

Rabéa BENAMAR*, benal3aix@yahoo.fr

Université Aboubekr Belkaid - Tlemcen

Amaria BELKAID, belkaid_amarial@yahoo.fr

Université Aboubekr Belkaid – Tlemcen

Amal AMMI-ABBACI, latefa_amel@yahoo.fr

Université Aboubekr Belkaid – Tlemcen

Rapport formation/qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie. Etude de cas : Le LMD au département de français

Article reçu le : 26.03.2025 / Accepté le : 29.11.2025 / Publié le : 14.02.2026

Résumé

Face aux exigences de la mondialisation, l'introduction de l'assurance qualité dans le secteur de l'enseignement supérieur représente une avancée stratégique majeure. La généralisation de la qualité dans l'enseignement supérieur concerne également l'Algérie qui a adopté le système LMD comme modèle d'enseignement. Ce système exige des formations plus professionnelles et mieux adaptées au secteur socioprofessionnel ; ce qui implique une remise en question des pratiques enseignantes. Dans cet article, nous nous intéressons à ces pratiques. Notre étude, basée sur des questionnaires administrés auprès d'enseignants et d'étudiantes, met en évidence un besoin important en matière d'accompagnement pédagogique dans le cadre d'une formation des formateurs.

Mots-clés : formation, formateurs, qualité, LMD, pratiques enseignantes

The training/quality relationship in higher education in Algeria. The case of the French LMD system

Abstract

Scientific and technical knowledge has advanced exponentially, compelling higher education to adapt and address the critical challenge of demonstrating both effectiveness and quality. Algeria has similarly prioritised the enhancement of higher education quality by adopting the LMD system as its educational framework. This system necessitates more professionalised training, tailored to the needs of the socio-professional sector, which, in turn, demands a re-evaluation of current teaching practices. This article focuses on examining the related teaching practices. Through a study based on questionnaires conducted with teachers and students, it highlights a significant need for educational support, particularly within the context of teacher development.

Key words : training, trainers, quality, LMD, teaching practices.

Pour citer cet article :

BENAMAR Rabéa, BELKAID Amaria et AMMI-ABBACI Amal (2025). Rapport formation/qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie. Etude de cas : Le LMD au département de français. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (2), 248-271. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

AIT MOULA Zakia et AMMOUDEN M'hand (dir.). (2025). Les langues d'enseignement au supérieur algérien : perceptions, pratiques et besoins. *Action Didactique*, 8 (2) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>.

* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Les connaissances scientifiques et techniques ont évolué de manière exponentielle. L'enseignement supérieur doit suivre cette évolution et son plus grand défi est de démontrer son efficacité et sa qualité. En effet, comme tout système d'instruction, l'enseignement dans le cycle supérieur se doit de rechercher la qualité, élément indissociable de la qualification des enseignants. L'enseignement est un métier qui s'apprend ! Et toute professionnalisation présuppose une formation préalable. Cependant, toute la question est de savoir comment préparer l'enseignant à atteindre cette qualité. Dans l'exigence d'un monde qui évolue, la qualité de l'enseignement supérieur est aujourd'hui une condition sine qua non, car elle est au cœur du processus éducatif ; c'est aussi la détermination de l'Algérie. L'introduction de l'assurance qualité dans ce secteur est relativement récente (2010). Par souci d'amélioration de l'efficacité et de la qualité des enseignements, l'université algérienne s'est aussi attachée à l'instauration générale du système LMD, système qui implique aussi une transformation de la pratique enseignante. Néanmoins, pour agir et faire évoluer certaines pratiques enseignantes dépassées qui perdurent, il est primordial de réexaminer, d'analyser et de comparer les pratiques enseignantes actuelles. C'est ce que nous tentons de faire dans le cadre de cette étude qui portera en particulier sur le cas des enseignants de français langue étrangère.

Nous chercherons notamment les réponses aux questionnements suivants :

- La brève formation pédagogique (prévue à l'intention des nouveaux enseignants issus du système LMD) est-elle suffisante pour permettre un changement de pratique pédagogique ?
- Le néo-enseignant est-il suffisamment préparé pour assurer un enseignement efficace en langue française ?
- La formation répond-elle aux véritables besoins pour aborder un enseignement répondant aux normes de qualité ?
- Quels sont les effets attendus par «l'enseignant formé» ?

Nous pensons que la profession liée à l'enseignement est dévalorisée et l'un des points centraux pour une revalorisation du métier d'enseignant est l'accès à la formation afin de pouvoir répondre aux exigences du métier. Notre principale hypothèse est qu'une solide formation, des enseignants concernés, pourrait ouvrir de nouvelles perspectives pour développer leurs compétences psychopédagogiques et améliorer leurs pratiques pédagogiques. La mise en relation de la qualité et de la formation permettrait d'ouvrir des pistes dans la valorisation du métier d'enseignant.

Pour mener à bien cette étude, il nous a semblé utile tout d'abord de nous arrêter aux notions d'enseignement et d'enseignant. Afin de mieux comprendre les pratiques enseignantes, nous ferons ensuite un parallèle entre l'enseignant issu du système classique et celui issu du système LMD. De même que la comparaison entre système classique et système LMD nous aidera à mieux appréhender la nécessaire réforme dans l'enseignement supérieur ; un nouveau système où l'un des maîtres mots est la qualité. Enfin et pour saisir les enjeux liés à cet objectif de la qualité, nous recueillerons et procéderons à l'analyse des questionnaires administrés à des enseignants et à des étudiantes.

1. L'enseignement

La mondialisation a apporté des changements significatifs dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. L'enseignement, est en effet, un « phénomène social important » et un « phénomène complexe » (Dussault et al., 1987).

✓ Phénomène social important par le budget consacré à l'éducation mais aussi parce qu'enseignants/enseignés passent la majeure partie de leur temps ensemble. Les problèmes de l'enseignement occupent une place assez importante dans l'opinion publique.

✓ Phénomène complexe parce que pouvant être influencé par la personne qui le dispense (l'enseignant a une personnalité, des capacités, une formation professionnelle, etc., propre à lui) ; d'un autre côté, il peut aussi être influencé par la personne qui le reçoit (chaque élève a aussi sa personnalité, ses représentations, ses capacités, etc.). Il peut aussi être influencé par d'autres facteurs (le contexte, la matière enseignée, les moyens mis en place, etc.).

La mondialisation, au sens d'universalisation, conduit inévitablement vers la «mondialisation de l'enseignement», vers de nouveaux modes d'enseignement, vers une remise en question des pratiques d'enseignement. Il est donc capital de former les enseignants à la compréhension de cette mondialisation car ils sont la clé pour une amélioration de la qualité de l'éducation. Darling-Hammond & al. (1983, cité par Bensedik, 2003) identifient quatre conceptions de l'enseignement : l'enseignement considéré comme un travail, comme un métier, comme une profession et comme un art. Les professionnels de l'enseignement ont à charge de transmettre des connaissances mais aussi de préparer l'élève à devenir un bon citoyen.

1.1. Être enseignant universitaire

Le métier d'enseignant est souvent perçu, aux yeux de la société, comme un métier noble et de prestige en raison de son rôle dans la formation des individus. L'enseignant est recruté non seulement pour ses compétences disciplinaires mais aussi pour sa capacité à prendre en charge le métier. Toutefois, est-ce le cas sur le terrain ? Deux générations d'enseignants supposent presque inévitablement des différences dans les conceptions et pratiques de classe.

✓ L'enseignant d'hier

Dans la plupart des pays, « *tout le système pédagogique était centré sur l'enseignant, et on faisait très peu de cas des spécificités, des besoins, des questions, de la motivation, des talents, de l'aptitude à la prise d'initiative et de la créativité des élèves* » (Taddei, 2009 : 42). L'enseignant d'hier avait des valeurs à transmettre qui étaient prédéterminées. Les contenus des programmes, les examens, le système d'évaluation, etc. représentaient une pédagogie à sens unique, unilatérale où l'élève recevait uniquement. Sa fonction première était de dispenser un enseignement assurant la transmission de connaissances. Il éduquait aussi, il était autoritaire, c'était le «Maître», passionné par son métier. Recruté sur la base du diplôme de magister, l'enseignant issu du système classique n'a pas suivi de formation pédagogique préalable requise pour exercer son métier. Sans orientation et sans suivi, il apprenait son métier «sur le tas». Néanmoins, l'école d'hier n'est pas celle d'aujourd'hui, comme nous allons le voir ci-après.

✓ L'enseignant d'aujourd'hui

De par le monde, les enseignants sont confrontés au changement et la société exige d'eux un niveau de compétence donné (compétences aussi bien disciplinaires que pédagogiques). L'enseignant doit adopter une pédagogie beaucoup plus active, doit être capable de prendre des décisions, doit être créatif, doit travailler en équipe, doit connaître le fonctionnement du système LMD, etc. Il doit repenser son rôle en tant qu'agent actif. Il doit aspirer à une autre « *culture professionnelle, un autre rapport au changement* » (Perrenoud, 1995 : 117). Enseigner aujourd'hui ne se limite plus à transmettre un savoir disciplinaire mais implique d'adapter sa pratique enseignante afin de préparer les apprenants à un monde en mutation rapide. Les conceptions de l'enseignant, les technologies ayant changé, il est alors impératif pour l'enseignant d'aligner ses pratiques aux exigences d'un monde en constante évolution.

1.2. Système classique/Système LMD

Dans le système classique, la licence s'étale sur quatre années. Afin de préparer les étudiants à l'enseignement, les étudiants ont bénéficié de stages pratiques dans des lycées en dernière année de leur cursus universitaire. Les enseignants issus du système classique (désormais ENC) ont été recrutés sur la base d'un diplôme de magister ; pour certains, ils étaient déjà enseignants dans le cycle primaire, moyen ou secondaire. Ils n'ont pas eu de formation pédagogique préalable à leur recrutement alors que ceux issus du système LMD (désormais ENLMD) ont pu bénéficier d'une formation pédagogique durant leur première année en tant qu'enseignants stagiaires à l'université.

Une remise en question de la qualité (entre autres) de l'enseignement supérieur a soutenu la mise en place du processus de Bologne ou système LMD. Dans ce système, « tous les niveaux de l'enseignement sont travaillés par des processus internationaux qui remettent en question leur mode d'organisation et leurs principes de fonctionnement » (Charlier, 2005, p. 18). Ne pouvant pas rester en marge du phénomène d'internationalisation du système d'enseignement supérieur, le département de français de l'université de Tlemcen est entré dans ce système en 2006. Le LMD, architecture basée sur trois grades : Licence, Master et Doctorat, indique un ensemble de mesures, concernant l'enseignement supérieur, adaptées aux standards internationaux (harmonisation des diplômes avec ceux de l'ensemble de la communauté internationale). Les objectifs de cette réforme sont divers : organisation de cette formation sous forme de parcours découpés eux-mêmes en unités d'enseignement définies elles-mêmes en crédits, information, accompagnement de l'étudiant, mettre des ressources pédagogiques à sa disposition, etc. C'est donc un «bouleversement» dans la mesure où cela implique une nouvelle manière d'enseigner, d'étudier, d'évaluer voire même de gérer. On peut donc ici citer les concepts clés du système LMD¹ (Guide LMD, 2011) : -enseigner autrement ; -étudier autrement ; -évaluer autrement ; -le tutorat.

Pour ce dernier cas, un dispositif d'accompagnement est mis en place lequel constitue une modalité d'aide individualisée destinée à soutenir le néo-étudiant dans son parcours. C'est l'enseignant² qui «fera office de tuteur».

¹ « Le tuteur doit accompagner l'étudiant par rapport à :

-l'organisation du travail personnel

-l'autonomie dans le travail

-l'initiation aux méthodes de travail universitaire

-aux conseils pour l'utilisation des outils/supports pédagogiques » (Guide LMD, 2011, p. 18).

² Il arrive que les doctorants ou les étudiants inscrits en master puissent aussi être des tuteurs.

Certes, celui-ci bénéficie d'heures de vacances mais est-ce que les conditions ainsi que les moyens nécessaires existent vraiment ? Alors qu'il doit bien comprendre ce système mais aussi avoir tous les moyens nécessaires (bureau, matériel informatique, etc.) pour recevoir et guider les étudiants (parfois en trop grand nombre pour un seul et même tuteur) dans un système qu'eux-mêmes ont du mal à maîtriser !

Il est donc clair qu'accompagner les étudiants exige non seulement une préparation mais aussi des compétences conceptuelles, pédagogiques, avoir du temps, etc. C'est un système qui privilégie la relation université-entreprise et qui demande par conséquent des formations plus professionnelles et adaptées à la vie active. Ce qui implique que le profil de l'enseignant ne soit pas le même que dans le système dit classique dans lequel l'enseignant reste tout de même encore confiné. C'est un métier assez complexe dans la mesure où l'enseignant aura à instruire et aussi à éduquer. L'introduction du système LMD a non seulement réorganisé la structure des parcours mais a transformé le rôle attendu de l'enseignant devant s'adapter aux exigences de la société en constante évolution. C'est en ce sens que la notion de qualité devient alors l'affaire de tous les acteurs concernés ! Afin d'atteindre et garantir la qualité de l'enseignement, doit être mise en place une réelle psychopédagogie.

2. Qualité/Assurance qualité

La notion de qualité renvoie à divers domaines (l'économie, la sociologie, etc.) et est décrite

«[...] comme un concept multidimensionnel, complexe et évolutif. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, on trouve de multiples conceptions de la qualité. Selon les cas, la qualité est définie comme adéquation aux objectifs (fitness for purpose), adéquation des objectifs (fitness of purpose), excellence, seuil ou référence minimale, amélioration continue, bon rapport qualité/prix, etc. » (Bouzid et Berrouche, 2012 : 17).

L'un des principaux défis de tout système éducatif réside donc dans la qualité de l'enseignement. « La contextualisation fait que l'enseignement supérieur doit répondre à l'exigence de qualité exprimée non seulement par le monde socioéconomique mais aussi par les normes et standards internationaux » (Rapport CIAQES, 2022, p. 7). Aussi, en Algérie, le système d'enseignement supérieur a-t-il tenu compte des nouvelles exigences sociétales en instaurant le système LMD qui vise à harmoniser les standards éducatifs avec ceux en vigueur à l'international.

L'assurance qualité, aspect très important du processus de Bologne³ (Djefflat,

³ Le processus de Bologne, initié en 1999, est la mise en place d'un système européen de

2021), désigne « [...] un processus permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir ou améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur » (Martin et Stella, 2007, p. 38). Désormais, l'enseignant ne doit pas seulement posséder des compétences disciplinaires mais aussi des compétences en pédagogie, en évaluation, en nouvelles technologies, etc. L'on assiste alors « à un mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur » (Bailly et al., 2015, p. 1). Cela implique d'aligner les pratiques pédagogiques sur des standards, sur des normes qui favoriseraient une meilleure qualité de l'enseignement supérieur. Ce processus devrait garantir des exigences en matière de qualité.

Le terme d'assurance qualité apparaît dans le référentiel national d'assurance qualité⁴. C'est un document de référence pour l'évaluation de la qualité dans les universités algériennes ; l'enjeu est de sensibiliser les universités à une culture de la qualité avec pour but l'amélioration des performances et des résultats. Les actions de la cellule d'assurance qualité touchent plusieurs domaines : la gouvernance, la pédagogie, la recherche, la coopération, etc. Cette démarche qualité est de ce fait une évaluation de l'enseignement supérieur. Elle porte aussi sur la qualité de l'insertion des étudiants, sur la qualité des programmes, sur la qualité de l'équipe pédagogique, etc.

3. Rapport Formation/Qualité

Appliquée au domaine de l'enseignement, la question de la qualité s'inscrit au cœur des politiques institutionnelles et interroge la qualité des formations. Avec la mise en place du système LMD, la question de la qualité prend de l'ampleur et par voie de conséquence celle de la formation pédagogique aussi. L'idée selon laquelle

[...], les enseignants universitaires appartiennent au seul ordre d'enseignement qui ne pose pas l'obligation d'une formation pédagogique pour accéder à la profession (Rege Colet & Berthiaume, 2009, p. 138) devient de plus en plus préoccupant. Il a longtemps été admis qu'un bon chercheur était automatiquement un bon enseignant et que l'apprentissage sur le tas (apprendre à enseigner en enseignant) était adéquat. (Bailly et al., 2015, p. 1).

Dans l'évolution d'une carrière d'enseignant, une évolution est attendue de l'enseignant universitaire dans sa discipline mais également au niveau de ses

l'enseignement supérieur autour du triptyque : Licence, Master, Doctorat (LMD). L'un des axes majeurs de ce système réside dans la coopération entre les établissements universitaires notamment en matière d'assurance/qualité.

⁴ Cf. l'arrêté n° 167 du 31 mai 2010, création de la CIAQUES : Commission pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur.

pratiques pédagogiques. Cependant, cette évolution ne se produit pas automatiquement ; elle nécessite la mise en place de moyens et de conditions concrètes (accompagnement adapté, formations pertinentes, etc.) en vue d'acquérir et de perfectionner des compétences liées au métier d'enseignant (compétences didactiques (le quoi enseigner), pédagogiques (le comment enseigner), évaluatives, numériques, etc. Ainsi, pour garantir cela, la progression de la carrière ne doit pas dépendre seulement des recherches et publications mais aussi de la contribution des enseignants au développement des méthodes d'enseignement. Il est alors nécessaire de s'interroger « [...], sur la qualité de la formation des hommes et des femmes qui le dispensent et le gèrent ainsi que leur degré d'implication dans la tâche » (Kaci, 2002, p. 7). La mise en place du système LMD en Algérie s'est accompagnée de la mise en place de formations au profit des enseignants nouvellement recrutés à l'université⁵. Cette formation, assurée par un groupe d'enseignants universitaires, par des vice-recteurs, etc., a pour mission de former et d'informer les enseignants sur leurs pratiques enseignantes. Cette formation est une formation professionnelle et non pas disciplinaire dans la mesure où tous les enseignants, toutes spécialités confondues de toute l'université, sont concernés. C'est une formation à l'enseignement. En ce sens, Altet (2000) parle de formation « professionnalisante » qui peut être définie comme une formation visant à acquérir une maîtrise professionnelle spécifique et qui possède les caractéristiques suivantes :

Une formation qui a une finalité pratique : construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante ; une telle formation est finalisée par l'exercice pratique [...]. Une formation qui développe « la spécificité de savoir-enseigner », qui insiste sur l'importance des « savoirs pour enseigner » à côté de la maîtrise des « savoirs à enseigner » [...]. Une formation qui développe une pratique réfléchie : la notion de réflexivité est au cœur même de l'analyse de pratiques ; il s'agit d'apprendre à réfléchir sur l'action, puis de réussir à réfléchir dans l'action. (Altet, 2000, p. 34).

Ainsi, l'enseignant en tant que professionnel doit pouvoir se mettre en retrait, prendre du recul, ce qui lui permettrait d'effectuer une réflexion sur ses propres actions et ce à partir de son expérience pratique à savoir son vécu et le terrain sur lequel il opère.

4. Exploitation des données recueillies

Dans cette étude, nous faisons un parallèle entre l'enseignant produit du système classique (désormais ENC) et l'enseignant produit du système LMD

⁵ Les enseignants nouvellement recrutés le sont en tant qu'enseignants stagiaires et au bout d'une année de formations en présentiel et à distance, et après réussite aux examens, ils sont titularisés.

(désormais ENLMD), et ce sur divers plans : sa propre formation, ses compétences scientifiques et ses aptitudes professionnelles, sur la notion de gestion de la classe, sur la nécessité de prendre en charge les objectifs de formation, sur la notion même de savoir, savoir enseigné, savoir à enseigner (apprendre à apprendre, apprendre pour apprendre, etc.), les modes de transmission et d'accès aux connaissances, sur les notions de quantité, de qualité des savoirs et modes de transmission /d'acquisition adaptés/inadaptés à chaque type de module.

L'enseignement supérieur ayant été transformé, cela implique que les modalités d'enseignement doivent changer aussi. Mais si :

Les universités changent : leur longévité ne tient pas au fait qu'elles n'évoluent pas, mais bien au fait qu'elles ont su s'adapter à la demande sociale, au fil du temps. Elles construisent des stratégies pour gagner leur autonomie et trouver leur place dans la mondialisation. (Endrizzi, 2012, p. 1).

Est-ce le cas ici ? L'université a-t-elle mis suffisamment l'accent, par exemple, sur le développement des TIC en focalisant sur l'approche pédagogique auprès des enseignants lors des formations pour les enseignants novices, en particulier, car ce sont bien eux qui jouent un grand rôle dans le dispositif LMD implémenté. L'enseignant aujourd'hui accepterait-il de se remettre en question ? Admettrait-il d'autres manières de faire ? Pourtant, le métier d'enseignant doit lui aussi s'adapter aux évolutions du système éducatif et universitaire.

Rappelons que, dans un souci d'améliorer la qualité et l'efficacité des enseignements, l'université algérienne a généralisé l'adoption du système LMD, système qui implique aussi un changement de la pratique enseignante. Notre étude, centrée tout particulièrement sur les enseignants de français langue étrangère, examine les pratiques de ces enseignants.

L'examen de pratiques enseignantes s'est basé sur des questionnaires administrés aux enseignants (cf. annexe 01) et aux étudiantes (cf. annexe 02) par voie électronique le 05 août 2024. Ceci étant, des questionnaires composés de dix (10) questions ont été envoyés à 20 enseignants issus des deux systèmes, classique et LMD. Le choix du questionnaire électronique représente pour notre cas une alternative méthodologique qui s'explique par l'absence de contact voire l'indisponibilité des enseignants étant donné que la période coïncidait avec les vacances estivales. Nous avons donc envoyé des questionnaires que nos informateurs ont renseignés et renvoyés via messagerie électronique entre le 5 et le 9 août 2024. Les questions posées ont pour objectif de mieux comprendre les enjeux liés à la qualité dans

l'enseignement supérieur. Pour les questionnaires/enseignants, cette modalité nous a permis de récolter 12 réponses sur 20 ; 08 enseignantes n'ont pas répondu à notre mail. Un taux relativement modéré au regard des recherches par questionnaire. Toutefois, les réponses obtenues nous donnent une lecture qui nous permet d'obtenir des informations sur les conceptions, les représentations des enseignants quant à leur métier.

Sur les 12 réponses reçues : 06 enseignantes sont issues du système classique et 06 enseignants du système LMD (dont 01 homme et 05 femmes). Nous notons que les enseignants du système LMD de notre échantillon ont été recrutés récemment et sont eux-mêmes issus de ce système. En effet, l'année 2013 a été l'année de recrutement au département de français de l'université de Tlemcen du premier ENLMD. Depuis cette date, cinq enseignantes, issues de la formation « LMD », ont rejoint le département. Nous précisons ici que le sexe n'est pas une variable prise en considération dans l'analyse des résultats de l'enquête. Toutefois, l'écart quantitatif s'explique par le nombre important d'enseignantes au département de français comparé à celui des enseignants de sexe masculin.

D'autre part, un questionnaire a été administré à huit (08) étudiantes inscrites en master 2 de langue française durant la même période que celui adressé aux enseignants. Il a également été diffusé par courrier électronique. Le questionnaire composé de sept (07) questions n'avait pas pour but de procéder à une évaluation des enseignements par les étudiantes mais d'analyser la manière dont ces enseignements sont perçus ; l'objectif de ce questionnaire est de comprendre comment les étudiantes perçoivent l'enseignement qui leur est proposé ; il s'agit aussi de confronter leurs points de vue à celui des enseignants.

Le choix des enseignants et des étudiantes a été effectué de manière aléatoire.

Nous faisons, à présent, une synthèse des résultats d'une enquête par questionnaire quant aux pratiques enseignantes à l'université.

5. Analyse du discours des enseignants

Les questions sont précises et en relation directe avec les objectifs attendus de cette étude. Rappelons que 06 ENC et 06 ENLMD se sont prêtés à notre enquête. Nous avons regroupé les questions du questionnaire, administré aux enseignants, selon les thématiques qu'elles abordent.

5.1. Expérience et motivation

Les deux premières questions visent à recueillir des informations sur l'ancienneté et les raisons du choix du métier. Les ENC ont entre 16 et 40 ans d'expérience ; l'enseignant le plus ancien parmi ceux du système LMD a été recruté en 2013. Toutes les ENC ainsi que certains du système LMD disent avoir choisi l'enseignement par choix, par passion, pour le plaisir d'apprendre, pour le plaisir de faire apprendre.

ENC04⁶ : «comme toute petite fille je rêvais de devenir enseignante »

ENC07 : «en 3^{ème} année licence, j'ai commencé à réfléchir aux débouchés que m'offrirait mon diplôme. J'ai appris que des formations de Magister étaient mises en place. Et je me suis directement vue dans l'enseignement universitaire. Les exposés que je présentais en cours, le plaisir que j'y prenais ainsi que les séances de révision avec mes camarades (où je prenais assez souvent le rôle de celle qui explique) ont fini par me convaincre de rester dans cette voie de l'enseignement »

ENC08 : «-par passion pour le métier d'enseignant -pour le contact avec les apprenants quel que soit l'âge -pour le plaisir d'apprendre et de faire apprendre»

ENLMD11⁷ : «mon but était d'être enseignante j'ai fait français à l'université et j'ai choisi la didactique parce qu'elle répond parfaitement à mes attentes je voulais jumeler recherche et enseignement et c'est ce que j'ai fait»

ENLMD06 : «c'est une passion»

Une enseignante LMD parle de suite logique à ses études :

ENLMD10 : «l'enseignement me semblait être une continuation logique après l'obtention de mon master en didactique puis mon doctorat et ce poste m'a garanti une situation stable et dans de bonnes conditions »

Ces propos traduisent une continuité naturelle dans laquelle il n'y a pas de rupture entre les différentes étapes (licence, master, doctorat, enseignement). Cette perception témoigne donc d'un rapport au métier linéaire.

5.2. Rapport au métier

Mesurer la satisfaction et les points de vue de l'enseignant par rapport à son métier ainsi que sa préparation à l'enseignement ont fait l'objet des questions 3 et 10 ; Il ressort de ces questions ce qui suit :

À la question de savoir s'ils aiment leur métier, tous les enseignants du système classique déclarent l'aimer énormément voire passionnément :

⁶ Que nous noterons ainsi : ENC suivi d'un numéro qui renvoie à l'ordre d'arrivée du mail.

⁷ Que nous noterons ainsi : ENLMD suivi d'un numéro qui renvoie à l'ordre d'arrivée du mail.

ENC07 : «oui passionnément et je me dis souvent que j'ai la chance d'exercer un métier que j'aime chance qui n'est pas offerte à tous »

ENC08 : «on ne peut faire ce métier que si on l'aime »

Pour les enseignants LMD, cela peut sembler être une évidence :

ENC02 : «naturellement »

ENC06 : «bien entendu »

La question 10 était de savoir si les enseignants avaient l'impression d'avoir bénéficié d'une bonne préparation à l'enseignement supérieur et s'ils étaient satisfaits de leur propre enseignement.

Voici quelques réponses d'ENC :

ENC01 : «je suis très satisfaite mais ces dernières années le niveau des étudiants qu'on reçoit est très bas »

ENC03 : «tout enseignant qui se respecte doit toujours se remettre en question par rapport à ces enseignements j'ai beaucoup donné pendant plus de 30 ans et j'estime qu'il est nécessaire de se revoir et de se réévaluer »

ENC05 : «je pense qu'un enseignant ne peut pas être parfaitement satisfait de son enseignement sinon il ne va pas fournir des efforts pour s'améliorer »

ENC07 : «pour ce qui est de ma satisfaction personnelle, je dirais oui sans vouloir être prétentieuse. Des déceptions, j'en ai souvent par rapport aux résultats, à la différence entre ce que je me trace en tête et ce que je parviens à réaliser des ratages, j'en ai »

ENC08 : «j'ai surtout conscience que pour réussir il faut avoir constamment l'esprit en éveil. Ne jamais se satisfaire d'un quelconque résultat mais surtout chercher à l'améliorer le dépasser »

A travers ses propos, nous remarquons la satisfaction d'ENC01, modérée par une critique envers le niveau des étudiants ; en effet l'enseignante dénonce le faible niveau des étudiants montrant ainsi les mauvaises conditions d'enseignement. Une autre enseignante (ENC03) insiste sur l'importance de la remise en question du métier d'enseignant. Quant à ENC08, elle semble plus exigeante envers elle-même et veut rester dans une démarche d'amélioration de sa pratique. Les propos renvoient à un rapport à l'enseignement assez exigeant ; il y a une volonté de se perfectionner constamment.

Les réponses des ENLMD ci-dessous expriment plutôt une satisfaction quant à leur enseignement :

ENLMD02 : « oui la préparation est correcte »

ENLMD06 : « bien sur »

ENLMD09 : « oui j'ai l'impression d'avoir bénéficié d'une bonne préparation à

l'enseignement supérieur. Cette préparation me permet de me sentir satisfaite de la qualité de mon propre enseignement car elle me permet d'offrir à mes étudiants des cours adaptés et enrichissants »

Ces trois ENLMD ont une perception plutôt positive par rapport à leur préparation à l'enseignement. ENLMD02 et ENLMD06 donnent des réponses brèves mais non argumentées. ENLMD09 développe davantage en reliant la préparation à l'enseignement à la qualité de l'enseignement dispensé à ses étudiants.

ENLMD10 : « oui l'auto-formation me permet de m'améliorer chaque année »

ENLMD12 : « pas tout à fait satisfaite dans la préparation à l'enseignement supérieur il nous manquait le côté pratique et ceci on l'a acquis seulement avec l'expérience »

La réponse d'ENLMD12 ci-dessus met en avant les limites dans la formation reçue : le manque flagrant de pratique. Il n'y a donc pas de finalités, pas de répercussions positives dans la formation ; les enseignants LMD pensent que l'expérience dans le métier d'enseignant devrait les aider à s'améliorer. L'expérience est alors considérée comme nécessaire pour corriger les insuffisances d'une préparation purement théorique.

Il est vrai que dans l'action de son métier, l'enseignant produit ou mobilise, outre des savoirs⁸ disciplinaires, des savoirs d'expérience ou « l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des curricula. [...] Ils constituent, pourrait-on dire, la culture enseignante en action. » (Tardif et al., 1991, p. 65). Ces savoirs d'expérience ou pratiques, notions clés dans le développement professionnel des enseignants, se construisent par essais, par erreurs au fur et à mesure de l'expérience sur le terrain. « Bref, l'enseignant type, c'est quelqu'un qui doit connaître sa matière, sa discipline et son programme, qui doit posséder certaines connaissances en sciences de l'éducation et en pédagogie, tout en développant un savoir pratique fondé sur son expérience quotidienne auprès des élèves » (ibid, p. 60). Ces savoirs viendront ainsi compléter les savoirs acquis en formation.

5.3. Formation pédagogique

Les questions 4, 7 et 8 renvoient à la préparation à l'enseignement. Les réponses devraient nous permettre de mesurer les parcours d'entrée des enseignants dans le métier.

⁸ Tardif & al. (1991) avance le fait que l'enseignant ne se base pas sur un savoir unique mais mobilise divers savoirs qui sont complémentaires les uns des autres.

Pour la question 4, il s'agissait de savoir s'ils avaient bénéficié d'une préparation à l'enseignement sous forme de formation pédagogique. Les ENLMD ont répondu par l'affirmative. Ils ont tous reçu une formation lors de leur première année de recrutement. Cette formation est obligatoire (cf. arrêté n° 932 du 28 juillet 2016 fixant les modalités d'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant chercheur nouvellement recruté).

Pour ce qui est des ENC, elles affirment n'avoir reçu aucune formation en pédagogie universitaire préalable, certaines déplorent cet état de fait.

ENC07 : « en dehors du contenu théorique surtout de la licence je n'ai pas bénéficié de formations me préparant à l'exercice du métier sur terrain j'aurais aimé que les stages de formations dont j'ai pu profiter plus tard, à titre personnel, me soient proposées en début de carrière »

Ainsi, pour ENC07, l'absence de formation en début de carrière constitue un obstacle. Cette enseignante regrette le manque de préparation pratique surtout en début de carrière, qui peut s'avérer être difficile pour certains ; elle souligne l'effort individuel. Il y a donc une inégalité d'accès à la formation pédagogique entre les ENC et les ENLMD.

La question 7 nous renseigne sur les modalités de formation. Les ENLMD déclarent tous avoir bénéficié des deux types de formation : en présentiel et à distance. L'objectif de la question 8 était de recueillir une évaluation qualitative de cette formation et d'identifier les forces et les faiblesses des formations. Les enseignants avancent des points positifs et des points négatifs.

ENLMD02 : « la formation en présentiel manquait d'intérêt »

ENLMD11 : « la formation numérique oui est enrichissante par contre celle en présentiel c'est beaucoup plus des acquis antérieurs »

ENLMD12 : « la difficulté c'était de suivre deux formations très longues en termes de temps très prenantes car elles nécessitent une préparation des lectures de la recherche et la réalisation de tâches et d'exercices en parallèle tout en assurant des cours et TD et toutes les tâches pédagogiques d'un enseignant titulaire »

D'une manière globale, ces trois enseignantes montrent leur insatisfaction à propos de leur formation. ENLMD02 remet en cause la formation en la jugeant peu utile. Pour ENLMD11, il y a un contraste entre les deux modalités de formation. Quant à ENLMD12, la formation est perçue comme étant intensive dans la mesure où se former tout en assurant ses fonctions d'enseignement engendre une surcharge de travail. Elles expriment le sentiment de vivre une situation assez difficile et nous pensons que dans le cas d'une formation faible ou inadéquate, les ENLMD risqueraient d'adopter

des stratégies de contournement en classe en imitant la pédagogie magistrale de leurs maîtres.

5.4. Pratiques enseignantes

Les questions 5, 6 et 9 abordent la pratique enseignante en contexte LMD. Pour ce qui est de la question 5, elle vise à recueillir des perceptions comparatives entre système classique et système LMD et interroge les transformations pédagogiques. Voici quelques réponses :

ENC01 : « le classique est une formation de qualité le LMD qui est supposé être qualitatif ne l'est pas sur le terrain c'est un vrai échec »

ENC03 : « la différence est surtout dans un cadre psychopédagogique »

ENC05 : « oui les principales différences résident dans le volume horaire système LMD plus important les modules enseignés modules qui ont disparu la lexicologie par exemple ou qui ont tendance à perdre d'importance la fusion des modules linguistique et phonétique par contre il y a des modules en système LMD qui sont intéressants comme TTU le système de crédit qui encourage la médiocrité les étudiants ne parviennent ni à boucler les modules en dette ils passent à l'aumône ni les modules de l'année en cours l'assiduité des étudiants qui n'est plus prise en considération etc. »

ENC07 : « il s'agit de deux systèmes organisationnels différents cela dit la configuration de la formation en licence classique l'articulation des modules ainsi que les contenus étaient mieux pensés plus diversifiés donnant l'importance aux trois spécialités confondues et s'inscrivant dans une continuité n'autorisant ni ruptures ni redites comme c'est le cas avec les contenus actuels »

ENC08 : « oui si on s'en tient à la théorie non si on applique avec intelligence les diverses données qui finalement doivent aboutir aux mêmes objectifs (faire que l'apprenant soit réellement partie prenante de son apprentissage en y participant activement) ne pas oublier que les anciens ont bénéficié des compétences et méthodes dites 'traditionnelles' que l'on juge, trop vite aujourd'hui, de dépassées ! »

Les ENC valorisent le système classique qu'elles jugent plus rigoureux et de qualité. Notons que pour ENC03, la réforme touche beaucoup plus à la relation pédagogique alors que pour ENC08, les deux systèmes peuvent coexister pour peu que les principes pédagogiques soient bien compris. Pour les ENC, les différences entre les deux systèmes se manifestent tant sur le plan des contenus que sur celui de l'organisation pédagogique. Elles se situent aussi bien sur le fond que sur la forme même des systèmes. En revanche, pour les ENLMD, le statut de l'enseignant est pointé du doigt ainsi que les défis liés aux nouvelles technologies, comme le concède l'enseignante 09 dans l'exemple ci-dessous :

ENLMD09 : «oui c'est évident dans le système classique l'enseignement était

principalement centré sur le statut de l'enseignant qui dominait la classe et transmettait le savoir de manière unilatérale ; les outils didactiques étaient limités et les apprenants se contentaient généralement du manuel scolaire et du cahier aujourd'hui avec l'intégration des outils numériques du multimédia l'intelligence artificielle de l'approche par compétences ainsi que la diversité des méthodes à l'université y compris les formations hybrides l'apprentissage est devenu plus attrayant et diversifié »

Pour ENLMD09, dans le système classique, l'enseignant occupe une position d'autorité assurant une transmission unidirectionnelle du savoir. Ses propos valorisent les effets positifs du LMD avec une pédagogie plus motivante pour les étudiants ; cette enseignante souligne la modernisation des pratiques éducatives avec la diversification des supports.

L'utilisation ou non des nouvelles technologies a fait l'objet de notre sixième question. Pour les ENC, elles essaient d'utiliser les nouvelles technologies tant bien que mal, comme l'accorde l'enseignante suivante :

ENC07 « *oui j'essaie même si les conditions ne sont pas toujours facilitantes* ».

Pour ENC07, il y a une volonté de « mieux faire » mais n'ayant pas argumenté ses propos, nous pouvons penser que le manque de formation pourrait freiner ce choix.

Les ENLMD intègrent à leurs cours des moyens numériques, déclarent utiliser le datashow ou vidéoprojecteur, les vidéos YouTube, etc. Ce sont toutefois, dirions-nous, des moyens assez traditionnels et nous relevons que peu d'enseignants utilisent par exemple les nouveaux outils proposés par l'intelligence artificielle (IA). Pourtant, le domaine de l'éducation étant en constante évolution, il est normal aujourd'hui de voir les outils fondés sur l'IA prendre de l'ampleur. Par conséquent, il est capital pour les enseignants d'en saisir la portée et voir comment ces innovations peuvent les accompagner dans leur tâche d'enseignement. En effet, « l'IA est considérée comme une aide, en ce qu'elle prend en charge une part des opérations, traite ou donne accès à des informations venant étayer les raisonnements et le processus d'enseignement-formation-apprentissage » (Ciavaldini-Cartaut & al., 2023, p. 41). Seules, deux enseignants disent avoir utilisé les outils de l'IA.

ENLMD06 : « oui je favorise la digitalisation en support pédagogique il m'arrive aussi d'utiliser les moyens linguistiques et pédagogiques fournis par l'intelligence artificielle »

ENLMD10 : « j'essaie d'utiliser Canva pour les diapos ou bien de temps en temps Chatgpt quand je suis à court d'idées d'activités je m'inspire de ce qu'il propose mas je ne me fis jamais au contenu car il n'est pas fiable »

La digitalisation de l'enseignement paraît être un complément utile à la pratique enseignante. ENLMD10 reste prudente car pour elle les contenus de l'IA ne sont pas fiables même si elle intègre les outils de l'IA en tant qu'outils fonctionnels ou sources d'inspiration.

Concernant les modes d'évaluation, rappelons que la réforme LMD recommande d'enseigner autrement, d'évaluer autrement. Cependant et à juste titre, nous nous posons diverses questions : est-ce que la mise en place de ce nouveau système a permis cela ? Les enseignants comprennent-ils réellement la démarche pédagogique du LMD ? Y a-t-il de nouvelles pratiques pédagogiques mises en place ? Donnent-ils du sens à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur⁹ ?

Voici quelques réponses à la question 9 : concernant l'évaluation des étudiants, prenez-vous en compte la méthode d'évaluation des étudiants préconisée par le LMD ? Par exemple, la prise en compte de leurs travaux.

ENLMD06 : « travaux assiduité et participation »

ENLMD09 : « lors des TD »

ENLMD10 : « oui je leur donne des exposés à faire et ils sont pris en compte dans leur évaluation finale »

ENLMD11 : « oui »

ENLMD12 : « oui en TD assiduité et participation »

Les réponses ci-dessus des ENLMD reflètent une application classique de l'évaluation continue.

ENC01 : « évidemment surtout pour la note de TD »

ENC03 : « ça m'arrive mais avec les outils de l'IA j'estime que ce système doit être revu et réadapté surtout en langues étrangères »

ENC07 : « oui bien sur même si on fait aujourd'hui un retour vers le système classique l'évaluation continue demeure importante ».

Même si ENC07 défend la valeur de l'évaluation continue, elle constate un retour à des pratiques du système classique. De ces réponses, il ressort que l'évaluation continue est pratiquée par les enseignants des deux systèmes. Les enseignants restent encore dans la lignée d'évaluation du système classique (interrogations écrites, tests, exposés, assiduité, etc.).

Pourtant, c'est la diversité des modes d'évaluation (telle que préconisée par le système LMD) qui pourrait nous donner une idée globale de la valeur et du niveau de l'étudiant. L'évaluation pour être aussi juste que possible devrait

⁹ Cf. Programme. Formation pédagogique des enseignants, page 9.

prendre aussi en considération les pratiques innovantes de l'évaluation comme le développement des compétences des étudiants (l'autonomie, le travail en groupe, la logique, l'esprit de synthèse, l'esprit critique, la valorisation des travaux personnels, etc.). Par conséquent, « l'évaluer autrement », préconisé par le guide LMD (2011) ne semble pas encore être adopté dans les pratiques des enseignants.

La comparaison entre les propos des ENC et des ENLMD révèle des perceptions contrastées mais parfois convergentes autour de leur rapport au métier, de leur formation pédagogique, de leurs pratiques pédagogiques et de leur usage du numérique. Nous avons là une diversité de regards sur l'évolution du métier d'enseignant. Les premiers revendiquent une formation fondée sur la rigueur et reconnaissent la difficulté d'enseigner aujourd'hui (baisse du niveau, etc.) alors que les seconds adoptent des approches plus flexibles, s'ouvrent davantage aux pratiques numériques. Chez les ENC, la formation, souvent absente, s'est faite sur le terrain principalement. Les ENLMD pointent le manque de dimension pratique dans leurs formations. L'évaluation est présente chez tous les enseignants à travers les travaux dirigés, les exposés, etc. même si c'est un outil d'ajustement pédagogique pour les ENC, ils s'interrogent sur sa pertinence à l'ère de l'IA, considérée comme une menace pour l'évaluation.

L'amélioration de la qualité des enseignants et de leur formation constitue ainsi un enjeu central dans les réformes des systèmes éducatifs, tant au niveau national qu'international. Cela reflète une prise de conscience que la qualité de l'enseignement est étroitement liée à la compétence, à l'expertise et à la formation continue des enseignants. Incontestablement, « seules la qualification et la compétence du corps enseignant peuvent, en dernière analyse, déterminer la qualité de l'enseignement et l'évolution du système dans le sens du progrès » (Kaci, 2002, p. 8/9). Autrement dit, la qualité de l'enseignement dépend de la qualification et des compétences des enseignants car au-delà de leurs diplômes, la formation des enseignants reste un facteur déterminant. Ces derniers sont au cœur du processus éducatif et leur performance impacte directement la réussite des apprenants, le développement des compétences, ainsi que l'innovation pédagogique. Dans notre approche de l'assurance qualité, il est essentiel de prendre en considération les intérêts des différentes parties (Martin & Stella, 2007). Il s'agit donc à présent de connaître le point de vue côté étudiant.

6. Analyse du discours des étudiantes

Nous avons vu que la qualité dans l'enseignement supérieur est une priorité. Une pédagogie universitaire de qualité suppose d'être à l'écoute des retours des étudiants. Nous avons donc administré des questionnaires à huit

étudiantes de master 2 de langue française. Rappelons qu'il ne s'agit pas de faire une évaluation des enseignements par les étudiants mais d'avoir des retours sur la pratique enseignante. Comme nous avons procédé pour le questionnaire destiné aux enseignants, nous avons structuré le questionnaire destiné aux étudiantes autour de plusieurs axes thématiques.

6.1. Choix de la filière de français

En réponse à la première question (cf. annexe 02), sept étudiantes sur huit disent avoir choisi la licence de langue française. La huitième (E5) voulait s'inscrire en licence de langue anglaise mais sa moyenne ne lui en a pas permis l'accès.

6.2. Engagement en situation d'apprentissage

Les questions 2 et 3 permettent d'évaluer le comportement de l'étudiant en situation d'apprentissage. La deuxième question était de savoir si l'étudiant assiste au cours et, le cas échéant, les raisons de son absence.

03 étudiantes (E2, E5 et E8) n'assistent pratiquement jamais. Une étudiante (E2) dit ne pas pouvoir venir car elle travaille. Certaines réponses reflètent une démotivation certaine des étudiantes.

E5 : « le cours ne m'intéresse pas »

Nous remarquons chez E5, un sous-entendu, une remise en question de la capacité de l'enseignant à susciter l'intérêt. Cette étudiante, qui n'assiste pratiquement pas, n'a pas argumenté ses propos mais nous pensons que ce désintéressement serait dû au choix de la filière ; elle aurait souhaité s'inscrire en licence de langue anglaise.

A la troisième question (prenez-vous des notes en cours ?), 01 étudiante dit tout noter (E3). Elle adopte une attitude, dirons-nous, classique.

E4 « le cours n'est pas intéressant alors pourquoi prendre des notes »

E1 : « alors moi je note rien je comprends rien »

Tout comme pour E5, le cours n'intéresse pas E4 qui exprime un désengagement et pour E1, une incompréhension du cours. Ce désintérêt pourrait renvoyer à un jugement implicite sur l'enseignement.

6.3. Pédagogie de l'enseignant

En ce qui concerne la question 4 (l'utilisation des nouvelles technologies), E3, E4, E6 et E7 appuient l'idée que la plupart des enseignants utilisent surtout le tableau mais peu d'entre eux utilisent un matériel relevant des nouvelles

technologies. Pourtant, ces technologies offrent la possibilité pour l'enseignant d'améliorer la qualité de son enseignement (personnaliser son enseignement, gain de temps, rapidité d'exécution, etc.).

Savoir comment l'enseignant transmet ses cours (question 5) nous a permis de savoir que de nombreux enseignants dictent encore leur cours.

E1 : « je trouve que l'enseignant écrit trop souvent au tableau »

E2 « l'enseignant dicte trop »

E3 : « il dicte et explique rien »

E6 « l'enseignant ne donne pas assez des exemples pour qu'on arrive à mieux comprendre le cours »

Les propos des étudiantes révèlent une insatisfaction quant à l'enseignement magistral, centré sur la dictée, sur une utilisation excessive du tableau. Ce type d'enseignement, où l'interaction et l'implication des étudiants font défaut, risque là aussi un désengagement de la part de l'étudiant. Même s'il n'y a pas de référence directe à la formation des enseignants, ces critiques peuvent refléter un manque de préparation à l'enseignement.

6.4. Perception de l'apprentissage

Les questions 6 et 7 permettent d'analyser la manière dont les étudiants perçoivent les modes d'évaluation ainsi que les effets de l'enseignement sur leurs résultats. Les réponses à la sixième question vont toutes dans le même sens : les enseignants évaluent par le biais de tests, par les examens en fin de semestre, par des exposés oraux, et ce afin d'avoir une note de TD.

E2 : « avec les tests et les examens »

E3 « il donne des notes avec les exposés en classe pour le TD »

E7 : « avec plusieurs façons les td les examens et les exposés »

Même s'il y a une diversité de pratiques d'évaluation, on reste essentiellement dans l'évaluation sommative. Peu de place, voire aucune, par exemple, pour l'évaluation des travaux personnels.

Les réponses à la dernière question ont mis en évidence le lien entre la pratique pédagogique de l'enseignant et les résultats des étudiantes :

E1 « eh oui quand l'enseignant me fait travailler par exemple j'ai de bons résultats » ;

E3 « les enseignants ne font pas des efforts la plupart font le cours sans chercher à voir si on a compris ».

Les propos ci-dessus dévoilent le rôle de l'enseignant dans la réussite ou

l'échec des étudiants. En appuyant sur le fait que « ... l'enseignant me fait travailler... », E1 souligne ainsi l'effet bénéfique d'un enseignement actif et suggère que sa réussite (« ... j'ai de bons résultats ») dépend de l'accompagnement de l'enseignant. E3 est beaucoup plus critique envers la manière d'enseigner. Cela rejoint l'idée de l'importance de la qualité de l'interaction enseignant/étudiant, facteur déterminant de l'engagement et de la réussite. De ce fait, l'enseignant ne doit plus être seulement un transmetteur de savoir mais un facilitateur de l'apprentissage.

L'analyse croisée entre les propos des enseignants et ceux des étudiantes révèle une volonté d'amélioration et suppose une revalorisation des pratiques actives afin de répondre aux attentes des étudiantes. Nos résultats montrent que la formation des enseignants universitaires reste le pivot pour atteindre la qualité des enseignements dans le supérieur. Ainsi, il est primordial pour l'université algérienne de faire de la formation la clé de voûte pour son développement en termes de qualité. Néanmoins, nous pensons que la formation pédagogique des enseignants doit aussi être considérée comme un processus continu, comme un suivi tout au long de leur carrière pour un bon développement professionnel de l'enseignant et non pas seulement lors de la première année de son recrutement.

Toutefois, nos résultats sont à relativiser dans la mesure où peu d'étudiantes se sont prêtées à notre enquête. Il serait intéressant d'élargir notre échantillon et d'investiguer plus en profondeur sur cet effet-retour des différentes pratiques enseignantes sur la réussite des étudiants. Ces retours des étudiantes pourraient servir d'indices à l'enseignant afin d'adapter ses pratiques et de s'ajuster aux besoins des étudiants.

Conclusion

Nous avons vu que le système LMD se préoccupe de la rénovation en profondeur des enseignements mais aussi de l'introduction de pratiques nouvelles. Les réformes visent également à renforcer la formation initiale des enseignants en la rendant plus rigoureuse, en introduisant des méthodes pédagogiques plus modernes, et en les préparant à gérer des environnements éducatifs en constante évolution. Malgré cela, la transition d'un système à un autre est génératrice de perturbations. Notre étude montre que la qualité de l'enseignement ne réside pas seulement dans les contenus mais aussi dans la manière de les transmettre. Il est alors essentiel d'accompagner l'enseignant dans sa classe ; cependant, la formation ne prend pas suffisamment en compte le terrain alors qu'elle devrait être considérée comme un levier indispensable permettant de garantir la qualité des enseignements et des enseignants. L'enseignant universitaire devrait s'engager dans un processus de formation continue afin de développer d'autres compétences (autres que

disciplinaires !).

Former des enseignants compétents constitue un défi majeur à relever. Pourquoi, à l'instar des autres cycles, l'université ne penserait-elle pas à un travail concret d'accompagnement à l'enseignement ! En donnant une véritable place aux sciences de l'éducation ; en prévoyant un stage pratique des enseignants nouvellement recrutés auprès des plus chevronnés ; en initiant les enseignants à la gestion des enseignements et des étudiants à charge, etc. Le renforcement de la formation des enseignants devrait constituer un facteur clé dans l'amélioration de la qualité au sein de l'enseignement supérieur. Tout cela serait grandement profitable pour l'objectif majeur de l'enseignement supérieur actuel : la qualité.

Références bibliographiques

- ALTET, Marguerite. (2000). L'analyse des pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation : Formes et dispositifs de la professionnalisation*. 35, 25-41.
- BAILLY Basile, DEMOUGEOT-LEBEL Joëlle, LISON Christelle. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [en ligne], 31(3) <http://journal.openedition.org/ripes/990> consulté le 16 août 2024.
- BENSEDIK, Aissa. (2003). Le métier d'enseignant : Spécificités Et Contraintes. *Les Cahiers du CREAD*, Volume 19, (62), 99-108. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/48066>
- BOUZID, N. & BERROUCHE, Z. (2012) Assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Commission Nationale pour l'implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur. CIAQES.
- CHARLIER, Jean-Emile. (2005). De quelques enjeux et effets de la mondialisation. In *Revue Education et Sociétés*/2, De Boeck Université, 16, 17-22.
- CIAVALDINI-CARTAUT, Solange, METRAL, Jean-François, OLRÉ, Paul, GUIDONI-STOLTZ, Dominique, GAGNEUR, Charles-Antoine. (2023). L'IA en formation professionnelle in Romero, Margarida, Heiser, Laurent (Dir.) Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle, *Canopé*, Livre blanc, <http://hal.science/hal-04013223v2>
- DJEFLAT, Abdelkader. (2021). Le processus de Bologne et le LMD en Algérie : convergences, contradictions et paradoxes. In M. Miliari, & R. Sbaa (dir.), *L'université post-réforme en Algérie* (p. 87-104). Editions CRASC, 87-104.

- DUSSAULT, Gilles. LECLERC, Mariel. BRUNELLE, Jean. TURCOTTE, Claire. (1987). *L'analyse de l'enseignement*. PUQ Education.
- ENDRIZZI, Laure. (2012). Les technologies dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. Dossier d'actualité veille et analyses. N° 78. Octobre. <http://ens-lyon.hal.science/ensl-01651604/file/endrizzi-dv-78-octobre-2012>
- GUIDE du LMD, Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD. (juin 2011). https://www.umc.edu.dz/images/guide-LMD_2.pdf
- KACI, Tahar. (2002). La relation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur : problématique pédagogique et formation des enseignants. *Les Cahiers du CREAD : La transition enseignement secondaire/enseignement supérieur*. 59-60, 111-119 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/11830>
- MARTIN, Michaela et STELLA, Antony. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. Paris.
- MESRS, Rapport d'autoévaluation de la commission nationale d'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (CIAQES) (2022) <https://www.mesrs.dz/wp-content/uploads/2023/06/RAPPORT-RAE-CIAQES.pdf>
- PERRENOUD, Philippe. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche & Formation : Images publiques des enseignants*. 20, 107-124.
- TADDEI, François, (2009) Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^{ème} siècle. <https://www.learningplanetinstitute.org/wpcontent/uploads/2023/01/FR-3.pdf>
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, & LAHAYE, Louise. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, volume 23, 1, 55-69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>

ANNEXE 01 : Questionnaire/enseignants

- 1/Depuis quand enseignez-vous ?
- 2/Comment et pourquoi avez-vous opté pour l'enseignement ?
- 3/Aimez-vous votre métier ?
- 4/Avez-vous bénéficié d'une quelconque préparation à l'enseignement sous forme de stage dans un établissement, de formation pédagogique ou autrement ?
- 5/Voyez-vous des différences entre l'ancienne pédagogie (système classique) et la nouvelle pédagogie (système LMD) ? Lesquelles ?

6/Utilisez-vous les nouvelles technologies dans votre enseignement ? Lesquelles privilégiez-vous ?

7/Les formations pédagogiques (LMD) avaient lieu en présentiel ? À distance ?

8/A votre avis quels sont les points positifs et négatifs de cette formation ?

9/Concernant l'évaluation des étudiants, prenez-vous en compte la méthode d'évaluation des étudiants préconisée par le LMD ? Par exemple la prise en compte de leurs travaux ?

10/Avez-vous l'impression d'avoir bénéficié d'une bonne préparation à l'enseignement supérieur et êtes-vous satisfait de votre propre enseignement ? Oui, Non, pourquoi ?

ANNEXE 02 : Questionnaire/étudiants

1/Avez-vous choisi la licence de langue française ? Si oui, pourquoi ?

2/Assistez-vous aux cours ? Si non, pourquoi ?

3/Prenez-vous des notes en cours ?

4/L'enseignant utilise-t-il les nouvelles technologies pendant le cours et ou TD ?

5/Quelle est sa manière de transmettre les connaissances (dictée du cours, illustre le cours avec des exemples, etc.)

6/Comment l'enseignant évalue-t-il vos connaissances ?

7/Pensez-vous que sa façon d'enseigner a un impact sur vos résultats ?

AUTEURES

Rabéa BENAMAR est professeure en Didactique des langues à l'université de Tlemcen. Ses principaux travaux concernent l'enseignement/apprentissage de l'écrit et de l'oral en classe de français langue étrangère, également sur la formation des formateurs en langue. Ses recherches actuelles portent sur l'analyse des discours médiatiques en contexte plurilingue. Elle est auteure ou co-auteure de plusieurs articles publiés dans des revues indexées.

Amaria BELKAID est professeure en sciences des textes littéraires à l'université de Tlemcen. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le domaine de la littérature maghrébine et subsaharienne. Elle a à son actif des publications dans diverses revues.

Amal AMMI-ABBACI est professeure en sciences du langage à l'université de Tlemcen. Elle inscrit ses travaux dans le domaine de la sociolinguistique urbaine et appliquée et s'intéresse également à l'analyse des discours médiatiques en contexte plurilingue et pluriculturel. Elle est l'auteure de plusieurs articles et a contribué à des ouvrages collectifs.