

Former les enseignants universitaires nouvellement recrutés à la pédagogie universitaire pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et favoriser l'apprentissage des étudiants

Fatima Zohra SAKRANE^{*1} 

Université de Béjaïa Abderrahmane Mira, Algérie
fatimazohra.sakrane@univ-bejaia.dz

Mourad BEKTACHE² 

Université de Béjaïa Abderrahmane Mira, Algérie
mourad.bektache@univ-bejaia.dz

Reçu: 23/07/2025,

Accepté: 06/12/2025,

Publié: 10/12/2025

Training Newly Recruited University Teachers in University Pedagogy to Improve Higher Education Quality and Enhance Student Learning

ABSTRACT: *The training of newly recruited Algerian university teachers is a major challenge to ensure the quality of higher education. Several research studies have highlighted the need to train these teachers in university pedagogy; however, few studies have focused on evaluating and analyzing the outcomes of such training, especially when it is provided by the institutions themselves (Boudarene & Djebbar, 2015). It is from this perspective that we chose to focus our study on this issue. The objective of this research is to evaluate and analyze, on the one hand, the results of the final exam of the course "Pedagogy and Psychopedagogy," which we taught to newly recruited teachers at the University of Bejaia during the 2023-2024 academic year, and on the other hand, the interactions we had with these same teachers during the university pedagogy training. The results obtained highlight the positive impact of this type of training and open up new perspectives for improving existing programs.*

KEYWORDS: Training, University Pedagogy, Newly Recruited Teachers, Improvement of Training Programs, Ensuring The Quality of Higher Education.

RÉSUMÉ : *La formation des enseignants universitaires algériens nouvellement recrutés représente un enjeu essentiel pour assurer la qualité de l'enseignement supérieur. Bien que de nombreuses recherches aient insisté sur la nécessité de former ces enseignants à la pédagogie universitaire, peu d'études se sont penchées sur l'évaluation et l'analyse des acquis issus de ces formations, en particulier lorsqu'elles sont proposées par les institutions elles-mêmes (Boudarene & Djebbar, 2015). C'est dans cette optique que notre étude s'inscrit. Elle vise à évaluer et analyser, d'une part, les résultats de l'examen final du cours « Pédagogie et psychopédagogie », dispensé aux enseignants nouvellement recrutés à l'université de Bejaia durant l'année universitaire 2023-2024, et, d'autre part, les échanges tenus avec ces mêmes enseignants tout au long de la formation en pédagogie universitaire¹. Les conclusions révèlent un impact positif de ce type de formation et ouvrent de nouvelles perspectives pour l'amélioration des dispositifs actuels.*

Mots-clés : formation, pédagogie universitaire, enseignants nouvellement recrutés, amélioration des dispositifs de formation, assurer la qualité de l'enseignement supérieur.

* Auteur correspondant

ALTRALANG Journal / © 2025 The Authors. Published by the University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.
This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=FG3mQKr33R4>
<https://www.youtube.com/watch?v=j3g09pzE13c>

1. Introduction

L'enseignement universitaire en Algérie, comme dans de nombreux pays, traverse une phase de transformation marquée par une volonté d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement supérieur (Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2024). Dans ce contexte, les enseignants jouent un rôle central dans la réussite de cette transformation. Cependant, bien que ces enseignants soient souvent experts dans leurs domaines disciplinaires, la pédagogie universitaire reste une compétence fréquemment insuffisamment développée, particulièrement chez les enseignants nouvellement recrutés (Lunenbergh, Korthagen, & Swennen, 2007).

L'importance de la formation à la pédagogie universitaire réside dans le fait qu'elle permet à ces enseignants d'acquérir les compétences nécessaires pour adapter leurs méthodes d'enseignement aux besoins des étudiants, d'intégrer les nouvelles technologies dans leurs enseignements et de rendre l'apprentissage plus interactif et stimulant (Charlier et al., 2020). Ainsi, former les enseignants à la pédagogie devient crucial pour garantir une meilleure qualité de l'enseignement et une expérience d'apprentissage plus engageante et efficace pour les étudiants (Hattie, 2009).

Cependant, malgré l'importance de cette formation pédagogique, il reste à déterminer quel est véritablement son impact sur la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie. En effet, bien que les programmes de formation aient été mis en place, leur efficacité sur l'engagement des enseignants et des étudiants, ainsi que sur les performances de ces derniers, reste encore peu étudiée (Boudarene & Djebbar, 2015). L'une des questions centrales est de savoir dans quelle mesure ces formations permettent de transformer les pratiques pédagogiques des enseignants et d'améliorer, de manière significative, la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage des étudiants. À cet égard, plusieurs problématiques se posent, telles que l'adaptation des contenus pédagogiques à la réalité du terrain, le suivi post-formation et la manière dont ces formations sont perçues et appliquées par les enseignants (Lebrun, 2019).

L'objectif principal de cet article est, donc, d'évaluer l'efficacité de la formation pédagogique des enseignants universitaires nouvellement recrutés à l'université de Bejaia durant l'année universitaire 2023-2024, en examinant son impact sur la qualité de l'enseignement, l'engagement des enseignants-formés et leurs performances pédagogiques. L'étude vise à identifier les points forts et les limites des programmes de formation existants, ainsi qu'à proposer des recommandations pour améliorer leur mise en œuvre, afin de maximiser l'impact sur la qualité de l'enseignement supérieur.

2. Revue de littérature

2.1. Concepts-clés

2.1.1. Formation des enseignants

La formation des enseignants désigne l'ensemble des processus et programmes visant à doter les enseignants des compétences nécessaires pour exercer leur métier de manière efficace. Cette formation peut être initiale ou continue, permettant aux enseignants en exercice de se perfectionner tout au long de leur carrière (Guskey, 2002). Dans le contexte universitaire, cette formation inclut non seulement des connaissances disciplinaires mais aussi des compétences pédagogiques qui sont essentielles pour assurer une transmission de savoirs efficace (Paquay, 2017).

2.1.2. Pédagogie universitaire

La pédagogie universitaire fait référence à l'ensemble des méthodes, stratégies et techniques d'enseignement utilisées dans l'enseignement supérieur pour favoriser l'apprentissage des étudiants (Charlier et al., 2020). Elle englobe une variété d'approches, telles que l'enseignement magistral, l'apprentissage par projet, ou encore l'utilisation des technologies éducatives. Elle inclut également des compétences en gestion de classe, en interaction avec les étudiants et en évaluation, et s'adapte à l'évolution des connaissances et des attentes des étudiants (Lebrun, 2019).

2.1.3. Enseignants nouvellement recrutés

Les enseignants nouvellement recrutés sont ceux qui intègrent le système universitaire pour la première fois, souvent après avoir terminé leurs études doctorales ou post-doctorales. Ce groupe d'enseignants, bien qu'ayant une expertise académique dans leurs domaines respectifs, n'a pas toujours acquis les compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner efficacement dans un environnement universitaire (Lunenberg et al., 2007). Leur formation à la pédagogie universitaire est donc essentielle pour leur permettre de répondre aux exigences du système éducatif supérieur.

2.2. Pratiques actuelles et tendances

La formation pédagogique des enseignants universitaires nouvellement recrutés varie considérablement d'un pays à l'autre et d'une institution à l'autre (Charlier et al., 2020). Dans certaines universités, la formation est formalisée sous forme de programmes de développement professionnel, souvent obligatoires pour les nouveaux enseignants, qui peuvent inclure des modules sur la gestion de classe, les méthodes d'enseignement interactives, ou l'utilisation des technologies dans l'enseignement (Lebrun, 2019). En Algérie, bien que des efforts aient été faits pour introduire des programmes de formation pédagogique, ces initiatives sont souvent insuffisantes ou non systématiques (Boudarene & Djebbar, 2015). Les programmes sont parfois trop théoriques et ne prennent pas suffisamment en compte les particularités du contexte local, comme les conditions socio-économiques des étudiants ou les infrastructures éducatives disponibles.

L'une des tendances mondiales actuelles est l'intégration croissante des technologies numériques dans la formation des enseignants, avec des programmes qui incluent des formations sur l'utilisation des plateformes d'apprentissage en ligne, des outils interactifs et des ressources numériques pour dynamiser les pratiques pédagogiques (Charlier et al., 2020 ; Lebrun, 2019).

2.3. Impact de la formation pédagogique

De nombreuses études ont souligné l'impact positif de la formation pédagogique sur la qualité de l'enseignement universitaire. Selon Guskey (2002), les enseignants qui suivent une formation continue en pédagogie montrent une amélioration notable dans leurs pratiques d'enseignement, notamment en ce qui concerne la gestion de la classe, l'engagement des étudiants et l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées. De plus, Hattie (2009) a démontré que les enseignants bien formés, notamment ceux qui sont capables d'adapter leurs méthodes pédagogiques aux besoins des étudiants, contribuent de manière significative à l'amélioration des performances académiques des étudiants.

En Algérie, une étude de Boudarene et Djebbar (2015) montre que les enseignants ayant suivi une formation pédagogique spécialisée ont une meilleure maîtrise des techniques d'enseignement, ce qui se reflète positivement sur l'interactivité en classe et la motivation des étudiants. Toutefois, l'impact reste limité par l'absence de suivi post-formation et par un manque d'adaptation des contenus aux réalités locales. De plus, les formations existantes sont parfois perçues comme peu pratiques et peu adaptées à la réalité du terrain, ce qui diminue leur efficacité.

Il est également important de noter que plusieurs études indiquent que les enseignants nouvellement recrutés bénéficient particulièrement d'une formation pédagogique continue, notamment en termes de développement de compétences professionnelles, mais aussi de renforcement de leur confiance en tant qu'enseignants (Lunenberg et al., 2007). L'impact de la formation dépend aussi de la qualité de l'encadrement et du soutien institutionnel qui suit la formation initiale. Les programmes de mentorat et les échanges avec des enseignants expérimentés se révèlent souvent aussi efficaces que la formation théorique elle-même (Paquay, 2017).

En somme, la formation pédagogique des enseignants universitaires a un impact direct et mesurable sur la qualité de l'enseignement et l'apprentissage des étudiants, mais son efficacité dépend de plusieurs facteurs, tels que l'adéquation des programmes de formation, leur continuité et leur adaptation aux spécificités locales (Charlier et al., 2020 ; Lebrun, 2019).

3. Méthode

La présente recherche adopte une approche mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives afin d'offrir une compréhension à la fois mesurable et interprétative des effets de la formation dispensée (Creswell, 2014). L'échantillon étudié est composé de 134 enseignants universitaires nouvellement recrutés pour l'année universitaire 2023-2024 à l'université de Bejaia, issus de toutes filières confondues. Le critère d'inclusion retenu concerne l'ensemble des enseignants officiellement recrutés au cours de cette année universitaire, tandis que les cas d'abandon ou les mises en disponibilité ont été exclus de l'analyse.

La collecte des données s'est appuyée, d'une part, sur l'évaluation des performances des enseignants-participants à l'issue de la formation à la pédagogie universitaire que nous leur avons dispensée, et d'autre part, sur l'analyse des échanges issus des différentes sessions de cette même formation. Les données recueillies ont été analysées à l'aide d'outils complémentaires : une analyse statistique pour les données quantitatives et une analyse thématique inductive pour les données qualitatives, notamment les échanges tenus (voir les liens en note de bas de page)² entre la formatrice³ et les enseignants-participants à la formation en pédagogie universitaire (Braun & Clarke, 2006) dispensée à l'université de Bejaia durant l'année universitaire 2023-2024. L'analyse qualitative des échanges réalisés lors de cette formation joue un rôle essentiel en fournissant une compréhension approfondie des perceptions, des attitudes et des éventuelles difficultés rencontrées par les enseignants. En recueillant leurs commentaires, questions et

² <https://www.youtube.com/watch?v=FG3mQKr33R4>

<https://www.youtube.com/watch?v=j3g09pzE13c>

³ Pre. SAKRANE Fatima Zohra, professeure de didactique à l'université de Bejaia

retours durant les sessions, cette approche permet de compléter l'analyse quantitative et d'apporter des éclairages sur l'expérience vécue par les enseignants, ainsi que sur les aspects de la formation jugés les plus pertinents ou nécessitant des améliorations. Cette combinaison de méthodes permet ainsi d'obtenir une vision globale et nuancée de l'impact de ce type de formation sur les enseignants et d'identifier les éléments-clés pour son amélioration future.

4. Analyse quantitative des résultats de l'évaluation finale

L'analyse quantitative se fonde sur les résultats chiffrés provenant de l'examen final de la matière que nous avons assurée aux enseignants universitaires nouvellement recrutés à l'université de Bejaia durant l'année universitaire 2023-2024, permettant d'évaluer l'efficacité globale du contenu dispensé. Ce type d'analyse permet de calculer la moyenne des scores pour avoir une idée générale de la réussite des participants à la formation à la pédagogie universitaire. Une performance élevée peut montrer que la formation a été réussie dans l'ensemble, tandis qu'une performance faible pourrait indiquer des lacunes dans l'enseignement ou le contenu (Guskey, 2002).

L'écart-type est également calculé pour comprendre la variation des résultats entre les participants. Un faible écart-type montre que les enseignants ont globalement bien compris le contenu dispensé lors de la formation, tandis qu'un écart-type élevé pourrait suggérer des différences importantes dans la compréhension de la pédagogie universitaire, ce qui pourrait signaler des besoins de différenciation dans les formations futures (Hattie, 2009).

Enfin, le taux de réussite des participants (par exemple, le pourcentage des enseignants ayant obtenu une note au-dessus d'un certain seuil) permet d'évaluer la proportion d'enseignants ayant acquis les compétences clés enseignées lors de la formation.

Dans notre étude, l'évaluation a porté sur les acquis des enseignants-formés dans le cadre du module intitulé « Pédagogie et psychopédagogie dans la formation-apprentissage chez l'étudiant », un cours que nous avons dispensé aux enseignants nouvellement recrutés à l'université de Bejaia durant l'année universitaire 2023-2024. Ce cours s'est déroulé sur trois semaines, à raison de trois heures par semaine. La pédagogie universitaire employée s'appuyait sur plusieurs cours assurés, sur des conférences interactives, favorisant les échanges entre formateurs et participants afin de renforcer la compréhension des concepts-clés de ce type de formation. Les évaluations comprenaient un examen final visant à mesurer les compétences acquises dans chaque cours, ainsi que des discussions formatives tout au long du cours. Les formateurs étaient issus de plusieurs facultés de notre université, possédant une expertise solide dans la pédagogie universitaire, ce qui garantissait une transmission de savoir adaptée aux besoins des enseignants débutants. Les contenus abordaient tant les fondements théoriques de la pédagogie que des stratégies pratiques d'enseignement adaptées au contexte universitaire algérien.

4.1. L'analyse quantitative détaillée des résultats obtenus pour le cours « Pédagogie et psychopédagogie dans la formation-apprentissage chez l'étudiant » :

4.1.1. Statistiques descriptives générales

Effectif total : 130 notes

Moyenne : 12.43/20

Écart-type : 1.21

Note minimale : 10.5/20

Note maximale : 15.5/20

Médiane : 12.5/20

| Classe de note | Effectif | Pourcentage | Moyenne | Écart-type | Min | Max |
|----------------|----------|-------------|---------|------------|------|------|
| Global | 130 | 100.0% | 12.43 | 1.21 | 10.5 | 15.5 |
| 10-12.5 | 77 | 59.2% | 11.64 | 0.81 | 10.5 | 12.5 |
| 12.51-15 | 52 | 40.0% | 13.53 | 0.60 | 13.0 | 15.0 |
| 15.01-17.5 | 1 | 0.8% | 15.50 | - | 15.5 | 15.5 |
| 17.51-20 | 0 | 0.0% | - | - | - | - |

Tableau 1. Tableau récapitulatif des résultats d'examen par classe de note du cours « Pédagogie et psychopédagogie dans la formation-apprentissage chez l'étudiant »

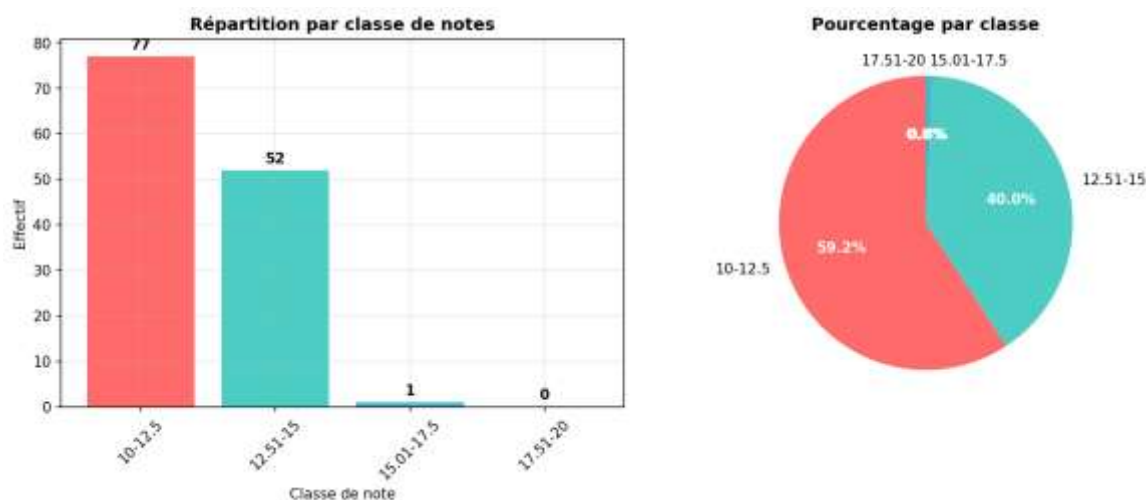


Figure 1. Visualisations graphiques des résultats d'examen par classe de note du cours « Pédagogie et psychopédagogie dans la formation-apprentissage chez l'étudiant »

4.2. Interprétation

L'analyse quantitative des données montre que la **moyenne et la médiane sont proches** (12.09 et 12.00), indiquant, ainsi, une **distribution assez symétrique**, sans biais majeur vers le haut ou le bas. La moyenne révèle un niveau globalement **satisfaisant mais modéré** de performance des enseignants nouvellement recrutés dans le cours « *Pédagogie et psychopédagogie dans la formation-apprentissage chez l'étudiant* ». Ce score montre que, dans l'ensemble, les enseignants maîtrisent les bases attendues, sans toutefois exceller.

L'écart-type faible (1.11) indique que la majorité des notes sont concentrées autour de la moyenne, ce qui laisse apparaître une homogénéité relative dans les performances. En effet, La majorité des enseignants ont obtenu des notes proches de la moyenne, ce qui reflète une cohérence dans les performances du groupe. Il y a peu de dispersion extrême, donc peu de cas très faibles ou très élevés. Avec une distribution normale supposée ; environ 68 % des enseignants ont une note comprise entre 11,03 et 13,25 (moyenne \pm 1 écart-type). Cela reflète une majorité située entre des niveaux moyens à assez bons.

De plus, l'amplitude des notes est de 10 à 15, avec une concentration marquée entre 11 et 13. La distribution montre, également, un pic de fréquence autour de 12 et 12.5. Les notes extrêmes (≥ 14.5 ou ≤ 10.5) sont très peu nombreuses, ce qui confirme une évaluation globalement équilibrée et modérée. L'ensemble des résultats montre une homogénéité rassurante dans la qualité des nouvelles recrues, ce qui laisse une marge importante de progression dans la maîtrise des contenus pédagogiques et psychopédagogiques.

5. Analyse qualitative : analyse thématique inductive des échanges lors de la formation

Les échanges avec les enseignants pendant la formation constituent une source précieuse d'informations qualitatives. L'analyse thématique des échanges (voir les liens en note de bas de page)⁴ a permis d'identifier les perceptions, les attentes et les difficultés rencontrées par les enseignants, ainsi que les aspects de la formation jugés les plus pertinents ou nécessitant des améliorations (Braun & Clarke, 2006). Cette approche permet de compléter l'analyse quantitative et d'apporter des éclairages sur l'expérience vécue par les enseignants, ainsi que sur les aspects de la formation jugés les plus pertinents ou nécessitant des améliorations.

L'analyse thématique inductive est une méthode qualitative qui vise à identifier, analyser et rapporter les thèmes récurrents présents dans un ensemble de données. Cette approche est dite inductive car les thèmes émergent directement des données, sans être orientés par une grille d'analyse préexistante ou un cadre théorique imposé (Braun & Clarke, 2006).

Selon Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse inductive correspond à un processus de construction progressive du sens, reposant sur une immersion approfondie dans les données et la reconnaissance de régularités thématiques, qui se précisent au fil des allers-retours entre les extraits et leur interprétation.

Cette méthode, largement utilisée en recherche qualitative, consiste à repérer, regrouper et interpréter les thèmes dominants dans un corpus. Dans notre étude, nous avons examiné les échanges et retours des enseignants, ce qui a permis de dégager trois thèmes principaux : la gestion de classe, les méthodes interactives et les outils numériques. Parmi les sous-thèmes secondaires figurent la motivation des élèves, le manque de ressources et le besoin d'exemples adaptés au contexte local.

Plutôt que de s'appuyer sur un cadre théorique rigide, notre analyse s'est appuyée sur les données elles-mêmes, afin de faire émerger le sens à partir des propos des participants, sans projection externe. Ce choix

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=FG3mQKr33R4>
<https://www.youtube.com/watch?v=j3g09pzE13c>

méthodologique permet de restituer la parole authentique des enseignants, en privilégiant la compréhension de leurs préoccupations et besoins exprimés spontanément, plutôt que la validation d'une hypothèse prédéfinie.

Cette approche inductive est particulièrement pertinente dans les contextes de formation et d'évaluation pédagogique, où l'objectif est d'améliorer les dispositifs en se fondant sur les retours concrets du terrain.

| Thème principal | Sous-thèmes | Extrait représentatif / Synthèse | Catégorie de codage |
|-------------------------------------|--|--|-----------------------------------|
| Gestion de classe | Maintien de la discipline ; motivation des élèves | « L'intérêt principal des enseignants portait sur la gestion de classe... » | Préoccupation pédagogique |
| Méthodes d'enseignement | Interactivité ; implication de l'apprenant | « ...et les méthodes d'enseignement interactives. » | Pratique pédagogique |
| Outils numériques | Difficultés techniques ; manque de formation | « ...des difficultés ont été exprimées concernant l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement. » | Obstacle technopédagogique |
| Contextualisation | Besoin d'exemples algériens ; adaptation locale | « Suggestions pour plus d'exemples adaptés au contexte algérien. » | Demande de contextualisation |
| Approche pratique | Cas concrets ; simulations ; mise en situation | « Suggestions pour plus de pratiques concrètes... » | Demande d'ancrage pratique |
| Adaptation à la spécialité | Contenu lié au champ disciplinaire | Absence perçue de lien direct entre le contenu pédagogique et les spécialités des enseignants. | Pertinence disciplinaire attendue |
| Spécificités des disciplines | Pratiques, objectifs, profils étudiants différents | Nécessité de différencier les méthodes selon les réalités de chaque discipline (sciences, lettres, etc.) | Individualisation des approches |

Tableau 2. Grille de codage thématique

| Thèmes principaux | Observations principales | Interprétation / Enjeux |
|--------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
|--------------------------|---------------------------------|--------------------------------|

| | | |
|--|--|--|
| Gestion de classe | Préoccupation fréquente : comment maintenir un climat propice à l'apprentissage. | Les enseignants cherchent des outils concrets pour structurer les interactions en classe. |
| Méthodes interactives | Attente d'activités participatives et de démarches actives d'apprentissage. | Besoin de rompre avec les approches magistrales encore très présentes. |
| Utilisation des outils numériques | Difficultés exprimées : manque de formation, problèmes techniques ou d'intégration dans les pratiques pédagogiques. | Nécessité d'accompagnement et de formation continue dans la pédagogie numérique. |
| Approche contextualisée | Demande d'exemples concrets et adaptés au contexte algérien. | Les contenus doivent être ancrés dans la réalité locale pour être pertinents. |
| Pratique concrète | Souhait d'activités pratiques : études de cas, simulations, mise en situation. | L'ancrage théorique seul est jugé insuffisant par les enseignants. |
| Adaptation au champ disciplinaire | Manque perçu de lien entre le contenu du cours et les disciplines enseignées par les participants. | Importance d'un contenu pédagogique modulable selon les spécialités (lettres, sciences, etc.). |
| Spécificités disciplinaires | Besoin de différenciation pédagogique selon les objectifs, publics, compétences et formats propres à chaque filière. | Il faut adapter les stratégies pédagogiques aux réalités spécifiques des disciplines enseignées. |

Tableau 3. Tableau de synthèse thématique – Analyse qualitative

| Volet | Résultats quantitatifs | Corrélations qualitatives | Interprétation croisée |
|---------------------------------|---|---|--|
| Moyenne générale | Moyenne autour de 12,1/20 , avec une concentration notable entre 11 et 13/20 | Les enseignants expriment un besoin d'exemples concrets et contextualisés, surtout en lien avec leur spécialité | Les résultats moyens indiquent une compréhension partielle du contenu, sans assimilation approfondie des méthodes proposées. |
| Écart-type modéré | L'écart-type montre une variation limitée des résultats | Plusieurs enseignants ont signalé des difficultés similaires : gestion de classe, numérique, et manque d'ancrage disciplinaire | Une dispersion relativement homogène suggère que les problèmes rencontrés sont structurels et partagés entre les enseignants. |
| Scores faibles fréquents | Notes souvent en dessous de 12/20, avec plusieurs groupes ayant un score plancher autour de 10.5/20 | Ces groupes sont souvent ceux qui réclament davantage d'activités pratiques et une meilleure contextualisation | Les faibles performances reflètent un décalage entre les attentes concrètes du terrain et les contenus dispensés, trop théoriques. |
| Meilleures notes isolées | Quelques notes hautes (14.5 – 15.5/20), rares et isolées | Ces enseignants sont souvent ceux qui maîtrisent déjà certains outils numériques ou qui ont de l'expérience pratique antérieure | Cela suggère que l'expérience préalable joue un rôle déterminant dans la réussite, plus que le cours lui-même en l'état actuel. |
| Absences / dispenses | Quelques cas de non-évaluation (dispensés, abandons, non-rendus) | Cela peut être mis en lien avec une non-adhésion au contenu, ou un décrochage face aux méthodes peu adaptées aux disciplines | Le manque d'implication de certains peut refléter une absence de motivation face à un contenu perçu comme peu pertinent. |

Tableau 4. Corrélation entre analyse quantitative et analyse qualitative

5.2. Une corrélation forte entre perception qualitative et performance quantitative

La corrélation entre les deux volets de l'analyse est claire. En effet, les enseignants qui déclarent un manque de contextualisation ou de pertinence pédagogique sont aussi ceux dont les résultats sont les plus faibles. À l'inverse, les enseignants ayant une expérience préalable ou une plus grande familiarité avec les méthodes numériques ont mieux performé. Autrement dit, les résultats ne sont pas seulement l'expression d'un niveau de compétence initial, mais bien le reflet d'un malaise pédagogique, d'une inadaptation des supports, et d'un besoin d'accompagnement différencié selon les profils.

L'analyse croisée des résultats révèle que la performance des enseignants stagiaires n'est pas simplement liée à leur niveau initial, mais fortement influencée par la manière dont le cours est conçu, adapté et transmis. Le manque de contextualisation, d'interactivité et de prise en compte des spécificités disciplinaires et culturelles algériennes limite fortement l'impact pédagogique du cours. Il est donc urgent de repenser la démarche formative en la centrant davantage sur les réalités professionnelles des enseignants.

6. Discussion des résultats

Les résultats issus de l'évaluation du cours « Pédagogie et psychopédagogie dans la formation-apprentissage chez l'étudiant » révèlent plusieurs constats préoccupants tant sur le contenu pédagogique que sur les méthodes d'enseignement employées. Les données quantitatives indiquent des difficultés significatives d'appropriation des savoirs, avec une moyenne générale de 12,1/20 et une concentration des notes entre 11 et 13, traduisant des performances modérées parmi les enseignants en formation. Ce niveau, bien que suffisant selon certains standards, reflète une compréhension limitée et une assimilation superficielle des notions enseignées (Biggs & Tang, 2011). La rareté des notes supérieures à 14/20 ainsi que la fréquence élevée de scores proches du seuil de réussite (10,5/20) suggèrent que les efforts fournis n'aboutissent pas systématiquement à une maîtrise fonctionnelle des compétences pédagogiques (Hattie, 2009).

L'écart-type faible souligne une homogénéité des résultats, ce qui indique un problème structurel plutôt que conjoncturel : il ne s'agit pas d'échecs isolés, mais d'une stagnation collective à un niveau moyen. Cette uniformité des performances est symptomatique d'une difficulté partagée à transférer les acquis théoriques en pratiques pédagogiques efficaces, un défi bien documenté dans la littérature sur la formation des enseignants (Shulman, 1987 ; Darling-Hammond, 2006).

Par ailleurs, les retours qualitatifs des enseignants apportent un éclairage complémentaire aux données chiffrées. Plusieurs thèmes récurrents ont émergé, notamment une forte attente concernant la gestion de classe, la motivation des apprenants et l'évaluation formative, qui sont des leviers essentiels pour l'apprentissage selon Black et Wiliam (1998). Les difficultés liées à l'usage des outils numériques, perçus comme abstraits ou déconnectés des réalités du terrain, confirment les observations de Selwyn (2016) sur les défis de l'intégration technologique en contexte éducatif. De plus, la frustration exprimée par les enseignants quant au manque de contextualisation des contenus, notamment l'absence d'exemples adaptés aux disciplines spécifiques, rejoint les travaux de Loughran (2010) sur l'importance de l'adaptation disciplinaire dans la formation pédagogique.

Enfin, les enseignants ont souligné l'insuffisante prise en compte des spécificités algériennes, telles que les conditions matérielles, le rapport aux technologies et la diversité des profils d'apprenants, ce qui complique la transposition des méthodes enseignées. Cette observation est en accord avec les analyses de Crossley et Watson (2003) sur la nécessité d'adapter les pratiques pédagogiques aux contextes culturels et socio-économiques locaux.

7. Recommandations pédagogiques issues de cette analyse

Pour renforcer l'efficacité de la formation des enseignants, il est recommandé de mettre en place des programmes de formation continue accompagnés d'un suivi post-formation. Il convient également d'adapter les méthodes pédagogiques aux réalités locales afin de mieux répondre aux besoins spécifiques, en intégrant notamment des exemples d'activités et de séquences propres à chaque discipline, telles que les lettres, les sciences ou les langues. La prise en compte du contexte algérien est essentielle, ce qui implique d'élaborer les contenus à partir de cas réels issus des classes locales. Par ailleurs, il est nécessaire de renforcer la dimension pratique de la formation en proposant des ateliers, des simulations de classe et des mises en situation concrètes. La formation doit aussi inclure un volet sur les outils numériques simples, avec des tutoriels adaptés aux contraintes matérielles comme la faible connexion internet ou les équipements limités. Enfin, l'évaluation formative continue doit être intégrée tout au long du parcours, par le biais de quiz réguliers, d'auto-évaluations et de bilans de compréhension, afin d'assurer un suivi efficace des acquis des enseignants.

8. Conclusion

Les résultats de cette étude révèlent un impact globalement positif de la formation pédagogique sur les pratiques des enseignants universitaires nouvellement recrutés en Algérie. Toutefois, des défis subsistent, notamment en ce qui concerne l'adaptation des contenus aux réalités locales et le suivi post-formation. Il apparaît donc nécessaire de renforcer l'accompagnement institutionnel, d'adapter les programmes aux besoins spécifiques des enseignants et de systématiser l'évaluation des dispositifs de formation pour garantir une amélioration continue de la qualité de l'enseignement supérieur (Charlier et al., 2020 ; Lebrun, 2019).

La formation pédagogique des enseignants universitaires récemment recrutés constitue un levier majeur pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie et pour favoriser un apprentissage plus efficace et enrichissant pour les étudiants. Ces formations ont pour objectif non seulement d'initier les enseignants aux méthodes pédagogiques contemporaines, mais aussi de répondre aux exigences pédagogiques actuelles. Toutefois, pour maximiser leur impact, il est essentiel d'assurer la continuité de la formation au-delà de la phase initiale. Celle-ci ne doit pas être un événement isolé, mais un processus permanent, capable de s'adapter aux évolutions des pratiques pédagogiques et aux besoins spécifiques des enseignants.

De plus, il est primordial d'intégrer dans ces formations des approches pédagogiques adaptées au contexte algérien, en tenant compte des particularités culturelles, sociales et institutionnelles du pays. Cette

adaptation facilite une meilleure appropriation des compétences pédagogiques et renforce leur pertinence dans la pratique quotidienne des enseignants.

Enfin, un accompagnement régulier et soutenu tout au long de la carrière universitaire des enseignants est indispensable pour garantir une amélioration continue de leur enseignement. Ce suivi peut prendre la forme de tutorat, de coaching ou de communautés professionnelles d'échange, qui participent à maintenir la motivation, encourager l'innovation pédagogique et résoudre les difficultés rencontrées.

Ainsi, en combinant une formation initiale renforcée, une contextualisation des pratiques et un accompagnement constant, le système universitaire algérien pourra progressivement constituer une communauté d'enseignants engagés et compétents, capables d'offrir aux étudiants une expérience d'apprentissage de qualité, adaptée aux défis du XXI^e siècle.

Références

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4th ed.). Maidenhead, UK: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education / Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Boudarene, L., & Djebbar, Y. (2015). L'impact de la formation pédagogique sur la pratique enseignante à l'université algérienne. *Revue Algérienne de l'Éducation*, 12(1), 45-59.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2020). *Pédagogie universitaire numérique*. De Boeck Supérieur.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education : Globalisation, Context and Difference*. London : RoutledgeFalmer.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge.
- Lebrun, M. (2019). *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit*. ESF Sciences Humaines.
- Loughran, J. (2010). *What Expert Teachers Do: Enhancing Professional Knowledge for Classroom Practice*. London: Routledge.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Ministère de l'Enseignement Supérieur. (2024). *Rapport annuel sur la formation des enseignants*. Alger.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Paquay, L. (2017). La formation des enseignants universitaires : enjeux et dispositifs. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 33(2), 1-15.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (2nd ed.). London : Bloomsbury Academic.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.