Tributaries JOURNAL Vol 05 (01) June 2021 pp 674-693
For studies and scientific research in social and human sciences

Formation à la pédagogie de l'enseignant nouvellement recruté Problèmes constatés et remédiations

Training in pedagogy of newly recruited teachers Observed problems and remedies

BEN BRAHIM Hamida*

Université Djillali Liabès. Sidi Belabbès – (Algérie).
email : benbrahimhamida@gmail.com

Soumis, le	Accepté, le	Publié, le
18/05/2021	25/05/2021	01/06/2021

Abstract:

Pedagogy poses a problem for the university. Being a profession, it cannot be improvised. This article is a discussion of the ad hoc training of the newly recruited teacher stipulated in decree 932. A "support" rather a professional catch-up rather than "pedagogical" which the college of teachers is entitled to question about its efficiency; immediately biased.

Keywords: *competence, pedagogy, intelligence (didactic), mentorship, remediation*

Résumé:

La Pédagogie pose problème à l'université. Étant un métier, cela ne s'improvise donc pas. Cet article est une discussion de la formation ad hoc de l'enseignant nouvellement recruté stipulée dans l'arrêté 932. Un « accompagnement » plutôt un rattrapage professionnel plutôt que « pédagogique » dont le collège des professeurs est en droit de s'interroger sur son efficacité ; d'emblée biaisée.

Mots-clés : *compétence, pédagogie, intelligence (didactique), mentorat, remédiation*

INTRODUCTION

L'enseignement est un métier problématique. En effet, *enseigner* n'est pas exécuter une tâche mais illustrer en de multiples directions et dimensions un état d'être et un être particulièrement doué de savoirs vitaux ; il s'agit de *caractéristique du vivant*. Enseigner, notamment en faculté, c'est être savant d'abord puis participer d'un savoir-faire (de l'application), d'un savoir-être (dit *éthique*), d'un savoir-dire (dit *oratio*), etc.

* **Auteur correspondant**

Or, paradoxalement, la problématique de l'enseignement supérieur est induite par une mystification dont apparemment l'université (en tant que tutelle) ne sait comment s'en dédouaner. Il s'agit de cette identification : compétence doctorale (attestée par le diplôme) = (égale) compétence professorale. Identification dont on a fini par se rendre compte de son inexactitude. Les hautes instances ayant remarqué qu'il y avait problème à l'intégration des maîtres assistants à leur première année d'enseignement ; ces derniers ont été donc convoqués à une formation jugée idoine ordonnée et régie par l'« Arrêté n°932 du 28 juillet 2016 Fixant les modalités d'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant chercheur nouvellement recruté. »

La question que pose cet article est : cette formation est-elle efficace et, si oui, à quel degré l'est-elle ?

L'hypothèse que nous faisons est que son efficacité ne saurait être affirmée de façon tranchée. Autrement dit, elle ne sautait l'être parce qu'elle arrive en retard. Il y a, en effet, à remarquer que cette formation *pour bien enseigner* s'applique à des *collègues déjà enseignants*. Ce qui ne s'entend pas. Puisque la formation prendra matériellement sur leur temps pédagogique (temps de formation des étudiants) et, deuxième biais, à supposer son efficacité, elle profiterait aux étudiants un an voire deux années plus tard… C'est pour le moins du paradoxe. C'est ce qui d'ailleurs motive cet article.

D'abord parce que toutes les expériences de formations *ad hoc* de pédagogues (formations *de professeurs*… accidentelles, accélérées… en somme improbables… notamment au Secondaire) n'ont jamais convaincu comme valant la formation progressive et exhaustive de professeurs des *Écoles normales supérieures* (E. N. S.)). Ensuite, et c'est ce que nous proposerons en remédiation : tendre vers sa réussite impose de l'intégrer à la formation doctorale même ; à la fin du cycle troisième ; incluant un stage encadré par le directeur de recherches et mis en œuvre auprès du collège des professeurs.

Dans cet article nous exposerons quelques protocoles (mentorat et tutorat) de ce type de formation que nous qualifions de *rattrapage en catastrophe* puis quelques résultats d'enquêtes menées en France sur ce type de formations. D'autre part, nous analyserons quelques données de cette formation (programme de la tutelle figurant dans l'arrêté ainsi que deux de ses projections sur terrain). Et enfin une enquête sur questionnaire menée dans l'Ouest de l'Algérie auprès des enseignants ayant suivi cette formation (réf. : Arrêté 932).

1. Mentorat et tutorat

Prendre en charge la formation en pédagogie d'un docteur induit immédiatement des problèmes qui en peuvent paralyser l'action, à son principe

même. Dans la référence ci-après il existe trois (03) modèles d'accompagnement : la consultation, le mentorat et le tutorat.

La ***consultation*** (Kiffer ; 2018 ; § 15-16) : […] **non retenue.**

Observation : pour l'Algérie il ne s'entend pas qu'un formateur en enseignement ne soit pas enseignant. Nous retiendrons par contre les deux autres :

[...] 15 Le mentorat est une relation de partenariat entre un mentor et un mentoré. Eby, Rhodes et Allen (2007) distinguent quatre dimensions constitutives du mentorat : (1) une relation entre deux individus, le mentor et le mentoré […], dont les modes d'échanges sont idiosyncratiques ; (2) un partenariat reposant sur l'apprentissage ; (3) une relation définie par deux types d'aide, psychosociale et instrumentale ; (4) une relation réciproque mais asymétrique.

Le mentorat peut être formel ou informel selon qu'il est défini ou non dans le cadre d'un programme de formation qui soutient et sanctionne les relations mentorales (Bernatchez et al., 2010).

16 Le tutorat se caractérise par une relation entre deux individus dans laquelle le tuteur apporte une aide individualisée au tutoré. La nature de l'aide diffère de celle du mentorat en ce qu'elle est exclusivement instrumentale, c'est-à-dire qu'elle repose sur les aspects techniques, matériels. Elle ne repose pas sur une relation d'affinité entre les deux partenaires et ne vise pas la création de ce type de relation.

Le tutorat ne comporte pas la dimension d'aide psychosociale du mentorat (Houdé, 1996). Tout comme le mentorat formel, la dyade est formée avec l'aide d'un tiers (un programme de tutorat, une institution, une organisation, etc.). Enfin, contrairement au mentorat, la durée du tutorat est généralement limitée et déterminée par un programme (Barbier, 1996). (Kiffer, ibid.)

1.1 Récapitulation et analyse

Nous reconnaîtrons que seul le tutorat est pratiqué en Algérie. En effet, le mentorat relève de la tradition française du *compagnonnage*, tradition inconnue en Algérie.

En effet, le tutorat est insuffisant du fait de son inscription dès le début dans ces limites : « …pas… d'aide psychosociale… durée… limitée et déterminée par un programme » et, […] d'autre part, l'aide du tuteur « *est exclusivement instrumentale* ». Autant dire froide et sans âme. Or, dans le domaine du professorat, cette *âme* n'est pas superflue. Dit en termes techniques cette *âme* est la dimension *humaine* dans la phénoménologie de l'enseignement-apprentissage. Par conséquent, la formation en cause (Arrêté 932) de type **tutorat** s'en trouve prise en défaut, déjà.

D'autre part, pour cette formation ; s'est-on interrogé sur les représentations

que les enseignants se font sur le métier d'enseignant universitaire ?

Pour le terme **métier** que nous mettons intentionnellement sur l'activité de l'enseignant nous y tenons pour cette raison : « *métier* » au regard de l'étymologie : « **métier** […] : **étym.** *menestier, mistier* « service », « office » X^e^ ◊ latin médiéval *misterium* « office (religieux) » et « métier », par confusion de *ministerium* « office » et *mysterium* « mystère ». Famille étymologique : **ministre**. (Le Petit Robert). Toutes ces acceptions sont convoquées dans cet être.

Enseigner est donc un *métier* à trois titres : *service*, *office* et *mystère* dans quasiment une énonciation *sacerdotale*.

Il s'agit donc de problématique de plain-pied. Car sa conscientisation (ou non) permet (ou ne permet pas) de s'y disposer. À cet effet nous citons (Bourgin, 2011, § 5) ; tableau d'après Demailly (2008) :

Tableau 1. Forme scolaire et forme universitaire comme inscriptions symboliques du rapport pédagogique

	Forme scolaire	*Forme universitaire*
Position statutaire de l'enseignant	*Employé, soumis à un contrôle hiérarchique*	*Savant indépendant, membre de l'université*
Rapport à l'enseigné	*Soumission à des règles suprapersonnelles*	*Libre accord de gré à gré*
Traitement du savoir	*Savoir scolaire, avec des fins extérieures à sa nature proprement épistémique, délimité*	*Savoir original en construction, ouvert*
Adapté...	*...à la socialisation de masse*	*...à la reproduction de la communauté scientifique*

Les premier et troisième items définissant l'enseignant universitaire (col. 3) seront convertis en items dans le questionnaire dans notre étude.

Nous aurons enquêté à ce propos parce que nous identifions les insuffisances en enseignement à ce fait que les enseignants par humilité ou timidité ou intimidation face aux théoriciens de renom estiment orgueilleux et quasiment immoral de se définir ou de se présenter (à leurs étudiants notamment) en tant que *Savant indépendant*, en *Libre accord* (avec ses étudiants) et partant d'un *Savoir original* (tableau ci-dessus que nous adoptons.)

2. Quel bénéfice à cette formation ?

Cette formation n'ayant pas fait l'objet d'évaluation en Algérie, nous présenterons, par conséquent, cette approximation française.

Dans la référence (Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. et Lison, Chr. , 2015, 11, § 30)

Tableau 5 : Évolution de la conception du processus d'apprentissage en fonction de l'expérience en enseignement universitaire

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Total
Moins de 3 ans d'expérience	3 18%	10 59%	3 18%	1 6%	**17** **100%**
Entre 3 et 6 ans d'expérience	1 13%	2 25%	5 63%	0 0%	**8** **100%**
Plus de 6 ans d'expérience	1 13%	2 25%	4 50%	1 13%	**8** **100%**

Cette étude instructive manque cependant de probité lit-on en p 14, § 47

[…] Notons que nous avons conscience, comme le soulignent Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), que « l'évolution des croyances et connaissances des enseignants s'opère d'abord sur le long terme » (p. 107) et qu'il convient donc de considérer l'ensemble des résultats comme relevant d'un mécanisme à considérer dans la durée. (Ibid.)

Les changements de pratiques d'enseignement

50 Rappelons la précaution à prendre quant au caractère déclaratif des résultats obtenus. (Ibid. : 15/22, paragraphe 50)

Soit, on ne sait évaluer ce genre de formation. Conséquence : la compétence en enseignement demeure une grande inconnue ; pour même ses propres promoteurs. En effet, seuls les enseignants débutants (moins de 3 ans) trouvent la formation utile (entre *oui* et *plutôt oui*). À partir de trois (03) ans on trouve que c'est plutôt inutile. En début de carrière donc, durant quelques années au moins, le niveau requis n'est pas atteint. Conclusion grave.

Par conséquent, la question conclusive que pose l'article cité « … *quelles retombées ?* » aura pour réponse : **maigres** *retombées*. Constat que renforce l'article cité même :

55 Malgré les tendances observées […]. La première limite […] que le questionnaire soit proposé par les personnes qui ont animé la formation a pu avoir un effet sur les réponses données par les nouveaux enseignants. La deuxième limite […] que celle-ci se base sur des retombées identifiées à peine un mois après […]. (Ibid. P 18, § 55)

En effet, les informations de l'enquête sont des *déclarations* des E. N. R. (enseignants nouvellement recrutés) ; autant dire des *impressions*. Notamment ce qui est de leurs réponses portant sur l'apprentissage (« Tableau 5 : Évolution de la conception du processus d'apprentissage… »). Comment en peuvent-ils juger puisqu'il s'agit de la partie APPRENANTS ?

Ceci pour dire de notre côté que la formation des E. N. R. risque de les conduire à juste s'illusionner sur cette optimisation de leur action de professeur auprès des étudiants.

En conclusion ; en France au moins ; on ne sait évaluer cette « …formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés… ». Autrement dit, aucun bénéfice n'est attesté.

D'où notre proposition de remédiation : cette formation à la pédagogie universitaire devrait faire partie intégrante de la formation doctorale.

3. Des remédiations

Nous préconisons une formation de longue durée inscrite naturellement dans le cursus de thèse (à partir de la 3e année et jusqu'à la limite des 5 années) ET (*inclusif*) sous le régime du mentorat.

Pour les doctorants, tout en étant salariés en d'autres secteurs professionnels, notamment les enseignants à l'***Éducation nationale*** et eu égard aux critères du « Tableau 1. Forme scolaire et forme universitaire… » ci-dessus ; les convoquer aux compétences spécifiques de l'enseignement universitaire implique : leur migration de l'ancien secteur d'activité (l'***Éducation nationale*** ou ailleurs) avec la conservation de leurs acquis socioprofessionnels. En effet, l'université ne peut faire l'impasse sur ce genre d'intérêts de son personnel pivot. C'est le prix éthique.

3.1 L'enquête par questionnaire

Il s'agit de vérifier si les compétences visées du programme de la référence légale (Arrêté 932) ont été atteintes. Pour ce faire nous avons converti les items du programme en questions d'enquête.

Des objectifs de cette formation : arrêté 932, article 4 (*sic*) :

- *[…]*
- *enseignement des principes de la législation*
- *introduction à la didactique et à la pédagogie*
- *Psychologie et psychosociologie de la relation pédagogique*
- *modalités de conception de l'élaboration des cours, et communication pédagogique*

- *modalités d'évaluation des étudiants*
- *enseignement à distance*
- *utilisation des technologies de l'information…*

À cet effet, et pour être objectif, nous avons analysé deux programmes établis par deux universités :

3.2 « Programme de formation […] » de l'université de Constantine

Disponible sur : http://umc.edu.dz/ecnr/doc/Programme de formation fin.pdf

Ce programme détaillé à partir de l'arrêté référence 932 est utile nonobstant nombre d'imprécisions et d'incohérences. D'emblée non respect des normes du document académique (police de caractères, alignement du texte, table automatique… Rien des TICE en somme). Premier paradoxe comme dans toute démarche de formation.

D'autre part, tout tourne autour de la notion de *compétence* sans qu'on en trouve de définition. Or, c'est bien ce genre d'omission qui explique le mésusage de toutes terminologies dans les pratiques enseignantes et les conséquences sur les différentes formations (des étudiants). En l'occurrence on nomme *compétence* ce qui ne l'est pas. Exemples :

Extrait 1 : dans le préambule (*sic*), page 3

Le présent document, dont le contenu de cet arrêté est repris […], vise la définition d'une démarche dont le but […] est de doter l'établissement […] d'un programme de formation pédagogique pour cette catégorie de personnel. L'objectif […] 130 heures par la construction d'une compétence didactico-pédagogique […]. Il permet le développement de l'acquisition progressive des compétences […]. 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. […]

	Imprécisions ou impropriétés terminologiques constatées
un programme de formation pédagogique	Non. Il s'agit de formation professionnelle. On ne fait pas de pédagogie à des docteurs ; quelles que soient les idées officieuses qu'on s'en fait.
la construction d'une compétence didactico-pédagogique	Non. Il s'agit de champ de compétences, non d'une ~.
l'acquisition progressive des compétences	On n'acquiert pas une compétence. Mais on construit une compétence en vue d'une situation-problème ou d'une classe de situations-problèmes. Compétence qui ne se conçoit qu'à partir de situation(s)-problème(s) identifiée(s). Soit, des situation(s)-problème(s) réelle(s). Compétence fondée sur un ensemble d'états et d'actions (capacités et aptitudes.) Actions fondées sur un champ cognitif nécessaire (connaissances/savoirs fondamentaux acquis). L'ensemble éprouvé : la totalité devient alors une compétence. Or, dans cette formation : il s'agit de cours magistraux.
formation inspirée de l'approche par compétences	Ce n'est pas « inspirée » ; c'est l'approche par compétences.
pour la construction des connaissances	On ne construit pas des connaissances. On acquiert et apprend les connaissances.

Extrait 2 : pp 4-5 ; titre « I. Prise de contact, … » : « […]/ Compétences à acquérir […] Manifester un sentiment d'appartenance à son établissement et de contribuer à son développement ; […] Répondre aux aspirations et aux besoins des étudiants en matière de compétences ; […] Se comporter comme un citoyen responsable et engagé vis-à-vis de son établissement. » [1]Il est clair que « Manifester un sentiment… », « Répondre aux aspirations […] des étudiants » et encore « Se comporter comme un citoyen… » ne sont pas des compétences professionnelles d'un enseignant spécialisé (au titre de son doctorat). Ni qu'il s'agit de capacités entrant dans le cadre d'une compétence professorale

[1] Cf. document à la source.

universitaire. Certains items impliquent seulement un assujettissement à la manière nippone. Inféodation qui biaise même le caractère national de l'université algérienne. Il s'agit d'idéologie et non de compétences pédagogiques.

Quelques remarques à partir du SOMMAIRE :

II Ethique et déontologie dans l'enseignement universitaire et veille pédagogique…/p 6

III Formation universitaire entre système LMD et le système classique : Enjeux et réalités…/p 8

VI Enseignement et formation en LMD : spécificités pédagogiques et didactiques…/p 16

VII Pédagogie et psychopédagogie dans la formation-apprentissage Chez l'étudiant…/p 19

VIII Techniques d'animation des équipes de formation et tutorat…/p 22

IX Evaluation et établissement de grilles de compétences…/p 25

XI Cahier des charges et feuille de route dans l'action de formation…/p 30

XIII Méthodes et outils d'enseignement et TIC…/p 35

XIV Méthodes et modalités de confection des programmes de formation…/p 38

XV Séances de langue CEIL…/p 42

XVI Technique d'expression écrite et modèle de rapport scientifique…/p 44

XVII Technique de recherche bibliographique, élaboration de corpus adaptés au parcours de formation…/p 46

XIX Rôle et fonction de la recherche…/p 50

XX Les relations extérieures…/p 51

XXI Responsabilité morale et professionnalisante de l'université…/p 52

Observation :

Ces items qui ont retenu notre attention interrogent sur leur pertinence en cette situation. En effet,

Notion 1. « veille pédagogique »

Cette ligne aurait sens si lors de la formation il y avait ce type de contenu, ci-après, où le terme « expert » n'est pas accessoire :

2.1.2 Les quatre axes de la veille pédagogique

[…] On peut définir les objectifs de la veille pédagogique à partir de quatre postures du métier d'enseignant :

– la veille juridique : l'enseignant est un expert qui connaît le cadre juridique lié à l'exercice de son métier. […] ;

– la veille institutionnelle : l'enseignant est un expert qui connaît les informations officielles concernant la mise en œuvre des programmes et leurs

documents d'accompagnement ;

– la veille scientifique et didactique : l'enseignant est un expert qui connaît le socle épistémologique de sa discipline et sait faire évoluer son expertise didactique ;

– la veille disciplinaire et transversale : l'enseignant est un expert qui sait repérer les innovations pédagogiques au sein de sa discipline ou dans les dispositifs transversaux où il intervient (histoire des arts, éducation aux médias…). Il mène ce travail de prospective au sein de réseaux de collaboration, qu'ils soient institutionnels, associatifs ou informels. (Université de Rennes2)

D'où que cette notion a été transformée en item dans le questionnaire de notre enquête.

Notion 2. …le système classique : Enjeux et réalités

Il n'y a plus de système classique. Pourquoi s'en représenteraient-ils les « Enjeux et réalités » ?

Notion 3. Cahier des charges et feuille de route

Ce n'est pas à l'enseignant stagiaire, à sa 1re année, d'établir des cahiers des charges et feuilles de route (par ailleurs, terme impropre[2].)

Notion 4. Séances de langue CEIL…

Est-ce indiqué pour un enseignant docteur en langues ?

Notion 5. Rôle et fonction de la recherche…

Est-ce le lieu d'en parler à un enseignant détenteur d'au moins deux titres de recherches : master (ou magister) et doctorat ?

3.3 Référentiel des compétences - Université de Béjaïa

De même, l'élaboration de ce programme détaillé est louable. Cependant on en reste à des projets par trop détachés de la réalité du métier d'enseignant. Pourtant, pour en être édifié il suffit d'enquêter.

Nous relevons les principes retenus par cette lecture spécifique à l'univ. de Béjaïa. Principes devant lesquels nous sommes partagés entre : a) il s'agit de compétences ; b) il s'agit de volonté idéologique et/ou politique. Nous en discuterons en son lieu. Citons :

Compétences clés visées

La compétence est un ensemble de connaissances (savoir), d'habiletés (savoir-faire) et de changements durables en soi même (savoir être) nécessaires à l'exercice des tâches d'un enseignant chercheur. Etre enseignant chercheur c'est :

[2] Mot de politique, déjà suspect, et amalgamé en Pédagogie : « […] *2003 […] 4juin : signature à Amman, sous l'égide du président américain George W. Bush, de la feuille de route, entre Ariel Sharon et Abou Mazen* […] » dans Keslassy, É. et Encel, F. *Comprendre le Proche-Orient : Une nécessité pour la République.* Éd. Bréal. 2005. p 328

- Elaborer et transmettre des connaissances. L'enseignant-chercheur a pour seul objectif, celui de la maitrise, de l'élaboration de ***la connaissance et lui donner une existence*** *par la transmission de celle-ci à ses étudiants de manière sereine,* ***de façon à ce qu'elle soit exploitable dans des cas réels.*** **(sic)** (Université de Béjaïa. Referentiel Competences.)

Excès, également, dans cette suite. L'enseignant, débutant, n'est pas à ce point disponible. C'est irréaliste :

- Etre une interface inter-générationnelle entre ceux qui instruisent, ceux qui apprennent, … .

- Connaître de manière approfondie sa discipline et sa didactique.

- S'associer à une équipe de recherche et … proposer et prendre en charge un programme de recherche et le faire valider … .

- Contribuer à la consolidation des réformes engagées par le secteur. […] (ibid.)

Discussion :

D'abord la définition de la compétence :

La compétence est … un enseignant chercheur.

La compétence est ici liée « *à l'exercice des tâches d'un enseignant-chercheur* ». Or, pour raison évidente, on doit s'arrêter à « *à l'exercice des tâches* ».

Encore, c'est la notion de « tâche » qui biaise toute la philosophie didactique de cette approche. En effet, réduire l'enseignement et l'apprentissage (universitaire ou autre) à des exécutions de tâches et en situations réelles pose problème à deux niveaux :

1) Suppression de l'enseignement théorique où nulle tâche mais une pensée (une philosophie) est à acquérir. Soit, abolition de tout SOCLE de connaissances fondamentales (la partie *ensemble de connaissances*).

2) D'autant préjudiciable qu'il est impossible de trouver des places de stage (la partie *tâche réelle*) pour les étudiants en fin de cycles universitaires. Problème connu et persistant ; et sans solution.

Par conséquent, l'objectif principal de l'approche s'en trouve ruiné.

Quant aux autres items définissant ce qu'est « Etre enseignant chercheur » ; il s'agit de volontarisme idéologique non de compétences. En effet, à quelles situations-problèmes et/ou quelles tâches correspondent les items ci-après ? Est-ce enfin dans les capacités du public cible, enseignants débutants ?

1. *...la connaissance et lui donner une existence [...] de façon à ce qu'elle soit exploitable dans des cas réels.*
2. *Etre une interface inter-générationnelle…*
3. *Etc. (ut supra)*

4. Le questionnaire

Ces analyses[3] mettant, selon nous, en difficulté objet et objectifs de cette formation (Arrêté 932) trouveront leur justification dans les résultats du questionnaire.

Par exemple la vérification de l'objectif « l'enseignement des principes de la législation universitaire », cf. titre ci-dessus « **Objectifs de cette formation : arrêté 932, article 4 (*sic*)** » se fait au niveau des items II) a) et III) du questionnaire. En effet, si l'on veut former l'enseignant débutant à la communication (sur la législation) ; il faut commencer par l'informer sur la législation de sa propre formation (arrêté 932), puis lui exposer (pour négociation) au minimum les programmes de formations (SOCLE COMMUN et programmes des différents masters en application).

L'hypothèse que nous faisons pour le questionnaire est que cela n'a pas été instruit.

La vérification d'objectifs du type « *les modalités de conception de l'élaboration des cours, et communication pédagogique* », « *l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement* » se fait à l'item V) et au titre « Troisième partie du questionnaire […] Compétence *C1 : L'enseignant chercheur maîtrise les outils didactiques classiques et novateurs (TIC)*. **Maîtrisez-vous** : [au moins les huit (08) compétences en ***traitement de texte***]. Sans minimiser le terme clé stipulé de « maîtrise ».

L'hypothèse que nous faisons est que cela n'a pas été abouti. D'autant que les documents officiels même n'utilisent pas le *Traitement de texte* ni n'appliquent les normes du document académique (cf. canevas, rapport, correspondances…) .

Enfin pour le dernier item « VI) Selon ses **OBJECTIFS** ; cette **formation** vous a-t-elle été **utile** ? : □Oui □Non » sa valeur déterminera le degré d'***intelligence didactique***[4] de l'enseignant. Si la dominante de ses réponses est négative la réponse attendue est : non.

[3] Analyses, quelque peu sommaires pour cause de contraintes rédactionnelles de l'article.

[4] Nous entendons par « *intelligence didactique* » l'aptitude à concevoir une pensée pédagogique. Soit, quelle conscience l'enseignant universitaire a-t-il de ce qu'il lui faudrait comme compétences pour **assumer** une Pédagogie ET (*inclusif*) sa théorisation (le caractère inhérent de didacticien chez tout enseignant universitaire) en fonction de son expérience. Cf. dans l'article le tableau comparant le **scolaire** et **l'universitaire** de la référence : Joëlle Bourgin, « […] les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? »

Cette ***intelligence didactique*** se vérifie dans la deuxième partie du questionnaire : …s'agit-il de compétence ?

Selon nous, et au vu de la définition de la compétence : huit (08) items sur les douze (12) ne le sont pas : C2, C3, C4, C8, C9, C10, C11 et C12.

Cette ***intelligence didactique*** se vérifie également au niveau de la colonne « Votre jugement : cette compétence est-elle pertinente ? » Selon nous, onze (11) des prétendues compétences ne sont pas pertinentes. À l'exemple de : « *Connaître ses étudiants et leurs capacités…* », « *Manifester aux étudiants son appui et leur fournir de l'aide pour répondre aux exigences du cours (préciser les objectifs du cours ou d'une tâche, …* », « *Être intègre, … faire preuve… d'honnêteté, de confiance et de respect…*»… « *Maitriser les modalités pratiques du coaching cognitif et comportemental en pédagogie* » qui vont d'un infantilisme-paternalisme à un hors domaine des études universitaires (« *coaching* »). Tout étant en contradiction avec les caractères spécifiques de l'enseignant universitaire de la référence Joëlle Bourgin que nous adoptons, revendiquons et recommandons en tant que remédiation (*culturelle*).

Résultats du questionnaire (cf. annexe pour le questionnaire) :

Le questionnaire a été distribué à trois (03) enseignants(es) en qualité de témoins au nom de leur promotion. Un témoin suffit pour nous informer sur ce qui a eu lieu ou non, vu le degré de conscience des enquêtés. En l'occurrence, deux ayant fait la toute première édition (2016-2017). Le critère d'intérêt entre eux est la différence d'âge, notamment pour l'expérience en enseignement antérieur à l'université. Le troisième enseignant a fait la session 2018-2019.

4.1 Analyse quantitative du questionnaire :

Principe de mise en valeurs (en chiffres) de l'enquête :

Nombre de réponses de l'enquêté **correspondant à la formation (ou réponses attendues)**. Une compétence prévue dans l'arrêté et effectuée lors de la formation sera comptée positivement : +1. **Noté V1**

Nombre de réponses portant sur un élément inscrit **dans la formation et n'ayant pas été fait** : ces réponses **seront comptées négativement** : ─ 1 (et non seulement : 00). **Noté V2**

Cette sévérité tient de la gravité de la situation. Par conséquent, si même une moitié est atteinte et non l'autre moitié ; le bilan est alors nul (00).

Nombre (somme) efficace (en faveur de la formation) : somme algébrique : V1+V2

Efficacité de la formation : Nombre efficace/nombre d'items à valeur :… %

Par exemple : sur trois (03) compétences prévues : deux (02) sont effectuées (V1) et non la troisième (V2). Nombre efficace : 2+ (— 1)= +1 (seulement).

Efficacité de la formation : 1/3= 33.33 %

À ce niveau d'engagement et de responsabilité « réussir à moitié » a valeur nulle. C'est ce qui est montré dans l'article *Basile Bailly et al. « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? »* où, à partir de trois (03) années d'enseignement, les enseignants répondent à propos de l'efficacité de cette formation à 63 % : « *non* » et « *plutôt non* ». Cf. ci-dessus « Tableau 5 : […]. » Nous retiendrons la même conclusion.

Exemple pour illustration du questionnaire :

L'item : « Le PROGRAMME d'enseignement se compose de : 05 unités ? 06 unités ? Autre… ? : …….. »

Ce qui est attendu : Autre : 04 unités (fondamentale, méthodologie, découverte et transversale).

Valeur : +1 (pour cette réponse).

Pour les autres : valeur : « À déduire du total (#71 items) » ; — 1. Ceci signifiant que l'enseignant, en exercice déjà, et en formation ne savait pas ; et la formation ne l'a pas plus avancé. En exercice, ceci (ignorer ces quatre (04) axes) est qualifié de faute professionnelle.

Le sous-item : « Question non comprise. » signifiant que l'enseignant n'arrive pas même à situer le problème. Donc, valeur négative : « À déduire du total » etc.

L'item en 3e partie du questionnaire/Compétence C2 : « Capacité 2. Maîtriser la différence entre formation universitaire classique et formation en L. M. D. » concernant la colonne : « *Votre jugement : ... pertinente ?* ». Répondre par *oui* aura pour valeur « À déduire du total… » Car c'est *Non*. Depuis 15 ans.Enquêté 1 : a enseigné plus de 25 ans à l'*Éducation nationale*. Nombre d'items à valeur : 69

V1 : (réponses attendues) : 33.

V2 : à déduire du total : 36.

Nombre efficace : 33 — 36= — 3 (moins 3, bilan négatif)

Efficacité de la formation : Sans objet désormais.

- Enquêté 2 : a enseigné 10 ans à l'*Éducation nationale*. Nombre d'items à valeur : 51

V1 : Nombre de réponses … attendues : 21

V2 : à déduire du total : 30

Nombre efficace : 21-30= ─ 9 (moins neuf).

- Enquêté 3 : ayant enseigné à l'*Éducation nationale* (nbr. d'années omis. Mais vu le jeune âge, peu d'années). Nombre d'items à valeur : 69

V1 : Nombre de réponses … attendues : 28

V2 : 41

Nombre efficace : 28-41= ─ 13 (moins treize). Bilan négatif. Sans suite aussi.

CONCLUSION

L'objet de cet article était une discussion de la formation à laquelle les enseignants nouvellement recrutés sont convoqués (arrêté 932) pour en principe remédier au problème de leur Pédagogie (ceci alors qu'ils sont déjà en poste). Notre problématique était : est-elle suffisante ? ou plutôt comment montrer qu'elle ne pouvait être suffisante.

Cette discussion aura montré que la pédagogie ne peut être acquise de cette manière (des cours alors qu'il en est encore stipulé *Approche par compétences*). Ce qui a été montré par le bilan négatif (au sens algébrique) des questionnaires.

Formation donc insuffisante car ses contenus mêmes sont controuvés (confusions entre compétences et capacités y afférentes ; compétence et déontologie ; voire compétence et idéologie[5]…). Ce qui toutefois s'explique par un phénomène humain : la grande difficulté à accéder avec maîtrise aux concepts de l'approche par compétences. Ce qui se voit en l'espèce dans le fait d'appeler compétence l'item « *C2 : L'enseignant chercheur assure un climat cognitif dans le processus d'enseignement* » et ci-après dans son développement en capacités, par exemple : « *Comprendre la finalité de la formation universitaire, Transmettre aux étudiants que le savoir est en perpétuelle évolution ; Être intègre, … ; Être enthousiaste…* ». En définitive, est-ce toujours une compétence ?

Enfin le problème que pose cette formation et qui la met en sérieuse difficulté éthique : comment initier une approche par compétences sans terrain d'application ; sans situation(s)-problème(s) réelle(s) quand on sait que cette

[5] 2. Manifester un sentiment d'appartenance à son établissement […] ; 5. Se comporter comme un citoyen […].

approche relève de pragmatique ?

D'où que nous proposons en remédiation d'intégrer cette formation en **pédagogie** à la formation doctorale sous statut naturel d'assistant. Et intention aucune d'assujettissement ; qui mieux indiqué comme mentor (comme défini dans cette étude) que le directeur de recherches ?

BIBLIOGRAPHIE

1. Article

1.1 Article de périodique avec DOI (Digital Object Identifier)

Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. et Lison, Christel. « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(3) | 2015, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 19 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/ripes/990 https://doi.org/10.4000/ripes.990

Bourgin, J. « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? », *Sociologie du travail* [En ligne], Vol. 53 - n° 1 | Janvier-Mars 2011, mis en ligne le 15 novembre 2018, consulté le 05 août 2019. URL : http://journals.openedition.org/sdt/7066 ; DOI : 10.4000/sdt.7066

http://www.ressources.univ-rennes2.fr/cultures-numeriques-dans-l-enseignement/veille/2-la-veille-en-contexte-educatif/2-1-quest-ce-que-la-veille-en-contexte-educatif/2-1-2-la-veille-educative-a-travers-les-reseaux-dechanges/

Kiffer, S. « Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(3) | 2018, mis en ligne le 20 novembre 2018, consulté le 20 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/ripes/1654 https://doi.org/10.4000/ripes.1654

1.2 Article sans DOI (papier ou provenant d'une base de données)

Université de Béjaïa. Referentiel Competences. Disponible sur http://www.univ-bejaia.dz/formation/images/documents/u8/Referentiel%20Competences.pdf Consulté le 02-08-2019

Université de Constantine. **Formation pédagogique des enseignants Programme.** Disponible sur http://umc.edu.dz/ecnr/doc/Programme_de_formation_fin.pdf, consulté le 13-09-2019

Université de Rennes 2. Cours : 2.1.2 Les quatre axes de la veille pédagogique. Disponible sur http://www.ressources.univ-rennes2.fr/cultures-numeriques-dans-l-enseignement/veille/2-la-veille-en-contexte-educatif/2-1-quest-ce-que-la-veille-en-contexte-educatif/2-1-2-la-veille-educative-a-travers-les-reseaux-dechanges/ Consulté le 20-04-2020

2. Livres et chapitres de livres

2.1 Livre

Keslassy, É. et Encel, F (2005) . Comprendre le Proche-Orient : Une nécessité pour la République. Éd. Bréal.

Robert (Dictionnaire Le Petit ~)

3. Textes de règlements

Arrêté n°932 du 28 juillet 2016 Fixant les modalités d'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant chercheur nouvellement recruté.

ANNEXES:

Questionnaire d'enquête

- **Première partie du questionnaire**

I) Avez-vous enseigné à l'*Éducation nationale* ? □Oui ……année(s) □Non

II) Pouvez-vous vous présenter en tant que : *Savant indépendant, membre de l'université* ayant *un savoir original en construction, ouvert*… ? □Oui □Non (parce que vous trouvez ceci excessif, pédant)

III) Avez-vous eu connaissance de l'arrêté 932 : □ Oui □ Non

Si OUI (cochez ce qui convienne) :

a) … nous a été communiqué au commencement de la formation. □

b) … je l'ai cherché et trouvé par moi-même. □

c) … je n'en ai aucune idée. □

IV) Avez-vous eu connaissance de l'arrêté 711 : □Oui □Non

V) Le PROGRAMME d'enseignement se compose de : 05 unités ? 06 unités ? Autre… ?

- Question non comprise : □ Oui

a) Avez-vous vu un PROGRAMME d'enseignement habilité : □Oui □Non

b) Qui est l'auteur du PROGRAMME (d'un master notamment) : le ministère ? l'université ? les enseignants ? Autre :

c) Avez-vous vu le programme du SOCLE COMMUN ? □Oui □Non

d) Le vol. horaire d'enseignts en 1re et 2e années est : 22 h 30/sem. . □Vrai □Faux

e) Le vol. horaire d'enseignts en master est : 25 h/sem. . □Vrai □Faux

f) En SOCLE COMMUN l'enseignement est à 98 % en T. D. : □Vrai □Faux □Exagéré (ce chiffre est ~)

g) En Compétence 2 (ci-après), capacité 11 : « Saisir les enjeux de la veille pédagogique en formation LMD » ; y voyez-vous des termes comme : veille *juridique*, veille *institutionnelle*, etc.? □Oui □Non

VI) Avez-vous idée du S. N. D. L. ? □Oui □Non

- **Deuxième partie du questionnaire**

D'après vous, s'agit-il de compétence ? Si OUI, est-elle requise pour un enseignant dans votre situation (Maître assistant, stagiaire ; première année d'enseignement universitaire)?

Compétences	*OUI ou NON (sans donner d'explication)*	*Requise…*
- C1 : L'enseignant chercheur maîtrise les outils didactiques classiques et novateurs (TIC)		
- C2 : L'enseignant chercheur assure un climat cognitif dans le processus d'enseignement		
- C3. Prendre conscience du dialogue pédagogique		
- C4. Mener une dynamique de développement des compétences de l'étudiant (motivation à l'autodidactie)		
- C5. Utiliser les techniques d'animation de groupe en situation pédagogique (TD, TP, stages)		
- C6. Apprendre le travail collaboratif dans les comités pédagogiques et les équipes de formation		
- C7. Initiation à la pratique du tutorat et de l'accompagnement des étudiants (en stage)		
- C8. Maitrise de l'expression orale et écrite en situation d'enseignement et de recherche		
- C9. Développer les initiatives et l'innovation sur le plan du savoir et du savoir-faire		
- C10. Identifier les potentialités de l'action pédagogique		
- C11. Evaluer collectivement et individuellement la progression dans l'acquisition du savoir, savoir-faire et savoir être		
- C12. Utilisation de la grille d'évaluation en rapport aux objectifs du plan de formation de l'établissement		

- **3e partie : 3 compétences retenues (parmi les 12 du référentiel)**

Compétence C1 : L'enseignant chercheur maîtrise les outils didactiques classiques et novateurs (TIC). Maîtrisez-vous de fait :

1) Les options WORD	2) Les styles automatiques (ruban Accueil)	3) Les tableaux, les liens (ruban Insertion)	4) Sauts de sections (ruban Mise en page)
5) Références (tout le ruban ~)	6) Vérification grammaire et orthogr., comparaison de documents (ruban Révision)	7) L'explorateur de document (ruban Affichage)	8) Création de formulaires (ruban Développeur)

a) Maîtrisiez-vous ces capacités avant la formation ? □OUI □NON
b) Maîtrisez-vous ces capacités suite à la formation ? □OUI □ NON
c) Ni avant ni après

Compétence C2 : L'enseignant chercheur assure un climat cognitif dans le processus d'enseignement :

Nota bene : *Veuillez remplir par Oui ou par Non face à chacune des lignes (capacités)*	*Aviez-vous ces connaissances?*	*Les avez-vous vues/apprises lors de la formation ?*	*Votre jugement : cette compétence est-elle pertinente ?*
Capacité 1. Comprendre la finalité de la formation universitaire			
Capacité 2. Maîtriser la différence entre formation universitaire classique et formation en LMD			
Capacité 3. Saisir l'importance de la didactique dans la transmission des connaissances et l'enseignement-recherche			
Capacité 4. Transmettre aux étudiants que le savoir est en perpétuelle évolution. Le seul moyen de l'apprendre est d'apprendre à apprendre			
Capacité 5. Connaître ses étudiants et leurs capacités			
Capacité 6. Manifester aux étudiants son appui et leur fournir de l'aide pour répondre aux exigences du cours (préciser les objectifs du cours ou d'une tâche, offrir des périodes de consultation,…			
Capacité 7. Être intègre, c'est-à-dire faire preuve de responsabilité, d'honnêteté, de confiance et de respect			
Capacité 8. Être enthousiaste et susciter l'engouement de ses enseignements auprès de ses étudiants			
Capacité 9. Connaître les concepts de base de la psychopédagogie et adapter son enseignement à la diversité des étudiants			
Capacité 10. Connaître la réglementation du métier de l'enseignant-chercheur			
Capacité 11. S'initier au montage méthodologique dans la confection du cours d'enseignement à travers les comités pédagogiques et les équipes de formation			
Capacité 12. Saisir les enjeux de la veille pédagogique en formation LMD			
Capacité 13. Comprendre l'importance du télé-enseignement et utiliser les TIC dans les actions d'enseignement-recherche et dans l'évaluation			
Capacité 14. Saisir l'importance des			

Nota bene : *Veuillez remplir par Oui ou par Non face à chacune des lignes (capacités)*	*Aviez-vous ces connaissances?*	*Les avez-vous vues/apprises lors de la formation ?*	*Votre jugement : cette compétence est-elle pertinente ?*
référentiels métiers, référentiels de compétences et programmes de formation			

<u>Compétence C5. Utiliser les techniques d'animation de groupe en situation pédagogique (TD, TP, stages…)</u>

	Aviez-vous ces conn.?	*Les avez-vous vues/apprises lors de la formation ?*	*Votre jugement :[…] ?*
Capacité 15. Saisir l'importance de la didactique en pédagogie			
Capacité 16. Maitriser les modalités pratiques du coaching cognitif et comportemental en pédagogie			

VII) Selon ses **<u>OBJECTIFS</u>** (cf. l'arrêté 932 ; par économie mais figurant dans le questionnaire distribué en note de bas de page) ; cette formation vous a-t-elle été utile ? :
☐ Oui ☐ Non