



Former les nouveaux enseignants dans les universités algériennes : Cadre national et défis locaux **Training New University Teachers in Algeria: National Framework and Local Challenges**

Amel BELKACEMI*

Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed (Algérie)

amelbelkacemi@yahoo.fr

Nabila BOUAYED-HAMIDOU

Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed (Algérie)

nabhamidou@gmail.com

ésumé :

Le présent article examine l'impact du programme national de formation initiale à l'insertion professionnelle des enseignants nouvellement recrutés dans les universités oranaises. À travers une approche longitudinale 2022/2023, une triangulation méthodologique, l'étude analyse les modalités d'accompagnement pédagogique conformément à l'Arrêté n°932 du 28 juillet 2016. Les données révèlent des écarts significatifs entre les recommandations officielles et les pratiques réelles observées dans le milieu universitaire. Cet article prône des recommandations visant à harmoniser les pratiques de formation initiale relatives aux besoins réels des enseignants nouvellement recrutés via la compétence réflexive pour une intégration professionnelle en Algérie.

Informations sur l'article

Reçu
25 Décembre 2024
Acceptation
11 Mars 2025

Mots clés :

- ✓ Compétence réflexive
- ✓ Formation initiale
- ✓ Insertion professionnelle

Abstract:

The present article examines the impact of the national initial training program on the professional integration of newly recruited teachers in Oran universities. Through a longitudinal approach (2022/2023) and methodological triangulation, the study analyzes the pedagogical support mechanisms in accordance with Decree No. 932 of July 28, 2016. The data reveal significant discrepancies between official recommendations and actual practices observed in the academic environment. This article advocates for recommendations aimed at harmonizing initial training practices with the real needs of newly recruited teachers, emphasizing reflective competence to facilitate professional integration in Algeria.

Article info

Received
December 25.2024
Accepted
March 11.2025

Keywords:

- ✓ Reflexive competence
- ✓ Initial training
- ✓ Professional integration

* Auteur expéditeur

1. INTRODUCTION

L'intégration de la formation initiale des nouveaux enseignants, dans le paysage universitaire algérien, représente un défi crucial dans l'optique de garantir la qualité pérenne de l'enseignement supérieur. En effet, le programme de formation initiale à l'insertion professionnelle, tel que défini par l'Arrêté n°932 du 28 juillet 2016, vise à standardiser les pratiques d'accompagnement pédagogique à travers les établissements d'enseignement supérieur en Algérie. Cependant, malgré ses ambitions louables, ce programme, puisque national, gagnerait à ne point se heurter à des disparités significatives entre les directives officielles et les réalités observées sur le terrain local inhérent à chaque région voire chaque établissement universitaire.

Cet article partage les résultats d'une étude longitudinale pour les deux années académiques 2021/2023 où nous nous sommes proposées ainsi d'analyser en profondeur les adéquations et les écarts ainsi que leurs implications. À travers une triangulation méthodologique combinant questionnaires, entretiens et observations de pratiques, nous explorerons non seulement la mise en œuvre concrète du programme national de formation, mais aussi les perceptions des enseignants nouvellement recrutés sur son efficacité et son adéquation avec leurs besoins réels.

Il s'avère que les objectifs majeurs de notre étude consistent à évaluer l'efficacité du programme national de formation initiale à l'insertion professionnelle dans les établissements universitaires d'Oran. Il

s'attèle ainsi à repérer les différences entre les directives officielles et les pratiques d'accompagnement pédagogique observées sur le terrain tout en analysant les défis auxquels font face les nouveaux enseignants dans leur intégration professionnelle. Des recommandations sont ainsi prônées pour ajuster les pratiques de formation aux besoins réels des enseignants débutants, afin d'optimiser et d'améliorer leur performance et leur satisfaction professionnelle.

Le cadre théorique de cette étude gravite autour de la conception élargie des compétences professionnelles des enseignants, telles que définies par les travaux en science de l'éducation notamment ceux de Perrenoud (1994) et Bourdoncle (1993). Ces compétences englobent non seulement les savoirs disciplinaires et didactiques, mais aussi les capacités réflexives, affectives et pratiques nécessaires pour naviguer efficacement dans un environnement éducatif complexe.

En alignant cette recherche sur les défis contemporains de la professionnalisation enseignante, notamment la transition vers un statut plus autonome et réflexif, nous visons à formuler des recommandations pragmatiques pour renforcer l'intégration professionnelle des enseignants débutants à Oran. Ces recommandations seront ancrées dans une analyse critique des pratiques existantes et orientées vers une amélioration durable des processus de formation initiale et continue par la suite.

Dans cette optique, nous structurerons cet article en introduisant en premier lieu le contexte de cette recherche et la

justification qui lui est inhérente, suivie de la définition de ses objectifs. Nous exposerons ensuite le cadre théorique qui sous-tend notre analyse, en explorant la littérature relative à la formation initiale des enseignants, leur intégration professionnelle et les transformations de l'enseignement supérieur en Algérie. La méthodologie adoptée, intégrant une approche longitudinale et une triangulation des méthodes via questionnaires, entretiens et observations de pratiques, sera ensuite expliquée en profondeur. Les résultats et les analyses préliminaires seront présentés, suivis d'une discussion sur leurs implications pour la professionnalisation des enseignants à Oran. En dernier lieu, des recommandations concrètes seront proposées afin de renforcer l'intégration professionnelle des enseignants. La conclusion quant à elle abordera les limites de cette recherche et ouvrira sur des perspectives pour de futures études.

2. Cadre conceptuel

2.1. Analyse de la littérature relative à l'intégration professionnelle et sur la formation initiale et des enseignants

La formation initiale des enseignants, ainsi que leur intégration qualitative dans le milieu professionnel, constituent aujourd'hui des thèmes majeurs dans les réflexions éducatives et professionnelles. À l'aube de l'évolution du monde des enjeux majeurs pour l'efficacité des systèmes éducatifs. En Algérie, comme ailleurs, la transformation de ces processus est nécessaire.

Dans l'optique d'œuvrer à répondre aux enjeux actuels liés à la formation, cet article présente une analyse de la littérature, en se basant sur des théories et des modèles internationaux, afin d'explorer le processus de professionnalisation des enseignants et le développement de leurs compétences professionnelles. Nous examinerons comment ces compétences se construisent et de quelle manière les dispositifs de formation peuvent soutenir ce développement et le favoriser.

La visée centrale de nombreux programmes de formation initiale et continue des enseignants est de former des professionnels capables d'organiser des situations d'apprentissage efficaces. Cependant, devenir un enseignant professionnel ne se limite pas à acquérir des compétences pratiques ou des gestes techniques. Cette transformation représente un approfondissement, intégrant autonomie, responsabilité et la capacité à effectuer des actes intellectuels non routiniers dans des contextes complexes (Lemosse, 1989).

Un enseignant compétent se doit de pouvoir :

- Analyser des situations complexes en appliquant diverses perspectives d'analyse/grilles.
- Sélectionner rapidement et de manière ciblée des stratégies adaptées aux objectifs et aux impératifs éthiques.
- Élaborer des moyens pertinents en s'appuyant sur un éventail varié de savoirs, techniques et outils.

- Ajuster ses projets en fonction de l'expérience acquise.
- Examiner de façon critique ses actions et leurs résultats.
- S'engager dans un apprentissage continu tout au long de sa carrière.

Ces compétences recouvrent des savoirs professionnels variés, des schémas de perception, d'analyse, de prise de décision, de planification et d'évaluation, ainsi que des attitudes telles que la conviction en l'éducabilité, le respect d'autrui, et la gestion des émotions (Perrenoud, 1994).

2.1.1. La sociologie des professions et l'évolution du rôle des enseignants

Les études sociologiques nous réfèrent à Charlier et Donnay (1990). En effet, il est communément partagé dans la littérature que, selon Schön (1983), le savoir de l'enseignant professionnel se construit en grande partie à partir de l'expérience. Cependant, « prendre appui sur l'expérience » implique une articulation mettant en exergue une évolution des métiers relatifs à l'humain, y compris celui des enseignants, vers une professionnalisation accrue. Cette transition se traduit par un changement de statut, passant d'exécutant à professionnel, nécessitant une maîtrise des savoirs et des compétences spécifiques.

Les enseignants, qu'ils soient en formation ou déjà en poste sur le terrain, ils se doivent de développer leurs compétences en réfléchissant sur leurs actions et leurs impacts, en intégrant des connaissances théoriques et savoirs dans leur pratique

quotidienne. Les compétences des enseignants évoluent tout au long de leur carrière. Les premières expériences des enseignants novices sont certes déterminantes pour leur développement professionnel, cependant ces compétences de l'expert et du novice diffèrent fondamentalement, et le processus de professionnalisation implique une progression vers un savoir d'expert, caractérisée par une maîtrise accrue et une capacité à adapter ses pratiques à des situations complexes tel que le développe (Elbaz, 1993). Divers facteurs influencent la construction des compétences professionnelles, notamment les facteurs individuels, organisationnels et culturels. La culture enseignante peut constituer un frein ou un levier dans ce processus. La pression sociale actuelle en faveur de la professionnalisation, bien que parfois ambivalente, peut soit soutenir, soit freiner le développement des compétences professionnelles.

2.1.2. Dispositifs de formation pour le développement des compétences professionnelles

Les dispositifs de formation doivent être conçus de manière à favoriser l'intégration de savoirs théoriques, techniques, de savoirs d'expérience et de compétences relationnelles. Les stages, l'accompagnement lors des stages par des « Maîtres de stage » expérimentés et l'articulation avec des cours théoriques constituent des éléments fondamentaux pour soutenir cette intégration.

Les formateurs d'enseignants jouent un rôle marquant dans ce processus. Leurs

interventions doivent être adaptées pour soutenir la professionnalisation. Les conditions organisationnelles, matérielles et humaines doivent également être optimisées pour favoriser ce développement. Elles sont garantes du sens que construit le formé, qui ne se forme que quand il construit du sens, n'est pas que Rogers (1976, pp.151-154) affirme :

« Mon expérience m'a montré que je ne puis enseigner à quelqu'un d'autre comment enseigner (...) J'ai finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie (...) Je constate qu'une des meilleures façons pour moi d'apprendre, bien que ce soit la plus difficile, consiste à abandonner mon attitude défensive au moins provisoirement pour essayer de comprendre comment l'autre conçoit et éprouve sa propre expérience. Une autre façon d'apprendre est pour moi d'exprimer mes incertitudes, d'essayer de clarifier mes problèmes, pour ainsi me rapprocher de la signification réelle que semble avoir mon expérience. »

2.1.3. Articulation entre savoir théorique et pratique

Il est judicieux de mettre en place des moyens efficaces pour accompagner les enseignants à articuler les connaissances théoriques avec leur expérience pratique. Certes, la participation à des projets de recherche action ainsi qu'à des démarches de réflexion sur la pratique peuvent constituer des paradigmes d'une action réfléchie, renforçant ainsi le processus de

professionnalisation (Hensler, 1993, cité par Baillargeon, 1994).

Il s'avère en effet que la professionnalisation des enseignants et le développement de leurs compétences professionnelles demeurent des processus multidimensionnels et complexes.

En Algérie, comme dans d'autres contextes, ces processus nécessitent une articulation entre théorie et pratique, une réflexion continue sur les actions et une adaptation constante aux défis éducatifs contemporains. Les dispositifs de formation doivent être soigneusement structurés pour soutenir ces objectifs, en tenant compte des spécificités culturelles et institutionnelles locales.

2.2. L'évolution de l'enseignement supérieur en Algérie : Une perspective historique

L'arrivée de la colonisation française en Algérie en 1830 a profondément perturbé le système éducatif local, entraînant la disparition de nombreuses institutions traditionnelles, telles que les bibliothèques et les écoles coraniques, Djebbar (2007, p.171) affirmait que « la violence militaire a entraîné la mort ou la fuite de centaines d'enseignants et de lettrés, la destruction ou le pillage de nombreuses bibliothèques, la fermeture, l'incendie ou la transformation de centaines de lieux d'enseignement (mosquées, zawiyas, locaux privés) ». La loi du 30 décembre 1909 a introduit l'enseignement supérieur colonial, marquant la création de l'Université d'Alger, principalement conçue pour servir les intérêts coloniaux français. Jusqu'aux

années 1950, les Algériens indigènes avaient un accès très limité à cette institution. Djeghloul et Lacheraf (1986, p.57) notent que fondée en 1909 sous le régime colonial, l'Université d'Alger avait pour vocation principale de former une élite française destinée à l'administration de l'Algérie, marginalisant de manière structurelle les Algériens indigènes dans l'accès à l'enseignement supérieur. Selon Frémeaux (2002, p.246), « elle demeure presque entièrement réservée aux Européens, accueillant 30 étudiants musulmans en 1914, 47 en 1920 et une centaine à la fin des années 1930, soit moins de 5 % des effectifs totaux ». En 1940, l'Université d'Alger comptait seulement 89 étudiants algériens, chiffre qui atteignait à peine 500 sur un total de 5 000 en 1954, illustrant ainsi la persistance des inégalités éducatives institutionnalisées durant la période coloniale.

Après l'indépendance en 1962, l'Algérie a initié des réformes majeures pour nationaliser et arabiser son système éducatif. Au début, il y a eu une tentative de conserver le modèle éducatif colonial tout en l'adaptant progressivement à la réalité algérienne (Ghalemallah, 2011). Cette période postindépendance a été marquée par un désir de rompre avec le passé colonial tout en intégrant les institutions éducatives dans un cadre national, avec une forte orientation vers l'arabisation et la réforme des structures éducatives. Les années 1970 ont marqué une période de réformes significatives, caractérisées par une réorganisation des structures académiques et une valorisation

accrue de l'enseignement technique et scientifique. Ces transformations visaient à répondre aux besoins croissants de modernisation et de développement national. Cependant, selon Nekkal, « l'inefficience du système de formation et de son incapacité à constituer un capital humain qui stimule la croissance économique » (2017, p.86) est à souligner. Il ressort ainsi que malgré ces efforts, l'enseignement supérieur en Algérie a continué à souffrir de défis persistants, tels que la centralisation excessive et les interférences politiques, qui ont entravé son développement autonome (Ghalemallah, 2011).

À l'heure actuelle, l'Algérie est confrontée à des enjeux majeurs, parmi lesquels figurent la modernisation de ses institutions universitaires, l'élévation des standards de qualité dans l'éducation, ainsi que l'intégration effective de la recherche scientifique au service du développement socio-économique national. Des réformes sont nécessaires pour promouvoir une plus grande autonomie académique et aligner l'enseignement supérieur sur les exigences d'un marché du travail en évolution rapide. En conclusion, l'évolution de l'enseignement supérieur en Algérie illustre les dynamiques complexes entre l'héritage du système colonial, les ambitions nationales qui ont émergé après l'indépendance, et les défis actuels liés au développement et à la modernisation des institutions éducatives.

Pour ce qui a trait aux enseignants universitaires, un cadre législatif et institutionnel régit cette profession, notamment Le Décret exécutif n° 08-130

du 3 mai 2008 définit le statut spécifique de l'enseignant-chercheur, en précisant les missions qui lui sont attribuées, tandis que la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 2008 établit les fondements juridiques encadrant l'enseignement supérieur et la recherche scientifique en Algérie. En effet, le statut des enseignants-chercheurs en Algérie encadre rigoureusement leurs droits, obligations et conditions de travail au sein des institutions d'enseignement supérieur. Ce cadre réglementaire vise à assurer l'excellence académique et scientifique, tout en soutenant le développement professionnel des enseignants-chercheurs. Il s'avère que ces derniers ont pour mission de dispenser un enseignement de qualité, en phase avec les progrès scientifiques et répondant aux attentes des étudiants. Ils sont également appelés à participer activement à la recherche scientifique, notamment par la publication d'articles dans des revues spécialisées, tout en contribuant à la formation continue des apprenants. Leurs conditions de travail doivent inclure des standards appropriés en matière de sécurité et de bien-être, adaptés à leurs fonctions d'enseignement et de recherche. Par ailleurs, leur charge de travail est répartie de manière équilibrée entre les activités pédagogiques, la recherche et les responsabilités institutionnelles, assurant ainsi un cadre favorable à leur épanouissement académique et professionnel.

L'évaluation continue des activités scientifiques et pédagogiques des enseignants-chercheurs est cruciale. Ce cadre vise à valoriser les contributions des enseignants-chercheurs, à identifier leurs

besoins en formation continue et à garantir une évolution de carrière fondée sur des critères clairs et équitables. Les processus de recrutement, de titularisation, de promotion et d'avancement sont explicitement définis, offrant ainsi aux enseignants-chercheurs une visibilité sur leur parcours professionnel. Ces critères reposent sur la qualité de leur activité pédagogique, leurs productions scientifiques et leur engagement dans la vie académique. En Algérie, le statut des enseignants-chercheurs incarne un engagement envers l'excellence académique et scientifique, en proposant des conditions de travail optimales et des opportunités de perfectionnement professionnel. Il constitue un pilier essentiel pour préserver la qualité de l'enseignement supérieur et promouvoir la recherche scientifique à l'échelle nationale.

2.3. Objectifs du Référentiel de compétences instauré par l'Arrêté N° 932 du 28 juillet 2016

En Algérie, l'introduction d'un référentiel de compétences destiné aux enseignants-chercheurs nouvellement recrutés constitue une avancée majeure dans la structuration et la professionnalisation du système éducatif supérieur. Ce dispositif, instauré par l'Arrêté N° 932 du 28 juillet 2016 (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2016) vise à formaliser les pratiques pédagogiques et à améliorer la qualité de la formation en dotant les enseignants-chercheurs des compétences nécessaires pour répondre efficacement à leurs missions académiques.

2.3.1. Objectifs et finalités pédagogiques du référentiel

Le référentiel de compétences est conçu pour expliciter les attentes professionnelles des enseignants-chercheurs et garantir une pédagogie fondée sur la qualité et l'innovation. Parmi ses finalités spécifiques, on retrouve :

- Renforcement de l'accompagnement pédagogique : Il offre un cadre structuré pour guider les enseignants-chercheurs dans leur parcours professionnel, en intégrant des outils et des méthodologies adaptées à leurs besoins de formation.
- Approche intégrative des savoirs : Il promeut une démarche systémique articulant les savoirs disciplinaires, les compétences pédagogiques et la maîtrise des outils technologiques.
- Développement d'une culture de l'excellence : En définissant des standards explicites, il soutient une dynamique d'amélioration continue des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur.
- Optimisation des ressources éducatives : Le référentiel encourage l'utilisation efficiente des ressources locales, régionales et nationales pour favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants-chercheurs.

2.3.2. Les compétences fondamentales identifiées

Le référentiel s'appuie sur un ensemble de compétences transversales et spécifiques,

favorisant le développement professionnel des enseignants-chercheurs. Ces compétences incluent :

- Maîtrise des outils pédagogiques et technologiques : La capacité à intégrer les TIC dans les pratiques pédagogiques afin d'enrichir les processus d'enseignement-apprentissage.
- Création d'un environnement d'apprentissage inclusif : L'aptitude à concevoir des contextes pédagogiques adaptés aux objectifs de la formation et aux profils des apprenants.
- Dialogue pédagogique constructif : La compétence à interagir de manière collaborative avec les étudiants pour surmonter les obstacles à l'apprentissage et concevoir des activités pédagogiques pertinentes.
- Promotion de l'autonomie des apprenants : L'utilisation de démarches actives, telles que la pédagogie par projet ou l'apprentissage par problème, pour développer l'autonomie et les compétences des étudiants.
- Animation pédagogique et coaching : La maîtrise des techniques d'animation cognitive et comportementale pour organiser des activités d'apprentissage alignées avec les objectifs visés.
- Travail collaboratif interdisciplinaire : La coopération avec les pairs pour échanger des pratiques pédagogiques innovantes et enrichir l'expérience éducative.
- Pratiques de tutorat et d'accompagnement : Le développement de

compétences en tutorat pour encadrer les étudiants, notamment dans le cadre de leurs stages ou travaux pratiques.

- Communication claire et efficace : L'aptitude à communiquer de façon adaptée, tant à l'écrit qu'à l'oral, dans un contexte académique et de recherche.

- Innovation pédagogique : La capacité à expérimenter et à intégrer de nouvelles approches pédagogiques et méthodologiques pour répondre aux évolutions des contextes éducatifs.

- Adaptation aux divers profils d'apprenants : L'ajustement des pratiques pédagogiques en fonction des capacités cognitives et des besoins spécifiques des étudiants.

- Évaluation formative et sommative des apprentissages : La maîtrise des techniques d'évaluation pour mesurer et renforcer les compétences des étudiants.

- Élaboration d'outils d'évaluation cohérents : La conception de grilles d'évaluation alignées sur les objectifs pédagogiques, garantissant une évaluation équitable et pertinente.

L'adoption de ce référentiel par les enseignants-chercheurs algériens est une vraie pierre apportée à l'édifice de l'éducation pour :

- Structurer les pratiques pédagogiques et favoriser une formation continue répondant aux standards internationaux.

- Améliorer les performances des enseignants et la qualité des apprentissages des étudiants.

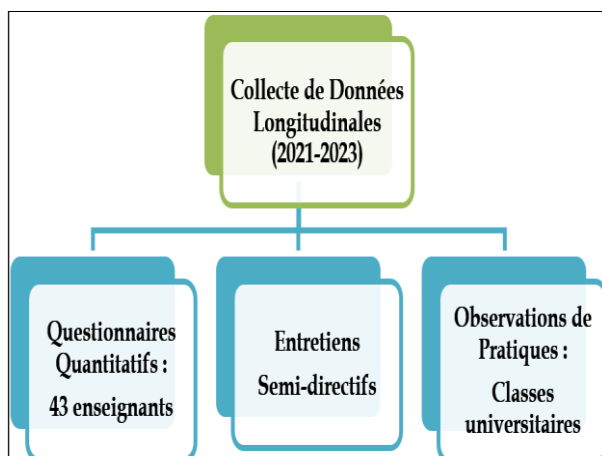
- Contribuer à l'évolution globale du système éducatif national, en le rendant plus résilient face aux défis contemporains.

En adoptant ce référentiel de compétences, les enseignants-chercheurs en Algérie peuvent non seulement améliorer leur pratique pédagogique, mais aussi jouer un rôle essentiel dans l'évolution et la réussite du système éducatif national, clé pour répondre aux défis éducatifs contemporains et futurs.

3. Cadre méthodologique

Cet article présente les résultats de notre étude où l'on a adopté une approche longitudinale sur deux années académiques (2021-2023) pour évaluer l'efficacité du programme national de formation initiale des enseignants nouvellement recrutés dans les établissements universitaires à Oran. La triangulation méthodologique a été utilisée pour obtenir une compréhension complète et multifacette des pratiques d'accompagnement pédagogique. Cette étude s'est appuyée sur une méthodologie combinant trois dispositifs de collecte de données principaux : des questionnaires, des entretiens semi-directifs et l'observation des pratiques professionnelles in situ.

Figure N° 1. Schéma illustrant l'approche méthodologique utilisée



Source : Nous-même

3.1. Outils méthodologiques

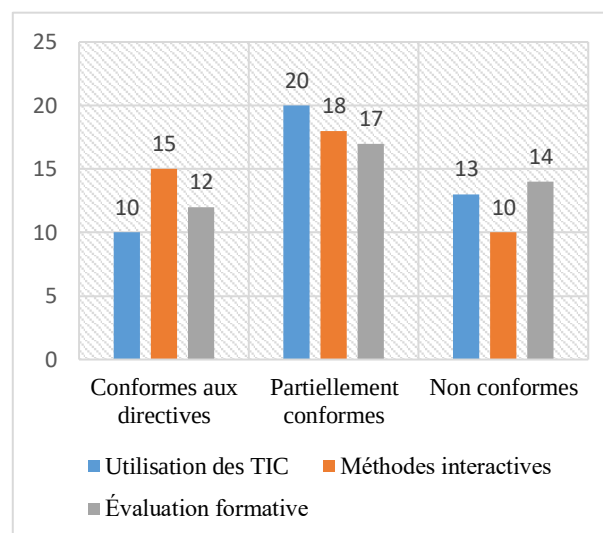
3.1.1. Questionnaires

Les questionnaires ont été administrés à 43 enseignants nouvellement recrutés dans les universités d'Oran. Ainsi, Les interrogations portaient sur différents volets de leur parcours en formation initiale, notamment leur perception des dispositifs d'accompagnement pédagogique, la pertinence des approches méthodologiques proposées, ainsi que le degré d'adéquation de la formation aux exigences et attentes de leur future pratique professionnelle.

L'échantillon a été sélectionné de manière aléatoire stratifié pour assurer une représentation équilibrée des différentes disciplines et niveaux d'enseignement. Notre enquête a exploré différents aspects de l'expérience des participants en formation initiale, en mettant l'accent sur leur perception des dispositifs d'accompagnement pédagogique, la pertinence des approches méthodologiques proposées et l'adéquation des contenus de formation aux exigences de leur futur contexte professionnel. L'outil de collecte de données, un questionnaire structuré,

combinait des items à choix multiples, des échelles de Likert pour mesurer les perceptions et les attitudes, ainsi que des questions ouvertes, permettant ainsi de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives. Ils ont été distribués en ligne via une plateforme sécurisée, garantissant l'anonymat des réponses. Une phase de pré-validation du questionnaire a été conduite auprès d'un échantillon restreint d'enseignants, dans une démarche de vérification de la lisibilité des items et de la pertinence des contenus, en vue d'assurer la validité instrumentale et conceptuelle de l'outil.

Figure N°2. Résultats des questionnaires



Source : Nous-même

3.1.2. Entretiens semi-directifs

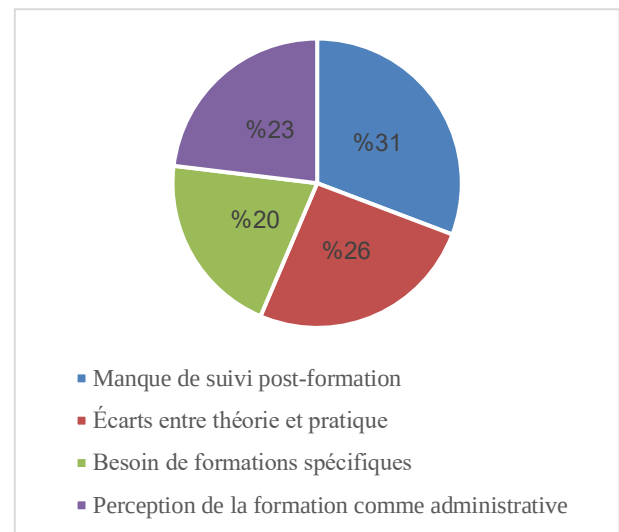
Dans le volé toujours méthodologique, un second dispositif d'investigation a été mobilisé sous la forme d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'un sous-échantillon de 15 enseignants. Cette approche qualitative visait à approfondir les données issues des questionnaires en explorant de manière détaillée les dimensions suivantes : les difficultés spécifiques rencontrées lors des processus

d'intégration professionnelle, ainsi que les perceptions des enseignants concernant les décalages entre les compétences développées au cours de leur formation initiale et les exigences concrètes de leur pratique, ainsi que les suggestions pour améliorer le programme de formation. Notre corpus a été sélectionné pour les entretiens semi-directifs, basé sur des critères de diversité disciplinaire et d'expérience professionnelle.

Aussi ; un guide d'entretien structuré a été conçu comme un outil méthodologique permettant une exploration approfondie des données issues des questionnaires préalablement administrés. Les items de ce guide étaient spécifiquement orientés vers l'identification des défis inhérents à l'insertion professionnelle, l'analyse des disparités perçues entre les acquis de la formation initiale et les exigences du milieu professionnel, ainsi que la collecte de propositions pour optimiser le dispositif de formation.

Les entretiens ont été menés selon une approche méthodologique rigoureuse, soit en présentiel, soit par le biais de plateformes de visioconférence, garantissant une interaction directe et contextualisée avec les participants. Chaque entretien a été enregistré avec l'accord explicite des répondants, conformément aux principes éthiques de la recherche, puis intégralement retranscrit afin de permettre une analyse qualitative détaillée et d'assurer une validité maximale des résultats obtenus. Les transcriptions ont été codées de manière inductive pour identifier les thèmes émergents.

Figure N°3. Thèmes émergents des entretiens semi-directifs



Source : Nous-mêmes

3.1.3. Observations de pratiques

Les observations de pratiques ont été réalisées sur un échantillon de 20 classes universitaires, sélectionnées pour représenter une diversité de disciplines et de niveaux d'enseignement. Pour ce, un protocole d'observation structuré a été développé, basé sur les directives officielles stipulées dans l'Arrêté n°932 du 28 juillet 2016. Les observateurs ont été formés pour assurer une évaluation cohérente et objective des pratiques pédagogiques.

Les observations ont été effectuées sur plusieurs séances pour chaque classe, afin de capturer une variété de situations pédagogiques (Voir la grille complète en annexe). Les données ont été enregistrées et analysées en utilisant une grille d'évaluation standardisée pour comparer les pratiques observées avec les directives officielles.

3.3.2. Résultats et analyses préliminaires

Les données issues des questionnaires, des entretiens semi-directifs et des observations des pratiques pédagogiques mettent en évidence des écarts entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques effectives en contexte. Les enseignants interrogés manifestent des perceptions ambivalentes quant à la pertinence et à l'impact de la formation initiale, tout en pointant une carence dans l'accompagnement et le suivi professionnel après leur intégration au dispositif. Les résultats montrent que bien que certains aspects des directives officielles soient mis en œuvre, il existe des écarts notables, notamment dans l'utilisation des TIC et l'application de méthodes interactives et d'évaluations formatives. Ces écarts sont attribués à divers facteurs, y compris des perceptions de la formation comme une procédure administrative standardisée et des défis dans l'adaptation des méthodes pédagogiques aux contextes réels.

Les résultats de cette étude confirment les théories de Perrenoud (1994) et Bourdoncle (1993) sur la professionnalisation des enseignants, soulignant l'importance d'une formation qui intègre théorie et pratique. Bourdoncle posait ainsi la question, celle du « Pourquoi trouve-t-on alors une telle diversité des conceptions et des formations qui souvent se combattent ? » (1993, p.93). Les défis identifiés reflètent donc les besoins d'une approche plus personnalisée et continue, alignée avec les compétences réflexives nécessaires pour naviguer dans des environnements éducatifs complexes.

Les implications quant à elles pour la professionnalisation des enseignants à Oran s'imposent d'elles-mêmes, en effet, il est crucial de renforcer les dispositifs d'accompagnement post-formation, d'aligner les approches pédagogiques sur les spécificités des contextes locaux, et de cultiver et favoriser une dynamique institutionnelle centrée sur la qualité et l'innovation dans les pratiques éducatives.

4. Conclusions et recommandation

Dans l'optique d'émettre quelques propositions Concrètes pour Améliorer l'Intégration Professionnelle, nous pouvons dans le cadre de cet article partager certaines. Le dispositif gagnerait à bénéficier des ajustements suivants pour optimiser son efficacité :

- Renforcer le Suivi Post-Formation : Il serait pertinent d'instaurer des dispositifs de suivi et de mentorat pour accompagner les enseignants-chercheurs dans leurs premières années d'exercice, en leur offrant un cadre de soutien continu afin de favoriser leur insertion professionnelle et leur développement pédagogique.
- Adapter les Formations aux Contextes Locaux : Il est essentiel de développer des parcours de formation contextualisés, prenant en compte les spécificités des environnements éducatifs locaux. Cela permettrait de répondre de manière plus ciblée aux besoins des enseignants, en ajustant les contenus et les méthodologies aux réalités et défis pédagogiques spécifiques.
- Promouvoir la Réflexivité Professionnelle : Il convient d'encourager une approche réflexive chez les

enseignants, en les incitant à adopter des pratiques d'auto-évaluation et de réévaluation continue de leurs pratiques pédagogiques. Cela favoriserait une dynamique d'amélioration continue, en développant leur capacité à ajuster et à renouveler leurs méthodes d'enseignement en fonction des retours d'expérience et des évolutions du contexte éducatif.

Reste que ce travail présente des limites, notamment un échantillon limité à 43 enseignants et une concentration géographique sur Oran. Pour des perspectives futures, il serait intéressant d'élargir l'étude à d'autres régions d'Algérie et d'inclure un plus grand nombre de participants et ce afin de permettre une généralisation plus étendue et pertinentes des résultats.

5. Liste Bibliographique

- BAILLARGEON Normand (1994). Hensler, H. (dir.) (1993). *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : Éditions du CRP [Compte rendu]. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), pp. 400-401.
<https://doi.org/10.7202/031726ar>
- BOURDONCLE Raymond (1993), *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*, *Revue Française de Pédagogie*, 105, pp. 83-119, https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_105_1_1283
- CHARLIER Évelyne & DONNAY Jean (1990), *Comprendre des situations de formation : Formation de formateurs à l'analyse* (Coll. *Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation*), Du Boeck Université, Éditions universitaires, Belgique.
- DJEBBAR Ahmed (2007), *Chapitre 8 : Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation*, <https://publication.codesria.org/index.php/pub/catalog/view/152/1123/3671>
- DJEGHLOUL Abdelkader & LACHERAF Mostefa (1986), *Histoire, culture et société* (Coll. *Études et documents*), Publication du centre culturel algérien, France.
- ELBAZ Freema Luwisch (1993), *La recherche sur le savoir des enseignants : L'enseignante experte et l'enseignante « ordinaire »*, in C. Gauthier, M. Mellouki, & M. Tardif (Dirs.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Éditions Logiques, Québec.
- FRÉMEAUX Jacques (2002), *Les Empires coloniaux dans le processus de mondialisation*, Maisonneuve et Larose, France.
- GHALAMALLAH Mohamed (Dir.) (2011), *L'Université algérienne et sa gouvernance*, Éditions CREAD, Algérie.
- LEMOSSE Michel (1989), *Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais*, *Recherche et formation*, 06, pp. 55-66, https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1989_num_6_1_982
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2016), *Référentiel de compétences des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés*, <https://ensm.dz/wp-content/uploads/2022/04/Ref-Compences-enseignant-fin-1-1.pdf>
- NEKKAL Fatima (2017), *Les réformes éducatives en Algérie ont-elles contribué à la formation du capital humain ?*, *Insaniyat*, 21(75), pp. 67-89, <https://doi.org/10.4000/insaniyat.17313>
- PERRENOUD Philippe (1994), *La formation des enseignants : Entre théorie et pratique*, L'Harmattan, France.
- ROGERS Carle-Ransom (1976), *Liberté pour apprendre*, Dunod, France.
- SCHÖN Donald-A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, Angleterre.

6. Annexes

6.1. Annexe 1 : Questionnaire sur l'intégration professionnelle des nouveaux enseignants universitaires à Oran

Introduction : Ce questionnaire vise à recueillir des informations sur les expériences des nouveaux enseignants universitaires à Oran concernant leur intégration professionnelle. Les réponses seront utilisées pour évaluer les pratiques actuelles et proposer des améliorations. Merci de votre participation.

Section 1 : Données démographiques et professionnelles

1. Genre :

☐ Masculin

☐ Féminin

2. Tranche d'âge :

☐ Moins de 25 ans

☐ 25-30 ans

☐ 31-35 ans

☐ 36-40 ans

☐ Plus de 40 ans

3. Domaine disciplinaire enseigné :

☐ Lettres et Langues

☐ Sciences exactes

☐ Sciences sociales

☐ Autre (préciser) : _____

4. Expérience professionnelle en enseignement supérieur :

☐ Moins d'un an

☐ 1-3 ans

☐ 4-6 ans

☐ Plus de 6 ans

Section 2 : Intégration professionnelle et processus d'adaptation

5. Avez-vous bénéficié d'un programme d'intégration lors de votre recrutement ?

☐ Oui

☐ Non

6. Si oui, ce programme incluait-il les éléments suivants ? (Cochez toutes les options applicables)

☐ Formation pédagogique

- ☐ Mentorat par un enseignant expérimenté
- ☐ Ateliers de développement professionnel
- ☐ Orientation sur les politiques et règlements de l'université
- ☐ Autre (précisez) : _____

7. Durée du programme d'intégration :

- ☐ Moins d'un mois
- ☐ 1 à 3 mois
- ☐ 4 à 6 mois
- ☐ Plus de 6 mois

8. Évaluation de l'efficacité du programme d'intégration :

- ☐ Très efficace
- ☐ Efficace
- ☐ Peu efficace
- ☐ Pas du tout efficace

Section 3 : Soutien et ressources

9. Avez-vous accès à des ressources pédagogiques adéquates pour préparer vos cours ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

10. Si non, quelles ressources supplémentaires vous seraient utiles ?

- ☐ Matériel didactique
- ☐ Formation continue
- ☐ Support technique
- ☐ Autre (précisez) : _____

11. Recevez-vous du soutien de vos collègues ou de la direction dans votre pratique pédagogique ?

- ☐ Oui, souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

Section 4 : Réflexion professionnelle et processus d'amélioration continue

12. Participation à des espaces de réflexion et d'échange de pratiques pédagogiques : Avez-vous l'opportunité de vous engager dans des sessions collaboratives avec vos pairs, visant à partager des expériences et à réfléchir sur des pratiques pédagogiques ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

13. Utilité des sessions d'échange pour le développement des pratiques pédagogiques : Si vous participez à ces sessions, dans quelle mesure considérez-vous qu'elles contribuent à l'enrichissement et à l'amélioration de vos pratiques pédagogiques ?

- ☐ Très utiles
- ☐ Utiles
- ☐ Peu utiles
- ☐ Pas du tout utiles

14. Suggestions d'amélioration pour le processus d'intégration des nouveaux enseignants : Quels axes d'amélioration suggéreriez-vous pour renforcer l'intégration des enseignants nouvellement recrutés dans le cadre universitaire et leur développement professionnel ?

Conclusion : Merci de votre participation. Vos réponses sont précieuses pour améliorer le soutien et l'intégration des nouveaux enseignants universitaires à Oran.

6.2. Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif

Introduction : Cet entretien vise à approfondir les perceptions et les expériences des nouveaux enseignants universitaires à Oran concernant leur intégration professionnelle. Les entretiens seront utilisés pour compléter les données du questionnaire.

Section 1 : Informations générales

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement (âge, sexe, discipline enseignée, années d'expérience) ?

Section 2 : Processus d'intégration

2. Pouvez-vous décrire le programme d'intégration dont vous avez bénéficié à votre arrivée à l'université ?

3. Quels aspects de ce programme ont été les plus utiles ? Pourquoi ?

4. Y a-t-il des aspects que vous n'avez pas trouvés utiles ou que vous aimeriez voir améliorés ?

Section 3 : Soutien et ressources

5. Quelles ressources pédagogiques sont mises à votre disposition pour préparer vos cours ?

6. Recevez-vous du soutien de vos collègues ou de la direction dans votre pratique pédagogique ? Pouvez-vous donner des exemples concrets ?

Section 4 : Réflexion professionnelle et amélioration continue

7. Engagement dans des espaces de réflexion et d'échange professionnel :

Avez-vous l'opportunité de participer à des sessions de réflexion collaborative et de partage de pratiques pédagogiques avec vos collègues ?

Si oui, pourriez-vous décrire le déroulement et les objectifs d'une session typique ?

8. Comment ces sessions influencent-elles votre pratique pédagogique ?

Section 5 : Suggestions et recommandations

9. Quelles suggestions feriez-vous pour améliorer l'intégration des nouveaux enseignants dans votre université ?

10. Y a-t-il des aspects de votre expérience que nous n'avons pas abordés et que vous souhaiteriez partager ?

Conclusion : Nous vous remercions pour votre participation.

Vos réponses sont essentielles pour enrichir et améliorer le processus de formation des enseignants nouvellement recrutés à Oran, en vue de favoriser leur intégration et leur développement professionnel.

6.3. Annexe 3 : Fiche d'observation des pratiques pédagogiques

Introduction : Cette fiche d'observation a pour objectif de recueillir des données qualitatives sur les pratiques pédagogiques des enseignants nouvellement recrutés dans le cadre de leur intégration professionnelle à l'université d'Oran. Elle permettra d'analyser les approches pédagogiques adoptées, d'identifier les forces et les axes d'amélioration, et de contribuer ainsi au développement d'un accompagnement adapté pour les enseignants débutants.

Les observations seront effectuées de manière systématique pour assurer la rigueur des données.

Section 1 : Informations générales

1. Date de l'observation :
2. Nom de l'enseignant observé :
3. Discipline enseignée :
4. Nombre d'années d'expérience :
5. Observateur :

Section 2 : Organisation et gestion de la classe

6. La séance commence-t-elle à l'heure prévue ?
☐ Oui
☐ Non
7. L'enseignant utilise-t-il des supports pédagogiques ?
☐ Oui
☐ Non
8. Les objectifs de la séance sont-ils clairement annoncés au début de la classe ?
☐ Oui
☐ Non

Section 3 : Stratégies pédagogiques

9. Quelles méthodes pédagogiques l'enseignant utilise-t-il ? (Cochez toutes les options applicables)
☐ Exposé magistral
☐ Travaux pratiques
☐ Discussions en groupe
☐ Études de cas
☐ Autre (précisez) : _____

10. Les étudiants sont-ils encouragés à participer activement ?

- ☐ Oui
☐ Non

11. Intégration de moments de réflexion et de rétroaction dans la séance :

Des moments de réflexion et de retour sur les pratiques pédagogiques sont-ils prévus au cours de la séance pour permettre aux étudiants de prendre du recul sur leur apprentissage ?

- ☐ Oui
☐ Non

Section 4 : Gestion du temps et des ressources

12. Efficacité de la gestion du temps durant la séance :

La gestion du temps tout au long de la séance est-elle optimisée afin de garantir un déroulement fluide et une couverture adéquate des contenus pédagogiques ?

- ☐ Oui
☐ Non

13. Les ressources utilisées (matériel didactique, technologie, etc.) sont-elles adéquates et bien exploitées ?

- ☐ Oui
☐ Non

Section 5 : Climat de classe

14. Le climat de la classe est-il propice à l'apprentissage ?

- ☐ Oui
☐ Non

15. Les relations enseignant-étudiants sont-elles positives et respectueuses ?

- ☐ Oui
☐ Non

Section 6 : Évaluation et feedback

16. L'enseignant évalue-t-il les apprentissages des étudiants pendant la séance ?

- ☐ Oui
☐ Non

17. Les feedbacks fournis sont-ils constructifs et aidants ?

- ☐ Oui
☐ Non

Conclusion : Cette observation est destinée à fournir un aperçu des pratiques pédagogiques des nouveaux enseignants et à identifier les domaines nécessitant un soutien ou des améliorations.
Merci de votre collaboration.

6.4. Annexe 4 : Tableau des écarts entre les pratiques observées et les directives de l'Arrêté n°932 du 28 juillet 2016

Aspect	Directive officielle	Pratiques observées	Écarts
Programme d'intégration	Formation pédagogique obligatoire, mentorat, orientation sur les politiques	Programme d'intégration variable, souvent absent ou limité	Manque de standardisation, insuffisance de certaines composantes
Durée du programme	Minimum 3 mois	Varie de quelques semaines à 6 mois	Durée souvent inférieure aux recommandations
Ressources pédagogiques	Accès à des ressources didactiques et technologiques	Ressources parfois insuffisantes ou inaccessibles	Besoin accru en matériel et soutien technique
Soutien des collègues	Mentorat structuré et régulier	Accompagnement occasionnel et non structuré	Non présence de mentorat structuré
Réflexifs groupes et sessions	Rencontres périodiques d'échange de pratiques	Participation variable, sessions parfois inexistantes	Manque de structuration et de régularité