseignants dans une situation de changement où ils ne doivent « pas trop se considérer comme une personne qui sait, mais plutôt comme quelqu'un qui cherche

» (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996: 257). Ces changements tant souhaités, supposent un soutien et un accompagnement que nous avons tenté de mettre en œuvre dans le programme de formation quoique seulement 10 sur les 40 enseignants questionnés, soit 25% disent avoir remis en question leur mode de réflexion et de pensée. Nous avons ciblé certaines variables relationnelles à construire dans l'interaction de l'enseignant avec son environnement, entre autres, ses conceptions de l'apprentissage et du changement dans sa pratique d'enseignement en classe, sa représentation de l'objectif à atteindre en étant formé, ses propres représentations de la nécessité de la formation pour atteindre ce but et sa propre représentation de sa pratique. Par ailleurs, et en direction de leurs apprenants, 30 sur les 40, soit 75% pensent avoir essayé d'aider leurs apprenants à développer leur manière de raisonner. Pratiquement, un enseignant qui met en œuvre une méthode de travail efficace pousse ses étudiants à avoir une connaissance de leurs propres moyens et à faire une autoévaluation de leur efficacité ; En les engageant dans des situations de communication, on les encourage à communiquer de façon appropriée avec un regard sur leur propre processus de communication, sur la clarté de leurs propos et sur la pertinence du niveau de langage utilisé dans de telles situations. En visant, ainsi le processus, nous avons des chances de développer des habiletés métacognitives chez les apprenants.

FIGURE 1
Modèle d'analyse de l'apprentissage



Source : CHARLIER, B. (1998, p.259).

8.5. Établir de bons rapports avec ses étudiants

Augmenter la confiance des apprenants en adoptant une attitude compatissante, en plus d'autres éléments essentiels des liens entre enseignant et étudiant, est le rapport de confiance mutuelle ; ce rapport se construit au fur et à mesure par l'accumulation d'événements au fil du temps. La confiance se construit par les deux parties. Habituellement, les enseignants qui arrivent à réaliser se rapport de confiance font équilibrer le soutien à leurs étudiants et les défis. Dans un tel cadre intellectuel, on fait une place à l'intelligence sans négliger les émotions. Si on néglige l'aspect émotif, le processus d'enseignement n'est pas aussi efficace. Les enseignants sensibles à certaines situations particulières et aux besoins, même sociaux des étudiants, qui font preuve de compassion, font des efforts pour rendre le milieu d'apprentissage plus favorable. La tâche de l'enseignant consiste, non seulement à construire les compétences des apprenants, mais aussi à les rendre plus confiants. 39 sur 40 de nos questionnés, en d'autres termes, 97% disent avoir tout fait pour développer la confiance en soi de leurs apprenants, en exprimant (50%) leurs sentiments et en encourageant leurs étudiants à le faire. Ce fait de montrer des sentiments sincères de respect mutuel, d'être un soutien et de manifester de l'amour envers ses étudiants, augment la chance d'équilibrer la dimension cognitive de l'apprentissage et sa dimension affective, tout aussi importante. Les apprenants apprennent mieux et exécutent toutes les tâches demandées une fois rassurés et acceptés avec égard membres qui contribuent à un groupe, essentiellement lorsqu'ils trouvent réponse à leurs besoins d'appartenance et d'affiliation. Donc on peut résumer que les enseignants qui font preuve d'intérêt : respectent leurs étudiants (même les plus difficiles); sont ouverts aux idées et aux commentaires des étudiants durant le cours ; communiquent bien avec les étudiants avant et après le cours ; captent l'intérêt de leurs étudiants au début d'un cours et les motivent pendant tout le semestre ; accueillent leurs étudiants régulièrement ; se lâchent durant le cours et vont même jusqu'à raconter des anecdotes personnelles ; changent les méthodes d'enseignement pour répondre aux diverses préférences d'apprentissage, en intégrant diverses activités, divers médias ; etc. sont honnêtes avec les étudiants.

9. Synthèse des résultats

Il est clair à partir des résultats récoltés que beaucoup de chose restent à faire au niveau de notre université pour arriver au profil de l'enseignant tant souhaité. Cet inventaire visait à identifier précisément, à partir d'une période de formation et un travail réel, les compétences, connaissances et capacités requises par une pratique enseignante qui reste à construire. Sur cette base, les programmes de formation à l'intention des nouvelles recrues devraient cibler à atteindre un profil d'un enseignant avec : une identité de chercheur, supposant distance, indépendance, souci de la méthode, intérêt pour ses étudiants, un rapport positif au savoir, etc. ; un bagage en épistémologie, en éthique et déontologie et en psychologie, pour assurer une posture critique et réflexive à l'égard de son travail d'enseignant et sa qualité de chercheur ; des compétences liées au métier d'enseignant et de chercheur dans une discipline donnée ; un bagage méthodologique et technique pertinent dans le champ de spécialisation théorique visant la construction des compétences de ses étudiants sans négligence des savoirs qui les fondent ; une clairvoyance et assez de

performance dans la réalisation des objectifs de sa matière ; moins de monopole et plus d'implication de ses étudiants dans le déroulement de toutes activités d'enseignement/ apprentissage en favorisant le travail des étudiants en groupes autonomes; en leur sentiment d'estime de soi et de confiance en leurs capacités;

10. Limites, apports, retombées et perspectives

Tout d'abord, nous déplorons le fait que les données analysées ne soient pas longitudinales et généralisables, et du coup l'impossibilité d'avancer qu'elles reflètent l'évolution des représentations de nos enseignants durant leur vie professionnelle future. Néanmoins, celui qui ne tente rien n'a rien, ainsi avons-nous essayé dans ce travail de présenter un cadre général à partir d'un programme proposé par notre université sur la base d'un référentiel de compétences. Il reste encore beaucoup à faire afin de mieux parfaire ce référentiel en élaborant des listes structurées de compétences. En fait, cette liste pourrait se fonder sur les paradigmes déjà existant à l'instar de ceux de Paquay, (1993-c). Au futur, et à travers ce programme de formation accompagné et nourri de recherches à l'instar de la nôtre, c'est là notre souhait, notre population d'enseignants aura acquis de nouvelles compétences reliées aux nouveaux changements, avec engagement envers l'université et la société. Nous aurons instauré des normes de qualité pour un enseignement de qualité. Nous aurons augmenté les espaces d'interaction, variés qui permettent le transfert et l'échange avec les étudiants tout en préservant un respect mutuel avec comme but ultime d'assurer à nos étudiants un passage à l'Université profondément déterminant pour leur avenir de citoyens responsables, conscients des enjeux sociaux et communautaires.

Conclusion

En nous penchant sur un corpus de réponses au test sur les perspectives en enseignement distribué au début et à la fin d'une année universitaire, nous avons voulu connaître les changements de représentations après une année de pratique chez un échantillon formé de 40 enseignants. La formation proposée suggère dans ses recommandations de favoriser la mise à jour des compétences du personnel enseignant tout en considérant que chaque individu est l'« acteur principal » de sa formation continue et que cette formation doit lui permettre de poser un regard critique sur ses façons de faire. Nous retiendrons comme un résultat très positif après une année de travail, le fait que nos formés aient compris l'importance de bien planifier leur pratique d'enseignement en dehors de l'université, de bien l'exécuter sur le terrain et surtout de toujours analyser et modifier leurs représentations afin d'améliorer leurs actions. Cette formation a fait apparaître chez eux une volonté manifeste de jouer pleinement leur rôle d'acteur central à l'université pour que nos étudiants étanchent leur soif de savoir et développent leur autonomie intellectuelle qui sont les meilleurs gages de succès pour leur avenir. L'objectif recherché est d'offrir à nos étudiants un milieu d'apprentissage exceptionnel qui prépare à la vie et à un travail valorisant, dans un contexte de savoir en expansion continue. Notre engagement à l'égard de la formation et l'enseignement et le savoir doivent être centraux à tous les volets de la vie universitaire. Nous pensons que notre travail

aidera à mettre la lumière sur une pratique enseignante encore à l'état de balbutiement dans nos universités mais qui tente de se frayer un chemin vers une rationalisation des savoirs mis en œuvre et pratiques enseignantes efficaces.

Références bibliographiques

- Bru, M. & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°5, 9-33.
- Charlier, B. (1998). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants, Bruxelles, De Boeck.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs. Paris : A. Colin.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris : Fabert.
- Chevallard, Y. (1989). Le passage de l'arithmétique à l'algèbre dans l'enseignement des mathématiques au collège. Deuxième partie. Perspectives curriculaires : la notion de modélisation. *Petit x*, 19 : 43-72.
- Cousinet, R. (1959). Pédagogie de l'apprentissage, Paris : PUF.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (1996). Faire construire des savoirs. Paris : Hachette éducation
- Houssaye, J. (1988). Le triangle pédagogique, Berne : Peter Lang SA. 2ème édition, 1992.
- Jellab, A. (2006). Débuter dans l'enseignement secondaire, quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ? *Recherche et formation* [En ligne], 52 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1238> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1238>
- Jellab, A. (2008). Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire : une nouvelle problématique en éducation. *L'Homme et la société*/1, No 167-168-169, 295-319.
- Lacan, J. (1973). Le Séminaire, livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, 1963-1964. Paris : Edition du Seuil.
- Lafortune, L. & al. (2000), Pour guider la métacognition. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2000). La logique d'un programme par compétences, Conférence donnée pour le MEQ, le 2 mai 2000. Disponible sur : <https://slideplayer.fr/slide/1299388>
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2e éd.) Montréal/Paris: Guérin/ESKA.
- Paquay, L. (1993-c). Compétences professionnelles de base à développer en tant qu'enseignant. *L'école fondamentale*, 113 (2), 74-88.
- Paquay, Leopold, (1994), Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? [article] 7 – 38. Articulation entre l'acte de travail, l'acte de réflexion sur le travail et l'acte de formation. *Recherche & Formation*, N°16, Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. 7 - 112

- Perrenoud P. (1996), Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, p. 181-207. *In* L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Belgique : De Boeck Université (Perspectives en éducation).
- Programme de Formation Pédagogique des Enseignants de l'Enseignement Supérieur algérien dans l'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016.