

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE



**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**



UNIVERSITÉ DE BATNA 2-Mostefa Ben Boulaid

FACULTÉ DES LETTRES ET LANGUES ÉTRANGÈRES

DÉPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE

***Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de
Doctorat ès Sciences en langue française***

Option : DIDACTIQUE

TITRE

***LA PROFESSIONNALISATION COMME VECTEUR ESSENTIEL
DANS L'ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT
UNIVERSITAIRE***

Sous la direction de :

Pr. DAKHIA ABDELOUAHAB

Réalisée par :

BOUHIDEL ABDEL-KADER

Membres du jury :

Président : Mohamed Amine. BELKACEM	(MCA)	Université de Batna2
Rapporteur : Abdelouahab. DAKHIA	(Professeur)	Université Mohamed Khider Biskra
Examineur : Messaoud. KAHLAT	(MCA)	Université de Batna2
Examineur : Tarek Benzeroual	(MCA)	Université de Batna2
Examineur : Khaled. GUERID	(M.C.A)	Université Mohamed Khider Biskra
Examineur : Siham. GUETTAFI	(M.C.A)	Université Mohamed Khider Biskra

ANNÉE UNIVERSITAIRE : 2022/2023

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE



**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**



UNIVERSITÉ DE BATNA 2-Mostefa Ben Boulaid

FACULTÉ DES LETTRES ET LANGUES ÉTRANGÈRES

DÉPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE

***Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de
Doctorat ès Sciences en langue française***

Option : DIDACTIQUE

TITRE

***LA PROFESSIONNALISATION COMME VECTEUR ESSENTIEL
DANS L'ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT
UNIVERSITAIRE***

Sous la direction de :

Pr. DAKHIA ABDELOUAHAB

Réalisée par :

BOUHIDEL ABDEL-KADER

Membres du jury :

Président : Mohamed Amine. BELKACEM	(MCA)	Université de Batna2
Rapporteur : Abdelouahab. DAKHIA	(Professeur)	Université Mohamed Khider Biskra
Examineur : Messaoud. KAHLAT	(MCA)	Université de Batna2
Examineur : Tarek Benzeroual	(MCA)	Université de Batna2
Examineur : Khaled. GUERID	(M.C.A)	Université Mohamed Khider Biskra
Examineur : Siham. GUETTAFI	(M.C.A)	Université Mohamed Khider Biskra

ANNÉE UNIVERSITAIRE : 2022/2023



REMERCIEMENTS



La thèse est souvent décrite comme une longue marche dans le noir, on se sent seul et on ne sait pas où l'on va. Il faut croire que j'ai eu de la chance car ce n'est pas ainsi que j'ai vécu ces années de thèse. Cela est dû en grosse partie aux personnes avec qui j'ai travaillé et qui m'ont entouré.

Je souhaite exprimer ma très grande reconnaissance à mon directeur de thèse, le Pr.Dakhia Abdelwahab pour la finesse de sa maïeutique, sa capacité à comprendre la recherche de l'autre et l'enthousiasme dont il fait part, sa clairvoyance à déceler l'essentiel et le mineur, son habilité à dénouer les fils pour tirer le meilleur... Son amour pour la recherche et sa discipline furent contagieux et aussi déterminants pour la construction de mon objet de recherche. Je tiens à vous remercier pour avoir supporté mes tergiversations tout le long de ces années. Vous m'avez encouragé à persister durant toutes ces années, tout en faisant preuve d'un professionnalisme exemplaire, vous avez su me donner le goût de la recherche, vous avez suivi cette thèse avec une grande professionnalité, vous m'avez accompagné et vous m'avez vivement encouragé durant toute l'élaboration de ce travail. Vous m'avez fait profiter de vos connaissances et de vos expériences, sans jamais imposer vos points de vue. Je vous remercie également pour la gentillesse et la compréhension dont vous avez fait preuve. À chaque étape, vous avez

su me guider, me conseiller, me motiver et m'encourager. Cet appui précieux, continu et sans réserve, m'a permis de me rendre jusqu'au bout avec presque toujours un enthousiasme renouvelé.

Par vos précieux conseils avisés, vos remarques judicieuses et votre patience, ce travail de recherche n'aurait pu être mené à bien sans votre soutien constant et cette thèse n'aurait certainement pas pu voir le jour sans vous. Je vous remercie également pour la confiance que vous m'avez témoignée en acceptant d'être mon directeur de thèse.

Je remercie tout particulièrement les Professeurs Abdelhamid Samir, Khadraoui Saïd ainsi que le Dr. Metatha Mohamed El Kamel, Mme Berkane Samia, pour leurs précieux conseils et pour la confiance qu'ils m'ont accordée, vous m'avez toujours écouté sans jamais me juger. Votre oreille a été précieuse pendant mes moments de doutes.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux membre du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Je tiens à exprimer tout particulièrement ma profonde gratitude à mes frères le Dr.Kahlat Messaoud ainsi que le Dr.Benzeroual Tarek sans qui je ne me serais pas engagé dans ce travail. Vous avez toujours cru en moi. Je vous remercie pour voss conseils avisés, vos corrections, votre patience tout au long des relectures minutieuses, critiques, constantes et attentives de ce travail et vos observations très fécondes. Votre présence quotidienne à mes côtés et votre soutien sans relâche ont grandement contribué à ce que cette thèse voie le jour.

Je remercie chaleureusement SOUAD DEBBACH : cette thèse lui doit énormément, non seulement pour avoir tenté de me transmettre un savoir-faire de chercheur hors-pair, mais également pour m'avoir offert avec une immense générosité de monter aux plus hautes cimes d'une pensée en acte, par une analyse fine et exigeante des pratiques

d'enseignement, accompagnée d'une insatiable curiosité. Merci pour ses engagements dans mon travail, elle a tenu une place importante dans mon parcours intellectuel.

Je remercie vivement et cordialement les enseignant(e)s de l'Université de Batna II (Département de langue Française) qui m'ont fait l'honneur de répondre au questionnaire sur lequel repose le travail de terrain de cette thèse. Je les remercie pour la stimulation intellectuelle qu'ils ont provoquée, pour l'aide précieuse et les conseils avisés qu'ils m'ont donnés, pour les échanges, le soutien qu'ils ont manifesté, et surtout d'avoir accepté de participer à ma recherche, avec disponibilité et enthousiasme, et de m'avoir donné l'occasion unique de partager leurs expériences.

Je salue toutes les personnes qui ont donné de leur temps pour s'entretenir ou échanger sur un mode amical avec moi et ont grandement contribué à cette recherche.



DEDICACES



À MES CHÈRES PARENTS DÉCÉDÉS

Tous les mots du monde et aucune dédicace ne saurait exprimer mon respect, mon immense amour éternel et ma considération à ceux qui m'ont donné vie et espoir et pour qui j'ai exaucé les vœux tant formulés. Je dédie ce travail à mes chers parents bien sûr, qui m'ont soutenu et à qui je dois d'en être là où j'en suis aujourd'hui. Vous avez toujours été là pour moi, quelles que soient les circonstances. Vous étiez sources de mes joies et secrets de ma force.

Merci pour tous les sacrifices que vous avez consenti pour mon instruction et mon bien être, merci pour tout le soutien et l'amour que vous me portez depuis mon enfance, merci d'avoir trimé sans relâche, malgré les péripéties de la vie, merci d'avoir été tout simplement mes Parents. C'est à vous que je dois cette réussite, et je suis fière de vous l'offrir. Que ce modeste travail soit le fruit de vos innombrables sacrifices, bien que je ne vous en acquitterai jamais assez.

Je dédie principalement ce travail à mes défunts parents. Je ne saurais exprimer mon grand chagrin en votre absence ; j'aurais tant aimé que vous soyez à mes côtés ce jour. Que ce travail soit une prière pour le repos de vos âmes.

À ma sœur Amel décédée, je te rends hommage par ce modeste travail en guise de ma reconnaissance éternelle, à toute ma famille à qui j'espère avoir répondu aux espoirs que vous avez fondés en moi.

Toutes mes pensées vont à ceux et à celles qui me sont cher(e)s et que j'ai omis involontairement de citer les noms mais sans le soutien de qui ce travail n'aurait pu se réaliser.

À tous mes enseignants tout au long de mes études.

À MA FEMME ET À MES CHERS ENFANTS

J'adresse mes remerciements chaleureux à mon épouse qui m'a apporté le soutien et l'aide indispensable pendant toutes ces années et avec qui le partage des mésaventures et des bons moments du doctorat a beaucoup compté.

À mes enfants adorés Mohamed Yanis et Racim pour l'espoir que vous gravez de jour en jour dans mon cœur ; Je vous souhaite un bon parcours sur le chemin de la vie plein de réussites, de joies, de plaisirs et d'exploits. Je vous dis que sur la terre, vous êtes mon paradis car vous remplissez mon cœur de tendresse. Je vous aime, je vous aime...

À MES CHER(E)S AMI(E)S

Toute ma gratitude va également à l'encontre de celles et de ceux qui ont déposé sur mon chemin un ou plusieurs cailloux que j'ai plus ou moins bien su ramasser :

Boubakour Samira, Fradj Radhia, Khandoudi Nassima, Meziani Amina, Boutamine Leila, Aissi Radhia, Aggoun Shyras, Boussad Assia, Djoudi Souad, Hadjarab Soraya, Bendiha Djamel, Douhi Mouhamed, Berghout El, Guerid khaled.....

Je ne peux trouver les mots justes et sincères pour vous exprimer mon affection et mes pensées, vous êtes pour moi des Frères et des sœurs, et des ami(e)s sur qui je peux compter. C'est à travers vos encouragements

que j'ai opté pour cette noble profession, et c'est à travers vos critiques que je me suis réalisé.

En témoignage de l'amitié qui nous unit et des souvenirs de tous les moments que nous avons passés ensemble, je vous dédie ce travail et je vous souhaite une vie pleine de santé et de bonheur.

LISTE DES
ACRONYMES ET
ABRÉVIATIONS

LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

C.E.R.E.S : Centres d'Études et de Recherche en Enseignement Supérieur.

C.I.E.S : Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur.

E.S.P.E : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

L.M.D : Licence, Mastère, Doctorat.

I.T.E : Instituts technologiques de l'éducation.

C.E.R.E.S : Centres d'Études et de Recherche en Enseignement Supérieur.

A.F.P : Ateliers de formation professionnelle.

F.L.N : Front de Libération Nationale.

P.P.I : Programmes Professionnalisants et Innovants.

A.L.N : Armée de Libération Nationale.

M.E.S.R.S : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique.

D.E.S : Diplôme enseignement supérieur.

O.N.S : Office National des Statistiques.

C.E.I.L : Centres d'Enseignement Intensif des Langues.

P.I.C : Programmes Interuniversitaires de Coopération.

E.C.T.S : European Credits Transfer System (système européen de transfert et d'accumulation de crédits).

U.E : Unité d'Enseignement.

E.N.Q.A : European Association for Quality Assurance in Higher Education (Association européenne pour le management de la qualité de l'enseignement supérieur). Basée à Bruxelles, c'est un réseau européen d'évaluation de la qualité. Il a pour mission de contribuer de manière significative au maintien et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur.

N.A.R.I.C : Centres nationaux d'information sur la reconnaissance des diplômes (National Academic Recognition Information Centre), est une création conjointe du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO visant à faciliter les échanges d'informations en éducation et en reconnaissance ou en évaluation des formations effectuées à l'étranger (anciennement *équivalence de diplômes*) entre les institutions et les citoyens des États signataires de la convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

E.N.I.C.S : Réseau européen commun de centres d'information sur la mobilité et la reconnaissance universitaire.

B.A: Bachelor of arts.

M.A: Master of arts.

Ph.D : Doctor of philosophy ; littéralement “ docteur en philosophie ”.

LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

O.N.R.S : Office National de la Recherche Scientifique.

C.N.R : Conseil National de la Recherche

T.D : Travaux dirigés.

T.P : Travaux pratiques.

D.E.A : Diplôme d'Études Approfondies sanctionne la 1^{ère} année des études doctorales. C'est une année d'initiation à la recherche. Progressivement remplacé par le master.

D.E.S.S : Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées s'obtient en un an et sanctionne une formation appliquée de haute spécialisation, préparant directement à la vie professionnelle.

D.E.S : Diplôme des Études Supérieures.

D.G.E.F.S : Direction générale des Enseignements et de la Formation Supérieurs.

S.A.S : l'Association Scientifique Algérienne.

M.D.R.T : Ministère délégué à la Recherche et à la technologie.

S.E.R : Secrétariat d'État à la Recherche.

C.R.E.M : Centre de Recherche et d'Exploitation des Matériaux.

C.D.M : Centre de Développement des Matériaux.

C.D.T.N : Centre de Développement des Techniques Nucléaires.

C.R.S : Centre de Radioprotection et de Sûreté.

C.D.T.A : Centre de Développement des Technologies Avancées.

C.D.E.R : Centre de Développement des Énergies Renouvelables.

C.D.N : Centre de Contrôle non Destructif.

C.E.R.I.S.T : Centre de Recherche sur l'Information Scientifique et Technique.

I.N.H.C : Institut National des Hydrocarbures.

I.N.P.E.D : Institut du Pétrole.

I.N.G.M : Institut National de Génie Mécanique.

I.N.E.L.E.C : Institut National d'Électricité.

D.L.C.H : Direction du Laboratoire Central des Hydrocarbures.

C.R.D : Centre de Recherche et de Développement de la Société Nationale des hydrocarbures (Sonatrach),

E.R.E.M : Laboratoire d'Étude et de Recherche Minière.

E.N.D.M.C : Laboratoire d'Étude et de Recherche sur les Matériaux de Construction.

E.N.E.D.I.M : Laboratoire d'Étude et de Recherche sur les Industries Manufacturières (pour le cuir).

LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

- S.N.T.A : Laboratoire de recherche sur le Tabac.
- C.S.T.N : Centre des Sciences et de la Technologie Nucléaire.
- C.R.E.A : Centre de Recherche en Économie Appliquée.
- I.M.P.G : Institut de Météorologie et de Physique du Globe.
- C.R.A.A.G : Centre National de Recherche et d'Application en Géosciences.
- C.R.B.T : Centre de Recherche sur les Ressources Biologiques Terrestres.
- C.R.A.P.E : Centre de Recherches Anthropologiques, Préhistoriques et Ethnographiques.
- C.R.A.U : Centre de Recherche en Architecture et Urbanisme.
- C.N.R.Z.A : Centre National de Recherche sur les Zones Arides.
- C.R.O.P : Le Centre de Recherche Océanographique et des Pêches.
- I.O.A : Institut d'Océanographie d'Alger.
- S.M.U.A : Station Maritime de l'Université d'Alger.
- C.I.S.T.T.T : Centre d'Information Scientifique et Technique et de Transfert
Technologique.
- C.N.E.R.A.T : Centre National d'Études et de Recherches en Aménagement du Territoire
- C.E.R.A.G : Centre d'Études et de Recherches Agronomiques.
- C.U.R.E.R : Centre Universitaire de Recherche, d'Études et de Réalisation.
- C.N.R : Conseil National de la Recherche.
- C.P.P.R : Comité Permanent de Planification de la Recherche.
- C.E.N : Commissariat aux Énergies Nouvelles.
- C.R.S.T : Commissariat à la Recherche Scientifique et Technique
- C.P.R.S : Conseil Provisoire de la Recherche Scientifique.
- C.R.E.A : Le Centre de Recherche en Économie Appliquée.
- H.C.R : Le Haut-Commissariat à la Recherche.
- M.D.R.T : Ministère délégué à la Recherche et à la technologie.
- A.N.D.R.S : Agence Nationale pour le Développement de la Recherche en Santé.
- A.N.D.R.U : Agence Nationale de Développement et de la Recherche Universitaire.
- C.R.S.T.R.A : Centre de Recherche Scientifique et Technique sur les Régions Arides.
- C.R.A.P.C : Centre de Recherche Scientifique et Technique en Analyses Physico-
Chimique.
- C.R.A.S.C : Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle.

LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

C.S.C : Centre de Recherche Scientifique et Technique en Soudage et Contrôle.

U.D.T.S : Unité de Développement de la Technologie du Silicium.

U.D.E.S : Unité de Développement des Équipements Solaires.

E.P.S.T : Établissement Public à caractère Scientifique et Technologique.

S.N.R.S.D.T : Système National de la Recherche Scientifique du Développement
Technologique.

A.N.V.R.E.D.E.T : Agence Nationale de Valorisation des Résultats de la Recherche et
du Développement Technologique.

C.N.R.S.T : Conseil National de la Recherche Scientifique et Technique.

DG-R.S.D.T : Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement
Technologique.

C.D.T.A : Centre de Développement des Technologies Avancées.

D.G.R.S.D.T : Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement
Technologique.

C.S.P : Comité Sectoriel Permanent.

C.I.S : Comité Inter Sectoriel.

P.N.R : Programme National de Recherche.

C.N.E.P.R.U : Comité National d'Évaluation et de Programmation de la Recherche
Universitaire.

A.A.S.T : Création de l'Académie Algérienne des Sciences et Technologie

E.N.S : École Nationale Supérieure.

**“CELUI QUI A LA
PRÉTENTION D'ENSEIGNER,
NE DOIT JAMAIS CESSER
D'APPRENDRE ”**

JOHN COTTON DANA

SOMMAIRE

SOMMAIRE

Remerciements	
Dédicace	
Sommaire	
Introduction générale.....	01
Partie I : DE L'UNIVERSITÉ COLONIALE À L'UNIVERSITÉ ALGERIENNE	21
CHAPITRE I : ÉLÉMENTS DE RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT.....	23
SUPERIEUR EN ALGERIE PRE ET POSTECOLONIAL	
Introduction	25
I.1- Bref historique de l'enseignement supérieur en Algérie.....	27
I.2- Bref aperçu sur l'origine et la naissance du LMD	56
I.3- Les circonstances de l'avènement du système LMD.....	58
I.4- Les exigences de la réforme.....	63
I.5- Les nouveaux objectifs de l'enseignement supérieur.....	64
I.6- Définition du concept et organisation du LMD.....	65
I.7- Une présentation de la formation LMD (domaine – Filière – Spécialité - Parcours)	68
I.8- La situation de la Recherche Scientifique Universitaire en Algérie.....	77
I.9- La recherche scientifique dans l'Algérie postcoloniale.....	80
I.10- Impact de l'instauration du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique sur l'émergence des institutions scientifiques.....	83
I.11 – État de la recherche pendant la période d'instabilité institutionnelle	86
I.12 – La recherche scientifique lors de la promulgation de la première loi 98-11 du 22 Août 1998.....	88
I.13 - Le financement de la Recherche Scientifique.....	94
Conclusion.....	95
CHAPITRE II : APERÇU SEMATIQUE ET TENTATIVES DE DEFINITIONS DES DEUX CONCEPTS CLÉS : « METIER –PROFESSION »	112
Introduction.....	112
II.1- Quelques clarifications conceptuelles concernant les notions “ enseignement ” et “ apprentissage ”	117
II.2- Du rapport théorie-pratique dans une formation à l'enseignement.....	123
II.3- La fonction enseignante à l'université.....	126
II.4- Les singularités sémantiques et les liens hiérarchiques des notions : tâche, activité, travail, emploi, fonction, métier et profession.....	130
II.5- Quelle est la différence entre un métier et une profession ?	151
Conclusion.....	163
CADRE EMPIRIQUE.....	167
PARTIE III : ANALYSE DU CADRE EXPÉRIMENTALE DE LA RECHERCHE.....	168

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNEES.....	171
III.1- DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	171
Introduction.....	171
III.2- Démarche et procédure de recueil de données.....	172
III.3- Présentation et caractéristiques de l'échantillon.....	174
III.4- Analyse des données.....	185
Conclusion portant sur l'ensemble du questionnaire.....	312
PARTIE IV : POUR UNE MUTATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE EN ALGÉRIE : ENJEUX, IMPLICATIONS ET DÉFIS.....	315
CHAPITRE IV : PERSPECTIVE D'ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE EN ALGÉRIE : LA PROFESSIONNALISATION.....	317
Introduction.....	317
IV.1- Définition de la notion de « professionnalisation »	319
IV.2 - Les formes de la professionnalisation.....	323
IV.3- La professionnalisation des enseignants et leurs développements professionnels.....	328
IV.4- Entre formation « académique » et formations « professionnelle » : frontière ou continuum de situations ?	332
IV.5- Quels sont les compétences qui caractérisent un enseignant professionnel ?	337
Conclusion.....	339
CONCLUSION GENERALE.....	342
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	349
TABLE DES MATIERES.....	352
ANNEXES.....	358

INTRODUCTION
GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans les pays développés, la professionnalisation des études supérieures est présentée par les autorités politiques et les plus hautes instances universitaires comme une nécessité incontournable face au problème social majeur que constitue le chômage des jeunes, notamment diplômés. Notons que le choix de répondre à ce paradoxe par la professionnalisation postule que le chômage des jeunes diplômés est lié à la qualité de leurs formations. Mais étant donné la polysémie du terme « professionnalisation », nous allons nous limiter uniquement qu'à une seule des nombreuses dimensions que recouvre cette notion en traitant que de la « professionnalisation de la formation ». L'idée centrale est qu'il faut mieux préparer les futurs diplômés pour qu'ils puissent être plus productifs et plus performants dans l'exercice de leur futur métier. Par conséquent, nous estimons que la réussite de tout enseignement supérieur repose sur différentes composantes parmi les plus importantes est la formation des enseignants. Ces derniers ont la responsabilité de transmettre des connaissances ou aident directement ou indirectement à leur acquisition. Si le futur enseignant est bien formé, il se développera, et à son tour, contribuera efficacement au développement de sa communauté et de son pays. Il est devenu donc, de plus en plus évident que les compétences nécessaires aux enseignants pour réussir dans leurs missions représentent un grand défi. Cependant, il est possible de les acquérir et de les développer à travers des programmes de formation adéquats et bien définis. Ainsi, les programmes de formation des enseignants doivent avoir une place importante parmi les préoccupations des responsables, du fait que l'enseignant, qui est bien préparé est une bonne garantie pour la formation d'une génération qui soit en mesure de relever les défis auxquels elle sera confrontée vu les rapides changements d'ordre technologique, culturel et économique qui marquent la société actuelle.

En l'occurrence, connaissant les incertitudes liées au marché de l'emploi, des enjeux éthiques, l'université algérienne se trouve soumise à une forte pression difficile à gérer, et à de nombreuses critiques émises à l'égard de ses programmes de formation. Effectivement, d'une part, la société se plaint du taux de chômage élevé parmi les jeunes diplômés universitaires en portant atteinte à l'image de l'université, ce qui conduit à refléter son incapacité à répondre aux demandes de main-d'œuvre qualifiée pour rehausser l'économie du pays, et d'autre part, les entreprises étatiques et les sociétés privées se plaignent de l'inaptitude des demandeurs d'emploi formés et de leur manque de compétences de base. Il serait donc clair que la professionnalisation des études supérieures devrait être présentée par les autorités politiques et

universitaires algériennes comme une nécessité incontournable face au problème social majeur que constitue le chômage des jeunes, notamment diplômés. En effet, cette fatalité à laquelle sont confrontés ceux-ci est liée à la qualité de leurs formations, et donc leur professionnalisation serait de nature à favoriser significativement l'accès à l'emploi.

C'est pourquoi, une institution comme l'université algérienne ne devrait en aucune façon s'enfermer dans sa tour d'ivoire refusant de faire sa mue face à un monde en perpétuelle évolution. Celle-là doit jouer sa partition dans le développement du pays, car les différentes crises, qui la secouent, s'expliquent en partie par le fait qu'elle forme des sortants qui n'arrivent pas à s'insérer dans le marché de l'emploi. Les contraintes nationales du pays liées aux stratégies de développement économique, ne peuvent plus absorber tous les sortants de l'université.

Cet état de fait, nous amène à reconnaître un dysfonctionnement de l'université algérienne qui se traduit par une inadéquation entre la formation et l'emploi. Le fait aussi qu'il y ait de nouveaux publics qui entrent à l'université et qui n'ont pas toujours les mêmes attentes ni les mêmes besoins de formation, qu'il y ait aussi une diversification au niveau des missions des enseignants et des enseignants-chercheurs avec l'instauration du système LMD, va contraindre aussi l'université algérienne à faire face à ces changements. Et, ses nouvelles missions vont contraindre ces enseignants à adopter de nouvelles pratiques, pour lesquelles ils n'ont pas été préparés et ne peuvent s'y préparer du fait d'une formation professionnelle quasi inexistante.

De surcroît, il serait évident de reconnaître que toute période de transition est, par nature, une période instable durant laquelle s'affrontent éléments novateurs et force de routine et de conservation. Ainsi, il serait nécessaire d'identifier précisément sur quoi pourrait s'appuyer le changement : à notre avis, d'une part sur le bilan critique des programmes de formation de l'enseignement supérieur, et d'autre part, sur une nécessité de rénovation dûment reconnue au niveau de la formation des enseignants universitaires. Il serait donc inadéquat voir aberrant de s'interroger sur "*la transmission des savoirs*" sans pour autant négliger le fait de ne pas s'interroger sur "*les pratiques de transmission*", car l'acquisition des contenus n'a aucune valeur sans l'apprentissage d'une didactique de ces contenus. Par ailleurs, il n'est plus suffisant aujourd'hui d'enseigner des disciplines aux étudiants et remplir leurs têtes de connaissances qu'ils doivent apprendre, comme dans le passé. Ce qui d'emblée remet en cause les pratiques d'enseignement qui ne facilitent plus une action efficace de l'apprentissage des étudiants et de ce fait, la formation des enseignants devient inadéquate pour répondre aux exigences d'un enseignement moderne et efficace. Car, le rôle actuel de l'université devrait être celui de rendre l'étudiant conscient de ses capacités, à être positif et autonome dans son apprentissage. De ce

fait, nous estimons que pour faire évoluer ce type de métier qui tend à exiger un professionnalisme, une maturité, suivie d'une professionnalisation de haut niveau, il ne serait pas pensable que nous réduisions les enseignants à l'état de purs exécutants d'un programme.

De plus, l'incapacité profonde de compétitivité, la peur de l'ouverture vers les autres, la peur de la communication internationale ont constitué, pour nos institutions universitaires, une entrave à la compréhension de la complexité du fonctionnement des établissements universitaires étrangers, portant sur leur capacité à doter celles et ceux qui les fréquentent, des compétences qui leur permettent de s'engager et de perdurer dans la vie active, sur les programmes de formation, les objectifs pédagogiques et la professionnalisation du corps enseignant.

Aussi et à l'instar des institutions universitaires étrangères, l'université algérienne vit encore avec l'illusion que chacun fait en gros le même métier, avec bien sûr quelques variantes. Et, chaque fois que des enseignants-chercheurs tentent de s'organiser, d'affirmer leur différence, on les rappelle à l'ordre, leur signifiant qu'ils demeurent des enseignants "*comme les autres*", qu'ils n'ont droit à aucun privilège particulier mis à part les augmentations au niveau des salaires et les promotions de carrière. En refusant une qualification spécifique aux enseignants-chercheurs ou à des enseignants praticiens hautement qualifiés par exemple, on dénie ainsi leurs compétences professionnelles.

C'est en tentant de partager nos questionnements sur le statut du corps enseignant, que nous avons été interpellés de l'intérêt de la professionnalisation des enseignants universitaires, en nous posant cette question : ***les enseignants universitaires en Algérie sont-ils considérés comme des enseignants chercheurs ou des enseignants professionnels ?***

Le chercheur universitaire est celui qui est capable de contribuer à la réflexion et aux évolutions de l'enseignement supérieur, a la responsabilité de former les futurs professionnels grâce à l'utilisation des connaissances issues de la recherche. Il est celui qui intègre les enseignants novices dans ses projets de recherche, c'est celui qui publie ses travaux, c'est l'ingénieur pédagogique, c'est celui qui intègre ses résultats de recherche dans ses enseignements, c'est celui qui participe à transférer ces connaissances afin qu'elles soient utilisables par les nouveaux enseignants pour développer leurs pratiques. Si les enseignants universitaires algériens remplissent cependant toutes ces conditions, nous pourrions d'emblée affirmer qu'ils sont des enseignants chercheurs.

Nous ne pourrions, encore moins les considérés comme des professionnels, car le professionnalisme doit permettre aux enseignants de s'interroger sur leur rapport, non

seulement au savoir qu'ils doivent transmettre, mais sur leurs pratiques d'enseignement-apprentissage, en prenant en considération plusieurs dimensions tel le fait qu'ils doivent être en mesure de repérer chez leurs apprenants ce qu'ils ont comme acquis, ce qu'ils savent faire avec leurs connaissances et comment s'y prennent-ils pour apprendre afin de mettre en place des situations d'apprentissage appropriées à leurs attentes et leurs besoins, tout cela dans le but de réaliser les objectifs de la formation. Malencontreusement, les enseignants stagiaires ne cessent de se poser ce genre de question : **« qu'est-ce que nous devons investir comme connaissances pratiques dans notre métier de formateur, pour que celui-ci puisse rester passionnant avec le temps et donner sens et intérêt à cet enseignement afin qu'il soit efficace ? »**

Dès lors, au niveau des institutions universitaires algériennes, nous ne pouvons pas savoir, si parmi le corps enseignant, nous avons affaire à des professionnels, c'est-à-dire des enseignants hautement qualifiés et spécialisés dans l'enseignement-apprentissage, ou bien à des généralistes qui prétendent être expérimentés, maîtrisant des savoirs académiques disciplinaires ou quelques savoir-faire rudimentaires appris sur le tas? « *N'est plus « professionnel » seulement celui qui sait, mais aussi celui qui peut ; non pas celui qui est doté d'une expérience, mais celui qui sait mobiliser cette expérience pour agir et développer ses compétences, pour paraphraser John.Dewey* ». ¹ De ce fait, nous ne pouvons en aucune manière nous accommoder et admettre l'idée que tout enseignant, sans « **formation à l'enseignement** », serait contraint de piloter un peu à l'aveuglette au début de sa carrière jusqu'à ce qu'il puisse mettre en place, petit à petit, des automatismes et que sa façon de travailler puisse être apprivoisée au fil du temps par les apprenants. Par contre, nous devons concéder que ces enseignants qui se prétendent être chevronnés, sans autres bagages que leur expérience, tentent tant bien que mal à transmettre des savoirs, des concepts, des préceptes à leurs apprenants qui en attendent des bénéfices variés et surtout concrets. En conséquence, nous sommes donc d'avis, sans pour autant être catégorique, que les années d'expérience ne peuvent être à elles seules l'unique caution qui feront de ce type d'enseignant un professionnel dans ce domaine; nonobstant le fait qu'aujourd'hui, les nouvelles technologies exigent d'autres savoirs explicites et plus performants qui pourraient être acquis plus efficacement qu'au travers de stages pratiques. Pourtant, la plupart des enseignants universitaires qui ont plusieurs années d'exercice se

¹ Endrizzi, L. (2015). Le développement de compétences en milieu professionnel. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 103, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : URL : veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/103-septembre-2015.pdf
Consulté le 19/05/2016 à 18h

considèrent comme étant des enseignants chevronnés (expérimentés : c'est-à-dire instruit par l'expérience), or le terme “ expérience ” peut mobiliser deux significations principales :

- ☞ En premier, l'expérience comme processus d'apprentissage continu d'où l'expression “ *avoir de l'expérience* ”, elle est basée sur une répétition des situations et, à terme, permet d'exercer un meilleur contrôle des situations de travail, cela pourrait constituer un ensemble qui pourrait s'étendre des “ *ficelles du métier* ” aux “ routines professionnelles ” ; bien souvent elle est valorisée dans le cas d'une longue pratique professionnelle aux dépens de connaissances dites théoriques,
- ☞ En second, l'expérience comme situation plus intense et plus singulière d'où l'expression “ *vivre une expérience* ”, dont le caractère éprouvé a des conséquences sur le cours de l'activité de travail, voire la trajectoire biographique de l'enseignant.

C'est aussi, la “ pratique de quelque chose, de quelqu'un, épreuve de quelque chose, dont *découle un savoir*, une connaissance, *une habitude* ; connaissance tirée de cette pratique. Connaissance acquise par la pratique, par l'observation² ”. Réflexion qui confirme les propos suivants :

On doit passer d'un modèle de formation centré sur une logique d'enseignement et de maîtrise de contenus disciplinaires à une logique de qualité centrée sur la professionnalisation et d'appropriation de compétences professionnelles. Il s'agit en fait d'instaurer une complète transformation des programmes de formation pour les futurs enseignants, afin que ces derniers ne consomment plus uniquement des savoirs théoriques, n'imitent plus les savoir-faire d'un enseignant-expert, mais produisent plutôt leurs propres savoirs, construisent leurs savoir-faire et compétences professionnelles en situation, à partir d'une alternance terrain-formation³.

En effet, il paraît douteux de croire qu'un enseignant expérimenté parce qu'il apprend de l'expérience, peut systématiquement s'améliorer au fil des années et finir par se construire l'aptitudes à mobiliser de façon pertinente un ensemble de ressources appropriées en vue de traiter avec succès des situations complexes. De ce fait, l'enseignant expérimenté devrait être celui qui a cette capacité à formuler avec précision et intelligibilité tout ce qu'il avait construit, élaboré et expérimenté comme pratiques enseignantes provenant de son quotidien de formateur

² Dictionnaire Le Petit Robert (2017)

³ Altet, M et al (2009). L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ? Bruxelles : De Boeck

en situation afin de pouvoir un jour le transmettre à d'autres nouveaux formateurs qui habituellement sont propulsés sans aucune préparation à assurer un enseignement.

De plus, les qualifications exigées par une profession s'acquièrent au gré d'une formation professionnelle universitaire, constamment mise à jour par une formation continue que le professionnel gère lui-même. Et enfin, nous ne pourrions pas aussi les solliciter en tant que semi-professionnels, car le métier qu'ils exercent n'évolue pas.

Aussi, au début des années 2000, l'université algérienne fut confrontée à un nouveau problème : la fermeture inattendue des instituts technologiques de l'éducation (I.T.E) et la décision prise par les autorités de confier la tâche de former les enseignants de tous niveaux exclusivement à l'université, a mis cette institution face à de nouveaux défis auxquels elle n'était pas préparée et qui ne cadraient pas avec sa vocation première, à savoir celle de dispenser un enseignement académique. Faut-il rappeler, à ce propos, que ni les enseignants universitaires n'étaient destinés à cette mission, ni les programmes n'étaient centrés sur l'aspect professionnel, et enfin, ni les universités n'avaient avec le terrain les contacts nécessaires pour créer une dynamique entre la théorie et la pratique. Ainsi, des milliers de licenciés et de porteurs de master sont chaque année formés dans la perspective de devenir de futurs enseignants, compte tenu du fait que le secteur de l'éducation, de par le déficit en encadrement dont il a souffert pendant des années, reste le seul à pouvoir les récupérer.

Après avoir synthétisé toutes ces préoccupations, nous avons abouti au constat que l'université algérienne est actuellement confrontée aux problèmes posés par la formation de ses enseignants universitaires. En effet, il semble qu'il y ait un écart trop important entre la formation des enseignants universitaires algériens et l'exercice du métier.

L'objet de notre recherche consiste à montrer que la formation promulguée actuellement dans les universités algériennes aux futurs enseignants est beaucoup trop superficielle. En effet, si dans un passé bien que lointain, les formations universitaires étrangères reposaient sur l'idée de compartimenter théorie et pratique, sous prétexte que la "théorie" devait normalement s'apprendre en formation (selon des contenus prescrits au niveau des programmes ou référentiels de formation) et que la "pratique" devait s'apprendre sur le terrain pour pouvoir former de futurs spécialistes ; l'enseignement universitaire algérien est resté complètement fondé que sur des savoirs théoriques. Cet enseignement qui, à la limite peut être appelé "formation" ne pourrait en aucune manière permettre au futur enseignant de se construire des

pouvoirs mentaux et comportementaux nouveaux afin d'acquérir des potentialités qui lui permettront d'obtenir la capacité à en rendre possible l'exercice et le développement afin qu'il puisse devenir acteur dans sa formation et concepteur de pratiques nouvelles et cela quelles que soient les situations proposées. En fait, la formation universitaire actuelle préconise qu'il suffit de continuer à former des enseignants qui en savent un peu plus que leurs étudiants et qui font preuve d'un peu de méthode pour transmettre leur savoir, aussi elle imagine que, parce qu'elle pare au plus pressé, elle devrait laisser à « *l'expérience* » le souci de former des praticiens qui arriveront à maîtriser des attitudes, des habiletés, des savoir-faire et des méthodes d'enseignement. Alors qu'en vérité, cette soit disant « expérience », ne fera que contraindre ces novices à transformer leurs pratiques en habitudes sédimentées qui se transformeront au fil du temps en routines, en tics du métier : C'est une solution trouvée qui se durcira avec le temps en solution unique.

Toutefois, nous avons constaté que les nouvelles recrues passant directement du statut d'étudiants au statut d'enseignants, une fois admis (le recrutement des nouveaux enseignants universitaires ne se fait pas sur une quelconque qualification pour évaluer les habiletés d'enseignement des candidats), et en attendant leur nomination ou titularisation, ils sont invités à assurer un enseignement en tant qu'enseignants stagiaires pendant à peu près une (01) année⁴. Cela est donc ratifié comme suit au Journal Officiel de la République Algérienne n°23 du 28 Rabi Ethani 1429 correspondant au 4 Mai 2008, au niveau du chapitre 3, page 18 :

Chapitre 3 :

Recrutement, titularisation, promotion et avancement.

Art 16. _ Les enseignants chercheurs régis par le présent décret sont recrutés en qualité de **stagiaires** et sont **astreints** à l'accomplissement d'un **stage probatoire** d'une durée d'une année.

À l'issue de la période de **stage probatoire**, les stagiaires sont soit titularisés, soit **astreint** à une **prorogation de stage probatoire** pour la **même durée** soit **licenciés** sans préavis ni indemnités.

Art 17. _ La titularisation des **enseignants chercheurs** est prononcée par le responsable de l'établissement, sur proposition du doyen de la faculté, du directeur de l'institut ou du chef de département de l'école, après avis :

_ du comité scientifique du département pour ce qui est de la faculté et de l'école.

_ du conseil scientifique de l'institut pour ce qui est de l'institut au sein de l'université et de l'institut du centre universitaire.

Les propositions de prolongation de **stage** et de **licenciement** sont nécessairement soumises à l'avis de **l'organe d'évaluation pédagogique et scientifique** immédiatement supérieur.

⁴ Voir annexe 1

Seulement en lisant attentivement l'article 16, l'idée de « **stage probatoire** » nous a poussés à formuler les questions suivantes :

- ❖ Si les rédacteurs citent l'idée de « **stage probatoire** » ; nous savons tous que l'adjectif « probatoire » veut dire (période d'adaptation ou d'essai qui permet de vérifier, d'attester, de montrer, d'établir ou de prouver le niveau ou les qualités d'un candidat pour une activité). **Or, qui est-ce qui va attester justement que l'enseignant stagiaire possède les compétences requises pour continuer à exercer le métier d'enseignant ? Vu l'inexistence de tuteur, est-ce les étudiants ?**

En lisant l'article 17, nous nous sommes aussi posé la question suivante :

- ❖ **Y a-t-il réellement au niveau de nos institutions universitaires un « organe d'évaluation pédagogique et scientifique » qui possède les prérogatives de prolonger le stage ou de licencier les enseignants stagiaires ?**

En fait, ce « **stage probatoire** » ne permettra à ces enseignants novices que :

- Apprendre leur métier comme le veut l'expression désormais consacrée « sur le tas » ; expression familière, souvent perçue avec une nuance péjorative, renvoyant à un apprentissage qui s'effectue sur le lieu de travail, par expérience directe, de manière improvisée. Il s'agit en fait, de l'apprentissage d'une habitude qui se transforme en seconde nature, sans qu'aucune conceptualisation, ni qu'aucune concentration volontariste n'intervienne jamais. Cet apprentissage plus communément appelé « apprentissage par frayage », oblige les enseignants débutants non pas à apprendre leur métier par immersion dans la pratique, mais plutôt de s'imprégner de certaines ficelles du métier par imbibition de certains savoirs, savoir-faire. Le frayage est en quelque sorte le bain, la répétition, c'est « à force de... », en d'autres termes, c'est le raccourci, la découverte -au dépend des apprenants- des chemins les plus courts,
- S'imprégner des savoirs d'expérience : ceux qui seront transmis par quelques aînés lors de rares échanges entre collègues, dans un temps de socialisation très bref.

Aussi, lors d'un choix en situation complexe et contrairement à un enseignant professionnel et expert, le novice cherchera moins à étudier l'ensemble des possibilités qu'à trouver une solution convenable et rapide, compte tenu de la situation incertaine et de ses possibilités de raisonnement. Car, dépourvu des ressources nécessaires pour mener de front certaines situations délicates, il se rendra vite compte qu'une fois mis face à une « clientèle hétérogène », ce sont d'autres qualités qui lui seront demandées en plus, sur les plans

pédagogiques, didactiques et psychologiques ainsi qu'au niveau des connaissances culturelles et thématiques et qui sont si complexes qu'une formation de type disciplinaire ne suffit plus. En effet, il constatera vite l'écart existant entre ce qu'il a appris durant sa formation à l'université et ce qu'il devrait savoir-faire dans un cours.

Et, c'est pour toutes ces raisons, que les enseignants novices apparaissent fragilisés, voire même en souffrance professionnelle, car une fois en poste, nous attendons et souvent nous exigeons d'eux, des actions professionnelles de plus en plus efficaces, dans des conditions de plus en plus difficiles et changeantes. Ils sont face à un dilemme et doivent relever plusieurs défis auxquels ils sont appelés et obligés à s'adapter, seulement il s'avère que la majorité d'entre eux ressentent lors de leur insertion toujours certains malaises, comme la difficulté à :

- ✓ S'adapter à la massification et aux caractéristiques multiples du public universitaire ;
- ✓ Gérer les conflits ;
- ✓ Encadrer ;
- ✓ Créer les conditions propres à faciliter le développement cognitif des étudiants, en suscitant chez eux « *la faim de la découverte* » et l'envie d'apprendre ;
- ✓ S'adapter à de nouvelles situations, parfois complexes et imprévisibles ;
- ✓ Communiquer de manière efficace les savoirs acquis, situation qui les rend parfois impopulaires auprès des étudiants ;
- ✓ S'adapter à l'intrusion et à la propagation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, etc.

Cette peau neuve que doivent revêtir ces enseignants novices, ne peut se produire sans heurts, ni sans efforts. En effet, ces enseignants débutants qui, même motivés afin de prodiguer des apprentissages de qualités à leurs étudiants, ne vont pas savoir utiliser les bons moyens pour y parvenir (par moyens, nous faisons allusion surtout aux différents savoirs, compétences et surtout pratiques professionnelles), car leur seule qualification consiste à intérioriser un savoir disciplinaire et à le reproduire. En effet, la plupart d'entre eux ont été formés à la discipline qu'ils doivent enseigner mais pas « *à l'enseignement en tant que tel* ». Cette formation ne satisfait pas à l'exigence d'une professionnalisation suffisante du métier d'enseignant, car la maîtrise des connaissances théoriques « **savoirs à enseigner** » n'implique nullement la maîtrise des connaissances didactiques « **savoirs pour enseigner** », et les compétences professionnelles de l'enseignant ne peuvent en aucune manière reposer uniquement sur une maîtrise suffisante des contenus théoriques de la formation.

Et pour éviter ces contrecoups fondés sur l'inexpérimentation de ces enseignants novices, la nature des problèmes au niveau de leur insertion professionnelle, des difficultés des situations rencontrées, non pas sous l'angle de la seule différence d'âge, encore moins sous l'angle des années d'expériences, nous devons trouver réponses aux questions suivantes :

- ❖ Les futurs enseignants universitaires reçoivent-ils une formation « **adéquate** » visant leur perfectionnement professionnel ?
- ❖ Dans quelles mesures la formation offerte correspond-elle aux attentes et aux besoins des futurs enseignants ?
- ❖ Qui sont leurs formateurs et quelles sont leurs représentations par rapport à la formation offerte aux futurs enseignants ?
- ❖ Les formateurs de futurs enseignants reçoivent-ils à leur tour une formation « **spécifique** » leur permettant d'assurer la qualité de la formation dispensée ?

Quant à l'intérêt pour ce sujet, il provient :

- ◆ Premièrement, du fait que ce travail de recherche prend pour essence notre propre parcours professionnel marqué de diverses étapes au cours desquelles nous n'avions cessé d'interroger notre pratique d'enseignement afin de mieux comprendre les phénomènes éprouvés au cours des premières années d'exercice. En effet, car l'une des expériences les plus marquantes reste certainement celle de nos premières années d'enseignement (université de Batna, Université Mohamed Boudiaf de M'Sila, Université Mohamed Khider de Biskra, Université Larbi Ben M'Hidi de Oum El Boughi) : cette expérience troublante renvoyant à une « mise à l'épreuve de soi » était marquée de sensations intenses pour rechercher des équilibres afin de stabiliser des modes d'intervention lors des cours et faire face aux déboires des imprévus. Cette réalité à laquelle nous n'étions nullement préparées, était aussi animée du sentiment de débiter le métier de façon solitaire dans un environnement de travail méconnu, face à des contextes nouveaux.

C'est la raison pour laquelle nous avons entrepris ce travail de recherche de type exploratoire, prenant comme terrain de recherche notre propre département de français de l'Université Batna 2.

- ◆ Deuxièmement, du constat négatif qui fait que l'institution universitaire algérienne d'une manière générale, continue d'adhérer au précepte traditionnel selon lequel « les enseignants universitaires appartiennent au seul ordre d'enseignement qui ne pose pas l'obligation d'une formation pour accéder à la profession », et que l'apprentissage du

métier doit se faire sur le tas (apprendre à enseigner en enseignant). Et d'une manière particulière, du fait que dans nos institutions universitaires algériennes, les futurs enseignants de F.L.E sont astreints de suivre lors de leur " Master et Doctorat " une formation qui se résumerait à l'enseignement de certains contenus disciplinaires, sans aucun objectif spécifique de formation au métier. Cette articulation entre la formation universitaire aux contenus de l'enseignement et la formation professionnelle à l'acte d'enseigner, qui devrait constituer le levier essentiel de la formation des futurs enseignants est quasi inexistante. Or, à l'heure actuelle, nous assistons dans les pays développés, à un mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant universitaire.

- ◆ Troisièmement, du fait que notre recherche doctorale nous est apparue comme une courroie de transmission des questionnements des enseignants novices en devenir : nous-même, durant notre début de carrière, nous avons constaté que notre formation initiale ne nous avait servi en aucune manière pour relever les défis qui nous étaient posés lors des situations qui s'étaient présentées à nous pendant l'exercice de notre métier d'enseignant universitaire. Lors de chaque séance, nous nous demandions comment nous arriverions à " *être un peu plus enseignant* " qu'aux séances précédentes. Nous devions alors assister à des séances d'observation auprès d'un ami collègue pour recueillir quelques bribes des ficelles du métier d'enseignant universitaire. Après une certaine période, nous avons constaté que nous y étions très peu arrivés et nous ignorions ce qui nous avait permis de " passer au travers ". Nos connaissances disciplinaires s'accroissaient sans pour autant que nous nous sentions devenir de véritable enseignant universitaire accompli.

Ce regard personnel sur notre propre trajectoire, nous a incité à élaborer un travail de recherche sur l'impact de la professionnalisation sur le métier d'enseignant universitaire; l'importance de l'instauration d'une « **formation à l'enseignement** », alternée d'une formation pédagogique (thème qui a fait déjà objet de recherche lors de notre mémoire de Magistère) pour les futurs enseignants qui systématiquement devront suivre tout au long de leur carrière, une formation continue. Ainsi, à travers ces formations, les enseignants novices qui voudraient apprendre leur métier et montrer qu'ils sont les maîtres d'œuvre de ce qu'ils veulent devenir, pourront éventuellement par la suite prétendre avoir atteint un certain degré de professionnalisme.

- ◆ Quatrièmement, du fait de l'importance accordée par le chercheur aux préoccupations des futurs enseignants dans le cadre de leur formation “ Doctorale ” universitaire souhaitant améliorer leurs pratiques professionnelles ou renouveler les programmes de formation.
- ◆ Et finalement, c’est surtout un article trouvé sur le net qui avait attiré mon attention : (Fave-Bonnet Marie-Françoise. Donnay Jean, Romainville Marc (éds.) (1996) - *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend ?*. In: *Recherche & Formation*, N°25, 1997. L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle, sous la direction de Annette Gonnin-Bolo et G. Baillat. pp. 134-136. [www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_25_1_1436_t1_0134_0000_4])

Et de nos activités de recherche, portant sur le développement et l'évolution du métier d'enseignant dans les pays développés, que nous nous sommes interrogés sur les effets positifs que pourraient avoir éventuellement une formation professionnelle sur nos futurs enseignants universitaires. En d'autres termes, c'est notamment en se documentant à propos du paysage de l'enseignement supérieur français concernant les Programmes Professionnalisants et Innovants (PPI) élaborés dans les Centres d'Études et de Recherche en Enseignement Supérieur (CERES), dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), dans les Ateliers de Formation Professionnelle (AFP), dans les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) ainsi qu'au niveau des Services Universitaires de Pédagogie (SUP) qui proposent des « **formations à l'enseignement** » et des actions de soutien aux enseignants novices que nous nous sommes interrogé sur les effets de tels programmes sur les futurs enseignants universitaires. Grâce également aux divers travaux, articles et ouvrages de recherche universitaire émis au niveau d'Internet par plusieurs établissements de l'Europe du nord (tel que l'université catholique de Louvain en Belgique), des États-Unis et du Canada mais également d'Australie et de Nouvelle-Zélande, qui ont montré cependant l'émergence de nouveaux discours sur l'importance de la formation professionnelle non académique des enseignants du supérieur. Ces universités se sont attelées à dépasser les schémas traditionnels de formation à l'enseignement supérieur, en développant une nouvelle conception de la théorie en formation : ce n'est plus la théorie qui est appliquée à la pratique, mais une théorie constituée de “ **savoir sur la pratique enseignante** ” et de “ **savoirs de la pratique enseignante** ”. Nous avons relevé donc, que c'était justement

cette dernière idée qui nous faisait défaut et qui posait un réel problème pour consolider la spécificité de la formation à la profession enseignante.

Ces programmes innovants étant bien souvent de type professionnalisant, et la professionnalisation des futurs enseignants étant à la fois une cible de formation et une manière de justifier ces innovations. C'est plus précisément la professionnalisation des enseignants dans le cadre d'un programme professionnalisant et innovant qui est au cœur de notre recherche.

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Tous les étudiants consciencieux (particulièrement ceux qui sont inscrit au niveaux des départements de langues étrangères) sont en droit de se poser la question suivante : « comment apprendre une langue étrangère quand on ignore tout de sa phonologie, de sa syntaxe, de son lexique et de sa pragmatique ? » Et tous les enseignants dévoués et scrupuleux ont comme devoir d'admettre qu'aucun étudiant n'est censé avoir des notions en sciences du langage et/ou en didactique avant d'apprendre une langue. Ce qui justifie souvent le recours à un enseignant ou à un enseignement universitaire qui va utiliser certaines pratiques spécifiques adaptées à un apprenant qui au départ ne possède aucune de ces notions. Or, ces enseignants qui n'ont reçu aucune « *formation à l'enseignement* », ont-ils les compétences nécessaires pour choisir les orientations adéquates de leur enseignement et garantir l'apprentissage de leurs étudiants ? Et ont-ils cette capacité d'acquérir des connaissances à la faveur d'une confrontation à la seule pratique ?

Le problème d'une rénovation conséquente devient : ***quoi donc changer à ces pratiques de formation et d'enseignement-apprentissage et pourquoi ?*** Si rénovation doit voir le jour, c'est d'abord à cette question qu'elle devrait y répondre, car elle détermine le sens, les finalités, les valeurs sur lesquelles reposent toute professionnalisation du métier d'enseignant, et déterminera ultérieurement, l'organisation et la stratégie de professionnalisation.

Après avoir précisé notre objet de recherche, nous pouvons poser des questions et émettre des hypothèses scientifiques. Le traitement de nos données (quantitatives) nous permettra de répondre aux questions posées puis d'examiner la validité des hypothèses formulées. Par conséquent, nous tenons à vous préciser que cette recherche se situe au carrefour de plusieurs problématiques partielles : tous les questionnements qui ont été émis en amont, ne sont en réalité que des prémices introductives à notre problématique qui est la suivante : ***comment assurer la professionnalisation des enseignants universitaires recrutés sans “ formation***

préalable à l'enseignement » pour pouvoir développer leur métier ? Cette question traverse toute notre étude, de même qu'elle constitue le noyau de notre sujet de recherche.

Nous tenons aussi à attirer l'attention des lecteurs en les informant que l'émanation de notre problématique est due, un tant soit peu, au fait que nous nous sommes référés aussi à « l'article 2 » du journal officiel de la république algérienne n°60 du 26 Rabi Ethani 1419 correspondant au 19 août 1998 à la page 9, concernant le Décret exécutif n°98-254 du 24 Rabie Ethani 1419 correspondant au 17 août 1998 relatif à la formation doctorale, à la post-graduation spécialisée et à l'habilitation universitaire qui stipule :

TITRE I –DISPOSITIONS GENERALES

Art.2 – La formation doctorale succède aux cycles de graduation dans l'enseignement et la formation supérieure. ***Elle a pour objet de former aux métiers de l'enseignement et de la formation supérieurs***, de la recherche, de l'expertise et de l'encadrement de haut niveau dans les différents secteurs de la vie économique et sociale⁵.

Nous nous rendons compte que ce qui a été promulgué au niveau de cet article par le MESRS semble être en contradiction totale avec toute les formes de formation doctorale universitaire en Algérie (plus spécifiquement celles attribuées aux départements de langues étrangères) ; car réellement, elles n'ont jamais eu, comme le stipule l'article 12, pour « ***objet de former aux métiers de l'enseignement supérieur*** ».

Le problème est certes complexe, mais ne doit en aucune manière être occulté. Cependant, la problématique de la « professionnalisation » pourrait nous conduire à interroger ce concept sous plusieurs regards :

- ✓ Celui de la qualité des processus de professionnalisation ;
- ✓ Celui des acteurs de la professionnalisation et les dimensions multiples auxquels ils sont confrontés et qui sont d'ordre psychologique (rapports à soi : images, affects...), psychosociologique (rapports aux autres : conjoint, groupe...), organisationnel (rapports au travail : à la hiérarchie, au pouvoir...), institutionnel (rapports aux règles, à la mémoire, à la culture...), social et politique (rapport à l'environnement socioprofessionnel et à la société prise comme contexte) ;
- ✓ Celui des savoirs construits, acquis et développés dans et par la formation professionnelle, ayant des visées du développement de nouvelles pratiques d'enseignement / apprentissage.

⁵ Voir annexe 2

Néanmoins, il ne s'agit pas pour nous de prendre en considération la complexité de tous les processus de professionnalisation, mais seulement le dernier point. Car, notre réflexion s'inscrit précisément autour des transformations de pratiques formatives. Elle vise à saisir le parcours de la construction de l'enseignant novice tendu entre formation et professionnalisation, car durant la première étape, il est consommateur de savoirs alors que dans la seconde, il devient producteur de performances et de compétences.

HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

À ce propos, nous émettons l'hypothèse que *la maîtrise de l'acte d'enseigner ne relève pas uniquement d'une expérience acquise ou d'un talent inné, encore moins d'une formation théorique (disciplinaire) : bien au contraire, cela nécessiterait l'instauration d'une « formation à l'enseignement » basée principalement sur un apprentissage de l'acte d'enseigner et celle-ci va entraîner l'amélioration de la pratique enseignante. Par conséquent, cette dernière ne saurait être réalisée que grâce à des « savoirs professionnels ». Ces savoirs favoriseront l'intégration et l'adaptation des nouveaux enseignants à un contexte professionnel en évolution constante et les doteront de compétences requises pour l'exercice de leur métier. Et c'est ainsi que la « professionnalisation » de la formation pourrait être la condition sine qua non pour asseoir ce développement du métier d'enseignant universitaire.*

Aussi, l'analyse de pratiques professionnelles comme manière de penser son métier permettra aux futurs enseignants d'appréhender autrement les situations d'enseignement, d'éviter l'écueil des opinions préconçues et des pratiques reproduites sans appropriation.

Si à travers l'enquête, nous constatons que les représentations des enseignants vis-à-vis de l'instauration d'une « *formation à l'enseignement* », témoignent d'un intérêt marqué, nous pourrions affirmer qu'il n'en restera pas moins que son élaboration et sa mise en place deviendra nécessaire et avérée.

La thématique du doctorat dans lequel a été réalisée cette thèse est celle de l'interrelation entre la pratique enseignante, la professionnalisation de la profession et la formation à l'enseignement universitaire. Dans le cadre de cette recherche doctorale, la pratique est ici intimement liée à la formation en ce sens que l'objet de notre recherche a trait à la professionnalisation des enseignants universitaires, qui pourrait se réaliser éventuellement par l'instauration de nouveaux programmes professionnalisants et innovants qui auront pour objectif une meilleure formation à l'enseignement universitaire.

Cette recherche s'inscrit de ce fait, dans le champ de la pédagogie universitaire et s'intéresse plus spécifiquement à une éventuelle perspective de professionnalisation du métier d'enseignant universitaire. Définie comme la transformation d'un individu en professionnel, la professionnalisation des enseignants devrait comprendre des apprentissages relatifs à l'émergence et au développement des pratiques professionnelles, à l'appropriation des savoirs et compétences professionnels, et à la construction d'une identité professionnelle. En somme, ce travail de recherche nous invite à penser le développement professionnel des futurs enseignants, tout en témoignant de l'intérêt d'une « *formation à l'enseignement* », au plus près des pratiques et des préoccupations des enseignants novices qui souhaitent apprendre et évoluer dans leur métier, non pas seulement à partir de la maîtrise de savoirs disciplinaires, mais également par l'acquisition de compétences professionnelles pratiques propres à favoriser l'apprentissage et la réussite des étudiants.

PRINCIPAUX OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Vous l'auriez donc compris chers lecteurs et chères lectrices que le lieu commun de nos intentions, de nos interrogations, de l'ensemble de notre démarche, n'est autre que celui de l'apprentissage du métier d'enseignant par l'instauration d'une « *formation à l'enseignement* ». De ce fait, l'objectif de cette recherche n'étant pas de convaincre le lecteur ou de justifier le bien-fondé de nos positions, mais simplement de le situer, de lui permettre de comprendre l'orientation de cette prospection ainsi que certains des choix qui y sont faits.

Rappelons d'abord que toute société moderne doit faire face à la compétition économique et technologique en développant le niveau de compétence de la population active. En effet, cette compétitivité peut entraîner systématiquement des changements profonds et rapides des contextes professionnels et peut perturber davantage la pratique « traditionnelle » de la plupart des métiers, dont le métier d'enseignant universitaire. Pour répondre aux besoins grandissants de formation dans la société de demain, nous attendons de l'université algérienne une plus grande efficacité dans ses missions d'enseignement /apprentissage.

C'est en référence à ce contexte que nous pouvons avancer l'idée que, l'efficacité de l'enseignement supérieur dépendrait inéluctablement de la qualité de ses enseignants. Dans cette perspective, l'université algérienne doit pouvoir s'appuyer sur des professionnels compétents, ce qui rend indispensable l'amélioration de la qualité des dispositifs de « formation à l'enseignement ». En effet, l'enseignant érudit, le savant, le pédagogue artisan sont devenus des modèles désuets et doivent laisser place à l'enseignant professionnel de la transmission des

savoirs, à l'enseignant professionnels de l'organisation de situations d'apprentissage, à l'enseignants experts " non pas celui qui sait, mais celui qui sait faire ou comment faire en situation⁶ ". L'enseignant professionnel doit avoir la connaissance et la responsabilité de la sélection des moyens, pour permettre la réussite des étudiants et surtout être capable d'adapter son activité aux circonstances. Il doit donc se caractériser à la fois par une connaissance élevée des méthodes d'enseignement / apprentissage et par la capacité de choisir les meilleurs moyens en fonction des situations complexes et imprévisibles rencontrées.

En d'autres termes, l'élévation du niveau de formation et de qualification, impliqueront à leur tour une meilleure efficience et efficacité des systèmes de formation ainsi que l'émergence d'enseignants qui pourront répondre aux évolutions socio-économiques, à leurs implications et à leurs conséquences. L'idée de la professionnalisation des enseignants universitaire émanera donc, aussi bien des évolutions du système universitaire, en particulier sa massification, que de l'émergence de nouvelles attentes, sociales, politiques et économiques.

En l'occurrence, en reconnaissant le fait qu'aucune « *formation à l'enseignement* » n'existe au niveau de nos établissements supérieurs, nous n'allons pas nous intéresser aux processus d'apprentissage des futurs enseignants en formation, mais notre objectif principal sera axé plutôt aux savoirs professionnels que doivent acquérir les futurs enseignants, nécessaires à la construction et au développement de leurs pratiques professionnelles. Démarche qui pourrait nous conduire systématiquement à vouloir concevoir autrement les dispositifs de formation à l'enseignement universitaire, en particulier en favorisant le développement d'une professionnalisation du métier d'enseignant.

De ce fait, nous voudrions éclairer l'opinion publique en général, les enseignants universitaires en particulier, ainsi que les autres acteurs de la tutelle et de la société, sur les enjeux et les perspectives relatifs à la création d'un ordre professionnel en enseignement supérieur. Sachant pertinemment que l'interrogation d'un certain professionnalisme pour les enseignants universitaires algériens, aura non seulement de profondes implications pour notre système universitaire, mais deviendra aussi la condition sine qua non de tout avancement social de notre vie collective. Notre réflexion vise donc, non pas une standardisation des pratiques enseignantes, mais ambitionne à les transformer davantage afin d'améliorer et faire évoluer le métier d'enseignant universitaire.

⁶ Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2001). Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

En somme, une telle démarche « exploratoire » a fait de cette modeste recherche, un travail de prospection qui ne prétend pas à l'exhaustivité sur le sujet de la formation initiale des futurs enseignants universitaires, mais se concentre sur la problématique de la construction des liens entre les modalités d'une « *formation à l'enseignement* » dont l'aboutissement n'est autre que celui de la « professionnalisation » pour y remédier aux difficultés du métier enseignant. En réalité, nous ne ferons qu'évoquer quelques pistes de recherche pour essayer d'accompagner au mieux ces novices lors de leurs premiers pas dans le métier et dans les premières années d'exercice.

Par voie de conséquence, notre posture de recherche n'a aucune visée prescriptive, mais porte sur l'existant et tend vers le souhaitable vis-à-vis d'une professionnalisation au sein de l'université ; il s'agit en fait de distinguer et d'essayer de faire connaître à l'ensemble de la communauté universitaire algérienne, un concept nouveau et s'ingénier à rendre intelligible son fonctionnement au sein de nos établissements supérieurs. Aussi, nos propos ne seront donc pas de prendre parti, ni de se prononcer sur cette question complexe, mais bien de dévoiler et de faire connaître les arguments et les intérêts quant à la mise en place d'une telle initiative.

PLAN ET ORGANISATION DE LA THÈSE

Comme vous pouvez le constater, le titre de notre thèse donne d'abord une indication approximative de son contenu, en même temps qu'il affirme de manière un peu polémique, une prise de position. Et afin de répondre à la problématique posée, deux parties vont animer et structurer la dynamique de cette thèse.

- Une première partie sera consacrée à **la constitution du cadre théorique** de cette recherche, subdivisée en deux (02) chapitres.
- Une seconde partie s'intéressera à **la conduite de la recherche empirique** mise en œuvre et se subdivisera aussi en deux (02) chapitres.

Enfin, nous estimons que le choix des contenus des chapitres et leur hiérarchisation seront révélateurs de l'hypothèse proposée.

CADRE THEORIQUE

Dans le premier chapitre de la thèse, nous essayerons de dresser un portrait du contexte de l'émergence des universités algériennes pré et post colonial, puis nous présenterons un état des lieux de l'enseignement supérieur en Algérie après l'indépendance, en exposant les étapes, les mutations et les réformes qui ont forgé l'état présent de l'université algérienne. Ce bref aperçu historique permettra aux lecteurs d'avoir une idée sur le type d'enseignant que l'on avait cherché à forger successivement au gré des époques et sur les dispositifs de formation universitaire. L'analyse historique visera à faire apparaître que les principes et les systèmes de formation universitaires avaient des objectifs de nature " professionnelle ", (ici le terme a le sens de " former des citoyens aptes à travailler dans des entreprises étatiques mais avec peu de qualifications ").

Au niveau de la deuxième partie de notre travail de recherche, partant de l'idée que non seulement bon nombre d'anciens métiers se sont professionnalisés, c'est-à-dire que leurs formations se sont « universitarisées », et leurs normes de pratiques standardisées, nous voulions savoir si enseigner à l'université serait un métier ou une profession ? Tout en prenant en compte le fait qu'au sens français du mot, tous les enseignants sont des professionnels, tandis qu'au sens anglo-saxon, il n'est pas sûr que le métier d'enseignant soit une profession à part entière.

Toutefois, pour y répondre à cette question, nous avons considéré le fait principal que même si la professionnalisation rassemblait un vaste ensemble de conceptions relatives à l'enseignement,

elle souffrait de l'indifférenciation sémantique dont faisaient l'objet des termes comme « activité – tâche – travail – emploi – fonction – poste – métier – profession ». De ce fait, nous avons tenté, dans une première démarche, de définir le concept d'enseignement à travers l'activité d'« enseigner » qui ne doit pas aussi nous faire oublier d'aborder l'objectif de ce métier qui le rend différent de tous les autres métiers, qui est celui de permettre à l'autre d'apprendre. Puis, dans une seconde démarche, nous avons évoqué le rapport « théorie-pratique » dans une formation universitaire. Et en dernier lieu, d'une manière générale, nous avons prospecté à partir des définitions des notions susnommées pour dégager leurs caractéristiques divergentes et convergentes maximales, et d'une manière plus spécifique, nous avons entrepris de délimiter la notion de « profession » par rapport aux sociologies du travail ou des occupations et par rapport à la sociologie des professions dans laquelle il fallait la caractériser selon trois approches : fonctionnaliste, interactionniste et conflictualiste.

CADRE EMPIRIQUE

Le troisième chapitre, d'une manière générale, expliquera en premier lieu, l'approche méthodologique adoptée et sur laquelle repose cette recherche quantitative de type exploratoire, de la stratégie de recherche employée, des individus ayant participé à l'enquête. Puis en second lieu, nous décrirons comment s'est faite la collecte de données. Et en dernière étape, à partir d'une recension des écrits du questionnaire proposé aux enseignant(e)s universitaires de Batna II (Département de français), nous présenterons, et nous commenterons les résultats obtenus. L'analyse et l'organisation des données, en fonction des objectifs de la recherche, nous fourniront une panoplie de perceptions et de représentations des participants vis-à-vis de l'enseignement – apprentissage à l'université, et nous aideront à faire le point sur le sens qu'ils donnent à leurs pratiques, sur les principes qui guident leurs choix et les critères auxquels ils se réfèrent pour agir et enfin pour qu'ils puissent rendre compte des nouvelles exigences de la professionnalisation du métier d'enseignant universitaire. Car ce métier s'exerce grâce à des compétences, des attitudes et des positionnements par rapport aux savoirs pratiques à développer particulièrement.

Le quatrième chapitre définira le cadre conceptuel de notre recherche, qui concerne principalement la notion de professionnalisation des enseignants et les trois dimensions qui en font partie, à savoir :

- ☞ L'appropriation de la culture professionnelle,

- ☞ Les savoirs professionnels,
- ☞ Et surtout l'acquisition et le développement de compétences professionnelles.

Nous essayerons de survoler le premier point sans s'y attarder, mais les deux derniers points ne sauraient être traités d'une manière banale car tout en sachant qu'il existe plusieurs formes de savoirs dans l'action, nous voudrions montrer que ces savoirs professionnels sont pertinents à plus d'un titre et que leur maîtrise demeure problématique dans le cadre de la formation universitaire. Tenter d'explorer les possibilités d'accès à ces savoirs, d'explorer la façon dont se fait leur maîtrise cognitive et leur mise en œuvre dans l'activité pratique des enseignants professionnels aura un impact retentissant sur l'acquisition et le développement des compétences professionnelles.

Nous souhaiterons enfin, à la lumière des résultats que nous avons pu dégager de l'interprétation des données, une perspective d'instauration d'une professionnalisation dans l'enseignement supérieur par l'intermédiaire d'une re-conceptualisation de la formation à l'enseignement universitaire pour les futurs enseignants algériens. Ce chapitre présentera, nous l'espérons, des éléments nouveaux pouvant être pris en compte dans des recherches futures, de même que des pistes de recherche envisagées ainsi que les limites de la recherche. Le dénominateur commun de nos chapitres reposera sur la volonté de dégager plus nettement les particularités de la « *formation à l'enseignement* » et de penser de ce fait, à une professionnalisation de la formation universitaire.

En conclusion, nous proposons une synthèse de cette recherche, tout en essayant de mettre en avant les principales découvertes et suggestions découlant de ce travail, sur l'apport de la professionnalisation vis-à-vis du métier d'enseignant en contexte de formation universitaire, en émettant aussi des éléments nouveaux pouvant être pris en compte dans des voies de recherches futures, et essayer de voir les retombées possibles pour la pratique, la recherche et la pédagogie universitaire.

Les annexes apportant des éléments complémentaires sont présentées dans un second tome.

CADRE THÉORIQUE



PARTIE I

DE L'UNIVERSITÉ COLONIALE
À L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE

CHAPITRE I

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ALGÉRIE PRÉ ET POSTCOLONIAL

Chapitre I : Éléments de réflexions sur l'Enseignement Supérieur en Algérie pré et postcolonial

Introduction

Beaucoup de chercheurs s'accordent à dire que l'université de Constantinople, connue aussi sous le nom d'Université de « Magnaura » fondée en 425 par l'Empereur « Théodose II », est considérée comme étant la première université dans le monde. En 849, « Bardas » régent de l'Empire byzantin la réorganisa et elle fut officiellement reconnue comme Université. L'université est devenue au fil des temps, un modèle organisationnel très complexe.

Actuellement, le monde connaît un changement énorme dans les domaines de l'enseignement universitaire, avec le début du XXI^{ème} siècle, un nouveau visage commence à se dessiner : les pratiques d'enseignement universitaires modernes connaissent un changement bouleversant ; et si les moyens et les compétences au niveau de l'enseignement universitaire ne manquent pas dans les pays développés, les pays en voie de développement, comme l'Algérie, ont été appelés à fournir plus d'efforts pour gagner le défi de l'efficacité de l'enseignement universitaire.

Cependant, dès la colonisation de l'Algérie par la France en 1830, les populations locales n'ont jamais considéré la politique scolaire coloniale comme étant un lent mouvement de civilisation. Bien au contraire, puisque la France avait fait usage « (...) d'une stratégie coloniale de rétention de l'accès à l'éducation, l'enseignement supérieur français en Algérie n'a pratiquement pas, jusqu'à une date très tardive, concerné les algériens. Plus encore que pour le primaire, l'impact du système universitaire fut sous le rapport du recrutement des élèves autochtones pendant longtemps à peu près inexistant⁷ ».

Dès son indépendance en 1962, « l'Algérie devait s'atteler à mobiliser ses forces pour ouvrir l'immense chantier de sa reconstruction et de son édification en tant que nation libre et souveraine. Tout était à bâtir ou à rebâtir, tout ce que les lois coloniales avaient entravé et empêché d'être institué ou développé pour les Algériens, notamment la scolarisation gratuite et obligatoire pour tous et l'accès à l'enseignement supérieur pour le plus grand nombre⁸ ».

⁷ Kadri, A. "Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie" dans ABÉCASSIS, Frédéric (dir.) ; et al. La France et l'Algérie : leçons d'histoire : De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial. Nouvelle édition [en ligne]. Lyon : ENS Éditions, 2007 (généré le 03 août 2018). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/enseditions/1253>>. P 19-39.

⁸ « L'Enseignement supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie, au service du développement, années 1962-2012 ». Mot de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Professeur Rachid HARAOUIBIA, p.16. Source : <https://www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50-fr.pdf/>

L'État et les instances politiques, motivés par le manque de cadres et gestionnaires dans tous les domaines, allaient opérer de profondes mutations, d'abord au niveau du système éducatif, ensuite au niveau de l'enseignement universitaire, auquel elles avaient attaché un grand intérêt. Elles s'étaient engagées à développer ce secteur en ayant pour objectif de former les élites de l'État capables de conduire l'industrialisation du pays, de participer au développement économique et scientifique et de contribuer à la restauration d'une identité nationale mise à mal par 130 ans de colonisation.

Mais avant d'établir un bilan des efforts gigantesques consentis par l'État pour améliorer la situation de l'enseignement supérieur en Algérie dès l'indépendance, nous allons nous projeter un peu dans le passé pour voir l'émergence de l'enseignement supérieur colonial français en Algérie, pour pouvoir par la suite parler des différentes réformes opérées par les responsables du secteur dans l'espoir de mettre l'université algérienne aux normes internationales.

I.1- Bref historique de l'enseignement supérieur en Algérie

La tradition d'enseignement en Algérie remonte à l'antiquité avant d'être marquée à partir des VII^{ème} et VIII^{ème} siècles et jusqu'en 1830 par la dynamique de la civilisation arabo- islamique. La physionomie traditionnelle du système éducatif a été bouleversée durant la période coloniale, avec notamment l'émergence dès le XIX^{ème} siècle d'établissements précurseurs de ce qui deviendra en 1909 l'Université d'Alger, une des plus anciennes parmi celles qui existent de nos jours en Afrique. En fait, l'histoire de l'enseignement supérieur algérien pourrait se subdiviser essentiellement en deux phases : avant et après l'indépendance du pays en 1962.

I.1.1- Naissance de l'Université d'Alger en période coloniale

Pour assurer la prééminence française sur le sol algérien, la France avait entamé un long et patient enseignement, tout d'abord, par la langue, avec une instruction primaire, puis, par degrés, avec le lycée, les écoles supérieures, et enfin les facultés. En effet, J.Mélia disait : « la langue est pour un pays, le grand moyen de la plus haute et noble assimilation. Le développement de l'instruction est le grand moyen, par excellence, de la propagation de la civilisation⁹ ».

Au début de la colonisation française, certains esprits d'élite pensaient que l'Algérie, et, par extension, l'Afrique du Nord, pouvaient être fertiles en études, en découvertes pour toutes les sciences, en travaux sur les langues berbères, la littérature arabe, les arts, l'archéologie, etc., affirmant qu'il y avait pour la France une immense source d'érudition à exploiter. Et c'est de là qu'était venue l'idée de la création à Alger de quatre (04) « Écoles » : l'« École de Médecine et de Pharmacie » d'Alger, créée par le décret du 3 août 1857, était considérée comme une véritable « École-mère » du fait même que, pressentant l'essor de la formation intellectuelle française en Algérie, elle a demandé, dès le 28 novembre 1868, la création d'une « École des Sciences », puis la création d'une « École de Lettres », puis une « École de Droit ».

Une fois implantées sur le sol algérien, les élites songeaient à donner à ces différentes écoles, la même impulsion donnée qu'aux grandes écoles de la Métropole. Ce projet donna lieu à bien des discussions, mais c'était au Parlement à décider, en définitive, par le vote d'une loi. Et c'était « **Paul Bert** » qui le 17 décembre 1877 déposa, sur le bureau de la Chambre des députés, la première proposition de loi tendant à la création d'« Écoles d'Enseignement Supérieur » à Alger. Ce projet, il le fera aboutir par la loi du 20 décembre 1879 « Article premier_ Il est créé à Alger,

⁹ Mélia, J (1950). « Histoire de l'université d'Alger ». La maison des livres. Alger. p.13, in Pierre Singaravélou, « « L'enseignement supérieur colonial ». Un état des lieux », *Histoire de l'éducation*. Source : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1942>

à côté de l'école préparatoire de médecine et de pharmacie déjà existante, une école préparatoire à l'enseignement du droit, une école préparatoire à l'enseignement des sciences, une école préparatoire à l'enseignement supérieur des lettres »¹⁰. Ce savant député, fut considéré comme le véritable créateur de l'Enseignement Supérieur en Algérie.

« Le projet de loi, déposé le 11 mai 1909, constituant en université les Écoles d'Enseignement Supérieur en Algérie est voté par la Chambre le 5 juillet 1909 et devient, après modification, la loi du 30 décembre 1909, qui transforme les écoles en facultés et les réunit en université »¹¹. Et c'est ainsi que fut créé l'Université d'Alger.

En fait, ces écoles supérieures furent créées principalement pour répondre aux besoins de la colonisation et en second lieu, pour les besoins de l'acculturation des « indigènes » et plus particulièrement d'une partie d'entre eux appelés à jouer les intermédiaires entre le pouvoir colonial et la population colonisée.

I.1.2-L'université algérienne pré-indépendance

Selon le site de l'Université d'Alger I- BENYOUCEF BENKHEDDA¹²

« L'Université d'Alger, première université en Algérie (université-mère), fut fondée en 1909, aux termes de la loi du 30 Décembre de cette année. Cette création fut l'aboutissement de plusieurs étapes de développement jalonnées entre autres par la Loi du 20 Décembre 1879 portant création de quatre « Écoles spécialisées ». Ces quatre (04) premières « Écoles » furent : l'École de Médecine et de pharmacie, l'École des Sciences, l'École des Lettres, et l'École de Droit ».

I.1.2.1-L'École des Sciences Médicales

Cette École fut le premier établissement d'enseignement supérieur créé sur le sol algérien, le 2 janvier 1832, c'est à dire moins de deux années après le débarquement de Sidi Ferruch. Inauguré en 1833, l'enseignement médical fut dispensé par des médecins militaires, et, dans un premier stade, réservé aux étudiants européens. Par la suite, par note du Ministre de la Guerre en date

¹⁰ Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique et des beaux-arts. Nouvelle série. Tome 22, n°448, 1879 [Algérie – Loi portant organisation de l'enseignement supérieur ; signataires : Jules Grévy et Jules Ferry, p :1045 – 1048]. In : https://education.perse.fr/doc/baip_1254-0714_1879_num_22_448_60774 .

¹¹ Madiana Delaye-Lastraoli. L'enseignement supérieur en Afrique du Nord. Naissance de l'Université d'Alger (3). L'école de Droit et Sciences économiques. Paru dans GAMT (Généalogie Algérie Maroc Tunisie) n°81, le 15 Novembre 2003. Disponible sur : <http://alger-roi.fr/Alger/facultes/facultes.htm> (consulté le 02/01/2016).

¹² Université d'Alger I. Benkhedda, B. Historique de l'Université d'Alger [en ligne]. Jeudi 10 juin 2010. [Page consultée le 27/12/2016 à 9h00]. <http://www.univ-alger.dz/index.php/historique>

du 10 Juin 1833, les cours furent ouverts aux étudiants turcs, maures et juifs. L'École fut fermée en 1835 par ordre du Général Clauzel. Suite à une recommandation du Conseil Municipal d'Alger émise en 1854, un décret en date du 4 Août 1854 fut promulgué, portant création de l'école de médecine sous l'appellation d' " École Préparatoire de Médecine et de Pharmacie ", mais ses activités ne commencèrent qu'en 1859. L'enseignement se résumait en des cours d'anatomie et de physiologie qui se déroulait à l'Hôpital du Dey.

Cette école s'est montrée une véritable École-mère, elle a demandé, dès le 28 novembre 1868, la création d'une " École des Sciences ". Avec les années qui suivent, elle s'enhardit à réclamer davantage : une " École de Droit ".

Elle fut placée par la suite sous les auspices de la Faculté de Médecine de Montpellier, qui délivrait les diplômes. En vertu de la Loi du 20 Décembre 1879, au titre de laquelle devaient être créés des établissements d'enseignement supérieur en Algérie, elle devint " École Supérieure de Médecine et de Pharmacie ". C'est en 1909, aux termes de la Loi du 30 Décembre de la même année qu'elle acquit son autonomie par rapport à l'Université de Montpellier, lorsqu'elle fut érigée en Faculté de Médecine et de Pharmacie d'Alger.

Parmi les étudiants qui se distinguèrent dans cette Faculté figurait Benyoucef Benkhedda, dont l'Université porte actuellement le nom.

I.1.2.2-L'École des Lettres

Il est intéressant de noter que dès 1832, l'enseignement de la langue et de la littérature arabes, et de la Charia, fut autorisé en Algérie. Confié tout d'abord à un traducteur militaire, le niveau de langue enseigné était élémentaire, répondant essentiellement aux besoins de l'administration militaire et au contexte historique. C'est ainsi d'ailleurs que par « Ordonnance Royale » en date de 1839, que le corps enseignant en la matière fut rattaché à l'Administration de la Guerre et avait pour obligation d'enseigner le berbère, la religion, les coutumes, l'histoire, la géographie et la sociologie des populations colonisées. Ces cours prirent cependant de plus en plus d'ampleur, et constituèrent le noyau de la future " École Supérieure des Lettres d'Alger ".

À partir de 1849, cette expérience fut répétée à Oran et à Constantine. Lorsque l' " École Supérieure des Lettres d'Alger " fut créée (le 20 Décembre 1879), cet établissement donna la primauté aux études historiques par rapport aux enseignements de littérature et de philosophie. Malgré cela, l'École se classait parmi les meilleurs centres d'études orientales de l'époque.

Grâce à cet élan, divers établissements dépendant ou non d'universités françaises virent le jour :

- ✓ En 1900, l' " École Normale d'Instituteurs " de Bouzareah ;
- ✓ En 1900 également, l' " École de Commerce " ;

✓ En 1905, l'« Institut d'Études Agricoles ».

En 1905, l'« École Supérieure de Lettres » abrita le XIII^{ème} Congrès des Orientalistes.

Aux termes de la Loi du 30 Décembre 1909, l'École devint « Faculté des Lettres de l'Université d'Alger ».

I.1.2.3-L'École de Droit

L'intérêt pour l'enseignement du « Droit » se manifesta dès 1857, suscité par des considérations d'ordre historique liées au contexte colonial : l'administration française avait besoin de connaître les lois et règlements régissant la société algérienne, d'ailleurs en ce sens, le recteur d'Alger avait déclaré en 1880 : « L'École de droit d'Alger [...] est chargée d'exposer le détail de la législation algérienne et d'en justifier, pour ainsi dire, la nécessité. Elle doit, de plus, initier aux coutumes d'une population que la loi française est appelée à régir seule un jour, les jeunes gens qui demain, dans notre colonie, appartiendront à l'administration, à la magistrature ou au barreau ».¹³ Cet enseignement devait d'ailleurs accorder une large place au droit musulman et au droit coutumier. En ses débuts, cet enseignement était dispensé dans de modestes locaux situés à la « Casbah », et consistait en une préparation au Baccalauréat et à la Capacité en Droit. Un projet de développement de cet enseignement préparé par le Professeur « Paul Beer » entre 1833 et 1876 ne put se concrétiser.

C'est la Loi du 12 Décembre 1879 qui autorisa l'enseignement formel du « Droit » et la création d'une « École de Droit » qui comptait pas moins de trente étudiants. Progressivement, un cycle de « Licence » en Droit fut mis sur pied, mais les examens étaient administrés outre-mer (Aix-en-Provence et Montpellier).

En vertu de la Loi du 05 Décembre 1885, l'École fut autorisée à organiser une préparation complète à la Licence en Droit. Cet enseignement se développa progressivement, et à partir de 1889, l'École commença à décerner un « Certificat d'Études de Législation Algérienne », un autre de « Droit musulman et coutumes indigènes ».

En 1909, aux termes de la Loi du 30 Décembre de la même année, l'école fut érigée en « Faculté de Droit » de l'Université d'Alger.

En 1957 (Décret du 26 août), ses prérogatives furent étendues et elle devint « Faculté de Droit et de Sciences Économiques ». Elle devait le demeurer au-delà de l'Indépendance, jusqu'à la Réforme de l'Enseignement Supérieur de 1971, qui transmua cette Faculté en Institut.

¹³Rapport annuel de M. Belin, recteur d'Alger, 23 décembre 1880, cité par J. Mélià, « *L'Épopée intellectuelle de l'Algérie. Histoire de l'Université d'Alger* », Alger, La maison des livres, 1950. p. 115, in **Pierre Singaravélou**, « « L'enseignement supérieur colonial ». Un état des lieux », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 122 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 22 juin 2016. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1942>

I.1.2.4-L'École des Sciences

L'École des Sciences fut créée en 1868. Dès 1880, elle réalisa de nombreux travaux de recherche dans les domaines de la géologie, de la botanique, et de la chimie, contribuant ainsi au développement de l'agriculture et de l'industrie. Il mérite d'être noté qu'en ses débuts, en raison de moyens encore limités, elle dut associer ses efforts à ceux de l' " École de Médecine ". En 1909, aux termes de la Loi du 30 Décembre, elle devint " Faculté des Sciences " de l'Université d'Alger.

I.1.2.5- Ouverture d'un Grand Nombre d'Instituts

- ❖ 1931 : Observatoire Jules Carde,
- ❖ 1923 : Institut d'hygiène et de médecine coloniale de l'Afrique du Nord,
- ❖ 1937 : Institut de recherches sahariennes,
- ❖ 1937 : Institut de géographie,
- ❖ 1942 : Institut d'urbanisme,
- ❖ 1942 : Institut Pratique de prospection minière coloniale.

Outre ces Facultés, l'Université d'Alger vit pendant la période coloniale la création d'un grand nombre d'Instituts :

1845 : L'Institut d'Hygiène et de Médecine d'Outre-Mer, et l'Institut des Hautes Études Islamiques.

1883 : l'Institut de météorologie et de physique du globe de l'Algérie.

1900 : L'École Nationale Supérieure de Commerce à Alger.

1909 : L'École Nationale Supérieure Agronomique.

1923 : L'Institut de Biotechnique et de Biométrie.

1925 : L'École Nationale Polytechnique.

1931 : L'Institut de Météorologie et de Physique Astronomique.

1934 : L'Institut d'hygiène et de médecine coloniale de l'Afrique du Nord (1923), l'Institut d'études orientales.

1937 : L'Institut d'Études Sahariennes, fondé par Décret en date du 20/07/1937.

1941 : L'Institut des sciences administratives, sociales et coloniales à Alger, pour préparer aux carrières publiques et privées, mais surtout administratives, de l'Afrique du Nord et de l'Afrique noire.

1942 : L'Institut de Criminologie ainsi que celui de l'Urbanisme au titre d'un Décret en date du 11/07/1942.

1942 : L'École libre des sciences politiques de Paris qui fonda au sein de l'Université d'Alger un Centre d'études politiques et administratives où, après la Libération, seront préparés, après 1945, le concours de l'ENA et ceux de l'administration de l'Afrique du Nord et de l'Union française.

1944 : L'Institut d'Éducation Physique et des Sports par Décret en date du 24/04/1944.

1949 : L'Institut d'Études Politiques (IEP) d'Alger qui avait pour objet de coordonner et de compléter les enseignements de la faculté de Droit et des Sciences économiques et de la faculté des Lettres et Sciences humaines en matière administrative, économique et sociale et d'initier leurs étudiants aux problèmes concrets de l'administration et de la vie sociale.

1956 : L'Institut d'Études Nucléaires.

1956 : L'Institut des Études Philosophiques, créé par Décret en date du 05/05/1952.

1956 : L'Institut d'Ethnologie, créé par Décret en date du 31/03/1956

1957 : L'Institut de Préparation aux Affaires qui avait pour tâche de réaliser une coopération étroite entre les divers organismes d'enseignement et de recherche dont les activités se rapportaient à la vie des entreprises et aux problèmes économiques et sociaux. Et avait aussi pour objectif d'organiser les enseignements préparant au certificat d'aptitude à l'administration des entreprises ».¹⁴

Cette université qui s'était construite à la fin du XIX^{ème} siècle ne concernait pas les autochtones ; l'enseignement supérieur français en Algérie n'avait pratiquement pas, jusqu'à une date très tardive, concerné les Algériens. La prise en charge des rares fils des élus indigènes qui passaient le cap du primaire et du secondaire, par les premières écoles supérieures apparaissait, très tardive. Il faut, en effet, attendre les lendemains de la deuxième guerre mondiale pour noter une amorce de développement des effectifs d'élèves musulmans dans le supérieur français ; 500 à 800 étudiants, métropole comprise, sont recensés pour l'année 1948 par diverses sources.

Le tableau ci-dessous montre effectivement, l'évolution des musulmans algériens inscrits à l'Université d'Alger après le déclenchement de la 2^{ème} guerre mondiale.

¹⁴ Université d'Alger I. Benkhedda, B. Historique de l'Université d'Alger [en ligne]. Jeudi 10 juin 2010. [Page consultée le 27/12/2016 à 9h00]. <http://www.univ-alger.dz/index.php/historique>

Tableau n°1 : « Effectifs des inscrits de statut musulman à l'Université d'Alger selon les disciplines ». ¹⁵

Années	Lettre	Droit	Médecine- Pharmacie	Sciences	Total
1915-1916	24	4	7	4	39
1920-1921	17	16	10	4	47
1924-1925	33	21	8	4	66
1932-1933	40	44	13	6	103
1934-1935	41	36	18	7	102
1945-1946	52	91	165	52	360
1950-1951	117	150	71	48	386
1954-1955	188	196	123	82	589
1955-1956	260	193	128	103	684
1956-1957	106	91	17	53	267
1959-1960	243	276	100	195	814
1960-1961	449	420	150	271	1317

« C'est donc tardivement que l'enseignement supérieur avait tendance à s'ouvrir aux algériens. Jusqu'aux années cinquante, ce qui avait prévalu, dans la politique coloniale de formation, c'était la mise en place d'un enseignement spécifique aux musulmans. Celui-ci fut essentiellement constitué par l'ensemble des médersas, cours normaux d'instituteurs, certificats spéciaux pour indigènes ». ¹⁶

Pour les autorités coloniales, « l'enseignement présentait le danger d'être un terrain d'éveil des consciences et devait donc être fermé aux élèves autochtones, du moins réservé à ceux d'entre eux issus de la bourgeoisie collaboratrice, ayant ainsi pour objectif de créer une bourgeoisie conservatrice de commerçants et de petits propriétaires et non d'accroître le nombre de révoltés ». ¹⁷

¹⁵ Source : PERVILLE Guy, 1984, Les Étudiants algériens de l'Université française, Paris, Éditions du CNRS : 29-30. URL : <http://books.openedition.org/editionscnrs/docannexe/image/725/img-2.jpg>

¹⁶ Kadri, A. (2013). La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995). In : Geisser.V (dir.). *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs. Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*. Paris. CNRS Éditions. p.33-55. Disponible sur : <https://books.openedition.org/editionscnrs/725?lang=fr#bodyftn20> [Consulté le 12 janvier 2011]

¹⁷ Kadri, A . (2014). Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie. In : Michelle Zancarini-Fournel.M (dir.). *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait*

Au lendemain de l'indépendance et à l'issue d'une guerre de libération nationale, la France avait laissé derrière elle, un pays meurtri et une situation désastreuse sur tous les plans : administratif, économique, social et éducatif. Quant à l'enseignement supérieur, ce secteur était aussi catastrophique que tous les autres secteurs, car nombreux étaient les étudiants qui, suite à la grève de 1956, avaient rejoint les rangs du Front de Libération Nationale (FLN) et de l'Armée de Libération Nationale (ALN).

I.1.3-L'université algérienne post-indépendance

I.1.3.1-De nouvelles exigences pour l'Enseignement Supérieur Algérien

À l'indépendance de l'Algérie, les instances politiques, motivées par le manque de cadres et de gestionnaires dans tous les domaines devaient alors se mobiliser pour redresser le pays. L'État national avait fort à faire, il était entièrement occupé à remettre en ordre et en marche les différentes institutions du pays, en particulier, les institutions politiques et économiques. Durant cette période difficile, les pouvoirs publics commençaient à s'intéresser aux bourses accordées par des partenaires étrangers dans le cadre des premières conventions interétatiques de coopération et d'assistance culturelle, scientifique et technique. Ces stages à l'étranger avaient pour objectif premier la formation d'ouvriers qualifiés, de cadres, de personnels d'entretien, de gestion et d'exploitation, des techniciens supérieurs locaux pour qu'ils puissent acquérir une parfaite pratique de leur métier grâce à des formations professionnelles, techniques et spécialisées et faire face aux besoins des sociétés nationales à vocation industrielle dans le but d'asseoir une croissance économique rapide basée sur un transfert de technologie moderne.

Quant à l'université algérienne, il faudrait commencer par rappeler tout d'abord son parcours exceptionnel depuis le 5 juillet 1962 : après l'indépendance, l'Algérie ayant hérité des vieilles structures universitaires françaises, dont l'essentiel des établissements d'enseignement supérieur était réduit à une seule université celle d'Alger, et à deux annexes installées l'une à Oran et l'autre à Constantine et à quelques écoles concentrées dans la capitale. Ces établissements étaient restés français par leurs programmes d'enseignement, par leurs personnels enseignants et par leurs systèmes d'examen et de diplômes.

colonial. Lyon. ENS Éditions. p. p. 19-39. Disponible sur : <https://books.openedition.org/enseditions/1268?lang=fr> [Consulté le 12 janvier 2011]

En l'occurrence, l'Algérie, en matière de « recherche scientifique », partait pratiquement du néant : les centres de recherche existants au lendemain de l'indépendance étaient sous tutelle française et ne comprenaient aucun chercheur algérien. De plus, celle-ci avait une orientation plus académique que professionnelle ; tandis que l'enseignement à caractère technologique, il avait commencé à être organisé dans des établissements spécialisés dès 1969, pour répondre à la demande pressante en cadres et en techniciens. De surcroît, voulant instaurer des jonctions de cette « recherche universitaire » avec les divers secteurs économiques et sociales, l'État algérien pourvu d'une véritable volonté de développement industriel, pensait à réformer l'enseignement supérieur. Ce défi donna naissance à « l'Organisme National de la Recherche Scientifique (ONRS) » en juillet 1973 et du « Conseil National de la Recherche (CNR) ». Ainsi, l'Algérie en vue de remplacer la coopération culturelle et scientifique étrangère au niveau de l'enseignement supérieur par un potentiel humain algérien capable de participer au développement du pays, s'était fixée pour but la formation de cadres spécialisés et la formation de formateurs. Pour établir officiellement cette formation de spécialistes de l'enseignement supérieur par l'intermédiaire de la « post-graduation », l'État avait instaurer le décret de février 1976¹⁸ définissant ainsi son organisation et son fonctionnement.

Malencontreusement, l'algérianisation totale du corps enseignant universitaire ne s'est pas faite dans un laps de temps record ; d'ailleurs le tableau ci-dessous indique clairement le poids prédominant de la coopération par rapport au pourcentage minime des enseignants universitaires algériens entre la période de 1973 à 1978.

¹⁸ Voir annexe 3

Tableau n°2 : Répartition par grade et par nationalité des enseignants universitaires entre la période de 1973 jusqu'à 1978¹⁹

Années	1973 - 1974			1974 - 1975			1975 - 1976			1976 - 1977			1977 - 1978		
Grades	Tot	Coop	%	Tot	Coop	%	Tot	Coop	%	Tot	Coop	%	Tot	Coop	%
Pr et MC	389	265	60,1	513	366	70,4	788	616	78,2	608	491	64,8	723	457	63,2
M.A et Chargé de cours	531	321	60,5	708	416	58,8	919	604	65,7	1317	967	73,4	1246	699	66,1
Assistants et Col.Tech	1996	1084	54,3	2820	1384	49,1	2963	1454	49,1	3335	1558	46,3	4210	1631	38,8
Total	2916	1670	57,3	4041	2166	50,6	4670	2678	57,3	5260	2736	52	6179	2787	45,3

Tot : Total

Coop : Coopérants

Pr : Professeur

M.C : Maître de conférence

M.A : Maître assistant

Col.Tech : Collaborateurs Techniques

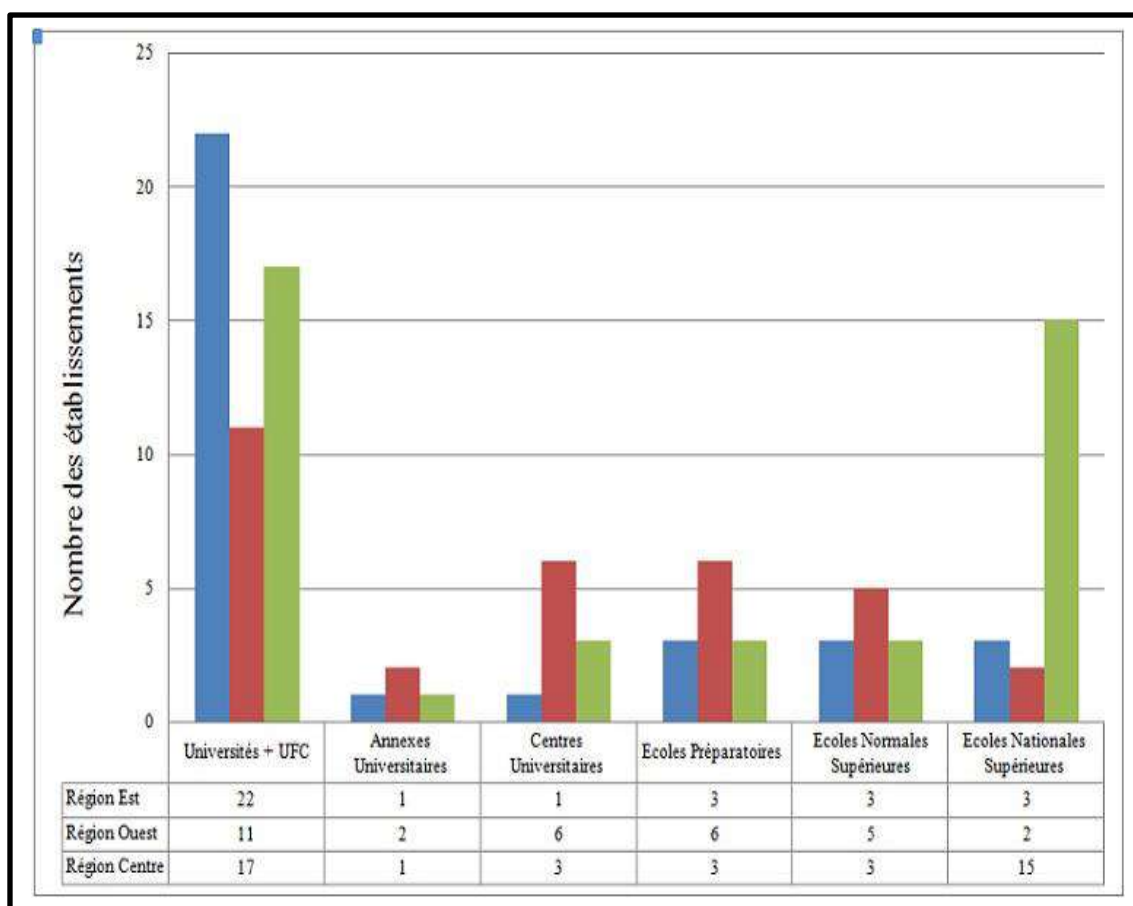
Puis, l'Algérie afin de réaliser ses projets, commença à investir dans la construction des écoles, des collèges et des lycées dans le but de rendre la scolarisation gratuite et obligatoire pour tous, ainsi que de nouvelles universités à travers le territoire, en octroyant des moyens financiers colossaux à ce secteur stratégique, pour répondre aux aspirations des jeunes algériens, et leur dispenser un enseignement de qualité. L'extension du réseau universitaire, les effectifs estudiantins et le nombre de diplômés sont autant d'éléments qui témoignent de cette

¹⁹ Farhi, M (1982). L'Enseignement supérieur en Algérie et le recours à la formation à l'étranger. Rapport de recherche de l'IIPE, 48. 59p. En ligne <http://www.iipe.unesco.org/en/lenseignement-superieur-en-algerie-et-le-recours-la-formation-letranger-12555> (Consulté le 10/05/2022)

évolution. Effectivement, sur le plan des infrastructures universitaires, l'Algérie compte actuellement cent sept (107) établissements d'enseignement supérieur répartis sur quarante-huit wilayas (48), couvrant tout le territoire national. Ce réseau est constitué comme suit :

- ✓ Cinquante (50) universités ;
- ✓ Quatre (04) annexes universitaires ;
- ✓ Dix (10) centres universitaires (rattachés à une université) ;
- ✓ Douze (12) écoles préparatoires ;
- ✓ Onze (11) écoles normales supérieures ;
- ✓ Vingt (20) écoles nationales supérieures ;

Graphique n°1 : Réseau universitaire de 107 établissements- année 2015²⁰



N'oublions pas aussi qu'entre 1962 et 1971, l'Enseignement Supérieur Algérien n'était pas rattaché au ministère actuel (MESRS créée à l'époque du gouvernement de feu le président Houari Boumédiène en 1970) mais était plutôt géré par une direction centrale au niveau du

²⁰ Source : http://www.mesrs.dz/agregats_mesrs

ministère de l'Éducation Nationale (créée en 1963) et que la Recherche Scientifique avait été dotée d'un conseil supérieur au sein du même ministère à partir de 1965.

Par conséquent, l'institution universitaire naissante de l'époque allait faire face à une catégorie spécifique d'étudiants pour laquelle elle n'était pas équipée. En effet, d'année en année, des étudiants âgés qui étaient déjà intégrés dans les appareils d'État et qui constituait une population privilégiée – hauts et moyens fonctionnaires de l'administration, des entreprises nationales, du parti, de l'armée et de la police – venaient accroître les rangs des nouveaux bacheliers et cela jusque dans les années soixante-dix.

Les rentrées universitaires de 1962-1963 et 1963-1964 ont vu affluer à l'Université, à côté du petit nombre d'étudiants déjà inscrits, des étudiants longtemps exilés venant d'Europe occidentale et des pays dit « amis et frères » (pays de l'Est, pays arabes), des lycéens dont la scolarité secondaire fut largement tronquée, des militants du parti et des cadres supérieurs de l'État venus compléter ou continuer des formations arrêtées du fait de la guerre ²¹.

En outre, la demande sociale et économique en enseignement universitaire était devenue pressante au sein de la société, et le besoin en formation de cadres supérieurs s'était posée en termes d'urgence. L'État algérien commençait à susciter un vif intérêt vis-à-vis de l'enseignement supérieur : ainsi, pour répondre aux urgences de la demande en cadres et techniciens de spécialités diverses, et favorisée par l'accroissement des prix du pétrole qui rendait le financement des projets plus aisé, le pays avait octroyé des moyens financiers colossaux pour :

- ✓ Reconvertir d'anciens établissements en centres universitaires ;
- ✓ Étendre d'anciens établissements pour répondre à l'accroissement rapide des effectifs étudiants ;
- ✓ Construire de grandes écoles ;
- ✓ Construire des instituts supérieurs ;
- ✓ Construire des résidences et des restaurants universitaires ;

²¹ Kadri. A (2000). La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995). In. Geisser.V (dir). *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs. Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*. Collection : Sociologie. CNRS Éditions. Paris. P.33-35. Source.
<http://books.openedition.org/editions-cnrs/725?lang=fr>

- ✓ Construire de nouvelles universités à travers le territoire, afin d'encourager l'accès pour le plus grand nombre d'algériens, répondre à leurs aspirations, tout en essayant de leur dispenser un enseignement de qualité.

Des aménagements devaient être apportés dans la gestion et le recrutement, en vue d'adapter l'enseignement supérieur à un contexte de souveraineté nationale. Après une phase de transition de cinq ans, la politique universitaire exécutée entre 1967 et 1977 allait passer par une série d'orientations semblables à ceux de l'enseignement primaire, moyen et secondaire (démocratisation, algérianisation, arabisation et orientation scientifique et technique des enseignements) mais avec des conséquences graves sur le niveau des enseignements prodigués aux étudiants, à cause de la sous qualification d'une partie du corps enseignant algérien, en particulier dans les filières arabisées. Aussi, le même phénomène, mais à un degré moindre, commençait à s'observer dans les filières scientifiques, qui étaient enseignées en français. La raison en était double : la non maîtrise du français à la fois par de nombreux enseignants étrangers et par un nombre de plus en plus grand d'étudiants. Cependant, la plus marquante de ces transformations fut sans doute constituée par la refonte de l'enseignement supérieur qui devait commencer en 1971.

I.1.3.2-Réformes de l'Enseignement Supérieur Algérien ou rupture avec l'enseignement supérieur colonial

I.1.3.2.1- Réforme de 1971

Ce n'était pas une pure coïncidence si la réforme de l'Enseignement Supérieur avait été conçue et avait commencé à être appliquée en 1971. En effet, c'était dans un contexte bien spécifique dans lequel plusieurs événements importants s'étaient déroulés, et qui avaient participé à la naissance de cette réforme. Parmi ces événements, nous pourrions en citer trois (03) : la nationalisation des hydrocarbures, la révolution agraire et la socialisation de la gestion des entreprises.

- ◆ *Le 24 février 1971, les sociétés étrangères qui exploitent dans tous les sens du terme le pétrole algérien et en assurent l'acheminement sont nationalisées. L'accent est mis sur la récupération des richesses nationales, dont les bénéfices d'exploitation ne profiteront plus qu'au seul propriétaire authentique : l'Algérie. Cette mesure est aussi la preuve, internationale, de la volonté de l'Algérie d'acquiescer, à terme, une*

*indépendance économique, seule capable de protéger et de renforcer les acquis de la Révolution*²².

- ◆ Le gouvernement algérien avait pris la décision de procéder à une réforme agraire qui permettait aux seuls et véritables paysans de posséder et d'exploiter leurs terres, tout en leur permettant d'améliorer leurs conditions de vie et de travail, à la condition de réinvestir la rente foncière au profit du secteur agricole et de son développement.
- ◆ Après la promulgation d'une ordonnance le 8 novembre 1971 portant révolution agraire, venait le tour le 16 novembre de la même année, de la promulgation d'une ordonnance relative à la gestion socialiste des entreprises, qui interpellait les travailleurs afin qu'ils deviennent des « producteurs gestionnaires ». Pour ce faire, la gestion des entreprises fut confiée à des associations des travailleurs élues par l'ensemble des travailleurs, qui avaient pour tâche de respecter les objectifs de la production et l'amélioration de leur productivité.

Ainsi, c'est dans ce contexte que fut initiée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique (M.E.S.R.S institué en 1970), cette refonte qui devait, selon le ministre de l'époque, M. Mohammed Seddik Benyahia, viser la « mobilisation de l'ensemble du potentiel de l'université pour la formation d'hommes utiles au développement »²³. En effet, les exigences du modèle de développement économique, dont la mise en œuvre avait commencé à partir de 1967, imposaient une mutation du système d'éducation et de formation en général et de l'enseignement supérieur en particulier. L'objectif recherché était l'orientation plus poussée vers l'enseignement scientifique et technique.

Et au niveau de l'enseignement supérieur, cela s'était traduit entre autre par :

- ❖ Une nouvelle organisation annuelle des cursus, désormais l'année universitaire serait divisée en semestres.
- ❖ L'enseignement d'une discipline serait découpé en éléments appelés modules, et chaque module donnait lieu à un examen, la progression se faisait donc par module.
- ❖ Une nouvelle réglementation vis-à-vis de l'assiduité : tout étudiant qui s'absentait au niveau des TP, TD, ou séminaires, sans justification, ou cinq fois avec ou sans

²² Lucas, P (1978). Problème de la transition au socialisme : le transformisme algérien. Paris, Anthropos, p.178

²³ Kadri, A. « Algérie années 60. Générations de la coopération à l'université : un engagement diversifié et multiforme, une suridéologisation » dans, Jean-Robert Henry et Jean Claude Vatin. « Le temps de la coopération : sciences sociales et décolonisation au Maghreb ». KARTHALA Éditions, 2012. Paris, dans « La réorganisation de l'Enseignement Supérieur » ; conférence de Mr. Mohamed Sedik Benyahia, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Alger, le 23 juillet 1971. Chapitre : p.138.

Source : <http://biblio.univ-alger.dz/jspui/bitstream/1635/2476/1/64994.1971.Vol8.3.7.pdf>

justification, était exclu du module et n'était pas autorisé à se présenter aux examens de ce module.

- ❖ L'apparition de nouveaux diplômes : la licence, le D.E.S (diplôme enseignement supérieur) et le diplôme d'ingénieur.

Néanmoins, c'est à partir de 1980 qu'un certain nombre d'amendements allaient être apportés progressivement à la réforme de 1971, comme :

- La restructuration des universités en facultés et instituts ;
- La mise en place d'un système d'orientation des bacheliers à l'entrée de l'université ;
- Et la mise en place des formations de courte durée.

De ce fait, une refonte totale des programmes de formation avait été ainsi proposée, dont la principale caractéristique résidait dans les éléments suivants : diversification, spécialisation et professionnalisation. Effectivement, pour répondre aux objectifs de la réforme de l'Enseignement Supérieur, les modifications opérées au niveau des contenus des programmes évitaient aux étudiants d'avoir une formation encyclopédique inefficace. Par conséquent, les méthodes d'enseignement avaient aussi été renouvelées, dans le but d'établir une liaison étroite entre « *théorie et pratique* ». Dans cette continuité d'idée, le Ministre de l'Enseignement Supérieur avait établi que :

L'enseignement de chaque module est réparti en cours magistraux, en travaux dirigés, éventuellement en travaux pratiques, et en séminaires. « Le nombre de cours magistraux doit être réduit au minimum et les exposés théoriques doivent être coordonnés et harmonisés avec les travaux pratiques, les travaux dirigés et les séminaires ». Les cours magistraux peuvent prendre la forme d'un polycopié, qui sera alors expliqué et commenté par petits groupes. Il s'agit avant tout de privilégier « l'acquisition de méthodes, de concepts », de développer « les habitudes de travail favorisant la réflexion, l'esprit novateur et l'aptitude à une éducation permanente, à un travail interdisciplinaire et à la mobilité professionnelle ».

Il est prévu d'organiser des stages sur le terrain, « en vue d'une imprégnation constante des réalités nationales »²⁴.

Le but de la réforme de 1971 était ainsi d'opérer un changement profond dans les fondements mêmes de l'ancien système de formation, de créer une université authentiquement

²⁴ Coulon, A (1976). Où va l'université algérienne ? Dans : L'Homme et la société, N. 39-40. Tiers-Monde économie politique et culture. pp. 245-266. (Généré le 25 septembre 2015). Disponible sur Internet : http://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1976_num_39_1_1638. DOI : 10.3406/homso.1976.1638

algérienne. Ce remaniement ne devait pas “ se limiter à la seule formation des cadres classiquement formés à l'université »²⁵, mais répondre à toutes les demandes “ que lui formuleront les secteurs utilisateurs »²⁶. Il s'agissait en fait de chercher une plus grande opérationnalité et viser la mise en œuvre de l'adéquation formation-emploi. Au sein de l'université, il était ainsi proposé une rénovation des méthodes pédagogiques, des formes d'examen, des types de fonctionnement et d'organisation ainsi que l'ouverture de nouvelles spécialités et filières (courtes ou longues) ; ceci afin de réduire les déperditions et aboutir à des résultats plus performants dans la gestion des flux et la contribution à la politique de développement global du pays.

La refonte de l'enseignement supérieur s'articulera autour de grandes options parmi lesquelles nous retiendrons : la démocratisation, l'algérianisation, l'arabisation et l'orientation scientifique et technique des enseignements.

I.1.3.2.2-La démocratisation

La démocratisation de l'accès au système éducatif en général et à l'enseignement supérieur en particulier marquera la politique algérienne de 1962 à nos jours.

Les cadres idéologiques et le pouvoir mis en place de l'époque présupposaient qu'il fallait reléguer au second plan le développement culturel et scientifique de la nation, en substituant à l'essor « *qualitatif* » vital pour l'activité universitaire une expansion « *quantitative* ». Effectivement, la démocratisation ou l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur favorisée par l'existence des œuvres universitaires avaient permis aux jeunes issus de toutes les catégories sociales, régions et localités du pays, de s'inscrire et d'accéder gratuitement à l'université. L'État avait fini par isoler l'université et l'a cantonnée à des tâches de production de diplômés.

Cependant, la période allant de 1982 à 2000, allait observer une forte croissance des effectifs étudiants constituant par-delà une charge insupportable au regard des moyens mis à la disposition des universités, l'encadrement des étudiants n'ayant cessé de se dégrader en quantité et en qualité :

Avec des classes de 40 étudiants et plus et des équipements vétustes et insuffisants, les travaux de laboratoire sont réduits à des démonstrations verbales. Liens privilégiés avec les entreprises, les stages en milieu professionnel sont en grande partie abandonnés. Pourtant, la tradition des stages en milieu professionnel, dont

²⁵ *ibid*

²⁶ *ibid*

l'organisation formelle est inspirée du modèle suédois, remonte à 1964 dans les instituts technologiques et à 1971 dans les universités. Pendant les années 1970 et jusque vers les années 1980, leurs effets d'apprentissage, de connaissance et de reconnaissance mutuelle pour l'université et l'entreprise, furent limités par le poids de la médiation bureaucratique. (.....). Devenus malaisés à organiser faute d'entreprises d'accueil, trop coûteux et difficiles à gérer en raison du nombre d'étudiants, les stages en milieu professionnel ne sont plus qu'une formalité aux dires mêmes des étudiants²⁷.

Aussi, pour apaiser les esprits et faire face à la crise qui avait foudroyé l'Algérie dans les années 90, le pouvoir n'avait d'autres solutions pour combattre cette révolte que celui de cautionner un large accès au baccalauréat, titre scolaire par excellence considéré dans la société algérienne comme un diplôme prestigieux. Cette massification allait engendrer un grave sinistre pour l'université algérienne qui n'arrivait plus à assurer un encadrement de qualité. Conçue au départ pour produire du savoir et de la connaissance, préparer les élites et être la locomotive des idées du progrès et d'émancipation, pour être un haut lieu de l'intelligence nationale et un terrain fertile aux idées novatrices et modernes, l'université algérienne avait été détournée de sa vocation : la compétence, le parcours, la production scientifique ne semblaient plus être les fondements de bases qui constituaient son essence. Sa seule fonction s'était limitée et s'était réduite à l'enseignement.

Fonction elle-même réduite, faute de moyens de laboratoires, à un simple « discours » sur la science. Cette situation, qui handicape déjà lourdement sa contribution à la science internationale, conduit à la perte progressive de sa crédibilité auprès des entreprises, elles-mêmes en situation de survie. Elle l'empêche de se présenter en partenaire fiable, d'établir de véritables relations scientifiques avec son environnement et de contribuer efficacement à l'effort de rénovation du secteur industriel²⁸.

En l'occurrence, l'égalitarisme dont a fait l'université algérienne un principe sacralisé, a provoqué chez nos étudiants une démotivation totale :

Tous les étudiants sont forcément diplômés et tous les enseignants primés (.....), les étudiants ne voient pas la nécessité objective d'investir des efforts dans la lecture,

²⁷ Khelfaoui. H (2003). Le champ universitaire algérien entre pouvoirs politiques et champ économique, Revue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, p.34 – 46. Volume 3, Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-3-page-34.htm#re17no17>

²⁸ Khelfaoui. H (2003). Le champ universitaire algérien entre pouvoirs politiques et champ économique, Revue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, p.34 – 46. Volume 3, Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-3-page-34.htm#re17no17>.

*le travail et la recherche, car de toutes les façons ils savent très bien qu'ils obtiendront leurs années d'une manière ou d'une autre de même que pour leur diplôme. L'accès pour tous à l'université a fait que nous nous sommes retrouvés avec des diplômes pour tous, des diplômés pour tous et une élite pour personne*²⁹.

En somme, les instances politiques de l'époque pensaient que le concept de la démocratisation de l'enseignement supérieur était généreux dans son principe abstrait, alors qu'en vérité, ces discours politiques furent de tout temps imbibés de parfum démagogique vis à vis de ce concept qui fut paradoxalement l'un des principaux facteurs d'inhibition de l'esprit d'ouverture et de novation de l'université algérienne. En effet, longtemps instrumentalisée comme moyen de promotion idéologique d'un égalitarisme social tapageur, cette notion aura tôt fait d'installer l'institution universitaire dans une représentation populiste et, à bien des égards, archaïque de ses fonctions et missions traditionnelles. L'État continue jusqu'à nos jours à considérer qu'il serait moins aventureux de continuer à faire dans la massification des effectifs régulièrement présentée comme la preuve quantifiée de réussite du système.

En se référant au site de l'Office National des Statistiques (ONS)³⁰, nous avons pu élaborer les tableaux ci-dessous qui montrent le nombre d'étudiants inscrits à partir de 1962 jusqu'à l'année 2017 au niveau des universités algériennes.

Tableau n°3 : Enseignement Supérieur – étudiants inscrits : Années universitaires de 1962/63 jusqu'à 1969/70

CATEGORIES	STATISTIQUES PAR ANNÉES							
	62/63	63/64	64/65	65/66	66/67	67/68	68/69	69/70
Étudiants Algériens (En Milliers)	2,8	3,8	4,7	6,5	8,4	9,2	10,8	13,8

²⁹ Par Algéria-Watch, Publié décembre 16, 2014, « Voilà pourquoi l'université algérienne ne forme plus d'élite ! », Le Soir d'Algérie, 16 décembre 2014, Louisa Aït Hamadouche, maître de conférences à la faculté des sciences politiques. Source : <https://algeria-watch.org/?p=6363>

³⁰ ONS : fut créé au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, en 1964. D'abord sous l'appellation de « Commissariat National pour le Recensement de la Population (C.N.R.P) » et ceci afin de réaliser le premier recensement de la population de l'Algérie indépendante en 1966. Puis, par le biais du décret législatif n° 82-489 du 18/12/1982 complété et modifié par le décret n° 85-311 du 17/12/1985, a donné naissance à l'actuel ONS, chargé de l'organisation et la coordination des travaux statistiques. Site : <http://www.ons.dz>. Volumes consultés : rétrospective 1962-2011 et n°30, 31, 32, 33, 36, 39, 44,45.

Tableau n°4 : Enseignement Supérieur – étudiants inscrits : Années universitaires de 1970/71 jusqu'à 1977/78

CATEGORIES	STATISTIQUES PAR ANNÉES							
	70/71	71/72	72/73	73/74	74/75	75/76	76/77	77/78
Étudiants Algériens (En Milliers)	19,3	24,3	27,1	30,1	37,1	43,5	52,4	54,5

Tableau n°5 : Enseignement Supérieur – étudiants inscrits : Années universitaires de 1978/79 jusqu'à 1986/87

CATEGORIES	STATISTIQUES PAR ANNÉES								
	78/79	79/80	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87
Étudiants Algériens (En Milliers)	53,8	61,4	71,3	78,0	95,9	104,3	111,9	132,1	154,7

Tableau n°6 : Enseignement Supérieur – étudiants inscrits : Années universitaires de 1987/88 jusqu'à 1995/96

CATEGORIES	STATISTIQUES PAR ANNÉES								
	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96
Étudiants Algériens (En Milliers)	173,8	180,8	195,3	207,8	236,4	257,4	251,0	252,6	267,3

Tableau n°7 : Enseignement Supérieur – étudiants inscrits : Années universitaires de 1996/97 jusqu'à 2002/2003

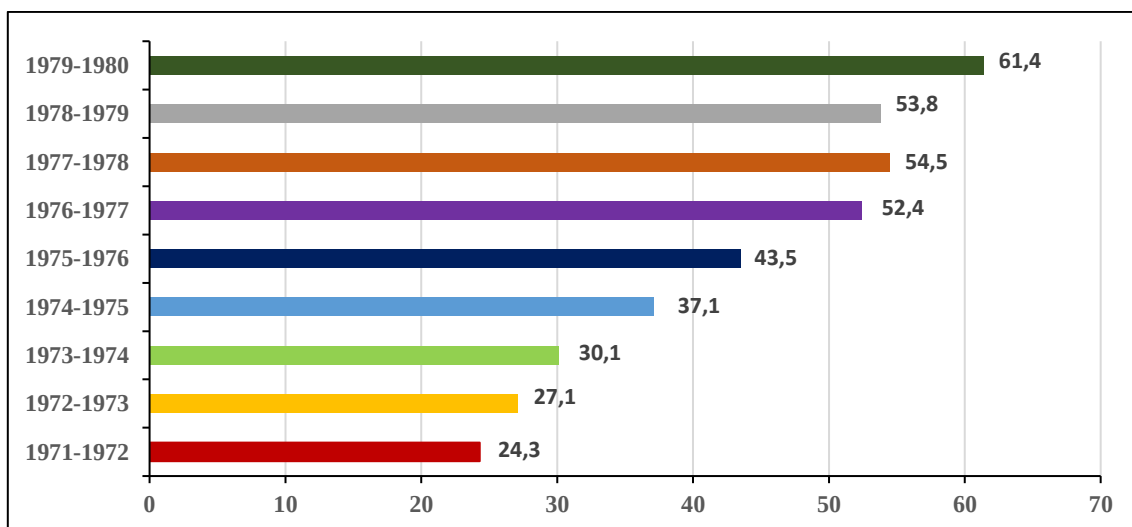
CATEGORIES	STATISTIQUES PAR ANNÉES						
	96/97	97/98	98/99	99/00	2000/01	2001/02	2002/03
Étudiants Algériens [Grad & Post-Grad] (En Milliers)	302,5	357,6	391,9	428,8	488,6	570,0	616,3

Tableau n°8 : Enseignement Supérieur – étudiants inscrits : Années universitaires de 2003/2004 jusqu'à 2010/2011

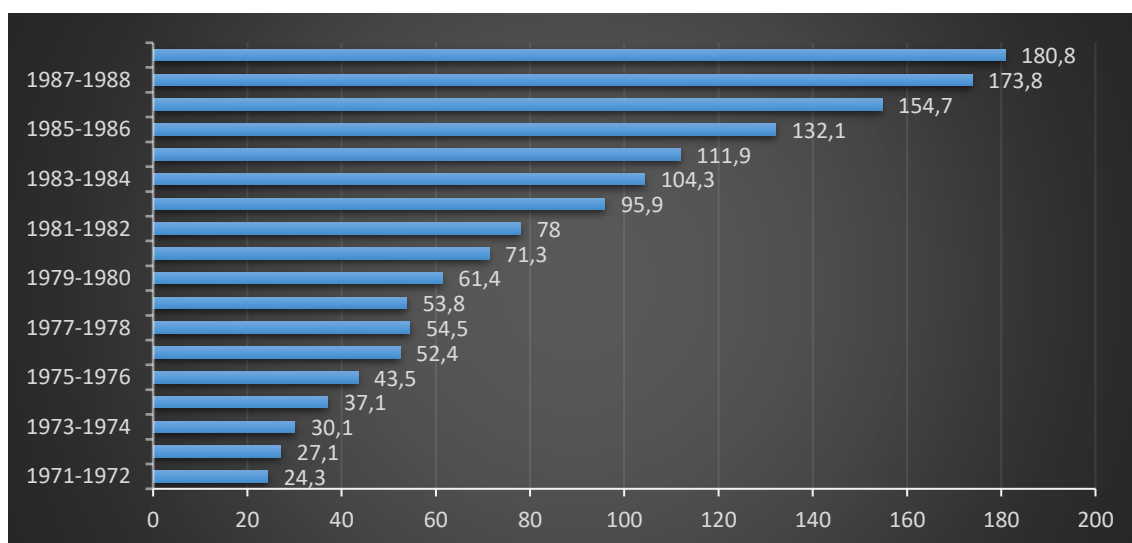
CATEGORIES	STATISTIQUES PAR ANNÉES							
	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11
Étudiants Algériens [Grad & Post-Grad] (En Millions à partir de 07/08)	653,2	755,5	780,8	864,1	1.000,8	1.103,8	1.093,3	1.138,6

Tableau n°9 : Enseignement Supérieur - étudiants inscrits : Années universitaires de 2003/2004 jusqu'à 2016/2017

CATEGORIES	STATISTIQUES PAR ANNÉES					
	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17
Étudiants Algériens [Grad & Post-Grad] (En Millions)	1.154,8	1.192,0	1.190,2	1.241,5	1.392,7	1.623,0

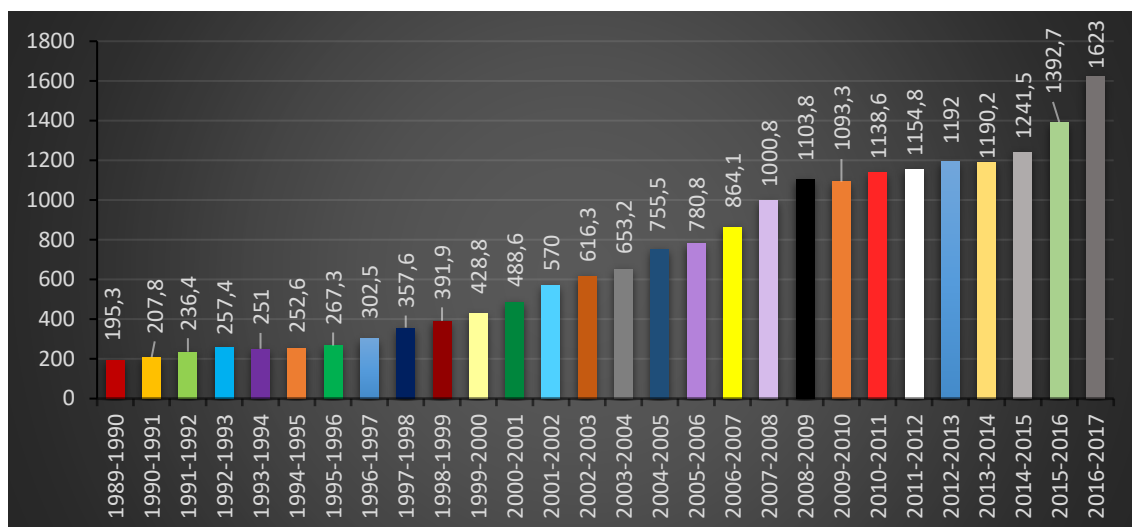


Graphique n°2 : Évolution des étudiants inscrits au niveau des universités algériennes de 1963 à 1971



Graphique n°3 : Évolution des étudiants inscrits au niveau des universités algériennes de 1971 jusqu'à 1988

Arrivée au sein de l'Enseignement Supérieur de la 1^{ère} promotion de bacheliers de séries scientifiques, totalement arabisés



Graphique n°4 : Évolution des étudiants inscrits au niveau des universités algériennes de 1989 jusqu'à 2017

I.1.3.2.3-L'algérianisation

De l'université algérienne héritée à l'indépendance, il y eût l'émergence de deux fractions de l'élite qui prônaient et défendaient deux projets culturels différents :

- ✓ La fraction « occidentaliste », préconisait qu'il fallait veiller à rester solidement amarré à l'université française comme condition au maintien d'un niveau intellectuel et scientifique élevé. Les Accords d'Évian avaient renforcé cette manière de voir en garantissant les instruments de son effectivité. En somme, ces « libéraux » estimaient que le salut était synonyme de préservation d'une qualité supérieure d'enseignement et de maintien d'une haute culture, l'un et l'autre garantis par une puissance mondiale, la France.
- ✓ La fraction « arabo-islamique », préconisait qu'il fallait fermer définitivement la parenthèse coloniale et réintégrer une histoire et une culture nationales. En fait, pour ces partisans du « retour aux sources », l'objectif central était le recouvrement de l'ensemble des attributs qui composaient la personnalité nationale. Les Accords de coopération avec l'Égypte nassérienne en particulier et l'arrivée d'enseignants arabes étaient destinés à donner corps à cette tendance et à en assurer l'irréversibilité.

Et c'est ainsi que, dès la proclamation de l'indépendance du pays, l'algérianisation du système éducatif en général et de l'enseignement supérieur en particulier était apparue comme une

préoccupation majeure des autorités algériennes. L'algérianisation supposait une intervention au niveau des programmes d'enseignement, de manière à assurer leur adaptation aux besoins nationaux en cadres. Elle se traduira par une politique visant l'accès massif des algériens à la fonction d'enseignement afin d'assurer la relève de la coopération d'origine étrangère.

À la rentrée universitaire 1962–1963, la part des enseignants universitaires français représentait la quasi-majorité des effectifs. Les décisions prises en 1982 permettront l'algérianisation totale du corps des assistants et des maîtres-assistants en 1987, des sciences médicales en 1988 et des sciences sociales en 1989. Durant la décennie 1990–2000, c'est au tour des sciences biologiques, des sciences exactes et des sciences technologiques.

Et c'est ainsi que fut complètement algérianisé en 2001–2002 le corps enseignant de l'enseignement supérieur (à peine 59 enseignants étrangers étaient recensés en 2001-2002). Les seuls établissements dépendants du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique comptabilisent aujourd'hui selon l'O.N. S (56.061) enseignants permanents, tous corps confondus.

L'État avait donc pour objectif de créer des repères identitaires et surtout « linguistiques », et c'est pourquoi le troisième défi fut celui de « *l'arabisation* » du système de l'enseignement supérieur.

I.1.3.2.4-L'arabisation

Lors de la colonisation, le groupe minoritaire des conquérants et des immigrants voulait instaurer une domination totalitaire de la masse indigène. Sous couvert d'une mission civilisatrice, la politique de francisation des structures avait pour but de convertir des esprits réfractaires et d'effacer complètement la culture des Algériens. Mais, ce stratège avait abouti à un échec, sauf dans les milieux restreints d'anciens combattants, de fonctionnaires, d'instituteurs et ceux de la bourgeoisie. Cependant, la langue française devint, dans toute l'Algérie, le moyen de communication pour la société coloniale œuvrant à son profit, ainsi que l'instrument du pouvoir sous ses multiples formes étrangères : institutions, législation, langage politique, puissance militaire, administration directe, tribunaux, actes notariaux, presse, police, etc. Le français scolaire fut donc une langue de culture imposée pour les immigrants européens dont la plupart n'étaient pas Français d'origine ou pas francophones afin de les instruire au détriment des autochtones.

La langue arabe n'était enseignée dans aucune école primaire officielle, pourtant sous sa forme parlée, elle était la langue usuelle de communication pour l'ensemble des Musulmans et restait l'indispensable garante du message coranique et le support

de la loi islamique. Ne pouvant se passer dans ses rapports avec la population assujettie, la France créa des collèges bilingues (français-arabe) uniquement dans le but de former les agents musulmans du culte, de la justice, de l'interprétariat et de l'enseignement de l'arabe. Cela dit, l'arabe continuait à être considéré comme langue étrangère, et ce malgré la publication en septembre 1947 du Statut de l'Algérie qui reconnaissait, que la langue parlée par la grande majorité des algériens était une des langues « de la communauté »³¹.

Mais, l'introduction de la langue arabe dans le système éducatif a toujours constitué à l'époque coloniale une revendication des formations politiques et culturelles qui ont marqué l'histoire du Mouvement National.

De gros efforts allaient être consentis après l'indépendance du pays pour faire progressivement de l'arabe la principale langue d'enseignement au niveau du système éducatif et dans le cycle universitaire.

L'enseignement supérieur, confronté à l'origine à un déficit important d'enseignants maîtrisant la langue arabe, fut obligé d'en former en faisant appel à une importante coopération venue du Monde arabe, tout en préparant le recyclage au sein notamment de Centres d'Enseignement Intensif des Langues C.E.I.L (ouverts dans les établissements universitaires).

L'arabisation ne concernait, dans les premières années de l'indépendance, que l'institut des études islamiques rattaché à l'université d'Alger, et la licence de langue arabe qui se caractérisait par un important afflux d'étudiants. La tendance allait progressivement gagner d'autres disciplines, puisque à côté des sections d'enseignement en langue française préexistantes, étaient ouvertes des sections arabisées à l'école de journalisme en 1965, puis en philosophie et en histoire pour former des enseignants du secondaire, et en droit à partir de 1969.

Ne se contentant pas d'algérianiser le système scolaire, et voulant l'idéologiser à tout prix à outrance, une première commission nationale mise en place le 5 décembre 1969 avait pour objectif d'établir un consensus entre les différentes orientations socioculturelles et linguistiques (réforme du système d'enseignement). Cependant, la composition de cette commission était déséquilibrée car en son sein, le personnel enseignant et étudiant n'était pas

³¹Souriau, C. « XVI. L'arabisation en Algérie » dans, Centre de recherches et d'études sur les sociétés méditerranéennes (dir.). Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman. Introduction à l'Afrique du nord contemporain. Aix-en-Provence, 1975 (généré le 10 avril 2013). Disponible sur Internet : < <https://books.openedition.org/iremam/141#bodyftn25>>. p. 375-397

du tout représenté, par rapport au reste des membres qui constituait un lobby arabisant, contrôlant entièrement la commission, et ayant pour objectif de créer une rupture radicale avec le processus postindépendance. Aussi, les débats n'étaient pas dénués d'arrières pensées politiques et se focalisaient sur la question de l'arabisation :

Nous sommes hostiles à une certaine conception statique du bilinguisme qui veut que l'arabe soit la langue de la rue et des masses, et le français la langue de la culture et de l'élite. Pour nous, l'arabe doit prendre une place de plus en plus grande dans notre enseignement et dans notre vie. S'il est vain de se hâter, il est également dangereux de trop temporiser. L'arabisation doit être un élément dans un tout, qu'elle est intimement liée à une révolution complète dans l'économie, les mœurs, et qu'il ne suffit pas de parler la même langue, il faut baigner dans le même climat mental. Enfin, il fallait combler le fossé qui sépare la langue parlée de la langue écrite... le rapprochement devant se faire dans les deux sens³².

Le 15 juillet 1970, Ahmed Taleb Ibrahimi avait présidé une 3^{ème} session de la commission nationale, avec la ferme intention de généraliser l'arabisation « pour toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement suivi de mesures adéquates pour que cette généralisation n'excède pas les cinq années.³³ » De ce fait, dès la rentrée 1974/75, plusieurs modules techniques avaient été arabisés.

La progression de l'arabisation en sciences sociales et en sciences de la terre et de la vie connaîtra aussi une accélération à partir de la rentrée de 1989 qui verra l'arrivée au sein de l'Enseignement Supérieur de la première promotion de bacheliers de séries scientifiques, totalement arabisés. En fait, le taux d'arabisation continuera de progresser de manière différenciée selon les spécialités enseignées³⁴.

Seulement, paradoxalement à tous ces états de fait, l'État ayant opté pour une industrialisation rapide du pays, n'avait d'autres choix que celui d'admettre la présence d'une langue étrangère au niveau de son paysage politique et économique. D'autant plus que le

³² Ibrahimi, A.T « Réflexions sur la décolonisation culturelle en Algérie » article paru dans *Jeune Afrique* (décembre 1962), et reproduit dans « De la décolonisation à la révolution culturelle ». In *Introduction à l'Afrique du Nord contemporaine*. Centre de recherches et d'études sur les sociétés méditerranéennes. Troisième partie. Développements spécifiques dans les pays Maghrébins. XVI. L'arabisation en Algérie. *Christiane Souriau*. p. 375-397. Source : <https://books.openedition.org/iremam/141#ftn47>

³³ Kadri, A. « Algérie années 60. Générations de la coopération à l'université : un engagement diversifié et multiforme, une suridéologisation », dans Jean-Robert Henry et Jean Claude Vatin, 2012. « Le temps de la coopération: sciences sociales et décolonisation au Maghreb », KARTHALA Éditions, 2012. Paris. p. 183. Source : http://books.google.dz/books?id=C_3VKvhXCOgC&pg=PA405&h1=fr&source=gb_s_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false/

³⁴ L'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie, au service du développement 1962-2012. Source : <https://www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50-fr.pdf/>

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique avait pour mission de former des cadres devant normalement alimenter et renforcer rapidement le réseau « productif ». Aussi, les organes de direction de toutes les Sociétés Nationales étaient francisés.

À cette époque, l'usage des deux (02) langues (arabe et français) était partagé selon les Ministères, ainsi :

les Ministères coordonnant et contrôlant la production matérielle les Ministères de l'Industrie et de l'Énergie, des Finances, de l'Agriculture, du Commerce, des Travaux Publics utilisent le français comme langue administrative ; d'autres, qui ont en commun le contrôle et la diffusion de l'idéologie Justice, Information, Enseignement Primaire et Secondaire, Enseignement Originel et Affaires Religieuses, Jeunesse et Sports sont davantage, sinon totalement, arabisés³⁵.

De ce fait, l'atmosphère linguistique appliquée au niveau des différents Ministères s'était calquée au niveau de l'Enseignement Supérieur.

Cependant, l'arabisation était beaucoup plus ressentie comme étant un alibi politique qui allait permettre aux Algériens, de leur restituer une identité et une personnalité nationales pour leur faire valoir le respect et l'estime des autres nations, qu'un programme pédagogique rationnel et organisé du moment que tous les ouvrages et toute la documentation universitaire étaient soit en langue anglaise ou en langue française.

Effectivement, nous pourrions dire que les difficultés linguistiques que connaissent les étudiants font souvent l'objet de formes diverses de dénégation. Par exemple, nous avons tendance à ne pas accorder une attention suffisante à la difficulté devant laquelle se trouvent ceux qui s'engagent dans des filières scientifiques où les enseignements sont donnés en français alors que, durant leur cursus scolaire antérieur, l'ensemble des matières de leurs programmes, y compris les matières scientifiques, étaient dispensées en arabe. Sans doute nous pouvons partiellement expliquer les taux d'échec importants, observables parmi les étudiants des filières littéraires, scientifiques et technologiques, par le handicap que représente pour une part importante d'étudiants, leur méconnaissance du français (ou de l'anglais). Ne le surmontent que ceux dont l'univers familial a permis d'acquérir un bon niveau en français, ou encore ceux qui, à force de travail et de volonté se dotent des capacités linguistiques nécessaires.

³⁵ Coulon, A (1976). Où va l'université algérienne ? Dans : L'Homme et la société, N. 39-40. Tiers-Monde économie politique et culture. pp. 245-266. (Généré le 25 septembre 2015). Disponible sur Internet : http://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1976_num_39_1_1638. DOI : 10.3406/homso.1976.1638

Les options de démocratisation, d'algérianisation et d'arabisation pourraient être classées parmi les principes directeurs qui ont présidé au déploiement de l'enseignement supérieur depuis 1962. Ils ont interféré l'un sur l'autre tout au long des 46 années écoulées depuis l'indépendance du pays.

Une quatrième option était prise en ligne de compte pour saisir la physionomie actuelle de l'université algérienne, celle de l'orientation scientifique et technique des enseignements qui avait constamment influencé la prise de décision dans ce domaine.

I.1.3.2.5-L'orientation scientifique et technique des enseignements

Nous pouvons rappeler que durant l'époque coloniale, les rares Algériens qui accédaient au statut d'étudiant, suivaient généralement des études en lettres (lettres arabes en premier lieu), et quelquefois en droit et rarement en médecine et pharmacie, et qu'ils ne représentaient, à la veille de l'indépendance, qu'un pourcentage restreint d'inscrits dans les rares établissements à vocation technique telles l'École Nationale des Ingénieurs ou l'École Nationale d'Agriculture d'Alger. Dès les premières années d'indépendance, et avec le départ massif des Européens d'Algérie en 1962, la France avait vidé le pays de sa main-d'œuvre qualifiée presque exclusivement composée d'éléments d'origine européenne ; l'État algérien souffrait d'un manque conséquent du personnel d'encadrement pour conduire efficacement certaines opérations.

Par conséquent, après le coup d'État de Juin 1965, s'ouvre une période de recomposition du gouvernement algérien qui donna lieu à une lutte sans merci entre les principales composantes du front de libération national. Celle-ci vit s'affronter les trois fractions de l'élite, à savoir les " occidentalistes ou libéraux ", les " arabo-islamiques " et les " modernistes ". Seules les deux dernières vécurent mais n'arrivaient pas à trouver un terrain d'entente, tandis que la première fraction avait disparu car elle s'était trouvée à contre-courant des tendances politiques de l'époque.

Les autorités algériennes, durant la période de 1967 à 1977, pour contenir et faire face aux échos qui disaient que l'Algérie était au bord de la faillite et qu'il fallait la redresser grâce à un nouveau pouvoir, à travers trois axes :

- ❖ La révolution industrielle (avec la construction des usines);
- ❖ La révolution agraire (garante de l'indépendance alimentaire);
- ❖ Et la révolution culturelle (éducation et santé pour tous);

Qui éprouvèrent la volonté de réaliser une industrialisation accélérée, grâce aux trois plans de développement :

- ☞ Plan triennal 1967-1969,
- ☞ Premier plan quadriennal 1970-1973,
- ☞ Deuxième plan quadriennal 1974-1977).

Par ailleurs, pour faire fonctionner cette industrialisation durant le plan quadriennale (1970-1973), D.Guerid avait constaté que :

L'université algérienne de l'époque ne pouvait satisfaire aux énormes besoins en cadres et techniciens. En effet, le plan avait besoin de 24 000 cadres mais l'enseignement supérieur ne pouvait former que 7000. Ce fut alors la création du système des instituts de technologie à l'initiative du Secrétariat d'État au plan et des ministères techniques. Ces instituts furent des moyens extraordinaires de formation car ils devaient fournir en un minimum de temps et au moindre coût un grand nombre de techniciens. Ils furent aussi des moyens provisoires car leur création répondait à une situation provisoire (la pénurie de cadres) en attendant que l'université réussisse sa mutation et devienne en mesure de jouer pleinement son rôle³⁶.

À cet égard, sur le terrain, grâce à l'augmentation des prix du pétrole qui avaient fait que les revenus en devises du pays atteignirent des sommes faramineuses, le pays tout entier était devenu un gigantesque chantier de construction d'usines et d'infrastructures économiques : les autorités algériennes avaient fait appel à l'assistance technique étrangère pour créer de toutes pièces un nombre impressionnant d'usines et de complexes industriels. Mais, malgré les efforts titanesques déployés à cet effet, l'industrialisation du pays était restée à mi-chemin du projet initial à la fin de la décennie 1970 alors même que n'avaient pas manqué les fonds pour la financer (l'Algérie s'était engagée dans un processus d'endettement en apparence non risqué avec comme unique gage de pouvoir en assurer les remboursements sur les surplus pétroliers attendus de l'exploitation des richesses en hydrocarbures du pays), les causes en étaient toutes simples :

- ✓ Déficit énorme en ingénieurs et techniciens qualifiés ;
- ✓ Les connaissances technologiques accumulées par les collectifs de travailleurs étaient faible.

³⁶ Guerid, D. Présentation, l'université d'hier à aujourd'hui, dans. Les Ouvrages Du CRASC (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle). L'université aujourd'hui (Actes de Séminaire). Edition CRASC 1998. Disponible sur Internet : https://ouvrages.crasc.dz/pdfs/98_univ_aujour_fr_presentation.pdf

- ✓ L'industrialisation consistait à mettre en place des usines de production de consommation finale, de biens d'équipement destinés à l'agriculture (machines agricoles) ;
- ✓ Les entreprises industrielles hors secteurs pétrolier comme par exemple, celles qui devaient s'occuper de la fabrication des équipements électromécaniques n'étaient pas en mesure de produire à plus au moins long terme, un surplus susceptible d'assurer le financement de l'industrialisation. Bien au contraire, elles ne faisaient que de la sous-traitance avec des firmes étrangères, et consommaient en grandes quantités les ressources en devises du pays provenant tant de l'exportation du pétrole et du gaz que des crédits étrangers qui allaient provoquer ultérieurement (1986) la crise d'endettement à l'origine de la secousse qui a ébranlé le système politico-économique jusque dans ses fondements ;
- ✓ L'état algérien était arrivé presque naturellement à adopter des solutions de facilité qui consistaient à faire réaliser par ces firmes les usines « clé en mains » puis « produit en mains » sans se soucier outre mesure du coût de ces installations industrielles. Du coup, les tâches des ingénieurs et techniciens algériens étaient limitées qu'à l'exploitation de ces usines qui, pour être des merveilles de technologie, n'en étaient pas moins de performances médiocres à cause des difficultés d'adaptation du personnel de production à leur fonctionnement optimal ;
- ✓ Les coûts de production étaient élevés, rendant non compétitives les structures productives internes par rapport à l'offre d'origine étrangère des mêmes produits.

Ce sursaut révolutionnaire avait fait que l'Algérie voulant développer sa politique économique, devait d'abord avoir le pouvoir de reconquérir son appareil productif et pour cela elle devait progressivement assurer la résorption de ces déséquilibres (inexistence d'une monnaie nationale, formation des cadres techniques et qualifiés, contrôle du commerce extérieur, relations agriculture-industrie) en se donnant les moyens matériels et humains. Ayant justement pris connaissance d'un manque de cadres et de techniciens qualifiés à tous les niveaux pour rehausser l'économie du pays, le Conseil de la révolution et le gouvernement algérien prirent en juillet 1971, la décision d'adopter des textes portant refonte de l'enseignement supérieur, dont la mise en application avait commencé dès le mois de septembre suivant.

Et c'est ainsi que traditionnellement chargée de la formation de l'élite intellectuelle, l'université s'était vue élargir sa mission en fournissant aux secteurs économiques et sociaux l'ensemble des cadres.

Il est évident que ces objectifs nouveaux impliquent des bouleversements profonds dans la conception des programmes de formation. Ils sont conçus pour permettre à ceux qui suivent les études d'occuper, à l'issue de leurs études, un poste de travail précis dans la vie professionnelle. On ne saurait se contenter de donner une formation vague ou mal précisée, fondée sur des programmes peu cohérents, à des jeunes gens qui, dès leur sortie de l'Université, seront versés, sans transition, dans une production dont ils prendront la responsabilité. (...). Aussi les nouveaux programmes universitaires constituent-ils un agencement de connaissances et des filières de formation débouchant sur des postes de production. L'accent est mis, dans la formation, sur l'acquisition par le futur cadre des connaissances lui permettant de prendre rapidement sa place dans le système de production, avec une efficacité maximale. De même la formation est rapprochée des conditions concrètes d'activité professionnelle ; les stages « sur le terrain » sont multipliés³⁷.

Par conséquent, l'importance donnée au sein de l'État, à la question du développement économique et social et l'effort d'industrialisation et de mise en valeur des ressources naturelles, allait contribuer à valoriser l'orientation scientifique et technique des enseignements. Et c'est ainsi que ces changements dans le domaine socio-économique allaient imposer à l'état et à l'université algérienne dès le début des années 2000, un nouveau cadre conceptuel de référence allant en harmonie avec la professionnalisation et l'avancée technologique et scientifique, qui était celui du système LMD.

I.1.3.3- La réforme LMD

I.2- Bref aperçu sur l'origine et la naissance du LMD

Le système LMD est un modèle calqué par les Européens qui se sont appropriés l'architecture du cursus universitaire (Bachelor, Master, Doctorale) en vigueur dans les pays anglo-saxons : USA, Royaume-Uni. Il a été lancé le 25 mai 1998 à l'occasion du 800^{ème} anniversaire de la Sorbonne par les ministres de l'Enseignement supérieur des 4 grands pays européens (Allemagne, Angleterre, France et Italie). L'initiateur du projet était Claude Allègre, ministre français de l'Enseignement supérieur du gouvernement de Lionel Jospin.

Le projet en expérimentation (en 2002 en France) a pour ambition de permettre à l'Europe de disposer d'un système d'enseignement supérieur qui puisse rendre ces

³⁷ Le Monde diplomatique. Janvier 1972, page 34. L'ALGÉRIE, 1962-1972 : Dix ans d'indépendance. L'université face au défi du développement. Par Mourad Benchenhou. Source : <https://www.monde-diplomatique.fr/1972/01/BENACHENHOU/30739>

pays attractifs et compétitifs à l'échelle mondiale d'éducation. Le LMD, qui permettra à l'UE de conquérir une place de choix dans cette compétition planétaire, comporte, à coup sûr, de nombreux enjeux, aussi bien immédiats qu'à long terme³⁸.

Par ailleurs, ce projet a été adopté en 1999 à Bologne (Italie) par 29 ministres de l'éducation européens. Les textes fondateurs de cette réforme sont apparus en 2002, afin d'adapter le système d'enseignement supérieur aux standards internationaux, mais l'idée de l'harmonisation universitaire des diplômes en Europe a fait son apparition juste après la 2^{ème} Guerre Mondiale.

I.2.1- Approche historique de l'harmonisation universitaire des diplômes en Europe

I.2.2- Les étapes et circonstances qui ont conduit à l'harmonisation des diplômes

Juste après la 2^{ème} Guerre Mondiale, les universités européennes commencèrent à s'intéresser au processus d'harmonisation des diplômes universitaires. Ce processus, qui devait s'étaler sur plus de cinquante ans, s'était centré sur la mobilité des étudiants et sur la mise en place, de la reconnaissance des diplômes.

Cette harmonisation devait passer par quatre grandes étapes :

I.2.2.1 - L'étape de la reconstruction (1945-fin des années 60)

Les années d'après-guerre sont marquées par une volonté de paix et de reconstruction nationale ainsi que de collaboration entre les pays. Les années 50 présentent une période de retour à la normale de la vie quotidienne, financière et politique, après le bouleversement de la deuxième guerre mondiale. La grande diversité dans l'enseignement universitaire en Europe ne favorise pas la mobilité. Les universités cherchent à conserver leur propre identité dans le respect de leurs cultures nationales. Elles ont du mal à reconnaître la valeur académique des acquis d'un(e) étudiant(e) dans une université étrangère.

I.2.2.2 - l'étape pionnière (1968-fin des années 80)

Les mouvements étudiants de Mai 1968 apportent une vision nouvelle et les mentalités des jeunes générations confortent les volontés politiques. Ainsi, la vraie construction de l'Europe se met en place. À partir des années 1970, l'enseignement universitaire et la mobilité des étudiants commencent à rentrer dans la sphère de préoccupation des politiques européennes. (...). Les années 70 jusqu'à la moitié des années 80 sont marquées par la tendance à une

³⁸ Boukoulou, H et al, (2010). Les enjeux de la réforme LMD en France. Annales de l'Université Marien NGOUABI, 15-40. Lettres et Sciences Humaines. ISSN : 1815 – 4433. Source : annaesumng.org/index.php/lsh/article/download/154/120

approche plus internationale et une amélioration de la coopération entre les institutions universitaires.

1.2.2.3- l'étape des « grands échanges » (fin des années 80-début des années 90)

La reconnaissance de la période d'études suivie dans le pays partenaire est une avancée importante. L'objectif était d'offrir aux étudiants la possibilité de connaître ce qui se fait ailleurs, les préoccupations, les acquis académiques et scientifiques des autres pays de l'Union, pour une approche réelle de l'Europe par le développement des Programmes Interuniversitaires de Coopération (PIC). Cette politique d'échanges continue aujourd'hui avec l'élargissement vers d'autres pays du monde par le programme « Erasmus mundus ». Le cadre réglementaire de l'époque a posé quelques difficultés pour ce qui concerne les notes. Les années 90 ont apporté des solutions nécessaires.

1.2.2.4- l'étape de l'harmonisation (début des années 90)

La création du « Système de Crédits Transférables » (ECTS) au début des années 90 est une réponse aux problèmes rencontrés par les universités sur la notation. Ce système, qui fonctionne par capitalisation, est la relation entre le parcours académique et l'insertion professionnelle. Il introduit également un changement essentiel : le passage d'un calcul en nombre d'heures de cours à une prise en compte de la charge de travail global de l'étudiant. C'est un élément clé de l'harmonisation³⁹ ».

I.3- Les circonstances de l'avènement du système LMD

Le système LMD ne s'est pas construit *ex nihilo*, mais s'inscrit dans le prolongement de plusieurs rapports, dont le précurseur fut le rapport Attali en France en 1997, puis vinrent plusieurs conférences ministérielles (Sorbonne, Bologne, Lisbonne, Stockholm, Prague, Berlin) qui avaient fondé les bases et objets d'une convergence des systèmes européens d'enseignement supérieur. Ces initiatives marquent la prise de conscience, au niveau politique, des enjeux de la construction d'un véritable espace européen d'enseignement supérieur.

Ainsi, plusieurs réformes ont progressivement marqué les systèmes d'enseignement supérieur européens. Ces réformes avaient pour but d'aboutir en particulier au raccourcissement des études, à l'harmonisation des diplômes par la mise en place d'une structure aux niveaux plus lisibles et surtout comparable entre eux, à l'adoption d'un système d'équivalence et de transfert

³⁹ Thèse intitulée : « La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne ». Présentée par : Serbanescu-Lestrade Karin, Sous la direction de Marie-Françoise Fave-Bonnet Soutenue en 2007, à Paris 10 . In chapitre : « L'harmonisation des diplômes universitaires en Europe : fin ou début d'un parcours balisé ? ». Source : www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7146.pdf

de crédits académiques (ECTS) qui devait faciliter la mobilité des étudiants entre les pays du même système européen d'enseignement supérieur. Ce processus d'harmonisation devait s'accompagner en même temps de celui de l'autonomisation progressive des universités vis-à-vis des pouvoirs politiques, de la mise en place d'accréditations internationales, de la publication de classements internationaux des universités et des grandes Écoles.

Nous allons à présent essayer de passer en revue les différentes déclarations qui se sont déroulées dans les pays susnommés.

I.3.1 - Le rapport Attali (1997)

En 1997, le Ministre en charge de l'Éducation nationale en France, Claude Allègre, après observation de l'état de l'enseignement supérieur en France, fut interpellé pour effectuer d'éventuelles modifications. Et c'est ainsi qu'il réunit sous la direction de Mr. Jacques Attali, quelques grands cerveaux afin de leur demander d'établir un rapport visant un état des lieux de l'enseignement supérieur. Celui-ci fut publié en 1998, et sera baptisé « Rapport Attali ». Et c'est ainsi, qu'il fut recommandé, pour la première fois, l'adoption au niveau européen, du fameux système « 3-5 ou 8 », qui deviendra plus tard le LMD. Aussi, parmi les recommandations établies dans le rapport pour la réussite du LMD, ce dernier :

Doit devenir une évidence française associant l'État, les universités, les enseignants, les partenaires sociaux (syndicats, associations des étudiants) et les partenaires économiques. Ainsi donc, ce rapport introduit pour la première fois, des objectifs de faire de la France un espace territorial où la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, doit être désormais facilité et de le rendre attractif à l'échelle mondiale. Loin d'imposer l'uniformité, il promeut donc la diversité et la flexibilité⁴⁰.

Néanmoins, ce rapport Attali allait inspirer plusieurs rencontres ministérielles au niveau européen.

I.3.2- La Déclaration de la Sorbonne (1998)

Par cette déclaration, les quatre pays signataires (France, Allemagne, Grande-Bretagne et Italie) avaient lancé une initiative majeure axée sur la convergence des systèmes d'enseignement supérieur en invitant, les autres pays à se joindre à eux dans une action visant à harmoniser l'architecture des systèmes d'enseignement supérieur en Europe. Aussi, la solution, proposée à

⁴⁰ Boukoulou, H et al, (2010). Les enjeux de la réforme LMD en France. Annales de l'Université Marien NGOUABI, 15-40. Lettres et Sciences Humaines. ISSN : 1815 – 4433. Source : annaesumng.org/index.php/lsh/article/download/154/120

la Sorbonne, concernant le problème de l'accès à d'autres institutions universitaires, fut celle de l'utilisation de crédits (ECTS) par la semestrialisation et par l'harmonisation européenne des niveaux à (bac+3, +5, +8).

I.3.3- Le Sommet de Bologne (Juin 1999)

La déclaration de Bologne fut un document qui marqua un tournant dans le développement de l'enseignement supérieur européen. Il convient de signaler qu'en la signant, chaque pays s'était engagé de sa propre initiative à réformer son système d'enseignement supérieur en vue d'accroître la compatibilité et d'en arriver par-là à une convergence globale au niveau européen. Et cette nécessité de réagir aux défis mondiaux et à la concurrence internationale fut clairement exprimée dans l'introduction de la Déclaration de Bologne :

Nous devons en particulier chercher une meilleure compétitivité internationale du système européen d'enseignement supérieur. Partout, la vitalité et l'efficacité des civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques⁴¹.

Cependant, les vingt-neuf (29) ministres de l'enseignement supérieur signataires de la déclaration de Bologne avaient fixé à l'année 2010 l'achèvement de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur devant répondre aux six grands objectifs suivants :

- ☞ *Mettre en place un système de diplômes lisibles et comparables (notamment grâce au supplément au diplôme) ;*
- ☞ *Privilégier un système fondé sur deux cursus, avant et après la licence (qui doit sanctionner au moins trois ans d'études). Le cursus après la licence doit conduire au master et au doctorat ;*
- ☞ *Mettre en place un système de crédits (ECTS) ;*
- ☞ *Promouvoir la mobilité (facilitée par les crédits) ;*
- ☞ *Promouvoir la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité ;*
- ☞ *promouvoir la dimension européenne, en particulier dans les programmes d'études et la coopération entre établissements⁴².*

⁴¹Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005. Enseignement supérieur : internationalisation et commerce. CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT. Paris. OECD (Organisation de coopération et de développement économique) Publishing. Livre électronique : Publication gouvernementale internationale : Français, p :107-112
Source : <https://books.google.dz/books?isbn=9264015078>

⁴² La mise en place du LMD (licence-master-doctorat). *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à monsieur le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche. Revue N° 2005-031. Juin 2005. Source : media.education.gouv.fr/file/99/3/5993.pdf*

En somme, la déclaration de Bologne est un document qui devait marquer un tournant dans le développement de l'enseignement supérieur européen. Il convient de signaler qu'en la signant, chaque pays s'était engagé de sa propre initiative à réformer son système d'enseignement supérieur en vue d'accroître la compatibilité et d'en arriver par-là à une convergence globale au niveau européen. La réforme n'était pas imposée aux Gouvernements ou aux établissements. La Déclaration de Bologne visait la convergence ; elle ne visait pas la standardisation ou l'harmonisation de l'enseignement supérieur européen. Les principes fondamentaux de diversité et d'autonomie étaient respectés.

I.3.4- Lisbonne (Mars 2000) et Stockholm (2001)

Dès mars de l'année 2000, pour assurer la compétitivité des diplômes européens dans le monde, pour redonner à l'enseignement européen le prestige d'antan, les notions de qualité, d'accessibilité et d'ouverture devinrent les préoccupations centrales de l'Union européenne. Celle-ci, s'était fixée l'objectif de devenir, en 2010, la société de la connaissance la plus compétitive au monde, dotée d'une croissance durable et d'une solide cohésion sociale. Se rendant compte des défaillances au niveau de leur enseignement supérieur, les États membres commencèrent à mettre en œuvre des réformes afin d'atteindre les objectifs fixés, et insistaient par ailleurs sur l'importance de former des diplômés « employables » à tous les niveaux, c'est-à-dire capables de s'adapter en permanence aux évolutions économiques et sociales.

I.3.5 - Prague (2001)

Les ministres réunis à Prague s'accordaient à soutenir l'idée que l'enseignement supérieur devait être tenu pour un bien public qui relevait de la responsabilité publique et aussi à promouvoir et à soutenir la mobilité des étudiants par la reconnaissance réciproque des diplômes.

Au-delà des six objectifs définis à Bologne, les trente-deux (32) pays présents à Prague avaient souligné quatre autres points :

- ✧ *L'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, indispensable au choix qu'a fait l'Europe d'être une société et une économie de la connaissance ;*
- ✧ *L'implication des étudiants dans la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ;*
- ✧ *La nécessité de rendre cet espace attractif ;*
- ✧ *Le renforcement du suivi du processus⁴³ .*

⁴³ Ibid.

Les ministres présents s'étaient aussi intéressés plus particulièrement sur :

Le rôle de l'assurance-qualité pour faire respecter des normes de qualité exigeantes et faciliter la comparabilité des qualifications dans l'ensemble de l'Europe. Elle a donné l'impulsion à la mise en place en l'an 2000 du Réseau européen d'évaluation de la qualité (ENQA). Elle a également encouragé un rapprochement entre les réseaux et agences s'occupant d'équivalences et d'assurance-qualité, c'est-à-dire entre l'ENQA et les Centres nationaux d'information sur la reconnaissance des diplômes (NARIC) et le réseau européen commun de centres d'information sur la mobilité et la reconnaissance universitaire (ENICS).

I.3.6- Berlin (19 septembre 2003)

Deux ans plus tard, à Berlin, les objectifs opérationnels s'étaient précisés pour les 42 pays signataires qui s'étaient engagés individuellement à atteindre les objectifs suivant :

- ◆ *Assurance-qualité : d'ici 2005, tous les pays devront avoir mis en place un système d'assurance-qualité comportant un certain nombre de caractéristiques, dont un système d'habilitation ou de certification, ou une procédure assimilée, et un dispositif international de participation, coopération et activité en réseau.*
- ◆ *Système à deux cycles : les pays doivent d'ici 2005 avoir à tout le moins débuté la mise en application du système, ainsi que l'élaboration d'un cadre global de qualification pour l'Espace européen d'enseignement supérieur.*
- ◆ *Reconnaissance : d'ici 2005, chaque étudiant devra se voir conférer le supplément international au diplôme.*
- ◆ *L'engagement de supprimer les obstacles juridiques à la reconnaissance des diplômes conjoints.*
- ◆ *Inclure le doctorat dans le processus de Bologne⁴⁴.*

Finalement, dix ans après le début du processus de Bologne, des progrès incontestables avaient été accomplis pour la mobilité internationale des étudiants comme pour le système d'équivalence et de transfert de crédits, la réforme des programmes, l'harmonisation de la structure des niveaux de diplômes.

De ce fait, 2005 n'était plus la date qui marquait la fin du processus, mais plutôt le début, puisque toutes les formations devaient commencer à être structurées à partir de cette date.

⁴⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005. Enseignement supérieur : internationalisation et commerce. CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT. Paris. OECD (Organisation de coopération et de développement économique) Publishing. Livre électronique : Publication gouvernementale internationale : Français, p :107-112
Source : <https://books.google.dz/books?isbn=9264015078>

La France étant considérée comme l'instigatrice de ce mouvement auquel elle s'était résolument inscrite, avait établi un environnement qui avait permis aux universités de définir une nouvelle offre de formation, conforme aux principes adoptés à Bologne.

Après la création du grade de master par le décret n° 99-747 du 30 août 1999 et l'adoption, en 2001, d'un vaste plan pour l'amélioration de la mobilité, une batterie de textes réglementaires définit, au printemps 2002, une nouvelle organisation des enseignements supérieurs.

Le texte fondateur est le décret n° 2002-482⁴⁵ portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Il définit :

- une architecture des études en trois grades : licence, master et doctorat (LMD) ;*
- une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement ;*
- la mise en place du « système européen de crédits-ECTS » ;*
- la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme ».*

Il précise les objectifs poursuivis :

- organiser l'offre de formation sous forme de parcours types ;*
 - intégrer des approches pluridisciplinaires ;*
 - développer la professionnalisation des études supérieures ;*
 - encourager la mobilité ;*
 - intégrer l'apprentissage de compétences transversales (langues, informatique) ;*
 - faciliter la création d'enseignements par les techniques de l'information et de la communication.*
- Il organise les parcours-types et fixe la référence de 180 crédits pour la licence et 300 crédits pour le master⁴⁶ .*

I.4 - Les exigences de la réforme

Les pays de l'Union Européenne appréhendaient mal l'idée de la propagation en Europe, du nouvel environnement instauré par la technologie, la globalisation et la concurrence, déjà bien établie au Canada et aux États-Unis. Ils se sont rendu compte, sans s'en réjouir, que l'enseignement supérieur s'était transformait en entreprise mondiale et que les défis à relever, notamment les problèmes résultant du nouvel environnement instauré par la technologie, la globalisation et la concurrence, étaient à peu près les mêmes dans tous les pays et sur tous les continents. L'Europe, en constatant que les États-Unis étaient devenu le premier pays qui

⁴⁵ Voir annexe 4

⁴⁶ La mise en place du LMD (licence-master-doctorat). *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à monsieur le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche. Revue N° 2005-031. Juin 2005. Source : media.education.gouv.fr/file/99/3/5993.pdf*

accueillait le plus d'étudiants étranger, s'était rendu compte qu'elle avait perdu sa position dominante dans le monde en tant que destination de séjour d'étude à l'étranger pour les non Européens. Et pour faire face à ce défi, la Commission européenne se devait d'améliorer la coopération interne et de chercher notamment à améliorer la convergence et la transparence (selon le processus de Bologne), de s'ouvrir à d'autres pays et à d'autres régions et de commercialiser de manière dynamique la qualité de son éducation dans le reste du monde. Cette Commission devait donner davantage de visibilité à l'action qu'elle menait pour promouvoir l'Europe en tant que centre d'excellence et attirer les étudiants en quête de formation internationale.

Dans l'une de ses interviews, Viviane Reding, membre de la Commission et responsable de l'éducation et de la culture, avait déclaré :

La concurrence entre universités est quelque chose de sain. Si nos universités européennes – et je n'entends pas par là uniquement celles qui jouissent d'une réputation mondiale, mais bien le gros des universités – n'améliorent pas la qualité de leur offre, la course, déjà engagée, avec les universités venues des États-Unis et d'autres continents sera perdue (Forum, 2002)⁴⁷.

I.5- Les nouveaux objectifs de l'enseignement supérieur en Algérie

Le principal objectif de la réforme LMD fut l'instauration d'un ensemble de mesures dans le but de modifier le système d'enseignement supérieur afin de l'adapter aux standards internationaux ; quant aux autres objectifs secondaires, ils sont énumérés comme suit :

- L'organisation de l'offre de formation sous la forme de « parcours types de formation », ensembles cohérents d'unités d'enseignement organisant des progressions pédagogiques adaptées, préparant l'ensemble des diplômes nationaux ;
- L'intégration, en tant que besoin, des approches pluridisciplinaires et la facilitation de l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant ;
- Le développement de la professionnalisation des études supérieures, la réponse aux besoins de formations continues diplômantes et la favorisation de la validation des acquis de l'expérience, en relation avec les milieux économiques et sociaux ;

⁴⁷ La mise en place du LMD (licence-master-doctorat). *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à monsieur le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche. Revue N° 2005-031. Juin 2005. Source : media.education.gouv.fr/file/99/3/5993.pdf*

- L'encouragement à la mobilité, l'accroissement de l'attractivité des formations, au niveau national et international, et la possibilité de la prise en compte et de la validation des périodes de formation ; en d'autres termes, ***l'étudiant peut partir à l'étranger dans le cadre d'un échange universitaire ou effectuer des périodes de stages permettant d'obtenir une première expérience professionnelle.***
- L'intégration de l'apprentissage de « compétences transversales » telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques ;
- La facilitation de la création d'enseignements par des méthodes faisant appel aux technologies de l'information et de la communication et du développement de l'enseignement à distance.

I.6- Définition du concept et organisation du LMD

I.6.1 -Définition du concept LMD

Le sigle LMD est l'abréviation des trois concepts : Licence (L), Master (M) et Doctorat (D). Il s'agit d'une nouvelle architecture de l'enseignement supérieur qui répond à la volonté de construire un espace européen de l'enseignement supérieur entre les pays membres de la communauté, facilitant ainsi la mobilité des étudiants en Europe et assurant la reconnaissance mutuelle des diplômes européens, permettant de mettre en cohérence les différents systèmes nationaux en même temps qu'il promeut la coopération des universités.

Le LMD est donc l'acronyme d'une réforme de l'enseignement supérieur en Union Européenne qui structure le système en trois grades de diplômes :

- Le « L » correspond à Licence (bac+3= 6 semestres), c'est l'équivalent du BA (Bachelor of arts, délivré aux USA et au Royaume-Uni quatre années après le bac),
- Le « M » correspond au Master (bac+5= 4 semestres), c'est l'équivalent du MA (Master of arts, qui dans les pays anglo-saxons, est le niveau qui sanctionne des études longues, approfondies et une spécialisation comme une aptitude à des responsabilités professionnelles ; également le niveau de diplôme indispensable pour se lancer dans la formation à la recherche par la préparation d'une thèse),
- et Le « D » correspond au Doctorat (bac+8, c'est à dire Master + 3 ans, sanctionnant un travail de recherche dans le cadre d'une thèse), c'est l'équivalent du PhD (sanctionné par le titre de docteur).

Ces grades sont délivrés par chaque pays et reconnus par tous les membres de l'Union Européenne parce que obéissant à un schéma de formation commun, favorisant ainsi la mobilité

des étudiants et assurant une commune lisibilité des diplômes sur le marché du travail en Europe.

I.6.2- Les composantes du LMD

I.6.2.1- Les crédits et les unités d'enseignement

Tout d'abord, nous devons prendre conscience qu'un cursus complet (L+M+D) comporte 8 années de formation, soit 16 semestres. Chaque semestre correspondrait simplement à 30 crédits " ECTS ". Au terme du cursus, l'étudiant serait donc en possession de 480 crédits " ECTS ". De ce fait, chaque grade serait acquis par un capital de crédits obtenus, et non pas en terme d'années d'études validées. C'est le crédit " ECTS ", capitalisable et transférable, qui aurait une valeur européenne. Cette « monnaie d'échange européenne », permet à tous les étudiants quel que soit le pays et l'université de poursuivre leurs cursus dans une autre université nationale ou internationale (Européenne).

Les crédits sont obtenus à chaque nouveau semestre, lorsque les conditions de validation définies par les modalités de contrôle de connaissances et aptitudes propres à chaque type d'études sont satisfaites. Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité (travail personnel, rapport, stage, mémoire, projet et autres activités), et, notamment, du volume et de la nature des enseignements dispensés.

Ce système de notation est commun à toutes les universités européennes. Ainsi, les étudiants peuvent valider facilement une partie de leur cursus effectuée dans une autre université nationale en France ou en Europe.

Une (UE) peut être fondamentale, méthodologique, de découverte ou transversale.

I.6.2.2 - Les unités d'enseignement

Quant aux parcours de formations, ils sont constituées en UE " Unités d'Enseignement », autrement dit des « matières », représentant un ensemble de matières organisé d'une manière pédagogique, cohérente, selon une logique de progression en vue de l'acquisition des compétences et dispensé en semestre. Une matière peut être enseignée sous plusieurs formes (cours, travaux dirigés, travaux pratiques, séminaires, conférences, projets, stages, ... ou autres). Pour chacune d'elles correspond un nombre de crédits ECTS.

I.6.2.2.1 - Types d'unités d'Enseignement (U.E.)

Une unité d'Enseignement peut être :

I.6.2.2.1.1 - Unité fondamentale : regroupe les matières fondamentales pour une discipline donnée (enseignements de base), correspondant aux enseignements que tous les étudiants doivent suivre et valider ;

I.6.2.2.1.2- Unité de méthodologie : matière complémentaire à une unité fondamentale regroupant les matières d'enseignement d'outils méthodologiques destinés à aider l'étudiant à réaliser son parcours de formation (Informatique, recherche documentaire, travaux pratiques...), et lui permettant aussi d'acquérir l'autonomie dans le travail ;

I.6.2.2.1.3- Unité de découverte : qui prévoit tout le long de la formation, des enseignements de matières correspondant à d'autres spécialités, voire d'autres champs disciplinaires afin d'élargir la culture universitaire, faciliter les passerelles de réorientation et la professionnalisation ;

I.6.2.2.1.4- Unité transversale : complète la formation de l'étudiant en élargissant son champ de connaissances par l'acquisition d'une bonne culture générale, l'apprentissage des langues étrangères, la familiarisation avec l'outil informatique, la maîtrise des techniques méthodologiques d'élaboration et de conduite de projets professionnels.

I.6.2.3 - L'annexe descriptive

Ce système de crédit est accompagné de la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes. L'annexe descriptive est le supplément au diplôme, c'est-à-dire un document joint à un diplôme d'études supérieures qui vise à améliorer la « transparence » internationale et à faciliter la reconnaissance académique et professionnelle des qualifications (diplômes, acquis universitaires etc.). Il est destiné à décrire la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études accomplies avec succès par l'étudiant.

En clair, le supplément au diplôme (annexe descriptive) n'est pas un curriculum vitae, ni un relevé de notes mais une description précise du cursus de l'étudiant et des compétences acquises pendant la période d'études.

I.6.2.4 - Un dispositif d'accompagnement et d'évaluation

L'étudiant bénéficiera d'un accompagnement pédagogique tout au long de son parcours pour l'aider à définir ses objectifs de formation et à les mettre en œuvre.

Ainsi, l'étudiant pourra construire son parcours de formation et son projet professionnel sur la base de parcours type. Il pourra le modifier ou le faire évoluer par le choix d'options. Des passerelles existeront entre les différents parcours, c'est-à-dire qu'il y aura possibilité pour l'étudiant d'évoluer dans ses choix ou de se réorienter d'une filière vers une autre ou d'un domaine vers un autre tout en conservant les acquis des parcours antérieurs.

I.6.2.5- Le dispositif d'évaluation

Quant au système d'évaluation, il est semestriel (un examen à la fin de chaque semestre) et pour chaque Unité d'Enseignement, il est prévu un examen final, en plus des contrôles continus, des contrôles de TD, de TP, de l'évaluation du travail personnel, des travaux de recherche, des exposés, des interrogations orales ou écrites etc.

Enfin, un examen de la deuxième chance (double session) sera accordé à l'étudiant n'ayant pas obtenu une moyenne supérieure ou égal à 10/20.

I.6.2.6- Passerelle vers le Master (mobilité)

Le Passerelle est la possibilité d'évoluer dans ses choix ou de se réorienter d'une filière vers une autre ou d'un domaine vers un autre tout en conservant les acquis des parcours antérieurs.

Le passage vers le cycle de formation " Master " est théoriquement permis à tout détenteur du diplôme de " Licence ", et cela soit immédiatement après l'obtention de la Licence, ou après une expérience professionnelle dans un domaine d'activité donné. Dans ce dernier cas, le candidat au Master peut négocier avec l'équipe de formation la validation de ses acquis professionnels.

I.7- Une présentation de la formation LMD (domaine – Filière – Spécialité - Parcours)

Cette nouvelle architecture du LMD est organisée comme suit :

- Un intitulé principal celui du **domaine** [exemple : Lettres et Langues Étrangères (LLE)] : recouvrant plusieurs disciplines cohérentes du point de vue des débouchés professionnels et des compétences scientifiques et techniques visées. Chaque établissement détermine ses propres domaines de formation qui seront habilités par le Ministère. Aussi, chaque domaine est conçu pour couvrir un ensemble cohérent de filières et de spécialités sous la forme d'un parcours et sous des intitulés variables (exemple : Lettres et Sciences Humaines) ;
- Un intitulé de **filière** ou mention [exemple : Français] : c'est une subdivision d'un domaine de formation, elle détermine à l'intérieur d'un domaine, la spécificité de l'enseignement. Une filière peut être mono ou pluridisciplinaire (exemple : Langues Littératures) ;
- Une **spécialité** [exemple : Langue française] : c'est une subdivision d'une filière (exemple : Langue et sémiologie). Elle précise le parcours de formation et les compétences à acquérir par l'étudiant ;
- Un intitulé de **parcours** (cursus): un parcours-type est un ensemble cohérent d'Unités d'Enseignement (UE), articulées entre elles selon une logique de progression, ayant

pour objectif de faire acquérir à l'étudiant des aptitudes et des compétences lui permettant ainsi d'élaborer progressivement son projet de formation académique ou professionnel. Il prévoit et permet la réorientation des étudiants encours de formation ainsi que leur mobilité entre établissements, voire entre pays, il doit inclure l'acquisition de compétences transversales, notamment la maîtrise d'au moins une langue vivante étrangère, d'outils informatiques et d'outils de recherche documentaire, Ainsi, l'accès à l'Université se fait par grands domaines disciplinaires ; ensuite l'orientation progressive de l'étudiant, vers les filières et spécialités, est réalisée en tenant compte de ses choix et de ses compétences. Un dispositif d'accompagnement et de tutorat est prévu pour l'aider à définir et à réaliser son parcours qui peut être à visée académique ou à visée professionnelle.

I.7.1 - Organisation du parcours de la licence

D'une manière générale, le parcours de formation en vue de l'obtention du diplôme de licence comprend trois (03) étapes (Source : CNH⁴⁸).

Semestre 1	Semestre2	Phase d'imprégnation et d'adaptation à la vie universitaire et de découverte des différentes offres de formation. Enseignements communs à toutes les spécialités.
Semestre 3	Semestre 4	Phase d'approfondissement, de consolidation des connaissances et d'orientation progressive vers une spécialité à choisir. Enseignements communs (80%) et spécifiques (20%) selon la spécialité choisie.
Semestre 5	Semestre 6	Phase de spécialisation permettant d'acquérir des connaissances et aptitudes dans la spécialité choisie. Enseignement spécifique (80%) et communs (20%) selon la spécialité choisie.

Dans le cadre du L.M.D, la licence sanctionne un parcours cohérent de formation sur 6 semestres, c'est-à-dire un parcours qui s'étale sur 3 années. L'obtention du diplôme de licence est validée pour 180 crédits.

Le cursus de la licence est constitué d'un ensemble cohérent d'Unités d'Enseignant (UE) articulées selon une logique de progression, d'orientation puis de spécialisation, prenant en compte la diversité des publics et leurs besoins et le projet professionnel et personnel de l'étudiant.

⁴⁸ CNH : Commission Nationale d'Habilitation (MESRS).

Source : https://istaps.univ-ouargla.dz/images/Lenseignement_suprieur_en_dz.pdf

Il y a deux types de licences :

- ✓ Une licence à option dite « professionnalisante » consacrée par un diplôme de licence permettant une insertion directe dans le monde de l'emploi ; cette licence est destinée à ceux qui veulent faire une courte formation.
- ✓ Une licence « académique » consacrée par un diplôme de licence permettant un accès direct à des études universitaires plus longues et plus spécialisées telles que le « Master » et le « Doctorat ».

Après obtention du diplôme de licence, l'étudiant pourrait accéder aux programmes du master ou sortir du système pour entrer dans le monde professionnel. S'il décide plus tard de reprendre ses études en formation continue, il devra alors justifier qu'il possède bien 180 crédits ECTS pour intégrer un programme de master.

I.7.2 - Organisation du parcours du Master

D'une manière générale, la formation en vue de l'obtention du diplôme de master comprend deux (02) étapes : (Source CNH⁴⁹)

Semestre 1	Semestre2	Enseignements communs à plusieurs filières et/ou spécialités d'un même domaine ainsi qu'à l'approfondissement des connaissances et l'orientation progressive.
Semestre 3	Semestre 4	Spécialisation de la formation, initiation à la recherche et rédaction d'un Mémoire.

Le Master se déroule en deux années et est ouvert aux titulaires d'une licence. A son terme, il permet l'obtention de 120 crédits européens en plus de ceux déjà cumulés en licence. En fin de première année de master, les étudiants ont la possibilité de choisir entre :

- ☞ Poursuivre sur un master 2 à finalité professionnelle (anciennement DESS), à son terme, l'étudiant est apte à entrer sur le marché de l'emploi ;
- ☞ Ou une voie à finalité recherche (anciennement DEA), à son terme, l'étudiant poursuit généralement sur un doctorat.

I.7.3- Organisation du parcours de Doctorat

D'une manière générale, le parcours de formation en vue de l'obtention du diplôme de

⁴⁹ CNH : Commission Nationale d'Habilitation (MESRS).

Source : https://istaps.univ-ouargla.dz/images/Lenseignement_suprieur_en_dz.pdf

Doctorat comprend trois (03) étapes⁵⁰.

Semestre 1	Semestre 2	Phase d'imprégnation et d'adaptation à la recherche. Elle comprend des conférences, des ateliers et des modules spécialisés.
Semestre 3	Semestre 4	Phase d'approfondissement du travail de recherche demandé.
Semestre 5	Semestre 6	Phase de finalisation et de valorisation des résultats du travail de recherche du doctorant (thèse, communication, publication, brevets.....)

La formation doctorale d'une durée minimale de trois (03) années devra assurer à la fois un approfondissement des connaissances dans la spécialité et une formation par et pour la recherche. Cette formation est sanctionnée par un diplôme de Doctorat après soutenance d'une thèse devant un jury habilité.

En somme, ce processus qui associait au départ les pays de l'Union Européenne, a débordé largement aujourd'hui cette zone. Ainsi, de nombreux pays africains francophones et non francophones ont emboîté leur pas aux pays européens dans cette réforme en arrimant leurs systèmes à celui de la France, notamment dans sa terminologie LMD.

Après en avoir retracé l'histoire de l'avènement du LMD et défini son concept, nous nous proposons dans ce qui va suivre de voir la réalité algérienne quant à ce concept.

I.7.4- L'instauration du système LMD en Algérie

I.7.4.1 - La mise en place du système LMD

L'enseignement supérieur en Algérie a été qualifié d'un enseignement transmissif « centré sur l'enseignant », conduisant nos apprenants à un manque d'autonomie, de motivation, d'initiatives et de créativité, au détriment d'un modèle constructiviste ou autonome « centré sur l'étudiant ». Afin d'établir des corrections de ces différents dysfonctionnements rencontrés aussi bien au niveau de la gestion, qu'au niveau des performances et de l'efficacité de l'université algérienne, les gestionnaires de l'enseignement supérieur algérien, avaient pris l'initiative que l'université devait passer nécessairement par la mise en œuvre d'une réforme globale et profonde. Et c'est ainsi que l'Algérie, comme tous les

⁵⁰ Ibid

autres pays, s'est vue confrontée au défi du mouvement de la mondialisation du système de formation universitaire, mouvement ayant privilégié le LMD. L'université algérienne, pour rénover en profondeur ses enseignements, pour introduire de nouvelles pratiques pédagogiques, était dans l'obligation de relever ce défi pour ne pas rester à l'écart de ce mouvement mondialisé.

De ce fait, l'État, voulant harmoniser ses diplômes avec ceux de l'ensemble de la communauté Internationale, avait entrepris d'introduire progressivement le système dit LMD, et son application était intervenue à la rentrée universitaire 2004-2005, dans un nombre réduit de filières. Tandis que les diplômes intermédiaires, DES, Magister et Doctorat d'État et 3^{ème} cycle continueraient à être délivrés. Cependant, si le principe de la généralisation de ce nouveau système à l'ensemble des institutions universitaires fut officiellement adopté par la suite, la mauvaise interprétation de ces textes et le manque d'information le concernant, a fait que son application effective s'était heurtée toutefois à des difficultés techniques et/ou à des résistances. Cependant, le véritable défi n'était pas en la mise place de ce nouveau système, mais plutôt du fait de savoir dans quelle mesure les dispositions de cette nouvelle organisation des études universitaires pouvaient contribuer à surmonter les difficultés que connaissait l'Université algérienne. Autrement dit, celle-ci, par le bais de ce nouveau système, allait-elle avoir pour objectif de produire de futurs cadres armés de compétences avec comme finalité leur insertion dans la vie active, ou bien comme à son accoutumée, produire de futurs chômeurs diplômés ? Mais avant de trouver réponse à cette question, jetons un coup d'œil sur la difficulté majeure auquel est confrontée l'application du LMD au sein des institutions universitaires algériennes : ce qui handicap aujourd'hui l'Université Algérienne, c'est entre autres :

- ❖ La gestion des flux ;
- ❖ Et l'employabilité des jeunes diplômés universitaires.

La démocratisation de l'enseignement supérieur ouvre les portes de l'université à tout bachelier, or cette caractéristique de l'enseignement supérieur algérien ne date pas d'hier. Actuellement, les meilleurs accèdent aux disciplines les plus cotées dans la société (sciences médicales, architecture, informatique etc.) alors que le gros du contingent est contraint et orienté, en Technologie, en Sciences Exactes ou en Langues étrangères qui s'en trouvent déconsidérées.

L'instauration du système LMD avait pour objectif, grâce à l'exercice d'une ferme sélection à l'entrée au master, d'alléger les effectifs. Cette possibilité théorique de régulation des effectifs avait été remise en cause par les étudiants ayant obtenu leur licence, et qui revendiquaient,

revendiquent jusqu'à nos jours et revendiqueront toujours, vraisemblablement le droit de poursuivre leurs études en master sans aucune condition préalable. Cette revendication prend des formes diverses, telle l'exercice de pressions sur les décideurs (Recteur, Doyen et chef de département) par l'intermédiaire des associations estudiantines qui font régner la loi et qui « ne se soucient guère des questions de fond, leurs préoccupations se résument à négocier par le chantage les quotas pour les postes de graduation, à se partager les privilèges et s'offrir des postes d'emploi⁵¹ ».

Le personnel enseignant attestera que cette revendication demeurera forte aussi longtemps que le marché du travail continuera, comme c'est le cas actuellement, à offrir peu d'emplois aux diplômés de l'enseignement supérieur, en particulier aux titulaires de la nouvelle licence.

Cependant, pour que l'instauration de ce système d'études puisse avoir des effets sur les effectifs, il est nécessaire que les instances pédagogiques et administratives de l'Université aient la volonté et disposent de l'autorité nécessaire à l'exercice d'une ferme sélection à l'entrée aux différents masters qui seront ou qui sont déjà institués.

En revanche, la préoccupation majeure actuelle n'est plus de savoir si nos universités auront ou non la capacité structurelle d'absorber tous les bacheliers qui arrivent, mais plutôt chercher comment faire pour inventer un système de formation intelligent et performant et qui soit capable de hisser la qualité de nos formations au niveau des standards internationaux.

Revenons maintenant au problème des futurs diplômés universitaires : un argument fréquemment avancé en faveur de l'application du LMD est de déclarer que l'organisation de la nouvelle licence « professionnelle » permettrait d'allier l'efficacité pédagogique des enseignements à un plus grand souci de faire acquérir aux étudiants les compétences professionnelles spécialisées correspondant aux emplois disponibles sur le marché du travail. Cependant, nous constatons qu'il y a un réel déséquilibre entre le nombre élevé de diplômés universitaires et le volume restreint des opportunités d'emplois s'offrant à eux. En vérité, cette situation relèverait plutôt de la qualité des formations reçues par les étudiants et de leur pertinence. En effet, ceux-ci se trouvent souvent désarmés dans des situations où, pour obtenir un emploi, ils ne peuvent se contenter d'exhiber leur diplôme : ils doivent aussi faire la preuve de leurs compétences. Deux autres facteurs, tendent aussi à créer les conditions d'une moindre

⁵¹ Ouali, H dans. Le Quotidien d'Algérie du 24 juin 2017. « La mort lente de l'université algérienne », in <http://lequotidienalgerie.org/2017/06/24/la-mort-lente-de-luniversite-algerienne/>

efficacité pédagogique des enseignements tels que les effets des conditions matérielles de vie et de travail de la majorité des étudiants ;

- Les handicaps qui résultent des rapports encore conflictuels entre les deux principales langues d'enseignement (l'arabe et le français) ;
- Les limites de la formation des enseignants.

Tout indique aussi, que les caractéristiques de la formation actuelle ne permettent guère de donner rapidement à cette licence, la rigueur souhaitée du double point de vue de l'assimilation des connaissances pratiques et de l'acquisition de compétences professionnelles. Effectivement, puisqu'il suffit juste que nous nous référions aux :

- ❖ Réflexions du MESRS et de la DGEFS concernant les deux (02) enjeux majeurs fixés pour le LMD et qui sont :

1. *Mettre aux normes internationales le système d'enseignement algérien afin de :*
 - a) - *répondre efficacement aux attentes de la société en matière de qualité de la formation ;*
 - b) - *répondre au souci de l'employabilité des diplômés ;*
 - c) - *instaurer une gouvernance des établissements ;*
 - d) - *mettre en place un système d'assurance qualité.*
2. *Créer une osmose entre l'université et l'environnement socio-économique afin de :*
 - a') - *rendre compétitif sur le marché du travail, les diplômés tant au niveau national qu'international*
 - b') - *adapter continuellement les formations aux exigences de l'environnement sociétal et économique ;*
 - c') - *encourager et diversifier la coopération nationale et internationale*⁵².

et sur l'idée de la « professionnalisation » des enseignements résumée au niveau des deux points suivants :

1. *Démarche*
 - *Préparer l'université à introduire la dimension professionnelle dans ses programmes d'enseignement, en partenariat avec l'entreprise.*
2. *Objectifs*
 - *Rapprochement université- entreprise.*
 - *Valorisation des diplômés.*

⁵² MESRS – DGEFS. L'enseignement supérieur en Algérie. Années au service du développement 1962-2012.
Source : https://istaps.univ-ouargla.dz/images/Lenseignement_suprieur_en_dz.pdf

➤ *Employabilité des diplômés.*⁵³

❖ Et au journal officiel de la république algérienne n°13 du 20 Joumada El Oula 1436 correspondant au 11 mars 2015⁵⁴ : au niveau de l'arrêté du « 30 Rabie El Aouel 1436 correspondant au 21 janvier 2015 portant nature et modalités d'évaluation, de contrôle et de programmation des stages pratiques et en milieu professionnel à l'intention des étudiants » ; les articles 2 et 3 du chapitre I et les articles 11 et 12 du chapitre 3, pour se rendre compte que ce qui a été formulé par le MESRS et la DGEFS et ce qui a été promulgué au niveau du journal officiel semble être en contradiction totale. En effet, si la première instance décrète que la mise en place du LMD aura pour objectifs principaux de :

- ✓ Assurer une formation de qualité ;
- ✓ Dispenser un enseignement performant et compétitif ;
- ✓ Réaliser une véritable osmose avec l'environnement socio-économique en développant toutes les interactions possibles entre l'université et le monde du travail ;
- ✓ Encourager et diversifier la coopération internationale selon les formes les plus appropriées.

La seconde instance quant à elle, invoque deux (02) types différents de stages, l'un pour la licence et le Master académique et l'autre pour la licence et le Master professionnelle :

- ☞ *Art. 12–En licence, le stage donne lieu à la rédaction d'un mémoire de fin d'études ou à la présentation d'un rapport de stage, selon les objectifs de la formation.*
- ☞ *Art. 14. –En master, le stage donne lieu à l'élaboration d'un mémoire soutenu publiquement devant un jury.*
- ☞ *Art. 11. –Pour les formations de licence, le stage professionnel de fin d'études permet à l'étudiant de prendre connaissance des conditions de travail en milieu professionnel et de mettre en application les connaissances théoriques et pratiques acquises au cours de sa formation.*
- ☞ *Art. 13. –Pour les formations de master, le stage de fin d'études en milieu professionnel est une mise en situation professionnelle opérationnelle de l'étudiant où il s'initie au métier de son parcours et de sa spécialité en mettant en application les connaissances acquises au cours de sa formation. Ce stage permet également à*

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Voir Annexe 5

l'étudiant, d'approfondir sa connaissance du milieu professionnel et de connaître ses apports et ses contraintes⁵⁵.

Pourquoi les instances de l'État insèrent les stages professionnels uniquement pour la licence et le master professionnels, alors qu'en vérité les jeunes diplômés après avoir fini leur formation iront directement grossir les rangs des chômeurs ? Ce qui rendra impossible l'accès aux avantages sociaux que les jeunes peuvent aspirer à obtenir en accomplissant des études universitaires. Et de ce fait, le taux de chômage élevé parmi les diplômés va porter atteinte à l'image de l'université en reflétant son incapacité à répondre aux demandes de main-d'œuvre de l'économie. De plus, les entrepreneurs privés se plaignent de la qualité des demandeurs d'emploi formés et de leur manque de compétences de base.

Quand est-il de la licence et du master académiques ? Certains de ces étudiants qui auront suivi ces deux (02) formations auront peut-être la chance de poursuivre leurs études supérieures jusqu'au Doctorat. Ainsi, leur seul et unique débouchée, serait le métier d'enseignant universitaire.

À ce stade, plusieurs questions nous viennent à l'esprit :

- L'université ne devrait-elle pas penser au préalable à quel type d'homme former, dans quels objectifs et pour quel modèle de société ?
- L'université ne devrait-elle pas plutôt redéfinir méthodiquement les objectifs de certaines formations afin d'élaborer une politique de formation dans ses rapports avec les politiques de développement, des ressources humaines et de gestion des entreprises, des emplois et des compétences ?
- Quels pourront être les indicateurs qu'il faudrait utiliser pour pouvoir évaluer la formation et établir une bonne cohérence entre les investissements matériels, les investissements dans la formation, dans la recherche et même dans la prospective ?
- Quelles sont enfin les stratégies à mettre en œuvre pour que les formations universitaires et professionnelles coïncident au plus près avec le marché de l'emploi ?

Dans cet ordre de questionnement, nous pensons que l'enseignement supérieur algérien doit aujourd'hui plus que jamais insister davantage sur les compétences à installer plutôt que sur les contenus à transmettre, d'engager une réflexion sur les voies et moyens à privilégier afin d'adapter l'université algérienne à sa nouvelle mission qui, bien qu'elle ne lui soit pas totalement étrangère, n'en a pas constitué jusque-là l'apanage exclusif.

⁵⁵ Ibid.

En somme, nous pourrions dire par ailleurs que, le système LMD, sous le couvert d'une « professionnalisation » de l'université, n'a pas été instauré à partir d'une analyse des difficultés qui affectent l'enseignement supérieur algérien. Il reste évidemment à aller au fond du problème qui est celui d'une sérieuse refondation de notre système universitaire.

De plus, la réussite du système LMD et l'amélioration de la situation à l'Université algérienne, ne pourra se concrétiser qu'à une seule condition : tout le personnel universitaire doit impérativement s'adapter aux changements afin de remettre en cause, une démarche d'enseignement traditionnel bien ancrés dans le quotidien des enseignants et des étudiants.

I.8- La situation de la Recherche Scientifique Universitaire en Algérie

I.8.1- L'émergence de la recherche dans l'Algérie coloniale

Nous allons dans ce qui va suivre essayer de mettre en lumière, les institutions de recherche mises en place dans le contexte colonial et après l'indépendance de l'Algérie, en faisant un bref survol sur la constitution des premiers groupes scientifiques européens qui avaient par la suite encouragé l'émergence de petits embryons de chercheurs algériens.

D'une manière générale, il faudrait savoir que dès la fin du 18^{ème} siècle, la France avait constitué un réseau d'instituts de recherche un peu partout au niveau de ses colonies afin de développer les sciences biologiques et médicales, ainsi que les études orientalistes et africanistes. Cependant, dès la conquête militaire française en Algérie, la France avait commencé à implanter à Alger plusieurs sociétés savantes, telles que :

- ❖ « Le Jardin d'essai (jardin botanique : 1832) qui entretenait des échanges avec l'école des sciences ;
- ❖ La Société de Climatologie en (1863) ;
- ❖ La Société d'Horticulture d'Algérie (1879).

Ainsi que plusieurs instituts dont certains dépendaient ou gravitaient autour de « l'École Supérieure des Sciences (1880) », devenue la « Faculté des Sciences » (1909), tels que :

- ❖ « L'Institut de l'observatoire astronomique en (1880) ;
- ❖ L'Institut de météorologie et de physique du Globe en (1883) ;
- ❖ L'Institut Pasteur en (1894) qui, voué à l'étude des maladies infectieuses et à la fabrication et l'inoculation des vaccins, allait susciter le développement de la recherche médicale ;
- ❖ 1923 : Institut d'hygiène et de médecine coloniale de l'Afrique du Nord,
- ❖ 1931 : Observatoire Jules Carde,

- ❖ 1937 : Institut de géographie,
 - ❖ 1942 : Institut d'urbanisme,
 - ❖ 1942 : Institut Pratique de prospection minière coloniale »⁵⁶.
- « L'œuvre de ces différentes institutions a été mise en avant afin de légitimer la « mission civilisatrice » de la France dans l'Empire : les pastoriens auraient permis le développement des pays africains »⁵⁷.

Et d'une manière particulière, il faudrait reconnaître que l'émergence d'une science coloniale en Algérie au début du XIX^{ème} siècle (dès 1830) avait conduit à l'apparition de groupes scientifiques, d'abord agents de l'État colonial, puis professionnels de la science. La France, pour mieux exploiter les habitants de sa nouvelle colonisation, devait appliquer une condition sine qua non, celle d'assouvir sa curiosité mais surtout sa connaissance de la moindre parcelle de cette terre d'Algérie, ce qui favorisa la venue de colons de différents horizons, de médecins dont la mission première était d'identifier, de prévenir et de traiter les problèmes de santé des européens, la découverte de nouvelles pathologies, susceptibles d'être différentes de celles rencontrées en Europe. Ainsi que la venue « des chirurgiens et pharmaciens militaires qui, parallèlement à leurs activités officielles, s'adonnèrent à des herborisations »⁵⁸.

Justifiant que leurs recherches et découvertes scientifiques alimentaient les herbiers métropolitains et nourrissaient les publications de sociétés savantes et revues scientifiques de l'époque ; les naturalistes français, après avoir sollicité le gouvernement métropolitain en 1839, obtinrent satisfaction grâce aux crédits alloués à la commission chargée de l'exploration scientifique de l'Algérie pour la réalisation des travaux d'observation du terrain et la publication des résultats.

I.8.1.1- Institutionnalisation de la science et nouvelle ère de la professionnalisation des scientifiques en Algérie

Parmi les conséquences de l'institutionnalisation des Écoles Supérieures établies en Algérie à l'époque coloniale, il y eu la création en 1909 de la plus importante institution universitaire du Nord de l'Afrique, l'Université d'Alger ainsi que ses quatre facultés, créée selon le modèle des

⁵⁶Bettahar Dhina.Y (1988). Le « Bulletin de la Société d'Histoire Naturelle de l'Afrique du Nord » : cent ans d'histoire et d'évolution scientifique en contexte. In : WAASTROLAND (ED). La construction de communautés scientifiques : Afrique, Asie, Amérique latine. Bondy (FRA) ; s.1 : ORSTOM ; ALFONSO, (1), 64-79. (ALFONSO ; 1). Source : horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers07-00/010041437.pdf

⁵⁷ Singaravélou, P. « « L'enseignement supérieur colonial ». Un état des lieux », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 122 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 26 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1942> ; DOI : 10.4000/histoire-education.1942

⁵⁸ Ibid.

universités métropolitaines. Une institution, qui se consacra à l'enseignement et à la recherche scientifique, attirant un très grand flux d'universitaires qui allait être formé dans les diverses disciplines. En outre, cette même année marqua une nouvelle étape dans la professionnalisation de la science : en effet, après la dissolution de l'A.S.A, un groupe de scientifiques décidèrent de fonder le 27 Mai 1909 une société savante (la Société d'Histoire Naturelle de l'Afrique du Nord) qui « développa un réseau de relations scientifiques avec des sociétés savantes de la métropole, des pays limitrophes de l'Algérie et de l'étranger »⁵⁹, consacra la professionnalisation de la science en Algérie et dont les précurseurs étaient :

➤ « La Société de Climatologie (1863-1885) ;

➤ L'Association Scientifique Algérienne (A.S.A :1880-1888), qui se proposait de :

- Concourir à la vulgarisation et au développement des études scientifiques en Algérie ;
- De faciliter les travaux de ses membres ;
- D'organiser des conférences et des excursions publiques ;
- De réunir des collections, de publier un bulletin (...) ;
- De fournir aux sociétaires des renseignements.

Elle s'était répartie en cinq sections : sciences physiques et mathématiques, sciences naturelles, sciences médicales, agronomie, géographie et climatologie »⁶⁰.

Par ailleurs, « les scientifiques n'étaient plus ces agents de l'État mais des professionnels de science, relativement libérés des contraintes qui orientaient leurs activités scientifiques »⁶¹. C'est ainsi donc que s'acheva « une période fortement empreinte d'amateurisme scientifique et s'ouvrit une ère nouvelle, celle des professionnels, de spécialistes de la recherche dont le statut était reconnu comme tel, dans la mesure où ils avaient reçu une formation spécialisée, où ils acceptaient des normes de compétences valables pour l'ensemble de leur collectivité et où ils étaient rémunérés pour effectuer un travail scientifique »⁶². Néanmoins, l'achèvement de cette

⁵⁹ Bettahar Dhina.Y (1988). Le « Bulletin de la Société d'Histoire Naturelle de l'Afrique du Nord » : cent ans d'histoire et d'évolution scientifique en contexte. In : WAASTROLAND (ED). La construction de communautés scientifiques : Afrique, Asie, Amérique latine. Bondy (FRA) ; s.1 : ORSTOM ; ALFONSO, (1), 64-79. (ALFONSO ; 1). Source : horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers07-00/010041437.pdf

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid.

autonomisation des scientifiques européens vers 1950, fit apparaître les premiers embryons de scientifiques algériens, animés d'une idéologie nationaliste.

I.9- La recherche scientifique dans l'Algérie postcoloniale

I.9.1- Les prémices de la coopération franco-algérienne

Après l'indépendance de l'Algérie, nombreux étaient ceux qui pensaient que le pays allait réformer son enseignement, éliminer progressivement le français et faire partir tous les français du territoire algérien. Or, cette perspective n'était pas souhaitée par le nouveau gouvernement algérien, tout au moins le départ de ceux qui, pour longtemps encore, étaient indispensables à l'économie du pays. Ce risque a servi les négociateurs français pour faire pression sur leurs partenaires algériens et les amener à accepter d'établir des coopérations franco-algériennes.

Et, c'est ainsi que pour permettre à certaines institutions de continuer à fonctionner, une certaine logique a voulu que soient recrutés dans un premier temps des cadres issus de l'administration coloniale. C'est pourquoi, la France, sous prétexte de vouloir aider les pays en voie de développement, et surtout pour défendre avec fermeté ses intérêts, commença à expatrier volontairement des diplômés français pour aller exercer en Algérie, les fonctions d'ingénieurs, de médecins et, surtout, d'enseignants. Pour ces derniers, la France avait créé un établissement public français, dont le conseil d'administration siégeait à Paris, et qui était chargé d'administrer les établissements scolaires et universitaires français d'Algérie ainsi que le personnel qui y exerçait : « Office Universitaire et Culturel français »⁶³,

prévu par l'article 2 de la Déclaration de principes relative à la coopération culturelle des Accords d'Évian, créé par l'ordonnance du 11 août 1962, définie par le décret du 12 septembre 1962, l'Office universitaire et culturel français pour l'Algérie se trouvait doté d'une structure originale qui devait lui permettre d'assurer, de façon complète et harmonieuse la scolarisation des enfants français et des enfants algériens qui désiraient recevoir un enseignement conforme aux programmes français. L'Office est un établissement public national à caractère administratif, doté de la personnalité civile et financière. Il est placé sous la tutelle du secrétaire d'État chargé des Affaires algériennes (autrefois ministère)⁶⁴.

⁶³ Voir annexes 6.

⁶⁴ Etienne, B. Coopération culturelle Franco-Maghrébine.

Source : http://aan.mmsh.univ-aix.fr/Pdf/AAN-1967-06_19.pdf

Parallèlement à cette institution, la France avait instauré un deuxième organisme dénommée « La mission culturelle » qui avait pour mission d'assurer une collaboration avec les autorités algériennes concernant les domaines :

- ◆ De l'enseignement et de la diffusion culturelle ;
- ◆ La formation des maîtres ;
- ◆ Et du détachement des enseignants français dans les établissements relevant du ministère algérien de l'Éducation nationale.

Pour le pays, une politique de coopération s'avérait le seul moyen d'éviter le chaos ; et pour la France, c'était le moyen de respecter les obligations contractées à Évian : ainsi la coopération franco-algérienne représentait un des fondements principaux des accords d'Évian. Pour la France, il s'agissait de définir la nouvelle relation qu'elle cherchait à établir avec l'Algérie indépendante. Toutefois, l'instabilité politique de l'Algérie durant la période transitoire était un défi à l'instauration d'une coopération qui devait tenir compte des intérêts des deux parties. D'une manière globale, ces accords concernaient quatre domaines de coopération à savoir : l'économie et les finances, la mise en valeur des richesses du sous-sol saharien, la culture et le domaine technique.

Et de ce fait, il fut établi une « politique de coopération franco-algérienne confiée alors à la « Direction de Coopération du secrétariat d'État aux Affaires algériennes » (disparu en 1965) directement rattaché au Premier Ministre, les interventions se faisant sur la base des Accords d'Évian, remplacés depuis par la « Convention culturelle et technique du 8 avril 1966 »⁶⁵. Au niveau de cette coopération, « l'assistance technique consistait dans :

- La mise à la disposition de l'Algérie des personnels nécessaires à la réorganisation de son administration ;
- La formation de jeunes cadres par la voie de stages de formation accélérés et de perfectionnement organisés aussi bien en France qu'en Algérie ;
- L'octroi de bourses à des stagiaires algériens admis dans les grandes écoles françaises ;
- La création à Paris d'un centre de formation de fonctionnaires et magistrats algériens »⁶⁶.

⁶⁵ Michel, V et Regnier, J.J. « Aperçu sur la coopération technique française en Afrique du Nord depuis l'indépendance ». Source : aan.mmsh.univ-aix.fr/Pdf/AAN-1967-06_20.pdf

⁶⁶ D.Ruzié David (1963). La coopération franco-algérienne. Dans : *Annuaire français de droit international*, volume 9, pp. 906-933. Disponible sur internet :

Quant au volet culturel, l'Algérie dès son indépendance commençait à réfléchir pour palier au problème de l'analphabétisme. Car, avec le départ des instituteurs et enseignants français, et devant l'ampleur de la tâche et la masse des analphabètes, l'Algérie n'avait pas d'autres alternatives que celui de faire appel à la France.

(....) tout le corps enseignant des facultés de médecine et de pharmacie est parti en France. Une première solution de fortune est trouvée début août, quand l'ambassade obtient du ministère des Armées le principe de la mise à disposition de l'Algérie d'instituteurs et de professeurs du contingent⁶⁷.

En plus, la France avait instauré une structure d'éducation tellement imposante que les textes mêmes proclamant l'indépendance renvoyèrent son maintien avant que ne puissent être négociées les accords bilatéraux organisant la coopération. C'est ce qu'allaient prévoir les Accords d'Évian du 19 mars 1962 qui avaient organisé largement la coopération culturelle avec l'Algérie.

Parmi les déclarations de principes relatifs à la coopération culturelle, la France, afin de développer l'enseignement, la formation professionnelle ainsi que la recherche scientifique, s'était engagée à : « la mise à la disposition de l'Algérie de professeurs et d'instituteurs. Pour l'année 1963-1964, on prévoyait la présence en Algérie de 10500 instituteurs, 1150 professeurs dans l'enseignement secondaire et 850 professeurs dans l'enseignement supérieur »⁶⁸. Et c'est ainsi que l'Algérie, en échange de son droit de patronage, avait accepté que la France puisse gérer les établissements universitaires les plus prestigieux de l'époque.

Par ailleurs, concernant la recherche scientifique universitaire, elle a été aussi gérée dans un premier temps par « le protocole d'accord signé entre l'exécutif provisoire et le gouvernement français le 7 septembre 1962 (décret 62-515 portant publication des protocoles, conventions et accords)⁶⁹, qui a donné naissance au Conseil Supérieur de la Recherche Scientifique en 1963 bénéficiant de l'aide financière française pour une durée de 4 années, puis par un deuxième protocole algéro-français qui a été signé le 16 mars 1968. Une Organisation de Coopération

https://www.persee.fr/doc/afdi_0066-3085_1963_num_9_1_1065. DOI : <https://doi.org/10.3406/afdi.1963.1065>

⁶⁷ KOCHER-MARBOEUF, E. *Chapitre XVII. Les difficiles débuts de la coopération franco-algérienne Dans : Le Patricien et le Général. Jean-Marcel Jeanneney et Charles de Gaulle 1958-1969. Volume I* [online]. Vincennes : Institut de la gestion publique et du développement économique, 2003 (généré le 08 octobre 2018). Disponible sur Internet: <<http://books.openedition.org/igpde/1134>>. ISBN : 9782821828452. DOI : 10.4000/books.igpde.1134

⁶⁸ Ibid

⁶⁹ Voir Annexe 7.

Scientifique (OCS) est née pour une période de quatre années avec un financement mixte entre la France et l'Algérie »⁷⁰. En 1971, il a été mis fin à ce dispositif.

Malgré le dynamisme dont elles avaient fait preuve, ces structures, dont les premières activités avaient été surtout le fruit d'initiatives individuelles et d'équipes informelles, n'avaient eu que peu d'effet sur la recherche universitaire algérienne à cause des facteurs suivants :

- l'absence de chercheurs algériens qui avait fait que la presque totalité des projets étaient sous la direction des chercheurs français,
- les instituts d'études nucléaires, d'océanographie, de géographie, de pédagogie et les centres anticancéreux, de recherches anthropologiques, préhistorique et ethnographiques, étaient tous passés sous la tutelle de l'Office culturel français,
- le départ massif des français avait fait que la recherche stagnait et ne pouvait plus avancer. La préoccupation des enseignants algériens était de garantir en priorité l'enseignement et la gestion administrative de l'université.

L'état de besoin dans lequel se trouvait l'Algérie qui ne pouvait pas du jour au lendemain ou même d'une année à l'autre remplacer les enseignants français et mettre sur pied un nouvel enseignement, favorisèrent la signature de ces coopérations. La présence d'enseignants français était sûrement une entrave mais une entrave nécessaire. Par conséquent, ces accords étaient le seul moyen de transition qui allait permettre de donner le temps de bâtir un enseignement national et de former des enseignants. Par conséquent, l'État algérien avait reconnu l'aide précieuse de la coopération technique et culturelle franco-algérienne, car elle avait permis la scolarisation de nombreux enfants en fournissant une grosse partie des cadres qui faisaient défaut, et former des milliers d'enseignants universitaires.

I.10- Impact de l'instauration du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique sur l'émergence des institutions scientifiques

Les premières décisions algériennes d'organiser une recherche nationale remontaient au début des années 1970, avec l'instauration du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (M.E.S.R.S). Cette création avait permis, de mettre en place dès l'année 1971, un Conseil Provisoire de la Recherche Scientifique (CPRS en 1971). Et c'est ainsi que l'État algérien avait commencé à entreprendre des démarches afin d'établir une meilleure

⁷⁰ Abdellatif Mami, N. Recherche. Rapport Algérie 15 Mai 2016, dans : Éducation et Culture de la Démocratie. La transparence sur les critères de qualité dans l'enseignement supérieur (ECUD). Source : <https://rm.coe.int/16806fcf2d>

organisation vis-à-vis de la recherche scientifique après avoir dressé un amère constat de l'état de la recherche résumé au niveau des points suivants :

- Insuffisance numérique des chercheurs ;
- Mauvaises conditions de travail (insuffisance de documentation et sous équipement des laboratoires) ;
- Inexistence de recherche appliquée et de recherche-développement, laissées à la coopération étrangère ;
- Absence d'éléments de motivation en faveur de la recherche.

En 1973, grâce au financement du second plan quadriennal (1974-1977), ces démarches avaient été concrétisées par la mise en place de deux (02) importantes instances :

➤ L'Organisme National de la Recherche Scientifique (O.N.R.S) : comme principal organe sectoriel d'exécution de la recherche. L'œuvre de l'ONRS avait été véritablement fondatrice dans le domaine de la création de nouveaux centres de recherche et avait joué un rôle primordial dans la redynamisation et la relance de toutes les structures que le pays avait hérité de la colonisation et qui commençaient à cesser leur activité. Cet organisme avait même pris l'initiative d'intégrer l'ensemble des projets de recherche sous sa conduite, cela en plus de la gestion des centres de recherche qui ont été créés au cours de cette période. Un rapport du CNRS, édité en 1977, fait apparaître l'existence de 12 centres de recherche créés entre 1965 et 1976, dont certains sont le développement de structures datant de la colonisation, dont nous allons en faire l'énumération :

- *Le Centre des Sciences et de la Technologie Nucléaire (CSTN : janvier 1976), issu de l'Institut d'Études Nucléaire (IEN) créé en 1958 ;*
- *Le Centre de Recherche en Économie Appliquée (CREA : mars 1975) ;*
- *L'Institut de Météorologie et de Physique du Globe (IMPG), créé en 1930 et rattaché à l'ONRS EN 1974, plus tard en abandonnant sa mission première de recherche en météorologie, il devient Centre National de Recherche et d'Application en Géosciences (CRAAG), en s'orientant vers les sciences de la terre ;*
- *Le Centre de Recherche sur les Ressources Biologiques Terrestres (CRBT : août 1974) ;*
- *Le Centre de Recherches Anthropologiques, Préhistoriques et Ethnographiques (CRAPE : 1977), créé en 1956,*
- *Le Centre de Recherche en Architecture et Urbanisme (CRAU : 1975) ;*
- *Le Centre National de Recherche sur les Zones Arides (CNRZA : 1974) ;*

- *Le Centre de Recherche Océanographique et des Pêches (CROP : 1975), issu de l'Institut d'Océanographie d'Alger (IOA : 1964), lui-même issu de la Station Maritime de l'Université d'Alger (SMUA : 1886), elle-même issue du premier laboratoire maritime en Algérie (1882) ;*
- *Le Centre d'Information Scientifique et Technique et de Transfert Technologique (CISTTT : 1974) ;*
- *Le Centre National d'Études et de Recherches en Aménagement du Territoire (CNERAT : 1976) ;*
- *Le Centre d'Études et de Recherches Agronomiques (CERAG : 1976) ;*
- *Le Centre Universitaire de Recherche, d'Études et de Réalisation (CURER : 1974)⁷¹.*

Nombreux étaient les chercheurs de la communauté scientifique qui avaient attesté que l'époque de l'ONRS avait été incontestablement celle des premiers jalons d'une activité de recherche maîtrisée sur le terrain, dont les structures précédemment citées, le lancement d'une centaine de projets de recherche, la création des unités et des centres de recherche, en étaient la preuve concrète. De plus, avant sa dissolution en 1983, cet organisme fut l'instigateur du premier « Programme National de Recherche ».

➤ Et du Conseil National de la Recherche (C.N.R) : comme organe national pour la définition des orientations de la recherche et pour élaborer le plan national de la recherche.

Quelques années plus tard, en 1979, les travaux du Conseil National de la Recherche (CNR) avaient abouti à la mise en place d'une troisième instance, le Comité Permanent de Planification de la Recherche (C.P.P.R) dont les travaux avaient porté essentiellement sur les infrastructures et les équipements scientifiques, permettant ainsi d'installer la base matérielle de la recherche scientifique dans un certain nombre d'établissements universitaires et du secteur socio-économique.

Cette période avait été marquée par :

- ✓ La mise en place de l'administration de la recherche ;
- ✓ L'installation des organes et commissions spécialisés du Conseil National de la Recherche (C.N.R) qui avaient joué un rôle important dans la planification de la recherche et l'élaboration des programmes de recherche, notamment ceux revêtant un

⁷¹ Badiia, Y. La science algérienne dans les années 1990 : une bibliométrie de la recherche universitaire à travers ses programmes, ses institutions et sa communauté universitaire de 1990 à 1999. Sociologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012.
Site : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00716252/document>

caractère prioritaire, tels que : la technologie, les matières premières, l'énergie, l'agronomie, l'habitat, les infrastructures et l'éducation ;

- ✓ La non-réussite du développement des liens entre les institutions de recherche et le secteur socio-économique. Ce dernier était préoccupé par l'acquisition et la mise en place des grands équipements de l'appareil productif national avec l'assistance technique étrangère.

I.11 – État de la recherche pendant la période d'instabilité institutionnelle

La dissolution de l'O.N.R.S en 1983, avait créé une rupture de l'élan engagé depuis une décennie en termes de mise en place et de fonctionnement d'organes nationaux. Pourtant, ce malencontreux évènement fût suivi, par l'apparition de plusieurs organismes relatifs à la recherche scientifique :

- ✧ Le Commissariat aux Énergies Nouvelles (C.E.N : 1982-1986) ;
- ✧ Le Commissariat à la Recherche Scientifique et Technique (C.R.S.T) : crée en 1985 et placé sous l'égide du Premier Ministre. Ses missions principales avaient pour objectifs :
 - ☞ D'arrêter les grandes orientations de la politique nationale de la recherche scientifique et du développement technologique ;
 - ☞ De déterminer les priorités entre les programmes de recherche ;
 - ☞ De coordonner leur mise en œuvre et d'en apprécier l'exécution ;
 - ☞ Et la planification des programmes de recherche sur le plan national.
- ✧ Le Centre de Recherche en Économie Appliquée (CREA) ;
- ✧ Le Haut-Commissariat à la Recherche (H.C.R) : crée en 1986, après la dissolution des deux premiers commissariats. Il avait été créé et mis en place sous la tutelle de la présidence jusqu'à 1990.

En fait, l'instauration du (HCR) avait permis la création de plusieurs nouvelles structures dans le domaine des technologies avancées, des énergies renouvelables, de la médecine nucléaire et de la radioprotection. De plus, cet organisme avait sous son autorité plusieurs centres de recherche, parmi lesquels :

- * Le Centre de Recherche et d'Exploitation des Matériaux (CREM) ;
- * Le Centre de Développement des Matériaux (CDM) ;
- * Le Centre de Développement des Techniques Nucléaires (CDTN) ;
- * Le Centre de Radioprotection et de Sûreté (CRS) ;
- * Le Centre de Développement des Technologies Avancées (CDTA) ;
- * Le Centre de Recherche sur l'Information Scientifique et Technique (CERIST) ;

- * Le Centre de Développement des Énergies Renouvelables (CDER) ;
- * Le Centre de Contrôle non Destructif (CDN), ainsi que plusieurs unités de recherche autonomes⁷².

Le (H.C.R) après sa dissolution, fut remplacé par le Ministère délégué à la Recherche et à la technologie (M.D.R.T), qui sera aussi dissout moins d'une année plus tard pour être remplacé par un Secrétariat d'État à la Recherche (SER). Ce dernier fut suivi en 1991 par la création de deux organismes qui n'avaient même pas été opérationnels : la Commission Intersectoriel de Promotion, de Programmation et d'Évaluation de la Recherche Scientifique et Technique (CIPPERST), et le Conseil National de la Recherche Scientifique et Technique (CNRST), présidé par le Chef du Gouvernement. Puis, en 1992, un Secrétariat d'État à la Recherche Scientifique (SERS) est à nouveau créé (...). Moins d'une année plus tard, soit en 1993, un Ministère Délégué aux Universités et à la Recherche (MDUR) est créé pour être dissous l'année suivante. En 1994, on revient à la formule du MESRS⁷³.

Depuis l'avènement de ces organismes, plusieurs tutelles ministérielles s'étaient succédées pour définir et mettre en œuvre la politique nationale de la recherche jusqu'en 1994, année à partir de laquelle le secteur se voyait dépendre directement du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (M.E.S.R.S), lequel créé en 1995 une Direction de la Coordination de la Recherche (DCR), qui avait la charge de coordonner les activités de recherche à l'échelle nationale, tous secteurs confondus.

Cette période avait été marquée d'une manière générale par :

- *La création de 2 agences nationales de recherche (ANDRS et ANDRU), de plusieurs nouveaux centres (CDTA, CDER, CERIST, CRSTRA, CRAPC, CRASC, CSC), de 2 unités de recherche (UDTS et UDES en 1988) et d'une station expérimentale des énergies solaire en 1986 ;*
- *Une concentration continue des établissements de recherche au niveau de la capitale ;*
- *La dissolution des unités de recherche de la quasi-totalité des entreprises qui ont arrêté leurs activités de recherche avec la mise en œuvre des réformes économiques et notamment des dispositions de la loi n° 88-01 qui ont incité les entreprises économiques à faire des choix sur des bases de rentabilité économique et financière, au détriment de leur activité de recherche et d'innovation⁷⁴.*

⁷² Khelfaoui, H. La recherche scientifique en Algérie : initiatives sociales et pesanteurs institutionnelles, dans : Où va l'Algérie ? Source : <https://books.google.dz/books?isbn=2845861885>

⁷³Ibid.

⁷⁴ Abdellatif Mami, N. Recherche. Rapport Algérie 15 Mai 2016, dans : Éducation et Culture de la Démocratie. La transparence sur les critères de qualité dans l'enseignement supérieur (ECUD). Source : <https://rm.coe.int/16806fcf2d>

Cette période avait été aussi marquée d'une manière particulière par, l'instabilité qui avait caractérisé la perception et le rôle de la recherche scientifique et du développement technologique durant les années quatre-vingt-dix ('90) et, d'autre part, par la discontinuité permanente des actions engagées par les institutions qui se sont succédé à la tête de la recherche.

I.12 – La recherche scientifique lors de la promulgation de la première loi 98-11 du 22 Août 1998

Au cours de cette période, l'État algérien avait pris conscience que le développement socioéconomique et culture du pays ne pouvait se réaliser que par le biais de la recherche scientifique et le développement technologique. De ce fait, les plus hautes instances du pays, pour marquer leurs volontés de placer la science et la technologie au centre du processus de construction d'une nation moderne avaient promulgué **la loi 98/11 du 22 août 1998 portant Loi d'Orientation et de Programme à Projection Quinquennale sur la Recherche Scientifique et le Développement Technologique 1998-2002**⁷⁵, qui traduisait une reconnaissance spécifique au plus haut niveau du dispositif juridique.

Cependant, la promulgation de cette loi d'orientation et de programme allait asseoir un nouveau système de recherche dont l'architecture était composée d'organes et de structures qui se présentaient comme suite :

I.12.1 - Les principaux organes d'orientation et de mise en œuvre de la politique de la (RSDT)

- *le Conseil National d'Évaluation de la recherche scientifique et du développement technologique (CNE)*⁷⁶, organe consultatif placé auprès du ministre chargé de la Recherche ; il est chargé de l'évaluation stratégique de la politique nationale de recherche, de ses choix et de ses retombées, ainsi que de l'élaboration des mécanismes d'évaluation et du suivi de leur mise en œuvre,
- *l'organe directeur, prévu par la loi-programme, est chargé de la mise en œuvre de la politique nationale en matière de recherche scientifique et de développement technologique arrêtée par le Conseil National de la Recherche Scientifique et Technique et (CNRST)*⁷⁷ d'assurer le secrétariat de celui-ci. Depuis 2008, cet organe est mis en place sous la forme d'une Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique (DGRSDT).
- *Les commissions intersectorielles (CIS) ont pour rôle d'assister l'organe directeur (DGRSDT) dans la mise en œuvre de la politique nationale de la recherche scientifique et du développement technologique. À ce titre, elles sont chargées de la promotion, de la coordination et de l'évaluation des*

⁷⁵ Voir annexe 8

⁷⁶ Voir annexe 8

⁷⁷ Voir annexe 9

activités de recherche scientifique et de développement technologique liées aux programmes nationaux dont elles ont la charge, de même qu'elles sont chargées d'étudier, évaluer et mettre à jour les programmes nationaux de recherche et de proposer les crédits et les moyens de leur réalisation.

Les commissions intersectorielles proposent des actions de valorisation des résultats de la recherche, veillent à l'organisation des échanges d'informations et de documentations scientifiques et techniques et proposent les mesures pour la mise à jour de l'inventaire du potentiel scientifique et technique, ainsi que l'utilisation rationnelle de ce dernier. Elles sont créées par grands domaines.

- Les comités sectoriels permanents (CSP) de la recherche scientifique et du développement technologique existent au niveau de chaque département ministériel. Ils sont chargés d'assurer la promotion, la coordination et la réévaluation des activités de recherche scientifique et de développement technologique au niveau du secteur.

- Les agences thématiques de recherche : au moment de la promulgation de la loi 98-11. Il existait deux (02) agences : l'Agence Nationale pour le Développement de la Recherche Universitaire (ANDRU), et l'Agence Nationale pour le Développement de la Recherche en Santé (ANDRS). Elles sont chargées notamment du suivi de la mise en œuvre des projets dans le cadre des PNR. Cet instrument est développé par la suite à l'occasion de la modification de la loi en 2008 pour instituer les actuelles agences thématiques, dont la mise en place est déjà lancée, en vue de couvrir l'ensemble des grands domaines de recherche⁷⁸.

I.12.2 - Les principaux organes de la promotion et de l'exécution de la (RSDT)

- l'Établissement Public à caractère Scientifique et Technologique (EPST), à vocation de recherche scientifique sectorielle ou intersectorielle : outre la mission générale d'identification, de programmation, d'exécution et d'évaluation des projets de recherche, l'EPST est chargé, notamment, de favoriser l'assimilation et la maîtrise des sciences et techniques ainsi que l'innovation dans son domaine d'activité, de valoriser les résultats de la recherche et d'œuvrer à la formation des chercheurs, cadres et techniciens de la recherche.

- l'unité de recherche, une entité déjà préexistante à la loi 98-11, peut être également à vocation de recherche scientifique sectorielle ou intersectorielle, rattachée à l'EPST, est chargée de mettre en œuvre un domaine de recherche spécifique.

- les laboratoires de recherche propres (au sein de l'université) ou associés (avec d'autres structures, même économiques) et dotés de l'autonomie de gestion créés au sein des établissements d'enseignement et de formation supérieurs. De tels laboratoires de recherche peuvent être également créés

⁷⁸ L'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie. 50 années au service du développement 1962-2012. Source : <https://www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50-fr.pdf/>

au sein des établissements publics, sur proposition des commissions intersectorielles concernées⁷⁹.

I.12.3 - La programmation des activités de recherche

Selon la loi 98-11, toutes activités de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique (RSDT) étaient programmées dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie nationale de développement global et organisées en programmes nationaux de recherche (PNR). Ces derniers, pouvaient revêtir un caractère sectoriel, intersectoriel et/ou particulier.

Chacun des programmes est subdivisé en domaines, les domaines en axes, les axes en thèmes et les thèmes en projets qui peuvent être réalisés par un groupe de chercheurs ou plus.

La mise en œuvre des projets de recherche dans le cadre des PNR se fait par voie d'avis d'appel à proposition en direction des chercheurs et enseignants chercheurs, et sont financés par le budget de l'État à travers un fonds spécial pour la recherche scientifique créé à cet effet par la loi⁸⁰.

Par ailleurs, les hautes instances du pays avaient convenu de mettre en place, parallèlement à ce nouveau mode de programmation des activités de la recherche, trois autres types de programmation :

- ◆ Le Comité National d'Évaluation et de Programmation de la Recherche Universitaire (CNEPRU) ;
- ◆ Les projets de recherche propres aux centres de recherche (devenus EPST) ;
- ◆ Et les projets de coopération régis par les accords internationaux.

En plus, ces trois (03) organes puisaient leurs thématiques des Programmes Nationaux de Recherche (PNR) dont les contenus étaient élaborés en étroite concertation avec les secteurs socioéconomiques à travers des "Comités de programmes".

I.12.4 – La recherche scientifique lors de la promulgation de la deuxième loi 08-05 du 23 Février 2008

Le 23 février de l'année 2008, l'État algérien, avait promulgué une nouvelle loi (n°08-05)⁸¹ modifiant et complétant celle de 1989 (loi n°98-11), développant ainsi de nouvelles innovations en matière de recherche.

Ces innovations avaient permis la mise en place d'une stratégie qui visait à :

⁷⁹ L'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie. 50 années au service du développement 1962-2012. Source : <https://www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50-fr.pdf>

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Voir annexe 10

- 1) - Compléter et fortifier le système national de recherche (SNR), constitué de plusieurs établissements et structures chargés de la promotion, de la coordination et du suivi des activités de recherche scientifique et du développement technologique ainsi que de leur évaluation par le biais des :
 - (CSP) : comités sectoriels permanents⁸², qui existent au niveau de chaque département ministériel. Ils étaient chargés d'assurer la promotion, la coordination et la réévaluation des activités de recherche scientifique et de développement technologique au niveau du secteur⁸³,
 - et (CIS) : commissions intersectorielles⁸⁴, qui ont pour rôle d'assister l'organe directeur (DGRSDT) dans la mise en œuvre de la politique nationale de la recherche scientifique et du développement technologique. A ce titre, elles sont chargées de la promotion, de la coordination et de l'évaluation des activités de recherche scientifique et de développement technologique liées aux programmes nationaux dont elles ont la charge, de même qu'elles sont chargées d'étudier, évaluer et mettre à jour les programmes nationaux de recherche et de proposer les crédits et les moyens de leur réalisation. Ces commissions ont aussi pour tâche des actions de valorisation des résultats de la recherche, de veiller à l'organisation des échanges d'informations et de documentations scientifiques et techniques et de proposer les mesures pour la mise à jour de l'inventaire du potentiel scientifique et technique, ainsi que l'utilisation rationnelle de ce dernier⁸⁵.
- 2) - La création de nouveaux laboratoires de recherche et la réalisation de plusieurs nouveaux programmes nationaux de recherche, inscrits dans la loi programme 2008-2012, dans les domaines de l'industrie et des services socioéconomiques, dans le cadre d'un partenariat « entreprise/université » afin de rapprocher la communauté des chercheurs et celles des entreprises industrielles.
- 3) - Poursuivre la dynamique de développement du potentiel scientifique humain, en augmentant le nombre de chercheurs à plein temps dans les structures de recherche et l'implication accrue dans les activités de recherche des enseignants chercheurs relevant des établissements d'enseignement supérieur.
- 4) - Réaliser de nouvelles entités de recherche, et assurer une utilisation efficace et optimale des infrastructures existantes, par l'acquisition et l'installation des équipements scientifiques modernes en adéquation avec les normes internationales admises en la matière.

⁸² Voir annexe 11

⁸³ L'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie. 50 années au service du développement 1962-2012. Source : <https://www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50-fr.pdf/>

⁸⁴ Voir annexe 12

⁸⁵ Ibid

- 5) - Exploiter rationnellement les ressources financières allouées pour la recherche, en poursuivant l'effort de financement des laboratoires, des centres et unités de recherche, ainsi que toutes infrastructures innovantes relatives à la recherche scientifique et du développement technologique.
- 6) - Promouvoir la coopération scientifique, afin d'inciter les enseignants à développer davantage la recherche comme élément essentiel de l'université.
- 7) - Encourager la diffusion et la valorisation des résultats de la recherche.

I.12.5– Création de l'Académie Algérienne des Sciences et Technologie (AAST)

À la suite d'une large concertation de la part des cadres des différents organismes de la recherche scientifique et technologique déjà établis dans le pays, ces derniers considérant que le développement de l'activité scientifique avait atteint un niveau de maturité, militaient en faveur de la mise en place d'une Académie des sciences et des technologies qui pourrait servir d'interface avec les instances scientifiques internationales.

Et c'est ainsi, que le projet fut initié par la présidence de la république en 2012. La proposition fut par la suite confiée au président du Conseil National Économique et Social (CNES), aidé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) pour assurer la phase de cadrage et d'organisation. En 2014, pour accompagner le processus de création de cette institution scientifique, Mohamed Seghir Babes responsable du (CNES) avait installé un comité regroupant des scientifiques et des représentants de (11) départements ministériels. Et c'était le 25 mars 2015 qu'avait été publié le décret⁸⁶ de création de l'Académie Algérienne des Sciences et Technologies (AAST). L'État algérien, par sa mise en place, avait l'intention d'édifier une société de la connaissance basée sur l'économie du savoir intégrant tous les domaines de compétence et surtout l'utilisation optimale de la communauté scientifique et technologique universitaire, celle se trouvant dans le pays et à l'étranger. Cet organisme se voulant être le miroir de la composante scientifique et technologique nationale dont la compétence était reconnue à l'échelle internationale, avait pour missions :

- ✓ De contribuer au progrès des sciences et des technologies dans notre pays et impulser leurs enseignements ;
- ✓ D'assumer un rôle d'expertise et de conseil, en aidant les pouvoirs publics à la prise de décision en matière de choix stratégique d'ordre scientifique et technologique ;

⁸⁶ Voir annexe 13

- ✓ d'intégrer la dynamique des avancées scientifiques et technologiques, en constante évolution, au profit de l'ensemble des secteurs sociaux et économiques afin de répondre aux exigences de la société, en d'autres termes, l'ASST, en associant à ses réflexions le secteur de l'industrie, les milieux de la recherche scientifique, le monde politique et social, devrait être l'institution de référence et l'intermédiaire privilégié entre le monde de la recherche et les acteurs socio-économiques concernant les questions technologiques ;
- ✓ De favoriser les échanges et la coopération avec les instances scientifiques internationales, afin de constituer une tribune pour les scientifiques algériens ;
- ✓ De veiller à la contribution de la science algérienne à l'enrichissement des connaissances universelles et à son rayonnement international en incitant ses acteurs à augmenter et à améliorer leur productivité ;
- ✓ De stimuler la créativité des chercheurs universitaires et à aiguïser leurs sens de l'innovation compétitive dans les divers domaines scientifiques et technologiques, afin de bâtir une nation de la connaissance ;
- ✓ De réaliser les objectifs assignés aux institutions de la recherche en Algérie ;
- ✓ D'asseoir son statut de pôle de référence dans le domaine des sciences et des technologies et à hisser notre pays à la place qui lui revient dans le concert des nations.

Par ailleurs, le noyau fondateur de l'AAST était supposé être composé de cinquante (50) scientifiques et de technologues dans huit (08) disciplines différentes (mathématiques, physique, chimie, informatique, sciences de la terre et de l'univers, sciences de la vie et de la nature, sciences médicales, sciences de l'ingénieur) qui étaient chargés à leur tour de sélectionner les 150 restants. Et pour cela, la présidente de l'AAST, Mme Allab-Yaker Malika, docteur d'État en physique nucléaire, Secrétaire d'État chargée de la Recherche dans le gouvernement de Belaïd Abdeslam (1992-1993), devait établir deux grilles de recevabilité des dossiers des candidats (l'une pour les sciences, l'autre pour les technologues) basées sur des critères universels. Néanmoins, les dossiers des membres fondateurs devaient être étudiés par un jury international composé de 12 académiciens faisant partie de (l'académie des sciences de France, l'académie royale de Grande-Bretagne, l'académie royale de Suède et l'académie des États-Unis) ; seulement les critères sur lesquels veillaient ces instances internationales n'avaient pas permis la composition complète des membres fondateurs de l'AAST. Organisme, qui jusqu'à nos jours, est resté inactif (mis à part quelques participations, très symboliques, à des

rencontres nationales et internationales) car aucune disposition officielle, telles que prévues dans le décret présidentiel n'avaient été prises permettant à cette Académie de jouer pleinement son rôle et mener à bien ses missions. De plus, l'AAS faute d'avoir un siège permanent pour réunir ses membres, occupe actuellement des bureaux mis temporairement à sa disposition au niveau du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) et n'ayant reçu aucune subvention de l'État. C'est tout le drame de la recherche scientifique dans un pays aussi riche que le nôtre !

I.13- Le financement de la Recherche Scientifique

En matière de financement des activités de recherche, l'effort déployé par l'État s'est renforcé avec les dispositions de la loi 98-11, notamment à travers la consécration du Fonds National de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique (FNRSDT), créé auparavant à la faveur de la loi de finances pour 1995. Les ressources de ce Fonds s'ajoutent aux budgets classiques de fonctionnement et d'équipement accordés par l'État aux entités de recherche, et permettent de financer toute l'activité de recherche, depuis sa programmation jusqu'à sa valorisation économique. Dans ce cadre, le budget de la recherche scientifique est consacré annuellement par les lois de finances. Il comprend l'ensemble des crédits de fonctionnement et d'équipement consentis pour le financement des activités de recherche scientifique et de développement technologique menées par les différents établissements de l'enseignement supérieur et les centres de recherche scientifique relevant des différents départements ministériels concernés et autres établissements de recherche, ainsi que les crédits destinés au financement des programmes nationaux de recherche (PNR). Par ailleurs, les agents économiques publics et privés ont la possibilité d'investir dans l'effort national de promotion de la recherche scientifique et du développement technologique. Ils bénéficient en contrepartie de mesures incitatives et d'encouragement définies annuellement par les lois de finances immédiats⁸⁷.

⁸⁷ L'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie. 50 années au service du développement 1962-2012. Source : <https://www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50-fr.pdf/>

Conclusion

Pendant le colonialisme, la majorité de la population était issue du milieu rural, et la plupart des algériens vivaient sous le seuil de pauvreté. La France n'avait accordé l'instruction qu'à quelques privilégiés ayant bénéficié d'une scolarité et d'une formation secondaire (qui s'arrêtait en général au brevet) ; les très rares qui avaient accédé à une formation universitaire poursuivirent des études aboutissant à des fonctions libérales où ils ne feraient pas concurrence aux colons (avocats, notaires...), et qui n'en feraient pas des demandeurs de hauts emplois administratifs. Aussi, la colonisation n'avait encouragé aucune politique d'industrialisation. Les seules usines établies furent quelques établissements agro-alimentaires (huileries) ou légères (savon, brasseries, cigarettes...) servant le marché local. Quant aux matières premières et produits agricoles, ils servaient à ravitailler la métropole.

Toutefois, la question de l'industrialisation fut posée d'emblée par le « Programme de Tripoli », adopté à la veille de l'indépendance pour esquisser le futur développement du pays, en traduisant une stratégie de redressement de l'appareil économique et de maîtrise des techniques et surtout la suppression de l'analphabétisme. Or, le pays se trouvait en 1962 totalement dépendant de la France sur le plan économique, technique et technologique. D'autant plus que la majorité des français qui dirigeaient les entreprises ou les administrations avaient quitté les lieux sans procéder ni à une transmission de leur savoir-faire ni même à de simple passation de consignes.

Dans cette situation, les instances politiques ne savaient pas de quelles priorités fallait-il s'occuper pour redresser le pays. Des mesures à prendre restaient à imaginer et la pression des événements n'était pas en faveur des dirigeants de l'Algérie indépendante.

En 1965, le colonel feu Houari Boumediene pris le pouvoir, et proclama qu'il n'y aurait plus de nouvelles entreprises « *auto gérées* » comme à l'époque de Ben Bella, mais des « sociétés nationales » et que tous les secteurs seraient encadrés par l'État. Le nouveau régime allait consacrer d'énormes investissements pour instaurer une nouvelle politique basée essentiellement sur deux points :

- ❖ L'instauration d'une éducation de masses ;
- ❖ Et l'industrialisation du pays, qui allait entraîner la formation de techniciens et de cadres.

Cependant, la gestion du pays était partagée entre deux composantes qui se livraient querelle : les « réformistes » qui prônaient le développement industriel et qui tenait en charge le

système économique, et les “culturalistes” qui le désapprouvaient et réclamaient avant tout le “retour aux sources identitaires” et qui prenait en charge le système éducatif.

D'ailleurs, c'est sous l'impulsion des tenants de l'identité “arabo-islamique”, que la décision fut prise de faire de l'arabe la langue nationale ; et donc d'arabiser progressivement tout l'enseignement. Tout avait commencé au niveau de l'enseignement primaire : de nouveaux manuels étaient produits, le français avait été introduit en 4^{ème} année primaire et enseigné comme langue étrangère. Aussi, pour assurer les cours, il fallait recourir à de nombreux instituteurs coopérants venus de Syrie, d'Irak et d'Égypte, qui n'étaient pas eux aussi qualifiés. L'école algérienne commençait à briller par sa réussite “quantitative”. Le souci de l'enseignement secondaire viendra plus tard, notamment avec une politique de formation professionnelle, dans des lycées et collèges techniques, et celui de l'enseignement supérieur n'avait pas encore attiré l'attention.

L'Algérie avait donc pour objectifs de faire revivre la culture algérienne, de recréer une identité nationale et d'y adjoindre la culture scientifique et technique, comme base de l'émancipation et du développement du pays. La politique envisagée se formulait en termes de rattrapage et de défi, elle se référait à un *programme technologique* et de plus en plus à l'idée d'une industrialisation accélérée. Or, avec la montée en puissance des usines et leur multiplication, les besoins en techniciens changèrent de dimension. Il ne s'agissait plus de quelques ingénieurs de conception mais de nombreux cadres “d'application”. Les industrialistes n'avaient guère eu besoin jusqu'alors de l'appareil éducatif algérien. Pour la formation des ouvriers et des contremaîtres, ils recouraient à des formations internes et sur mesure ; pour celle des cadres, il fallait les former à l'étranger. Par ailleurs, le besoin était devenu trop important pour continuer à faire un appel massif à la coopération, qui coûtait trop cher à l'État. En effet, puisque précédemment, et conformément aux accords d'Évian, c'était une cotutelle franco-algérienne qui gardait en fonctionnement un certain nombre de centres de recherche d'intérêt public (agriculture, astrophysique, sciences nucléaires...) hérités de la période coloniale, principalement tenus par des personnels de recherche français et financés par l'ancienne métropole. Cette cotutelle fut confiée successivement à un “Conseil de la Recherche Scientifique” (CRS) de 1963 à 1968, puis aux termes d'un nouveau protocole d'accord à “l'Organisme de Coopération Scientifique” (OCS) de 1968 à 1971.

En 1970, les “modernistes” allaient donc obtenir la création d'un secteur de formation supérieure (le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : MESRS) qui allait répondre à leurs besoins, et qui échappait à l'emprise de leurs adversaires

du ministère de l'éducation. Quelques mois après la création du MESRS, l'enseignement supérieur allait subir une réforme radicale : transformation des filières et des cursus, redéfinition des grades universitaires (qui allaient changer de nom, et de durée de préparation), augmentation du nombre de places pédagogiques, et création de nouvelles universités sur le territoire national, apparition d'un nouveau type d'université, " pilote " sous le titre d' " universités scientifiques et techniques ".

Puis, une année plus tard en 1971, pour compléter la réforme universitaire et entrer en cohérence avec " l'option scientifique et technique " affichée alors par le pays, le dessein de bâtir une recherche nationale algérienne commençait à faire apparaître ses contours. Aussi, avec la dissolution de l'OCS et sa substitution par un " Conseil Provisoire de la Recherche Scientifique " (CPRS), une " *direction de la recherche* " fut créée au sein du MESRS, qui contribua à la mise en place du " Conseil National de la Recherche Scientifique " (CNRS), purement algérien, doté de son bras armé : l' " Organisme National de la Recherche Scientifique " (ONRS) créé en 1973. Malgré sa dissolution en 1983, ce dernier avait adopté pour stratégie de développer les capacités humaines en apportant de forts soutiens à la formation des jeunes chercheurs à l'université, à leur rassemblement et à leur encadrement en équipes, au sein de laboratoires et de centres équipés, à leur insertion dans des réseaux savants nationaux et internationaux, et à l'élévation de leurs compétences. Et c'est ainsi que la recherche commença à faire son apparition dans les organigrammes gouvernementaux.

Parallèlement à l'instance du MESRS, il y eut en 1976 la création, avec l'aide de l'UNESCO, d' " Instituts de Technologie " qui associaient recherche appliquée et enseignement pratique. La tutelle était exercée par un ministère *technique*, qui garantissait l'emploi aux étudiants diplômés, qualifiés " d'ingénieurs d'application ". Ces derniers étaient constitués de tous les recalés au baccalauréat, mais aussi d'anciens combattants, qui avaient dû interrompre leurs études lors de la révolution. L'admission se faisait sur présentation d'un dossier et sur entretien (parfois complétés par un examen sur table) ; les cours s'étalaient sur 11 mois de l'année, y compris deux mois de stage en situation réelle, et les études duraient 3 ans (plus tard portés à 4 et parfois 5).

Et c'est ainsi que fut créé plusieurs instituts (de statistiques et planification, de commerce, de finance, d'agriculture, des transports...) avec de nombreuses promotions que l'université et même les Écoles existantes avaient peine à produire. Le " pôle technologique " de Boumerdes près d'Alger, en regroupait à lui seul, cinq (05) instituts de formation d'ingénieurs

et techniciens supérieurs et cinq (05) centres de recherche appliquée, à savoir :

- ✓ INHC (Institut National des Hydrocarbures),
- ✓ INPED (Institut du Pétrole),
- ✓ INGM (Institut National de Génie Mécanique),
- ✓ INELEC (Institut National d'Électricité).
- La direction du Laboratoire central des hydrocarbures (DLCH), devenu plus tard le Centre de Recherche et de développement (CRD) de la Société Nationale des hydrocarbures (Sonatrach) ;
- Le Laboratoire d'Étude et de Recherche Minière (EREM),
- Le Laboratoire d'Étude et de Recherche sur les Matériaux de Construction (ENDMC) ;
- Le Laboratoire d'Étude et de Recherche sur les Industries Manufacturières (ENEDIM) (pour le cuir) ;
- Et le Laboratoire de recherche sur le Tabac (SNTA)⁸⁸.

De même, que durant la période (1970-1980), des dispositions avaient été prises pour l'édification d'une relation université-entreprise, consistant à faire de la formation professionnelle à l'université (sous prétexte d'adéquation formation-emploi) et de l'enseignement à l'entreprise (sous prétexte d'insuffisance de la formation de base).

À la disparition du président Houari. Boumediene, le nouveau régime qui s'était installé avait défait tous les choix et rouages établis par l'ancien. La politique d'industrialisation lourde avait été remise en question par les gouvernements successifs du nouveau président. La réforme agraire et les programmes industriels avaient été gelés. La restructuration du secteur public avait commencé par le démantèlement des grandes entreprises en petites unités, puis par la privatisation de ces petits morceaux. Sur le plan politique, la faction des "culturalistes" renversa celle des "industrialistes". La conséquence s'en faisait sentir dans l'éducation, terrain privilégié des premiers. L'arabisation s'étendit sans grande préparation à l'enseignement supérieur, les établissements se multipliaient sur le territoire, les effectifs explosaient, mais l'emploi ne suivait pas.

Néanmoins, c'est avec la création du Commissariat aux Énergies Nouvelles (CEN) en 1982 (rattaché directement à la Présidence de la république), que les filières technologiques commencèrent à se développer. Outre d'importants recrutements de chercheurs, l'action du CEN, relayée d'abord en 1984 par un Conseil National de la Recherche Scientifique et Technique (CNRST) qui avait promulgué le statut du chercheur à plein temps (non enseignant) et le lancement de nouvelles initiatives tournées vers la "recherche technologique", ou en

⁸⁸ Khelfaoui, H (1997). Dans A.El.kenz, Dubar, C(dir), La formation des ingénieurs en Algérie. Le cas des Instituts Technologiques de Boumerdès. Guyancourt : Université Saint-Quentin-en-Yvelines (p.12). Thèse de Doctorat, spécialité : Sociologie

d'autres termes, vers la " *science appliquée* ", ainsi que la préparation, en concertation avec le secteur économique, des prochains Programmes Nationaux Prioritaires lancés l'année de sa dissolution. Cette instance fut relayée par le Haut-Commissariat à la recherche (HCR), qui avait hérité de toutes les structures créées par l'ONRS et permis aussi la création de plusieurs structures et la mise en œuvre de 400 projets de recherche. Les moyens humains et infrastructurels mis en place au cours de ces années (1986-1990) constituèrent jusqu'à ce jour le noyau essentiel de la recherche publique hors université.

Par contre, la stratégie de développement instauré par l'État s'était tout de suite renversée : la tendance était à " *libéraliser* " l'économie, ce qui avait conduit à l'émergence d'une bourgeoisie compradore, investissant dans la terre (privatisée) ou dans l'immobilier ; mais surtout à l'étranger. La classe moyenne était laminée par une inflation galopante, les ouvriers s'appauvrirent et le chômage des jeunes explosait. Cette situation fut suivie d'émeutes dès la fin (1988). Ainsi, vers la fin des années 80, le poids de la bureaucratie avait commencé à s'effacer progressivement à la faveur du recul du tout État, et le pays assista à l'émergence d'une élite qui, profitant de l'éphémère vent de liberté qui avait suivi l'insurrection antibureaucratique d'octobre 1988, allait poser les problèmes concrets de l'exercice de la recherche scientifique en Algérie. Et bien qu'éparpillés à travers diverses institutions (universités, instituts, centres de recherche, entreprises publiques...), les praticiens de la recherche tentaient d'émerger comme groupe professionnel afin d'exprimer les préoccupations de la recherche au-delà des cloisonnements catégoriels.

Cette revendication allait dans un premier temps être proclamée par des universitaires, et des chercheurs permanents rattachés aux centres nationaux de recherche, puis dans un deuxième temps par des ingénieurs d'entreprises. Par conséquent, le champ scientifique n'était plus l'apanage de l'université et des centres publics de recherche, mais également celui de l'industrie. D'autre part, certains laboratoires d'entreprises avaient même évolué pour devenir des centres de recherche-développement. De ce fait, l'entreprise était passée progressivement du statut de consommateur à celui de producteur de savoirs et de technologie.

Lors de la période de 1990 à 1995, la recherche avait surtout fait l'objet de déclarations d'intention ou de projets restés lettre morte. Les actions dans ce domaine avaient été rarement concrétisées, et se réduisaient souvent à des structures centrales sans efficacité ou des commissions sans lendemain.

Quant aux chercheurs encore à l'état embryonnaire, se trouvaient en position de subordination dans leurs rapports à la sphère politico-administrative et n'avaient aucune

influence sur la politique nationale qui contrôlait et monopolisait toute initiative venant de leur part. En l'occurrence, les chercheurs et les enseignants chercheurs avaient tendance à privilégier la publication d'articles scientifiques, tandis que les ingénieurs s'intéressaient beaucoup plus à la dimension économique de l'innovation, ce qui expliquait que, l'immense majorité des brevets d'innovation provenait des ingénieurs d'entreprises. De plus, la communauté scientifique avait constaté que ces dernières années s'étaient caractérisées par de nombreuses créations juridiques, réglementaires et institutionnelles régissant la recherche scientifique au niveau de toutes les infrastructures représentatives. Cette panoplie de mesures d'ordre institutionnel, organisationnel et financier représente surtout et seulement un encadrement de la recherche, et concerne principalement la gestion administrative. Elle ne s'est guère accompagnée d'une amélioration à la base, et tout se passe comme si la recherche devait se faire par la seule vertu des mesures juridiques et institutionnelles, sans le concours des chercheurs et des enseignants chercheurs. D'ailleurs cela pourrait être dûment affirmé par le décalage constaté au niveau des préoccupations des acteurs de la recherche et les débats que tentent de promouvoir les pouvoirs publics :

- Les premiers se préoccupent beaucoup plus des conditions faites à la recherche, d'un environnement peu compatible avec la créativité, des moyens dérisoires consacrés à la recherche, du financement alloué à la recherche, de l'apport de la recherche au développement socio-économique ;
- Les seconds (c'est-à-dire au niveau institutionnel), les instances s'enlisent dans des discussions portant sur des thèmes anachroniques et déconnectés des véritables enjeux de la recherche.

En dépit de tous les efforts fournis pour développer son industrie, l'Algérie accuse un énorme retard dans le domaine des nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC), outil essentiel pour l'avancement de la recherche scientifique. Ce retard a compromis la mise à niveau technologique de son industrie, relevant de l'âge classique et devenu pour une large part obsolète ; il empêche l'accès au stock de connaissances et de technologies, disponible sur le marché mondial du savoir, immense réservoir, accessible à tout pays qui se donne les moyens de le mobiliser. Par conséquent, nous pourrions dire que l'Algérie, étant restée à l'écart des mutations internationales, est actuellement le pays dont le système de recherche est le moins développé.

De plus, hormis le fait que l'Algérie ait affecté un budget très important au développement de la recherche, afin d'accompagner les enseignants chercheurs dans leurs

projets, et malgré les progrès constatés dans plusieurs domaines scientifiques, nous remarquons qu'il y a encore beaucoup à faire en Algérie dans le domaine de la recherche scientifique et le développement technologique. Les efforts déployés par l'université en matière de recherche visent uniquement le renforcement des capacités dans le domaine de la planification et de la gestion des politiques de la recherche. Fait qui ne saurait renforcer les capacités du secteur de la recherche, encore moins d'améliorer l'efficacité et le bon fonctionnement des institutions publiques et économiques du pays. Aussi, la tutelle enregistre un réel décalage entre les textes et les réalités ; ce dysfonctionnement pourrait se situer au niveau de la qualité des projets proposés : les enseignants chercheurs sont loin d'aborder des sujets d'actualité qui auraient trait aux problèmes réels de la société ayant un impact direct sur celle-ci, avec des retombés positifs sur l'éducation, l'enseignement, la recherche et la formation universitaire et l'économie du pays. Peut-être que cela est dû au fait que nos chercheurs restent cloîtrés à l'intérieur de l'université ?

La recherche doit être le pivot de la relation entre les institutions de savoirs et les institutions de production, autrement dit, elle doit être à cheval entre le monde de la production intellectuelle et celui de la production matérielle, indispensable à sa mise en valeur. Ainsi, elle devient un élément clé du système socio-économique dans son ensemble ; par conséquent, sa dynamique dépendra dans une large mesure du statut et de la reconnaissance que ce système va lui réserver. Il nous faut donc, reconsidérer pragmatiquement le statut de l'enseignant chercheur et son rôle. Il nous faut réfléchir tous ensemble et approfondir la réflexion sur d'autres modèles, en s'appuyant sur les expériences d'autrui, certes, mais en se référant à nos besoins.

Mais que s'est-il réellement passé pour que nos universités soient autant déconsidérer aujourd'hui ?

Ce parcours exceptionnel de l'enseignement supérieur depuis l'indépendance jusqu'à nos jours, ne doit pas nous faire oublier, que l'université algérienne vit aujourd'hui une crise multidimensionnelle. Cette dernière trouve son origine dans un certain nombre d'éléments, et qui sont :

- Baisse continue du niveau des bacheliers qui avaient suivi une pédagogie qui faisait appel au " parcœurisme " plus qu'à la créativité ;
- L'arrivée des premiers flux massifs, au début des années 80 : bien qu'il soit généreux dans son principe abstrait, le concept de la " démocratisation de l'enseignement supérieur " dont la lecture politique fut de tout temps imbibé de relents démagogiques, fut paradoxalement l'un des principaux facteurs d'inhibition de l'esprit d'ouverture et

de novation de l'université algérienne. Longtemps instrumentalisée comme moyen de promotion idéologique d'un égalitarisme social tapageur, cette notion aura tôt fait d'installer l'institution universitaire dans une représentation populiste et, à bien des égards, archaïque de ses fonctions et missions traditionnelles. L'État, avait et continu jusqu'à nos jours, a considéré, sans doute, qu'il est moins aventureux de continuer à faire dans la massification des effectifs régulièrement présentée comme la preuve quantifiée de réussite du système universitaire algérien !

- Le système d'orientation est vidé de son essence première ; sa seule fonction est de gérer les flux, d'où un taux alarmant d'échec au niveau de certaines filières concernant les étudiants qui y ont été embarqués à contre grès ;
- Pressions et parfois menaces des étudiants soucieux de bonnes notes ;
- Une perte considérable de respectabilité (la profession est déconsidérée) ;
- Le retour vers le milieu des années 1980, des boursiers algériens préparant un master ou un doctorat avait permis de faire face aux promotions de plus en plus nombreuses d'étudiants. Cependant, ce corps enseignant n'avait pas favorisé l'émergence d'une élite faisant preuve d'une compétence scientifique et pédagogique reconnue au niveau national et international, car ayant vécu et travaillé à l'étranger, dans des conditions matérielles et intellectuelles n'incitant pas à atteindre des niveaux compétitifs, à l'échelle internationale, d'efficience scientifique et pédagogique. Fait qui a conduit à l'instauration d'une sorte de complicité entre les étudiants et ces enseignants, qui consistait, pour ces derniers, à adapter leurs enseignements et leurs évaluations au faible niveau de savoir et d'aptitudes théorique et linguistique des étudiants ;
- La dissolution dans la plus grande opacité de l'Office National de la Recherche Scientifique (ONRS) en 1983, mettra fin brutalement, à la politique ambitieuse de la recherche-formation initiée par notre pays à partir de l'année 1973, nécessaire à la reproduction de l'université algérienne et la formation des cadres de haut niveau ;
- Les performances pédagogiques, professionnelles et scientifiques ne sont guère prises en considération dans l'évaluation professionnelle des enseignants et enseignants chercheurs : les titres académiques ou diplômes, représentaient avec l'ancienneté dans le métier, les seuls critères d'accès aux promotions de carrière. Ils constituaient de ce fait l'investissement principal des enseignants. Arrivé à saturation, ce canal ne pouvait plus faire bénéficier les enseignants des avantages professionnels qu'assurait l'obtention de diplômes de plus en plus élevés. Désormais, les enseignants, pour maintenir le rythme

de leur ascension sociale, n'ont d'autre voie que celle de la recherche scientifique ; ainsi, celle-ci est devenue une exigence pour leur progression de carrière ;

- Pour la gestion administrative des institutions universitaires, la compétence, le mérite, le parcours, la production scientifique ne représentent guère les conditions requises, ce qui constitue une priorité se sont l'allégeance, les réseaux informels liés au pouvoir et le populisme. En effet, certains responsables à tous les niveaux, sont désignés de manière opaque et ne sont jamais redevables d'un bilan publié lorsqu'ils sont déchargés de leurs postes de responsabilité. Ainsi, des recteurs et des doyens restent en poste partout en Algérie plus d'une dizaine d'années, et parfois plus. Cela n'existe pas ailleurs et surtout pas là où le système LMD a été créé et appliqué.
- La dégradation dramatique des conditions pédagogiques et matérielles ;
- L'absence de débouchés professionnels pour bon nombre de jeunes diplômés réduits au chômage ;
- La gestion opaque et antidémocratique de l'Université : notre pays est l'un des rares pays membres de l'UNESCO où les responsables académiques (Recteurs, Vice-recteurs, Doyens et Chefs de département) ne sont pas élus par la communauté universitaire. En effet, l'absence d'une bonne gouvernance de l'université algérienne a fait que celle-ci n'arrive toujours pas à s'autonomiser et à se libérer de la tutelle paralysante du pouvoir politique et administratif ;
- Le nombre de postes budgétaires (recrutement d'enseignants) ne cesse de diminuer d'année en année alors que le nombre d'étudiants ne cesse d'augmenter. La qualité de l'enseignement dispensé s'en ressent avec cette "géniale" technique de gestion faisant avec moins de titulaires et plus de vacataires, d'où la conséquence d'une diminution du ratio d'encadrement à cause du grand déficit en enseignants permanents ;
- Le peu de qualification du corps enseignant et la dégradation des règles de l'éthique à l'université ;
- Le passage au grade de professeur continue à se faire sans évaluation effective des capacités réelles du postulant, le système actuel fait que ce passage n'est qu'une formalité conditionnée, entres autres, par le nombre d'années d'exercice, le nombre de postes de responsabilité occupés et le nombre de publications qui ne peuvent en aucun cas refléter la qualité et la compétence du candidat ;
- La dégradation de l'exercice du métier d'enseignant :
 - ☞ Amphis et salles de TD surchargés ;

- ✎ Faiblesse des moyens matériels ;
 - ✎ Suppression des TP, et des stages de terrain ;
 - ✎ Non-respect des normes pédagogiques de l'UNESCO⁸⁹.
- À l'ensemble de ces facteurs qui n'encourageait guère à favoriser le renforcement du capital scientifique et pédagogique au sein de la majorité des institutions universitaires, s'ajoute le fait que la recherche de meilleures conditions de rémunération et de travail ainsi la quête légitime de conditions de promotion sociale et de valorisation personnelle, ont constitué autant de facteurs qui avaient incité de nombreux enseignants à quitter l'université algérienne pour s'installer sous d'autres cieux, et qu'un taux élevé d'étudiants en formation doctorale à l'étranger ne revenaient pas occuper des postes d'enseignant en Algérie, une fois leurs études terminées.

Il y a aussi d'autres facteurs tels que l'aggravation de la crise politique, économique et sociale du pays au début des années 1990 qui s'était traduite par :

- ❖ L'arrêt des investissements économiques à partir de l'année 1986 (transition avortée vers la démocratie et l'économie de marché, baisse régulière du prix du brut amorcé à la mi de l'année 1985 qui s'accélère brutalement en 1986, le niveau des prix avait atteint son plancher ce qui mena brutalement aux dysfonctionnements structurels de l'économie algérienne, et aussi le basculement de la société algérienne dans une violence effroyable à partir de 1991) ;
- ❖ Le démantèlement du tissu industriel national suite au programme d'ajustement structurel imposé à notre pays en 1994 par les institutions de Bretton Woods, cette institution financière avait demandé à l'Algérie qui avait à l'époque 19,73 milliards de dollars d'excédent commercial, d'investir dans le FMI, pour " accroître les ressources de l'institution afin de lui permettre d'accorder des prêts aux pays qui en avaient besoin ". Les autorités algériennes qui avaient au départ décliné la proposition, prêteront bel et bien par la suite à l'institution financière internationale, en renflouant les caisses du FMI de 5 milliard de dollars ;
- ❖ La politique économique suivie de 1999 à 2008 qui a favorisé la mise en faillite des entreprises de production publiques et privés et la mise en place d'une économie basée sur l'importation immodérée des biens de consommation par des importateurs spéculateurs, au détriment d'un projet économique national souverain producteur de

⁸⁹ Voir Annexe 14.

richesses et d'emplois. Cet état de fait, allait entraîner une diminution dramatique des débouchés pour les diplômés de l'université, qui allaient grossir le rang de l'armée des chômeurs, et rompre les liens entre la recherche et l'industrie, et restauré un écart que l'on avait mis tant d'années à combler ;

- ❖ Le fait de ne pas considérer la communauté scientifique comme acteur décisif du développement, donc comme partenaire social indispensable à toute sortie de crise, avait entraîné un recul de la recherche ;
- ❖ L'insouciance des gouvernants dans les programmes de société vis-à-vis de l'université algérienne. Le budget alloué à celle-ci n'était pas en phase avec l'évolution des besoins auxquels elle devait faire face.

Tous ces facteurs ne pourraient en aucun cas développer le système d'enseignement universitaire algérien en vue de construire une économie productive et moderne et un État moderne et pérenne. La responsabilité des enseignants et chercheurs universitaires est certaine dans la perpétuation paroxystique de cette situation.

En revanche, sous d'autres cieux, l'université a toujours été le creuset dans lequel se forge l'élite de la société qui brille à travers leurs travaux, leurs inventions, recherches et découvertes. En effet, les enseignants issus de prestigieuses universités et grandes Écoles, censés être la crème de la société, l'élite qui innove, qui pense, qui guide, qui projette, ceux sur lesquels les gouvernements très souvent s'appuient sur leurs recommandations, sur leurs avis et sur leurs expertises pour mener à bien moult projets consolidant l'État de Droit et des devoirs, au profit de leurs peuples respectifs, afin de veiller à leurs bonheurs et leurs bien-être.

Toutefois, il est vrai que nous ne pouvons en aucun cas taxer nos professeurs de médiocres, car se serait porté atteinte à la dignité de tous. Toutefois, si médiocrité il y a, il faut dire que c'est bien celle du système dans lequel ils évoluent ; nos universités comptent de très brillants scientifiques et chercheurs qui fournissent énormément d'efforts, mais qui, de guerre lasse, finissent parfois par baisser les bras et céder face aux innombrables contraintes à leurs ambitions scientifiques, à un environnement mal adapté et parfois même hostile à leur émancipation. Et c'est ainsi que beaucoup finissent, hélas, par se "normaliser" et rentrer dans le moule de la médiocrité ambiante.

Nous ne pouvons ni leur en vouloir, ni les sommer de se débrouiller dans un environnement parfois hostile et crier au scandale au moindre manquement à la rigueur. Cet état de fait est conséquent aux crises et aux dysfonctionnements auxquels nous devons faire face. Afficher la

volonté de s'en émanciper ne se fera pas par les bons discours et encore moins dans l'affrontement et le dénigrement.

Mais encore, qu'en est-il de l'université algérienne dans le concert des nations ? Si nous observons le prestigieux classement de Shanghai de 2013, nous constatons qu'aucune université algérienne ne figure dans ce classement. Une absence remarquée et remarquable au top 500 des meilleures universités dans le monde et qui en dit long sur l'étendue du mal qui affecte tout le système universitaire algérien. Faut-il s'en étonner ? Sûrement pas, car c'est une réalité certes amère qui s'impose à nous ! Toutefois, l'université algérienne est-elle prête à redorer son blason et se débarrasser de cette ornière d'attitudes qui fait d'elle une mal-classée ?

Il est certes admis que le programme de formation d'enseignants qui avait accompagné, en 1971, la réforme de l'enseignement supérieur, avait apporté ses fruits du point de vue quantitatif, il est aussi vrai que le budget alloué par l'État au secteur de l'enseignement supérieur était certes important du moment qu'il avait permis de donner une formidable impulsion à la démocratisation de l'enseignement supérieur, puisque le réseau universitaire s'étend aujourd'hui sur l'ensemble des wilayas de notre pays. En fait, tout cet investissement devait faire de l'université algérienne une université performante, conçue pour produire du savoir et de la connaissance ; riche d'un potentiel humain et matériel, elle devait préparer les élites et surtout être la locomotive des idées du progrès et d'émancipation, pour être un haut lieu de l'intelligence nationale et un terrain fertile aux idées novatrices et modernes. Étant supposé être la vigie de la société et le fer de lance dans la construction d'une économie forte et prospère au service du bien-être du peuple algérien, comme l'ont fait les universités des autres Nations, elle a été désormais détournée de sa vocation.

Effectivement, si toutes ces réalisations apparaissaient importantes et parfois même spectaculaires pour un pays tel que l'Algérie, un constat sur le plan qualitatif des orientations prises et des premiers résultats obtenus révéla des tendances préoccupantes qui auraient dû alerter les décideurs de l'époque. En effet, la précipitation et la politique de prestige instauré à cette période, avaient contribué à la réalisation d'infrastructures dont la fonctionnalité laissait à désirer : la non prise en compte des prévisions de croissance de la population étudiante avait transformé ces réalisations en leur contraire, c'est-à-dire, en des lieux où les conditions de vie étaient médiocres sur tous les plans. Au niveau des universités, le caractère hétérogène des profils d'enseignants et la sous qualification d'une bonne partie d'entre eux allait entraîner un lent processus de baisse du niveau des enseignements. Tous ces éléments réunis avaient bien évidemment influé sur le niveau des nouveaux diplômés sortis fraîchement de l'université.

Au lieu donc d'avoir travaillé à organiser nos universités, selon des critères exclusivement pédagogiques et de compétence, et en l'absence d'une vision politique qui aurait conduit à la hiérarchisation des formations en fonction de la réalité comme de l'évolution du marché du travail, voilà que durant des décennies nous avons fait exactement l'inverse :

- ✚ En multipliant inutilement le nombre des universités sans avoir pris soin, au préalable, de les doter d'un encadrement de qualité ;
- ✚ En les saturant outrageusement par la multiplication exponentielle des effectifs ;
- ✚ Et l'absence de mécanismes éprouvés de formation continue des formateurs allait rendre plus qu'improbable l'aspiration collective à une université de qualité.

Néanmoins, pour faire sortir l'université algérienne de sa crise multidimensionnelle, un diagnostic et une expertise lors de l'organisation d'états généraux de l'université devront être accomplis en urgence sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique en Algérie. Pour cela, il faudrait :

- Consacrer définitivement la démocratisation de la gestion de l'université par l'élection des recteurs ou présidents d'université, des doyens de faculté et des chefs de département par leurs pairs, sur la base d'un programme et d'un mandat unique de 3 ans, conformément aux recommandations de l'Unesco ;
- Veiller à assurer une représentation réellement démocratique de l'ensemble de la communauté universitaire au niveau des organes de gestion de l'université qui seront élus. C'est aux recteurs et aux organes de gestion élus que reviendra la tâche de piloter les réformes qui seront issues des états généraux de l'université.

Non seulement cet échec a été amplifié par la situation générale de crise structurelle dans laquelle s'enlise l'enseignement supérieur algérien depuis les années 1980, mais encore plus, depuis l'imposition par le pouvoir politique du système LMD conçu dès 2002 et institué par le M.E.S.R.S à partir 2004. Sans doute, puisque ce LMD version algérienne, certains enseignants chercheurs algériens ont attesté que cette offre de formation était totalement déconnectée de la réalité et des enjeux socio-économiques du pays, car ayant été imposé pour des considérations politiciennes (l'accord d'association Algérie et Union européenne signé en avril 2002, avait pour objectif de mettre les relations économiques au centre de cette coopération) sans aucune concertation préalable avec les universitaires algériens : en effet, le système universitaire algérien pour soit disant assurer la mission de contribuer à l'essor

économique et à la politique de l'emploi et sous prétexte d'une conformité aux référentiels internationaux s'est engagé dans la réforme du L.M.D. Seulement, cette dernière telle qu'elle est prescrite actuellement, a-t-elle été transposée telle qu'elle a été élaborée au départ ou bien a-t-on essayé de la reconstruire pour la rendre compatible aux besoins nationaux? A-t-elle permis au cours du temps, les changements de statut social des nouveaux diplômés ? Autrement dit, ce système a-t-il permis l'insertion et l'accès à un emploi pour tous les étudiants sortant d'une formation ? A-t-il aussi permis d'asseoir des échanges avec les entreprises économiques du pays ?

Nous n'allons pas essayer de répondre à ces questions, puisque les réponses dépendent toutes d'une tout autre question primordiale qui nous vient à l'esprit : ***ces diplômés sauraient-ils être aptes à exercer leurs futures fonctions ?***

Nous ne pouvons, nous aventurer à émettre une réponse « positive », nous pourrions juste promulguer certaines réserves :

- ✧ D'une manière générale, il faudrait que l'État puisse établir un consensus entre la formation et les futurs employeurs potentiels de ces diplômés ; en d'autres termes, il devrait être indispensable que les attentes de ces étudiants sortants ainsi que celles des responsables des entreprises soient convergentes. Cette condition sine qua non ne serait qu'une évidence puisque tous les employeurs d'entreprises veulent pouvoir compter sur des « professionnels », et de leur côté, les clients exigent aussi d'avoir affaire à des « experts en la matière ». Et c'est pour cette raison que toutes les universités étrangères se sont hâtées, il y a bien longtemps à mettre en place des filières de professionnalisation.
- ✧ D'une manière particulière, il serait aussi impératif que le M.E.S.R.S puisse instaurer un consensus entre la formation et les futurs enseignants universitaires. Ainsi, pour harmoniser la « formation à l'enseignement » au niveau de nos universités, il serait envisageable d'instaurer une formation professionnalisante qui promouvra la professionnalisation de l'acte d'enseigner et l'exercice de la profession par des enseignants compétents. Il est notamment souhaité que la formation en question doit offrir une alternance en prescrivant des stages qui auront pour objectif de relier les savoirs théoriques aux savoirs pratiques et pour effet de fortifier les pratiques enseignantes.

En claire, pour y remédier à cette situation, nous devons nous battre massivement pour restituer à l'université algérienne ses missions fondamentales de sorte qu'elle arrive à tirer le reste de la société vers le progrès. Le mal universitaire est profond, le remède ne peut qu'être radical. Il ne sert à rien de se suffire de quelques amendements, c'est tout un système qu'il convient de révolutionner. La solution n'est pas seulement entre les mains des enseignants et des étudiants, mais également dans celles de toute la société parce qu'il y va de son avenir.

PARTIE II
ENSEIGNER À L'UNIVERSITÉ :
EST-CE UN « MÉTIER » OU UNE
« PROFESSION » ?

CHAPITRE II

APERÇUS SÉMANTIQUES ET
TENTATIVES DE DÉFINITIONS DES
DEUX CONCEPTS CLÉS : « MÉTIER -
PROFESSION »

Partie II : Enseigner à l'université est-ce un « métier » ou une « profession » ?

**Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés :
« Métier – Profession ».**

Introduction

La formulation interrogative du titre de cette seconde partie témoigne du fait de considérer l'évolution de l'enseignement vers un processus de professionnalisation comme étant un changement souhaité et une option obligatoire.

Habituellement, les chercheurs de la sociologie des professions distinguent une « profession » d'un « métier » par le fait que le professionnel utilise non seulement des « techniques » apprises par la pratique, mais possède aussi des compétences élevées reposant sur des savoirs théoriques et surtout pratiques. Plus spécifiquement, une profession repose traditionnellement sur des caractéristiques de base telles les connaissances spécialisées et l'autonomie. Cependant, les définitions rencontrées émises par les différents auteurs consultés usent tantôt du mot « profession » tantôt du mot « métier » sans distinction de concepts, nous avons remarqué à travers nos lectures qu'un mélange confus était toujours observé.

Nous ne pouvons, nous appuyer sur ces définitions tant elles sont floues et mal cernées : « souvent les deux termes sont employés sans discrimination »⁹⁰ ; « on peut cependant retenir que le terme de profession désigne un métier présentant un certain prestige. »⁹¹. Quand les deux mots sont cités en opposition, le métier « correspond à une activité manuelle et la profession à une activité intellectuelle »⁹², cela apparaît aujourd'hui comme réducteur et quelque peu péjoratif. Si ces représentations ont été définies ainsi pendant longtemps, elles sont actuellement trop simplistes de par l'évolution des concepts et de la société dans son ensemble.

Nous considérons en plus, que ces deux notions « métier/profession » sont également difficiles à analyser parce qu'elles se définissent sous divers aspects (social, productif, fonctionnel...), parce qu'elles ont un sens à la fois globale et spécifique aux institutions et aux individus. Et par rapport à chaque dimension, se posent des problèmes distincts qui prêtent à confusion très souvent.

Ainsi, pour trouver réponse à l'intitulé de cette partie (***être enseignant est-ce un métier ou une profession ?***) et avoir plus de précision concernant ces deux notions, nous avons jugé de les

⁹⁰ Davau. M., Cohen.M., Lallemand. M. (1975). Dictionnaire du français vivant, Paris, Bordas.

⁹¹ Blin J.-F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles, Paris, L'Harmattan, p. 48.

⁹² Dubar. C. (1996). La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles (2^e éd. Revue), Paris, Armand Colin, p. 132.

développer ci-après, car nous avons constaté que la totalité des personnes se livraient à des équivoques et à des glissements de sens quand il s'agissait aussi des notions (Tâche -Activité – Travail – Emploi – Fonction). Néanmoins, nous tenterons d'abord d'élucider les contours entre ces concepts qui sont de moins en moins précis, et dont le contenu ne cesse d'évoluer, car tous les considèrent dans le fond comme étant « une tâche à réaliser », et s'amuse à les substituer les uns aux autres, alors que les frontières entre ces différentes terminologies sont en réalité difficiles à identifier.

De plus, il serait assez surprenant de vouloir connaître si « enseigner » est un « métier » ou une « profession » sans en avoir au préalable tenté, ni discuté une définition de la notion « enseigner ». Dans ce qui va suivre, nous n'allons pas nous demander « comment enseigner ? », mais plutôt « qu'est-ce qu'enseigner veut dire ? ».

Si auparavant, l'enseignement était conçu de sorte à faire inculquer aux apprenants la maîtrise de savoirs disciplinaires, sans pour autant conceptualiser cette maîtrise, nous devons convenir que le sens du concept « enseigner » a évolué avec le développement de la psychologie et de la pédagogie. De plus, la complexité interne de ce concept a fait que la pensée éducative récente rencontre certaines difficultés à trouver un vocabulaire approprié pour exprimer ses concepts et ses enjeux. En effet, les philosophes de l'éducation considèrent que l'activité d'enseignement s'adresse toujours à quelqu'un ou à une classe, et cette activité a aussi pour but d'enseigner quelque chose. Ils sont d'avis que le verbe « enseigner » renvoi à trois sens différents :

- ☞ « (*enseigner* [à quelqu'un] *que* ...) : signifie faire savoir, porter à la connaissance. À strictement parler, on n'enseigne pas, on se contente simplement de faire connaître des données sans pour autant les interpréter;
- ☞ (*Enseigner* [à quelqu'un] *à* ...) : ce cas, nous renvoie à l'acquisition de savoir-faire, à l'apprentissage d'une pratique. Précisons qu'il n'y a pas de savoir-faire sans savoir-être;
- ☞ Et (*enseigner* [à quelqu'un] ...) : tandis que cette dernière expression, elle nous renvoie à l'idée d'étude »⁹³.

En outre, chacun sait ou devrait savoir, qu'« enseigner » est un processus complexe, à travers lequel les enseignants sont amenés à faire face à des situations constamment nouvelles et imprévisibles, ce qui oblige ces individus de faire immuablement appel dans leurs pratiques, à

⁹³ Reboul, O (2018). La philosophie de l'éducation. Presses Universitaires de France – PUF. Collection : Que sais-je ? p.53

un répertoire d'actions et de réactions nouvelles, ce qui confère à la profession son aspect créatif. Cependant, nous dirons d'une personne qui veut inculquer une notion à un apprenant d'une manière unilatérale, que ce processus ne constitue pas un enseignement et que ladite personne n'enseigne pas mais endoctrine. De même, nous ne pouvons pas considérer que quelqu'un qui se borne à obtenir d'un sujet un certain type de réaction, lui enseigne quoi que ce soit, car ce soit disant « enseignement » n'est en réalité qu'un « conditionnement » qui va se réduire à un « dressage ».

Par conséquent, « enseigner » est un de ces mots que chacun, à commencer par les enseignants chevronnés, croit maîtriser parfaitement, mais qui offre de singulières résistances à qui tente de le définir précisément. Ainsi, quand nous nous livrons à cet exercice avec les enseignants débutants (en posant la question « qu'est-ce qu'enseigner ? »), nous ressentons très vite un singulier malaise : cette question les plonge très souvent dans une certaine perplexité et les incite spontanément à donner une réponse concrétisée par l'expression suivante : « enseigner, c'est transmettre un savoir ». Cette conception de l'acte d'enseigner est certes légitime, mais ne serait-elle pas une image héritée de l'Antiquité qui continue à imprégner les esprits jusqu'à nos jours, préconisant que le « maître » devait enseigner à ses disciples qui étaient dans l'obligation d'écouter sa parole et apprendre ainsi ? Seulement, à l'heure de la massification et de l'hétérogénéité des étudiants, de la propagation des médias et des technologies d'information et de communication, nous pouvons nous demander s'il ne s'agit pas là d'une certaine réduction de l'acte d'enseigner. Nous estimons que leur réponse est légitime du moment qu'ils ne peuvent en aucune façon définir cette notion en disant simplement ce qu'ils enseignent, le lieu où ils enseignent, etc. La difficulté pour eux de donner une définition précise, claire et détaillée est d'autant plus grande que le nombre des activités qui peuvent avec raison être considérées comme pouvant faire partie de l'acte d'enseigner est presque infini :

- Parler ;
- Lire des notes ;
- Expliquer une notion ;
- Donner un exemple ;
- Faire une conférence ;
- Faire un cours ;
- Faire un exposé ;
- Répondre à une question ;

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés: « Métier – Profession ».

- Transmettre certaines connaissances ;
- Faire passer un message ;
- Organiser une activité en laboratoire.....

Finalement toutes ces propositions se résument en peu de choses et beaucoup de généralités qui caractérisent assez mal ce que fait réellement l'enseignant et qui ne rend pas compte de tout ce qui est fait avant de se retrouver devant les étudiants.

Aussi, pour reprendre une distinction classique, nous devons remarquer qu'« enseigner » est alternativement un verbe qui a un usage « de succès » et un usage « intentionnel ». Seulement, cette notion qui pourrait désigner une activité ou un ensemble d'activités plutôt que le succès obtenu dans l'accomplissement d'une tâche, ne peut être définie par ce succès car nous pouvons enseigner sans connaître le succès que vise cette activité, mais cette dernière suggère que nous ne pouvons pas apprécier la valeur d'un enseignement sans prendre en compte sa réussite. En effet, puisque cette activité vise comme intention principale « l'apprentissage », en utilisant pour ce faire des moyens dont il est raisonnable de penser qu'ils permettront de faire apprendre, mais qui par contre ne peuvent être considérés en aucun cas comme un véritable gage pour atteindre un apprentissage effectif. De plus, il faut admettre que ce qui est acceptable en enseignement est limité par des frontières de faisabilité et de plausibilité, mais aussi par des frontières éthiques.

Ainsi donc, nous aboutissons à la définition suivante :

« Enseigner, c'est se livrer à un grand nombre d'activités variées avec l'intention de faire apprendre, en utilisant pour ce faire des moyens dont il est raisonnable de penser qu'il permettront de faire apprendre et cela dans le respect de limites définies par des normes et des valeurs portées par la société, et (...) incarnées dans des institutions où se déroulent ces activités, institutions dans lesquelles s'incarnent une vision de l'éducation ainsi qu'une détermination des savoirs que l'on acquiert pour être éduqué »⁹⁴.

En l'occurrence, si nous partons de l'idée qu'enseigner c'est apprendre soi-même et faire apprendre autrui, nous pourrions dire dans cette perspective d'idée, qu'« enseigner » est devenu un concept beaucoup plus extensif qu'il n'en était auparavant. Rappelons seulement que la

⁹⁴ Scheffler, I. (2011). Les conditions de la connaissance : une introduction à l'épistémologie et à l'éducation. Traduit par Michel Le Du. Paris, France. J. Vrin.

possession d'un quelconque haut diplôme ne fait pas d'une personne un enseignant parfaitement formé, apte à faire face à toute situation et pouvant enseigner à la perfection toute compétence dans n'importe quelle discipline. Dans une certaine mesure, tout enseignant apprend de la vie ou par le biais d'une formation, à faire face à des situations plus ou moins complexes, faisant appel à des prérequis acquis ou appris. En effet, chaque situation de cours, chaque difficulté rencontrée permet à l'enseignant réflexif d'apprendre tantôt une nouvelle technique, tantôt une piste détournée mais néanmoins intéressante, parfois encore une donnée inconnue. Un de ses buts fondamentaux serait alors, d'élaborer des situations d'apprentissage, de construire des planifications qui permettront aux étudiants de perfectionner leurs connaissances, leurs savoir-faire et de se développer petit à petit.

De plus, « enseigner », ne peut se limiter uniquement à transmettre une information. De nos jours, c'est surtout provoquer ou encore organiser ou encore faciliter ou gérer des apprentissages. Nous retiendrons surtout la notion de gestion des apprentissages car, après tout, le terme de « gestion » englobe à la fois la facilitation et l'organisation de l'apprentissage. Car, non seulement nous enseignons pour que l'étudiant apprenne, mais nous savons très bien qu'il ne suffit pas que l'activité d'enseigner soit proférée, elle doit s'accompagner d'un processus d'apprentissage qui implique l'apprenant. C'est pour toutes ces raisons que le mot « enseigner » est pour cela dit « polymorphe ».

En outre, nous pouvons aussi affirmer et la réalité des pratiques professionnelles est là pour confirmer l'idée, qu'apprendre à enseigner ne peut en aucune manière être un processus constitué dans un premier temps du fait d'« apprendre la théorie » et, dans un second temps de « mettre cette dernière en pratique ». En effet, puisque toutes les réflexions décontextualisées, hors situations remettent en cause les nombreuses « formations à l'enseignement » du point de vue de l'absence de relation entre théorie et pratique.

Mais avant d'aborder cette dichotomie entre ces deux notions « théorie » et « pratique », nous allons essayer tout d'abord d'étaler quelques définitions des deux concepts « enseignement » et « apprentissage ». Bien que les concepts « enseignement » et « apprentissage » semblent renvoyer chacun à des acteurs précis de la situation pédagogique, il est indéniablement indiqué de rappeler l'interdépendance fonctionnelle entre les deux activités et surtout, ne pas faire cette disjonction entre ces deux notions indissociables, qui aurait plus d'inconvénients que d'avantages dans la compréhension de l'un ou de l'autre des deux concepts, qui n'ont chacun de sens qu'analysés l'un en rapport avec l'autre.

II.1- Quelques clarifications conceptuelles concernant les notions « enseignement » et « apprentissage »

Nous ne saurions aborder ces deux notions, sans pour autant omettre de parler d'une troisième notion l'« éducation » qui semble être un dénominateur commun avec la notion d'« enseignement ».

- ◆ « l'enseignement est triadique : on enseigne quelque chose à quelqu'un, alors que l'éducation est dyadique : on éduque quelqu'un »⁹⁵. Il ne peut y avoir de besoin d'enseigner s'il n'y a pas de besoin d'apprendre : de ce fait, nous pouvons estimer que l'enseignement et l'apprentissage sont reliées d'un point de vue logique et/ ou d'un point de vue causal, en d'autres termes, la définition de l'enseignement « boucle » sur celle de l'apprentissage, enseigner étant souvent considéré comme l'activité permettant l'apprentissage, et vice versa.
- Cependant, certains philosophes de l'éducation, avaient argumenté pour un lien « non causal » entre enseignement et apprentissage : « Le but de l'enseignement n'est pas de changer le comportement des gens par exemple en les faisant apprendre, mais de transformer le comportement en action ».⁹⁶ Seulement, il est difficile d'affirmer que l'enseignement est une condition nécessaire pour l'apprentissage : nous pouvons apprendre sans enseignement et nous pouvons enseigner sans entraîner un apprentissage. Et à ce niveau, une question vient à se poser : comment devrions-nous concevoir « l'enseignement », est-ce comme une tâche ou comme une performance ?

« Il y a deux acceptions du terme « **enseigner** » :

Premièrement, enseigner en termes *d'intentions* : un enseignant essaie d'enseigner un contenu à des apprenants, sans pour autant qu'on soit sûr du succès de l'entreprise. L'enseignant aurait *l'intention* ou *la tâche* de faire apprendre quelque chose à l'apprenant, et cette intention ou cette tâche ne se réalisent pas dans n'importe quel contexte.

⁹⁵ Reboul, O. (1981). La philosophie de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France.

⁹⁶ Scheffler, I. (2003). Le langage de l'éducation. Paris : Klincksieck.

Deuxièmement, enseigner en termes de *succès*, ce qui entraîne une performance : un enseignant a enseigné (avec un certain succès) un contenu à des apprenants » ⁹⁷.

Après analyse de la réflexion de Scheffler, I, nous pouvons dire que l'enseignement pourrait être caractérisé selon deux compréhensions :

- Si un apprentissage surviendrait après un enseignement, celui-ci pourrait se comprendre en tant que “ *performance* », ceci sous-entend que lorsqu'une personne réussie à enseigner, cela impliquerait que l'apprenant avait essayé d'apprendre, mais pas qu'il y soit parvenu.
- S'il y a enseignement sans que nous sachions à l'avance s'il va entraîner des conséquences en termes d'apprentissage ; nous considérons l'enseignement alors en tant que “ *tâche* », ceci sous-entend que lorsqu'une personne essaye d'enseigner, cela n'impliquerait en aucune manière un apprentissage éventuel.
- ◆ Le courant anglo-saxon de recherche “ d'Étude de l'enseignement », après avoir révélé l'incapacité de la psychologie de l'apprentissage à régler des questions concernant l'enseignement, avait tenté de construire une pratique de recherche fondée sur l'observation de situations d'enseignement centrée sur le langage et le comportement.

Et en se basant sur le concept central de la théorie de Ausubel, D.P selon lequel, il pourrait y avoir deux types d'apprentissages :

- ✱ L'un significatifs (sens, liens avec ce que l'apprenant sait déjà) : c'est un apprentissage qui se construit à partir des connaissances antérieures déjà acquises par les apprenants pour en intégrer de nouvelles et créer du sens.
- ✱ Et l'autre mécanique (sans liens, du “ parcourisme ”) : c'est un apprentissage passif qui pourrait se réaliser quand le cerveau est exposé à des concepts répétés plusieurs fois.

Ce psychologue américain avait préconisé que si les résultats de l'étude de l'apprentissage ne pouvaient être suffisants pour prescrire une pratique d'enseignement efficace, ils pouvaient être considérés comme un point de départ, à partir desquels une “ *ingénierie pédagogique* ” pourrait être mise en place pour proposer des méthodes d'enseignement efficaces. Aussi, les travaux liés à “ l'intentionnalité ”, avaient constaté que l'enseignement pourrait être un processus comportemental étudiable par l'observation des pratiques d'enseignants en situations, le

⁹⁷ Ibid.

courant de recherche « Étude de l'enseignement », en faisant appel à l'éthologie, avait dégager une théorie du comportement de l'enseignant par l'analyse de ses régularités en situation.

En l'occurrence, si l'enseignant enseigne, c'est pour que les étudiants puissent apprendre, ce qui suppose que c'est en fonction de la manière dont l'étudiant s'y prend pour apprendre que l'enseignant devrait organiser ses situations d'apprentissage. De ce point de vue, l'articulation « enseignement-apprentissage » suppose la gestion simultanée et de façon imbriquée des trois (03) dimensions constitutives de la pratique enseignante, à savoir :

- La dimension pédagogique, où l'enseignant organise la classe, met en place et gère les situations d'apprentissage.
 - La dimension didactique, où l'enseignant assure la transposition didactique en déconstruisant les représentations erronées sur le savoir à enseigner.
 - La dimension relationnelle, où l'enseignant gère le climat de travail et assure la régulation des aspects émotionnels des échanges.
- ◆ Dans le même texte, Barnier, G⁹⁸ fait la distinction entre ces deux expressions :
- « Apprendre c'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser, etc... C'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu. Enseigner véhicule au moins trois significations différentes selon le rapport privilégié :
- Si on privilégie le rapport au savoir, enseigner revient à transmettre des connaissances en les exposants le plus clairement, le plus précisément possible ;
 - Si on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels ;
 - Si on privilégie le rapport aux apprenants, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider,

⁹⁸ Barnier, G (2003). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. IUFM d'Aix- Marseille. Consulté le 24/03/2015. URL : http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf

accompagner les apprenants dans les mises en
activité que l'on propose ». (Barnier, 2003, p.75).

Il considère donc que « *l'apprentissage* » traduit les activités permettant l'acquisition des connaissances par les apprenants, il le définit comme une modification du comportement après un enseignement. Tandis que l'enseignement, il le considère comme étant la transmission des connaissances par les enseignants avec l'intention de faire apprendre ; ainsi pour lui, l'objectif prioritaire de tout enseignement est alors d'aider les apprenants à apprendre.

- ◆ Dans le *Dictionnaire des concepts clés en pédagogie*, apprendre c'est « modifier son comportement et ses représentations. C'est traiter l'information de manière à pouvoir la mémoriser et la réutiliser ultérieurement [...] ». ⁹⁹
- ◆ La définition que donne **Altet, M** de l'enseignement est la suivante : « l'enseignement est un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage ». ¹⁰⁰
- ◆ Pour Reboul, O, le concept « enseigner a un sens qui a évolué avec le développement de la psychologie et de la pédagogie. Il estime que ce qui caractérise l'enseignement, c'est « l'intention de faire apprendre ». Et faire apprendre peut signifier faire connaître, faire agir, faire comprendre » ¹⁰¹. Aussi pense-t-il que « ceux qui réduisent l'enseignement à une transmission de savoirs le méconnaissent totalement » ¹⁰². Il distingue l'enseignement de la simple information et de l'endoctrinement, qui mettent en avant la capacité à mémoriser au détriment de celle à réfléchir, à analyser et à comprendre. Il en tire la définition suivante :
« L'enseignement est donc une activité à long terme, qui se déroule dans une institution spécifique, confiée à des personnes compétentes, et dont le but exprès est de permettre aux enseignés d'acquérir des savoir-faire et des savoirs organisés et transférables, en développant leur esprit critique ». ¹⁰³

⁹⁹ Raynal, F et Rieunier, A (2009). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.

¹⁰⁰ Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

¹⁰¹ Reboul, O. (1991), *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF. 206 p.117

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ Ibid.

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés: « Métier – Profession ».

Il rajoute qu'« enseigner désigne [...] une éducation intentionnelle ; c'est une activité qui s'exerce dans une institution, dont les buts sont explicites, les méthodes plus ou moins codifiées, et qu'assurent des professionnels »¹⁰⁴.

Quant à la notion d'« apprentissage », il considère qu'elle peut signifier « être informé », comme elle peut aussi signifier « le processus par lequel on acquiert une connaissance, un comportement... ». Selon lui, « c'est un processus d'acquisition durable de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être. En somme, il y distingue trois sens différents selon les contextes :

- « Apprendre que... », où apprendre est un acte d'information ;
- « Apprendre à... », où apprendre signifie acquérir un savoir-faire ;
- « Apprendre... », où le verbe est ici intransitif et peut se définir comme une activité menée pour comprendre quelque chose »¹⁰⁵.

L'auteur complète ces trois sens en ajoutant une autre forme d'apprendre, à savoir « apprendre à être », qui d'après lui, implique de rompre avec un conformisme installé en soi pour changer et devenir soi-même.

Cependant, l'auteur pense que les deux derniers sens (« apprendre à... » et « apprendre... ») sont ceux qui traduisent le mieux le sens du concept, en ce sens que, pour lui, « apprendre » suppose l'activité propre du sujet, un effort de la personne qui apprend, alors que le premier renvoie à une attitude où l'apprenant reçoit une connaissance d'une autre personne, sans nécessairement aller à sa conquête. Ce n'est pas l'acquisition de comportements nouveaux, car nous pouvons acquérir des comportements par accoutumance ou par la routine. L'habitude et la routine d'un comportement n'impliquent pas une activité consciente et intentionnelle du sujet. Sur cette base, Reboul, O propose la définition suivante de l'apprentissage : « Je définis l'apprentissage comme l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête »¹⁰⁶.

- ◆ Selon Braun, A, « La fonction enseignante est essentiellement une fonction de transmission, occasion pour l'enseignant de donner le savoir qu'il a intégré et de susciter

¹⁰⁴ Reboul, O. (1989). La philosophie de l'éducation. Paris: PUF. p.16

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ Reboul, O. (1991), *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF. 206 p.118

chez l'enseigné le désir d'apprendre, d'approfondir, de prolonger la réflexion commencée avec le maître »¹⁰⁷.

- ◆ Berbaum, J pour sa part, définit l'apprentissage comme « l'acquisition d'un comportement adapté à une situation. »¹⁰⁸ Il poursuit : « Il y a apprentissage quand il y a intégration mentale, psychomotrice de conduites nouvelles, de comportements nouveaux. »¹⁰⁹
- ◆ Pour A.Braun¹¹⁰ « La fonction enseignante est essentiellement une fonction de transmission, occasion pour l'enseignant de donner le savoir qu'il a intégré et de susciter chez l'enseigné le désir d'apprendre, d'approfondir, de prolonger la réflexion commencée avec le maître ». (Braun, 1989, p. 40).

Quant à Lebrun, il décrit l'enseignement comme :

La mise à disposition de l'étudiant d'occasions où il puisse apprendre. C'est un processus interactif et une activité intentionnelle. Les buts... peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de la compréhension, le développement de compétences en résolution de problèmes ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement. (Lebrun, 2005, p. 21).

Nous pourrions aussi penser que l'apprentissage concerne l'activité de l'apprenant, les mécanismes et les stratégies personnels qui sont mis en œuvre par un individu pour construire des compétences, acquérir des connaissances, des attitudes ou un comportement qu'il ne possédait pas.

¹⁰⁷ Braun, A. (1989). *Enseignant et/ou formateur*. Paris : Les éditions d'organisation. P,40

¹⁰⁸ Berbaum, J. Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage. Dans Recherche et Formation – Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation, n° 7, 1990. Institut national de recherche pédagogique. France. Consulté le 24/03/2015.

URL : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR007.pdf>

¹⁰⁹ Berbaum, J. Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage. Dans Recherche et Formation – Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation, n° 7, 1990. Institut national de recherche pédagogique. France. Consulté le 24/03/2015. URL :

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR007.pdf>

¹¹⁰ Braun, A. (1989). *Enseignant et/ou formateur*. Paris : Les éditions d'organisation.

Par conséquent, nous avons constaté que depuis quelques années, les travaux des psychopédagogues universitaires portaient une attention toute particulière aux questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Ceux-ci se posaient soit du point de vue de l'étudiant sous la forme de difficultés qu'il rencontre à faire certains apprentissages, soit du point de vue de l'enseignant novice qui se demande : « ce qu'il faudrait savoir pour être un bon enseignant ? Faut-il vraiment apprendre ce métier ? Ou bien ne faut-il pas d'abord connaître ce qu'il doit enseigner et ensuite acquérir sur le tas ou par un savoir inné, les manières de transmettre ces savoirs ? ». Aussi, toute sa formation théorique le laisse perplexe vis-à-vis des approches, des expérimentations pédagogiques et surtout des diverses théories d'apprentissage que les psychopédagogues ont mis sur pied pour identifier les aspects de l'apprentissage utiles à la résolution des problèmes rencontrés et dont il ne sait que trop faire. Ce novice est toujours à la recherche des séquences les plus efficaces, des activités d'apprentissage les plus facilitantes, des pratiques d'enseignement les plus performantes, des structures d'évaluation les plus utiles pour promouvoir ces mêmes apprentissages.

Bref, il serait inutile de chercher à présenter un concept scientifique de l'« enseignement » sans avoir fait d'abord prendre conscience des concepts fonctionnels en usage. Car, tout enseignant porte une conception « théorique » implicite de l'« enseignement » qui guide ses actions : tout ce que nous pourrions observer dans ses gestes et faits, tout ce qui représente son « style » d'enseignement est ancré dans une structure intérieure fort puissante que Vygotsky avait appelé « concept fonctionnel ». Et c'est ce dernier, qui va permettre à l'enseignant de fonctionner dans une situation donnée et qui va aussi lui servir de théorie à l'action, pour gouverner réellement ses actions.

En somme, l'exploration des deux conceptions enseignement / apprentissage aux diverses sources de définitions, nous a permis d'identifier leurs points communs et leurs points divergents.

II.2- Du rapport théorie-pratique dans une formation à l'enseignement

La dualité théorie-pratique dans la formation des enseignants est, depuis de nombreuses années, source de recherches et de débats. Si nous nous référons à certains ouvrages de pédagogues, de didacticiens et de chercheurs en sciences de l'éducation concernant l'évolution de la formation professionnelle, nous pourrions constater que la majorité de leurs travaux qui portaient aussi

bien sur les modalités et contenus de la formation alternée que sur les conflits entre savoirs savants et savoirs d'expérience, se basaient sur deux points :

- ❖ Le développement des formations en alternance ;
- ❖ Et le développement de l'accompagnement ou du tutorat.

De ce fait, la formation en alternance est le dispositif par lequel l'accompagnement se concrétise le plus souvent ; celui-ci étant une des pratiques de transmission du métier les plus connues.

Nous voudrions, dans ce qui va suivre, explorer dans un premier temps les concepts « théorie/pratique » considérés comme une avenue possible de miser en œuvre d'un modèle de « formation à l'enseignement » et pouvoir discerner des paramètres susceptibles d'assurer une cohérence entre la formation pratique et la formation théorique. Puis, examiner les modalités de la mise en place de la notion d'accompagnement envisagé comme une pratique de transmission intégrée aux situations de travail.

L'expression « *rapport théorie-pratique* » génère une littérature pléthorique dans certains champs notamment dans celui de la formation en général et des sciences de l'éducation en particulier. Mais, comment pourrions-nous concevoir le rapport entre ces deux notions ? Avant de parler de l'idée du « *rapport théorie-pratique* », nous devons au préalable, au moins connaître à quoi ces termes réfèrent-ils ? Et par la suite investiguer sur les savoirs et compétences à appréhender en formation des enseignants.

- ◆ Le premier sens du terme « théorie » retenu par le dictionnaire¹¹¹ est :

« *subst. fém. I. – [Le plus souvent p. oppos. à pratique] A. – Ensemble de notions, d'idées, de concepts abstraits appliqués à un domaine particulier. Bâtir, concevoir, élaborer une théorie ; exposer une théorie sur qqc. ; faire la théorie de qqc. ; théories artistiques, littéraires ; théorie économique ; mettre une théorie en pratique ; théorie d'un métier, d'un sport* ».

- ◆ Le deuxième sens retenu est :

« *Connaissance(s) abstraite(s) et spéculative(s) indépendante(s) des applications. La théorie dure tant qu'elle résiste à l'expérience ; elle se modifie et change le jour où elle est vaincue par les faits de l'expérience. Il en résulte donc que les théories ne sont que des idées provisoires que nous nous faisons des choses dans*

¹¹¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/th%C3%A9orie>

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés : « Métier – Profession ».

un état donné de nos connaissances »¹¹². (Cl. BERNARD, *Princ. méd. exp.*, 1878, p. 121).

- ◆ Le premier sens du terme « pratique » retenu par le dictionnaire est : « exercice d'une activité volontaire modifiant ce qui nous entoure »¹¹³.
- ◆ Le deuxième sens retenu est : « la *pratique* désigne les règles de la conduite individuelle et collective, le système des devoirs et des droits, en un mot les rapports moraux des hommes entre eux »¹¹⁴.
- ◆ Le troisième sens indique : « l'exercice habituel d'une certaine activité, le fait de suivre telle ou telle règle d'action »¹¹⁵.
- ◆ Enfin, le quatrième sens réfère à : « l'usage considéré dans ses effets, l'habileté qui en résulte »¹¹⁶.

Nous suggérons que toute formation universitaire qui prépare à un métier doit s'appuyer sur un choix déterminant : l'alternance, renforcée surtout par des stages de pratique accompagnée où les savoirs et les compétences se renforcent et s'éprouvent dans des situations et des contextes d'action professionnels. D'ailleurs, même les spécialistes des sciences de l'éducation utilisent le concept « d'alternance intégrative » pour illustrer ce principe où les savoirs sont des fondements et des outils pour l'action d'enseigner, et les situations pratiques, des creusets pour construire de nouveaux savoirs dans une perspective interactive et réflexive. Cependant, il est frappant de constater que les recherches sur l'activité d'enseignement font souvent l'économie d'une définition précise de cette notion. La raison en est peut-être que cette dernière est plutôt vague et difficile à définir. Et si l'activité d'enseignement a donné lieu à un très grand nombre de travaux, dans des disciplines telles que la philosophie de l'éducation, la pédagogie, la psychologie du développement et au sein de certains courants très variés, néanmoins, il s'est avéré qu'il existait peu de synthèses tirant parti de ces travaux pour en proposer une définition large. Ainsi, dans ce qui va suivre, nous allons essayer de citer quelques définitions du concept d'« enseignement » en se référant à certains courants et à certaines disciplines différentes.

¹¹² Ibid.

¹¹³ Lalande, A. (2010). Vocabulaire technique et critique de la philosophie. (Volume 2 : N-Z, p.807). Paris : Presses Universitaires de France - PUF

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ Op. cit. p. 808

¹¹⁶ Ibid.

II.3- La fonction enseignante à l'université

Dans ce qui va suivre, nous tenterons tout d'abord d'établir la différence qui existe entre « fonction » et « rôle ». Pour cela, nous allons nous baser sur deux (02) réflexions :

✧ « Le premier terme constituerait la facette strictement professionnelle de l'acteur (ce qu'il doit faire, ses tâches, son cahier des charges), le second désignerait des aspects psychosociaux et comportementaux qui relèvent de la place et de la posture de l'acteur dans le dispositif »¹¹⁷. (Peraya et Jaccaz, 2004, p. 285).

✧ « La fonction est une façon particulière d'exercer un rôle. Chaque fonction est donc caractérisée par un ensemble de tâches dont chacune est définie par ce que doit accomplir une personne pour remplir une fonction. C'est une mise en œuvre de moyens permettant d'atteindre les exigences d'une fonction »¹¹⁸. (Le Breton (1981) cité par Berrouk 2010, p. 60),

Ainsi, nous pouvons considérer que la fonction serait un ensemble de tâches, tandis que le rôle serait un ensemble de fonctions. L'enseignant devrait assumer donc différentes fonctions pour exercer au mieux son rôle.

Dans un passé pas si lointain, la conception pédagogique traditionnelle préconisait deux (02) rôles bien distincts pour les acteurs de l'enseignement-apprentissage :

- ❖ L'un pour l'enseignant, considéré comme un transmetteur de savoir : il devait se contenter d'enseigner un contenu disciplinaire, c'est-à-dire transmettre le contenu de formation qu'il se devait de préparer de manière rigoureuse pour pouvoir l'expliquer d'une manière claire ;
- ❖ L'autre pour l'étudiant, considéré comme un récepteur passif : il recevait et écoutait attentivement ce contenu proposé par l'enseignant et son apprentissage se réalisait en prenant des notes, et habituellement apprendre par cœur ce contenu.

¹¹⁷ Peraya, D. et Jaccaz, B. (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle « ASPI ». Dans *Actes du Colloque TICE 2004*, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie, p. 283-289. Université de technologie. Compiègne, 19 au 21 octobre.

¹¹⁸ Berrouk, S. (2010). Fonctions tutorales en formation à distance : Étude des pratiques des tuteurs et de leurs perceptions du métier. Thèse de doctorat, Université de Cergy- Pontoise.

Seulement, depuis plusieurs années, la conception de “ l’enseignement-apprentissage ” qui affectait à l’étudiant le rôle de récepteur passif de l’enseignement transmis par l’enseignant, place actuellement l’étudiant au cœur du dispositif. Il devient à la fois récepteur et émetteur au niveau de l’apprentissage, puisque l’enseignant n’est plus considéré comme le détenteur exclusif des connaissances et l’étudiant étant pourvu de capacités lui permettant d’y accéder à tout moment avec plus de facilités. C’est pourquoi, l’intervention de l’enseignant est devenue plus complexe car en plus des préoccupations liées à la conduite de la classe (gestion de l’hétérogénéité des étudiants, régulation des comportements de ces derniers...), il ne s’agit plus pour lui de se contenter d’enseigner un contenu disciplinaire ni de transmettre une information, mais plutôt d’accompagner les étudiants qui se sont transformés en de véritables constructeurs et producteurs actifs de connaissances.

Ainsi, en transmettant des connaissances à des étudiants, tous rassemblés dans une même salle constituant l’unité spatiale de l’apprentissage, l’enseignant ayant pour devoir de bien les orienter dans l’acquisition et l’appropriation des savoirs, a aussi pour obligation de comprendre les caractéristiques et les besoins de ceux-ci, et donc d’assumer le rôle d’intermédiaire et se transformer en médiateur entre le contenu de l’apprentissage et l’étudiant. De ce fait, V, Glikman souligne que :

« L’enseignant (.....) peut gérer son cours, au fur et à mesure de son déroulement, en fonction des réactions verbales et non verbales de son public. Dans le face-à-face pédagogique, les regards échangés, les mimiques d’intérêt ou de désintérêt, de fatigue ou d’incompréhension constituent autant d’informations qui lui parviennent et lui permettent d’ajuster son discours, compléter ses explications, reformuler... Il peut adapter le contenu et la progression de sa présentation en tenant compte des questions et des difficultés exprimées par les apprenants »¹¹⁹.

Ainsi, nous pouvons prétendre que l’enseignant peut organiser son intervention en fonction des signes verbaux et non verbaux énoncés par les étudiants. Aussi, la nouvelle conception de “ l’enseignement-apprentissage ” recommande quant à elle, l’implication des étudiants dans l’apprentissage actif ; d’ailleurs Markus, B disait en ce sens :

¹¹⁹ Glikman, V. (2002). Des cours par correspondance au e-learning. Paris : Presses Universitaires de France.

« Être assis dans un amphithéâtre et recopier les transparents du professeur sont des activités passives entraînant une faible mémorisation. En revanche, extraire des informations d'un texte écrit, distinguer les arguments pertinents de ceux non pertinents, évaluer la qualité d'une étude scientifique, hiérarchiser ou établir des liens entre des informations, appliquer une solution abstraite à un problème concret, reformuler des idées ou les expliquer à autrui sont toutes des activités impliquant de l'apprentissage actif »¹²⁰.

En l'occurrence, nous pouvons dire que la notion de métier d'enseignant universitaire comporte actuellement des tâches diversifiées telles la transmission des connaissances, la construction des compétences, la préparation des futurs cadres à l'insertion professionnelle, l'éducation et la formation à la citoyenneté.... Cette diversité d'actions nécessite des enseignants d'aller au-delà des rôles qui leur étaient confiés. De ce fait, et devant les exigences et les défis de l'époque actuelle, le métier d'enseignant est devenu une combinaison de celui de leader, d'accompagnateur et de guide. Ce dernier doit être surtout doté de diverses compétences, impliquant de :

- ✓ Préparer des cours ou rédiger des notes de cours pour son intervention;
- ✓ Choisir la manière dont il va aborder les différentes thématiques pour les exposer aux étudiants (souvent par un cours magistral);
- ✓ Choisir et organiser des activités les plus pertinentes pour les travaux dirigés ou pratiques;
- ✓ Concevoir différentes formes d'évaluation pour les connaissances acquises;
- ✓ Gérer sa classe;
- ✓ Maintenir un climat propice aux apprentissages;
- ✓ Développer la confiance des étudiants;
- ✓ Rentrer en relation avec les étudiants;
- ✓ Favoriser leurs apprentissages;
- ✓ Développer leurs compétences;
- ✓ Résoudre les problèmes rencontrés, en d'autres termes, savoir se débrouiller seul en situations complexes en faisant les bons choix selon les bonnes stratégies, savoir s'orienter dans les contraintes et les nécessités multiples, savoir distinguer l'essentiel de

¹²⁰ Markus, B. (2011). Enseigner à l'Université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques. Paris : Éditions Armand Colin.

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés: « Métier – Profession ».

l'accessoire, ne pas se noyer dans la profusion des informations et enfin savoir gérer correctement son temps.

En bref, toutes ces étapes pourraient être structurées au niveau du triangle pédagogique de Jean Houssaye, qui définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir.

- * Le savoir derrière lequel se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner.
- * L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir.
- * Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir...

Les 3 axes du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique :

- La **relation didactique** est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'« enseigner »;
- La **relation pédagogique** est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus « former »;
- Enfin la **relation d'apprentissage** est le rapport que l'étudiant va construire avec le savoir dans sa démarche pour « apprendre ».

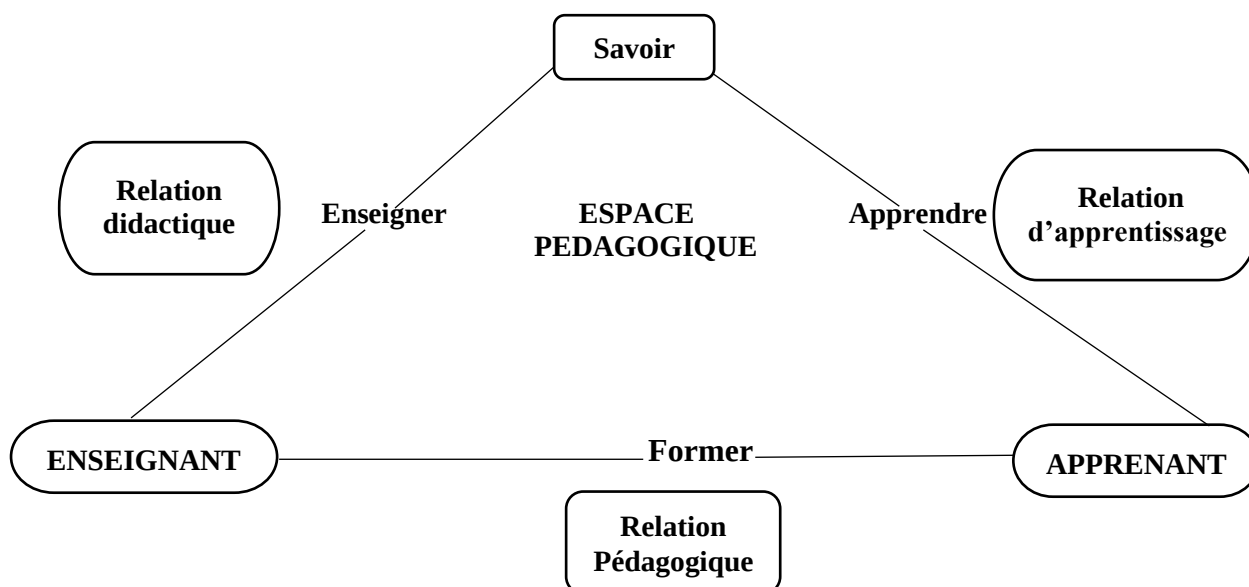


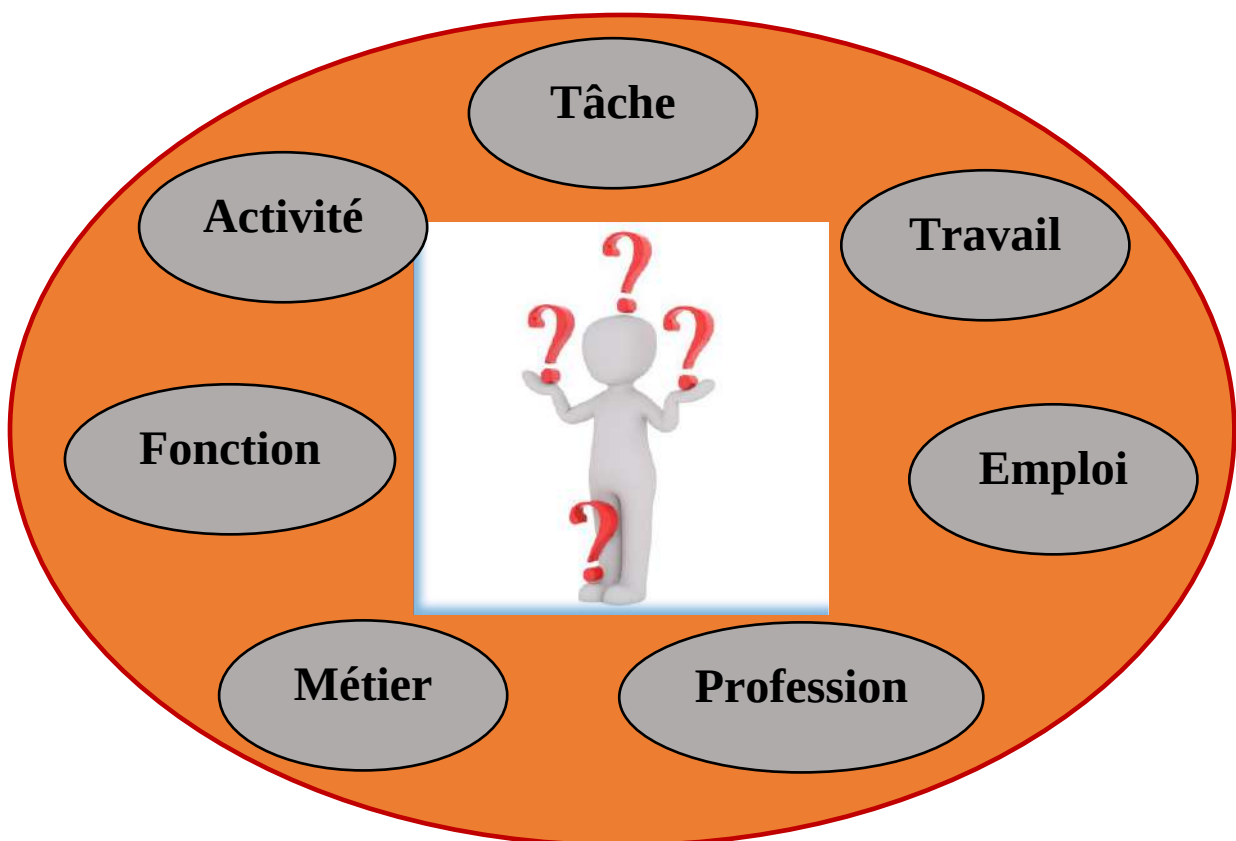
Figure 1-Le triangle pédagogique de Jean Houssaye¹²¹

¹²¹ Source : <https://mastereeme.wordpress.com/2012/12/20/le-triangle-pedagogique/>

Ainsi dans un système universitaire de masse, démocratisé, la mission d'enseignement ne peut plus être réduite à une mécanique rôdée entre l'étudiant dont le métier serait uniquement d'apprendre et l'enseignant porté par une accoutumance produisant une monotonie et régissant des routines bien installées qui légitiment ses pratiques professionnelles.

Néanmoins, nous devons nous poser une question importante pour comprendre et assimiler la manière et l'attitude que doit adopter l'enseignant novice pour l'acquisition de ces compétences : " doit-il s'imprégner des années d'expériences professionnelles pour se forger et asseoir ces compétences ? Ou suivre une formation " à l'enseignement " qui lui permettra de gagner en temps pour l'acquisition et la maîtrises de ces capacités et qualifications sans pour autant porter préjudices à l'apprentissage des étudiants ? "

II.4- Les singularités sémantiques et les liens hiérarchiques des notions : tâche – activité – travail – emploi – fonction - métier et profession.



Tout en sachant pertinemment que ces notions contiennent des connotations différentes, bon nombre de chercheurs lors de leurs communications orales ou écrites les utilisent très souvent tour à tour sans distinction de sens et sans faire attention aux usages flous et incontrôlés. Nous essayerons au départ de proposer une panoplie assez riche de définitions

de ces notions, tout en abordant l'évolution de leurs significations. Cette première démarche nous permettra d'en distinguer et de clarifier leurs particularités puis dans une seconde phase, nous essayerons d'entrevoir les liens hiérarchiques potentiels que ces termes comportent. Pour cela, nous ferons appel à l'ergonomie, à la sociologie des professions, la psychologie du travail, aux méthodes d'études de poste et à la didactique professionnelle (l'étude des compétences et savoirs professionnels en vue d'optimiser les processus de formation initiale et continue). Tout cela bien sûr, dans le but de voir si l'activité enseignante est un métier ou une profession ? Distinction qui nous permettra de mieux cerner les caractéristiques de la professionnalisation que nous aborderons au niveau du dernier chapitre de ce travail de recherche.

II.4.1- La tâche

De prime à bord, cette notion semble relativement facile à définir. Si nous nous référons aux différentes définitions données par la plupart des dictionnaires, nous constatons qu'elles ont pas mal de points communs. Ainsi, par tâche, nous pourrions supposer la signification suivante : « Un travail déterminé qu'on a l'obligation de faire, travail imposé par soi-même ou par autrui » ou bien encore : « Conduite dont on se fait une obligation ». Ces définitions générales sont très proches de celle qu'en donnent Leplat, J et Hoc, J-M :

« D'après les acceptations courantes, la tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. »¹²²

Leplat, J rajoute que :

« La tâche prescrite décrit de façon « canonique » la façon d'effectuer le travail et dépend de la représentation que s'en fait son concepteur. Toute activité de travail serait ainsi encadrée par des éléments de prescription, même s'ils sont peu développés : des objectifs fixés par la hiérarchie, les pouvoirs publics ou un groupe professionnel, des procédures plus ou moins détaillées, des règles et des décrets qui définissent ce qui peut ou doit être fait... »¹²³

¹²² Leplat, J et Hoc, J-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Cahier de Psychologie Cognitive, 3,1, 49-63. <http://jeanmichelhoc.free.fr/pdf/LepHoc %201983.pdf>

¹²³ Ibid.

Étant donné les tâches qui sont confiées aux individus, les ergonomes, lorsqu'ils observent et analysent l'activité, ils la restituent dans son contexte le plus immédiat. Ils jugent qu'elle correspond à « *l'ensemble des buts et procédures prescrites, aux performances exigées et aux normes de qualité, mais aussi à l'environnement physique de réalisation du travail* ». Pour eux, à une tâche correspondent donc des objectifs, des moyens et des conditions de réalisation : elle est prescrite, c'est un modèle du travail. De ce fait, ils établissent qu'à partir du moment où il y a activité de travail, c'est en réponse à des "**tâches**" dont l'aspect prescriptif est plus ou moins détaillé, contraignant, et négociable localement.

II.4.2- L'activité

Selon les ergonomes, qui étudient « le travail en train de se faire » et ses conditions, l'activité est définie comme étant :

« L'exécution d'une série d'actions et les représentations qui l'accompagnent et qui la guident. Elle correspond à l'ensemble de ce qui est réalisé *hic et nunc* par les individus : les processus de réalisation du travail dans les conditions réelles, ses résultats, et a fortiori l'activité mentale nécessaire pour les obtenir, qui est le lieu où résident les compétences »¹²⁴.

L'activité des individus peut donc aussi être soumise à de multiples variations et contraintes dues à leur environnement mouvant et imprévisible, elle nécessite de nombreuses adaptations aux situations rencontrées. Elle est rendue possible et à la fois limitée par des prescriptions, ou tâches, qui lui donnent un cadre. Aussi, les ergonomes estiment « qu'à partir du moment où des individus réalisent individuellement ou collectivement un produit de travail, il y a *activité* de travail en réponse à des prescriptions »¹²⁵.

En somme, « l'activité est un ensemble cohérent de tâches ou séquences de travail finalisées, identifiées, organisé selon un processus logique, observable en tant que tel. L'activité concourt à la réalisation des finalités d'un poste de travail et/ou d'un emploi »¹²⁶. D'une manière plus simple, voici comment pourrait être défini la notion d'« activité » : « toute forme d'occupation humaine qui fait appel à l'utilisation de ses capacités physiques et/ou intellectuelles en vue d'aboutir à un résultat pensé au préalable ».

¹²⁴ Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé Publique*, 19, 15-20. <https://doi.org/10.3917/spub.070.0015>

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ Glossaire GRH (Gestion des Ressources Humaines), extrait de « L'Observatoire des métiers et des qualifications [Protection sociale complémentaire des salariés].

Source : http://obsmetiers.rcp-pro.fr/fileadmin/observatoire_metiers/documents/Metiers/glossaire_grh.pdf

Dans ce qui va suivre, nous allons essayer d'explorer le sens de deux notions que nous avons facilement tendance à confondre : (travail / emploi)

II.4.3- Travail

Nous devons tout d'abord noter que le langage courant dispose de nombreux termes pour parler du travail : **poste, emploi, qualification, compétence, talent, profession**. Néanmoins, les contours entre ces concepts sont de moins en moins précis, et leur contenu ne cesse d'évoluer.

II.4.3.1- Quelques définitions de cette notion

- ☞ « Activité humaine laborieuse exercée en échange d'un bien, d'un service, ou plus généralement en échange d'argent, dans le but de subvenir à ses besoins »¹²⁷.
- ☞ « Activité humaine exigeant un effort soutenu, qui vise à la modification des éléments naturels, à la création et/ou à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées »¹²⁸.

Aussi, de nombreux travaux ont montré que les représentations sociales du « travail » variaient selon les groupes :

- « Les intellectuels perçoivent le travail comme une *réalisation de soi*, tandis que les travailleurs manuels le ressentent comme une *contrainte vitale* »¹²⁹.
- Flament, C démontre à son tour que « pour les personnes en situation de handicap, le travail permet d'être *utile* et que chez les valides c'est une activité comportant des *contraintes horaires et demandant des efforts* »¹³⁰.

Le travail entendu comme acte intentionnel de transformation du monde qui nous entoure est un fait totalement humain. Il irrigue la vie de l'être humain de sa naissance à sa mort, comme un phénomène complexe, intime et vital à la fois. Dès lors, parler du travail est quelque chose de compliquer, et faire comprendre ce que recouvre le fait de travailler et donc d'exercer un métier n'est pas facile. D'ailleurs, le mot « travail » est considéré pour beaucoup comme étant un mot-valise, car il est employé au quotidien dans des significations multiples recouvrant notamment celles des mots :

- ❖ « **Activité** »,
- ❖ Et « **emploi** ».

¹²⁷ <http://www.cnrtl.fr/definition/travail>

¹²⁸ Guerin, F, Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelin, A. (1991). Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie, Lyon. Ed. de l'ANACT. (p.42)

¹²⁹ Clémence, A. (1998). Le travail dans la pensée quotidienne. In M. Huyandi et M. Manz (Eds.), *Le travail refiguré*. Paris, France : Georg Editor.

¹³⁰ Flament, C (1996). Les valeurs du travail, la psychologie des représentations sociales comme observatoire d'un changement historique. In J.-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 11 – 17). Toulouse, France : Ères.

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés : « Métier – Profession ».

Il est entendu que dans notre société actuelle, le travail est bel est bien considéré comme une « activité ». Il appartient en effet à cet immense ensemble d'actions qui gèrent et ponctuent notre vie entière. Si le « **travail** » est une « **activité** » comme une autre, pour autant le travail est-il une activité comme les autres, toutes les autres ?

Avant de répondre à cette question, il semble opportun dans une première étape, de parler du sens de la notion « **travail** », puis celui de la notion d'« **activité** » pour bien comprendre, grâce à leurs définitions, que ces deux entités sont indissociables, puis dans une seconde étapes, nous aborderons la notion d'« **emploi** ».

La connotation initiale du terme « **travail** » était très négative et en étroite relation avec la malédiction biblique : depuis la sortie d'Adam et Ève du jardin d'Éden, l'homme doit travailler pour gagner son pain, c'est la malédiction fondatrice de l'humanité.

Étymologiquement parlant, le mot « **travail** », voulait dire en ancien français, tourment ou souffrance. Ce mot vient du latin populaire "trepalium", instrument de torture formé de trois parties, lui-même issu de "tripalis" (trois poteaux) appareil constitué de trois poteaux servant au maréchal-ferrant à immobiliser un animal pour le ferrer. Et même si certains linguistes contestent l'étymologie de ce mot, nous ne pouvons pas décemment dire qu'au Moyen âge, dans les cours seigneuriales, la bourgeoisie gagnait sa vie en travaillant et même qu'elle l'appréciait. Le « **travail** » représentait pour elle un labeur, une chose à éviter et à laisser aux plus pauvres. Elle, elle avait des loisirs. Même les commerçants qui étaient parfois très riches, sachant que le travail était fatigant et qu'il pouvait tuer une personne à la tâche, n'exerçaient aucun métier. Non seulement, dans les premières sociétés historiques, le « **travail** » était considéré comme un supplice, comme « **l'activité** » la moins noble et l'une des plus fatigante, réservé aux classes inférieures, mais encore, il était déjà dévalorisé dès l'Antiquité.

Nous pourrions, sans doute, expliquer cette déconsidération par la pénibilité du « **travail** » qui tenait d'une part aux efforts et à la fatigue qu'il impliquait, d'autre part par la répétition, et la nécessité de refaire jour après jour les mêmes efforts. Parce qu'il était lui-même un esclavage, le « **travail** » était réservé uniquement aux esclaves ou aux cerfs qui, certes, étaient des hommes, mais pas des hommes à part entière, des hommes libres. Pour eux, le travail était une « **activité** » non pas voulue et projetée, mais nécessaire et contrainte.

Aujourd'hui, le « **travail** » s'entend dans un sens qui s'oppose à celui que lui donnaient les anciens : le « **travail** » moderne se comprend comme un « **travail** » libéré de l'esclavage, un « **travail** » émancipé ; il occupe une très grande place dans la vie des hommes. Beaucoup a été

fait pour qu'il en soit ainsi, notamment pour que tous puissent avoir accès au « **travail** » et pour améliorer les conditions de travail. La société humaine est devenue une société de travailleurs : tout être humain, qui par exemple prépare un plat, ou fait du sport ou de la photo, écrit, apprend ou enseigne...exerce un « **travail** ». Pour répondre à sa raison d'agir, cet être humain, doit être soit motivé, soit obligé de se soumettre à une contrainte externe transformée en obligation acceptée pour justement réaliser ce processus intentionnel d'action(s) matérialisé par une ou plusieurs « **tâches** » soit sur la matière, soit sur l'information, soit sur les êtres vivants, et tout cela afin d'atteindre son objectif qu'il visait au préalable. Le « **travail** » serait de ce fait, une « **activité** » physique et psychique à la fois, ainsi qu'une mise en œuvre d'une énergie. Néanmoins, cet être-humain qui devient auteur et acteur du processus, pour pouvoir maîtriser l'organisation de ses « **tâches** » dans leurs contextes, en d'autres termes, les liens qu'elles ont entre-elles (tel que leur ordre d'exécution), il doit nécessairement posséder des compétences. Une fois ces phases accomplies, l'individu obtiendra un « produit » réutilisable par lui ou par d'autres, c'est l'effet de son « **travail** ».

En outre, pour tous les économistes, toute personne qui est embauchée, vend en réalité de son temps pour produire un bien ou un service pour un tiers, et en fonction de ses compétences, elle sera plus ou moins rémunérée, enfin en principe, car souvent, dans certains pays, c'est l'employeur qui définit à l'avance le salaire vu la trop grande abondance de candidats sur le marché ; ceux-ci deviennent des produits. De ce fait, en suivant ce principe, un indépendant n'est pas un salarié, logique, puisqu'il ne perçoit pas de salaire. Il paie ses cotisations, rembourse ses emprunts, met de côté de l'argent qu'il pourra investir et ensuite se paie. Mais en échange, il produit des biens ou des services.

Aussi, dans le but d'être de bon travailleur plus tard, on nous inculque depuis notre tout jeune âge, l'idée que le travail doit être au centre de toute notre vie. Effectivement, nombreux sont les parents qui, vivant dans des conditions économiques plus ou moins difficiles, demandent à leurs progénitures, une fois arrivée à l'université, de suivre des filières non pas pour acquérir en premier lieu des connaissances dans un domaine, mais avant tout pour se former et obtenir un diplôme permettant d'accéder à un certain « **emploi** » par la suite. Toute personne se spécialise immédiatement pour le monde du travail. Et combien de jeunes étaient amenés à choisir une filière qui embauchait (soi-disant), au détriment d'une filière qu'ils auraient aimé suivre, tout ceci pour se garantir d'obtenir un « **emploi** » en sortant de l'université.

Pire encore certains étudiants prenaient même parfois des filières qu'ils n'aiment pas simplement parce qu'elles conduisaient à des salaires plus ou moins attractifs et intéressants. Seulement, adopter une telle stratégie, c'est aller à l'encontre de leurs épanouissements et de la bonne réalisation du travail qui leur seront demandé. Qui aimerait exercer un « **métier** » ou un « **travail** » qu'il n'aimerait pas ? Personne, et si vous le faites malgré tout par nécessité, vous le ferez sans passion, sans envie et sûrement moins bien qu'une personne qui aime ça. Dès lors, c'est aller à l'inverse de la logique et donc créer des travailleurs malheureux simplement pour entretenir un besoin professionnel.

En l'occurrence, les choses ont plus ou moins évoluées : l'homme d'antan qui pensait qu'il était un être agissant et qu'il se réalisait dans l'action et dans le produit de son action, considérant le « **travail** » comme étant une « **activité** » créatrice inhérente à sa condition humaine est totalement différent de l'homme d'aujourd'hui qui essaye tant bien que mal de répartir son temps de vie entre la production de ses moyens de subsistance et d'autres « **activités** » sociales, culturelles, ludiques et relationnelles.

Cependant, nous pouvons constater que le « **travail** » a subi plusieurs révolutions au cours des siècles, et aujourd'hui nous sommes peut-être à la porte d'une nouvelle révolution, face à une offre qui s'amincit de plus en plus à mesure que les prérequis pour occuper un poste sont devenus de plus en plus disproportionnés. En effet, puisque nous vivons des bouleversements sans précédents sur le plan technologique et civilisationnel : désormais l'appel à de nouvelles sources d'énergie autres que celles de l'homme a fait que les automatismes des machines intelligentes ont relayé les différentes fonctions mécaniques de l'homme. Situation qui a fait que le « **travail** » exploité, aliéné est devenu tellement défiguré que nous distinguons plus ce qui est propre au « **travail** » humain, et cela, à l'échelle mondiale. Au tournant du millénaire, l'individu est devenu conscient de la profondeur de ces mutations ainsi que de leurs impacts sur l'économie des pays et pire encore sur le monde dans lequel nous vivons.

Quelles distinctions pourrions-nous faire entre « **travail** » et « **emploi** » ? Piotet¹³¹ (2005) propose le « *grand écart* » entre ces deux notions et les pose alors comme « non synonymes ».

II.4.4- Emploi

À l'origine du XIX^e siècle, le terme d'« *employé* » ne référait qu'aux ouvriers de l'État et de ses industries (manufactures de tabac, construction navale), aux mineurs ou aux

¹³¹ Piotet, F(2008). Emploi et travail. Le grand écart. Paris, Armand Colin. p,32

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés : « Métier – Profession ».

cheminots, qui avaient un « *statut* » (garantissant notamment une carrière et une retraite). Ensuite, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, lors de la seconde révolution industrielle (1870-1945) furent posées les prémices de la protection sociale et de la notion d'*emploi*. Celle-ci s'était étendue par la suite à toutes les formes d'activités rémunérées, salariées ou non. Et c'est ainsi qu'ont été inventées les mutuelles dont la généralisation dans les années cinquante fonde la protection sociale actuelle.

Un emploi, qu'est-ce que cela signifie ? Pourrions-nous le limiter à l'obtention d'une reconnaissance sociale normative et d'un salaire décent. Les économistes prétendent que l'emploi peut être assimilable à un contrat passé entre deux parties, l'employeur et le salarié, pour la réalisation d'un "**travail**" contre une rémunération, par l'exercice d'une "**profession**". Aussi, quand le salarié signe son contrat de « **travail** », il signe en fait un contrat d'« **emploi** ». Il ne négocie pas un à un les termes du contrat, mais s'intègre dans un collectif qui possède déjà ses règles (durée et conditions du travail, garanties collectives, cotisations et avantages sociaux, etc.). L'emploi, confère ainsi à celui qui l'occupe un statut social, c'est à dire une place dans la société, une position sociale, une identité sociale. En d'autres termes, c'est une « **activité professionnelle rémunérée** ».

L'emploi est défini aussi comme étant : « la place, la situation occupée par un employé, un fonctionnaire dans une administration, une entreprise, impliquant un « **travail** » régulier et rétribué »¹³².

Quant aux sociologues des professions, ils déclarent qu'il existe une nuance entre « **emploi** » et « **travail** », Gazier, B confirmait cette idée en disant que :

« on disait indifféremment « emploi » pour « travail » et « travail » pour « emploi », non parce que la langue est devenue plus laxiste, moins précise, mais parce que leur différence serait un sujet trop délicat et lourd de conséquences à porter sur la place publique, parce qu'en réalité c'est le rapport du travail avec l'emploi - et non celui de l'emploi avec le chômage - qui est la matière première de la question sociale contemporaine »¹³³.

C'est pourquoi, il faudrait redonner leur vouloir dire particulier à "**travail**" et à "**emploi**"; il faudrait aussi oser dire qu'il existe dans ce monde de l'emploi qui ne correspond pas à du travail ; ainsi, nous pourrions avancer l'idée que tout « **emploi** » est un « **travail** », mais que

¹³² Source : <http://www.cnrtl.fr/definition/emploi>

¹³³ Gazier, B. (1997). Économie du travail et de l'emploi, Paris, Dalloz-Sirey.

tout « **travail** » ne correspond pas forcément à un « **emploi** » (exemple du bénévolat ou du travail domestique). C'est un terme vague, puisqu'il ne prend en compte ni la durée, ni la rémunération, ni le statut de cette activité. Dès lors, nous ne pourrions confondre la notion de « **travail** » avec celle de l'« **emploi** », car :

« Le fait d'exercer une activité ou un travail ne suffit pas à qualifier cette activité ou ce travail d'*emploi*. Le salarié adhère à une structure qui dépasse la personne singulière et l'inscrit dans une relation collective. Pour qu'il y ait emploi, il faut que l'activité réponde à trois critères :

- Qu'elle soit reconnue socialement utile et donc échangeable ;
- Qu'elle soit individualisable pour s'échanger contre
- Un salaire ;
- Qu'elle soit assortie de garanties et de protection
- Sociale dans la durée »¹³⁴.

D'ailleurs, nous pouvons constater que dans les pays industrialisés, la durée et les conditions de travail, l'embauche et les salaires deviennent des éléments qui sont beaucoup plus fixés par des règles ou des conventions négociées par les syndicats. Certaines entreprises instaurent des emplois précaires caractérisés par un contrat à durée déterminée (CDD) où les employés sont des travailleurs intérimaires, d'autres offrent des emplois plus sécurisés en établissant des contrats à durée indéterminée (CDI), dans lesquelles les employés sont bien protégés, assurant des salaires qui peuvent évoluer ainsi que des perspectives de carrière.

Il peut exister également des emplois à temps partiel développés beaucoup plus au niveau des services marchands (restauration ou commerce), engendrant une catégorie non négligeable de salariés avec des faibles salaires.

Par ailleurs, le progrès technologique dans certains pays développés a entraîné une évolution de l'emploi, sur le plan qualitatif, exigeant une haute qualification des employés. Les institutions au niveau de ces pays fixent au préalable, des conditions pour le recrutement qui peuvent être soit :

- ✱ Une évaluation des qualités effectives qui seront mises en œuvre lors de l'affectation à un poste,
- ✱ Une exigence précise sur la formation acquise ou requise (afin de voir comment les acquis de la formation sont effectivement mobilisés dans l'exercice concret du travail),

¹³⁴ Barbier, J.-C. (1997). Les politiques d'emploi en Europe, Paris, Flammarion (Dominos).

- ✱ Soit d'autres critères comme, par exemple, une certaine expérience pour juger des qualités précises (savoirs, savoir-faire) qui sont nécessaires pour tenir de façon opérationnelle tel poste de travail.

Ainsi, se pose alors la question de savoir si la formation, notamment le diplôme, constitue un critère essentiel de sélection. Par conséquent, si de nombreux emplois sont créés chaque année dans ces pays, de nombreux emplois sont aussi supprimés, créant parfois un grand taux de chômage et un déséquilibre sur le marché du travail.

II.4.5- Fonction

La fonction est constituée par l'ensemble des missions qui sont confiées à une personne qui occupe un poste.

II.4.6- Métier

De façon générale, le métier peut être défini comme « *un ensemble d'acquis, de connaissances et d'habiletés appliqués à la transformation d'un produit ou à la fourniture d'une prestation, et utilisés dans le cadre d'une technique dominante susceptible d'évoluer* »¹³⁵.

"Avoir du métier", "être du métier", "arriver dans le métier", autant d'expressions usitées quotidiennement et chargées de sens pour les individus. Pour beaucoup, dans la société contemporaine, l'expression "avoir du métier" est davantage valorisée "qu'occuper un emploi" ou "tenir un poste".

Néanmoins, derrière ce concept de métier, largement utilisé et intégré au langage courant, le métier est un terme polysémique dont il convient d'expliquer les principales dimensions.

La notion de métier est plus complexe qu'elle n'y paraît à première vue. Ce terme, d'usage courant, est fort polysémique et peut sembler d'une évidence trompeuse. Comme le note Descolonges, M « on confond souvent emploi, poste, métier et profession »¹³⁶. Donc, avant d'énumérer quelques définitions du mot « métier », il importe de se référer avant tout à son étymologie afin de pouvoir comprendre les définitions proposées.

Selon le Dictionnaire historique de la langue française, l'étymologie du mot « métier » est :

« D'abord menestier (IXe siècle), mistier (Xe siècle) et me mestier (XIe siècle), il est le doublet populaire de ministère (XIIIe siècle) qui, issu du bas latin ministerium, définit la « fonction de serviteur ». Le sens de « service divin » s'est alors imposé, acception renforcée par le croisement avec mysterium (mystère) pour donner misterium. En latin chrétien « mysterium signifiait en effet "rite, célébration, saints mystères, messe", et le ministerium et le mysterium

¹³⁵ Boyer, L (2002a). « Le devenir des métiers », *Revue française de gestion*, vol. 28, n°140, p. 151-168.

¹³⁶ Descolonges, M (1996). *Qu'est-ce qu'un métier ?*, Paris, PUF.

se sont confondus dans la personne du prêtre, serviteur de Dieu qui renouvelle le mystère du Christ ». Poursuivant sa carrière religieuse, le vocabulaire du métier va également connaître tôt un mouvement parallèle de sécularisation. Son sens originel de « fonction » ou de « service » va gagner en extension et il permettra dès lors le grand écart puisqu'il caractérisera aussi bien, dès le milieu du XI^e siècle, l'activité de la femme de mauvaise vie dite femme de mestier que, dans la seconde moitié du XII^e siècle, la fonction royale. Ce n'est qu'à cette époque que mestier commence à s'appliquer à l'exercice d'une profession ou d'un art, en particulier au métier des armes. La locution « Gens de mestiers » désigne alors, quant à elle, principalement les lettrés, personnes douées de connaissances, avant que l'expression ne désigne, plus tardivement (entre le XV^e et le XVI^e siècle), les « artisans » puis les « ouvriers ». Les mestiers recouvrent à partir du XIV^e siècle l'ensemble des associations professionnelles depuis désignées comme « corporations » et l'expression « avoir du métier » traduit la maîtrise, dans le domaine des arts et de la littérature principalement, d'un savoir-faire. Suivant une seconde acception du mot, contemporaine et concurrente de la première, métier a pris au XI^e siècle le sens de « besoin, utilité ». Très vivant jusqu'au XVII^e siècle, cet usage est entré en désuétude et l'on ne dit plus aujourd'hui « avoir mester » pour « avoir besoin » ou « être de métier » pour désigner de quelque chose ou de quelqu'un qu'il est nécessaire, indispensable. Néanmoins, par métonymie, métier conserve aujourd'hui encore ce sens d'« utile »¹³⁷.

Pour qu'un métier apparaisse et se développe à partir d'un poste, il faudrait, selon Latreille, G, que trois paramètres soient réunis :

- ◆ « Existence d'une formation spécifique;
- ◆ Reconnaissance du métier par autrui;
- ◆ Et regroupement des personnes concernées »¹³⁸.

Le métier se créerait donc quand des gens d'un même domaine se regroupent pour négocier la définition des rôles, des tâches, des savoir-faire et connaissances que les candidats au métier doivent développer.

Ainsi, si autrefois, l'expression « Avoir un métier dans/entre les mains », distinguant le manuel de l'intellectuel, était très en vogue, de nos jours, nous savons que toute activité de travail mobilise à la fois des capacités cognitives et un investissement corporel. D'ailleurs, le sociologue Pierre Naville qui s'était intéressé dès le début des années 1960, à la question de la « professionnalisation » des métiers dont il observa qu'elle était une préoccupation montante

¹³⁷ Dictionnaire, Oscar Bloch & Walther von Wartburg (2008) : Dictionnaire étymologique de la langue française – Presses Universitaire de France, 1932 Grands dictionnaires, Paris.

¹³⁸ La Treille, G (1980). La naissance des métiers en France - 75. Étude psychosociale, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés : « Métier – Profession ».

au sein des corps professionnels, aux États-Unis d'abord, en France ensuite, précise qu'avec l'avancée et le développement des procédés au niveau de l'appareil de production, la caractéristique technique du métier sera couronnée d'une considération technologique. Ainsi, dans un contexte de transformation profonde de l'appareil de production, il observe que :

D'un côté, en effet, la spécialisation et la mécanisation automatisée font disparaître les caractéristiques anciennes du métier chez les opérateurs, en les éloignant des actes de fabrication proprement dit ; de l'autre, les tâches secondaires de surveillance, de contrôle et de conduite d'outillage reconstituent les éléments de véritables métiers, mais sous une forme toute nouvelle.¹³⁹

De ce fait, l'intégration de la robotique et des technologies au niveau de l'appareil de production invitent les sociétés évoluées à prendre en considération deux facteurs importants pour le recrutement de leurs employés :

- Un temps d'apprentissage plus ou moins long ;
- Un haut niveau de qualification.

C'est pourquoi, du point de vue de la sociologie du travail, le statut de l' « **emploi** » pourrait soit :

- Dominer le métier (cas des fonctionnaires notamment) ;
- Se confondre avec lui (cas des indépendants) ;
- Ou lui être subordonné (cas des ouvriers « professionnels »).

Aussi, face à la parcellisation des « **tâches** », le « **métier** » avait donné lieu à de multiples éclatements d'« **emplois** », situation qui avait infligé à cette notion d'être fortement malmené par les organisations contemporaines du travail. De son côté, le psychologue du travail Y. Clot en propose une conceptualisation ancrée dans la psychologie, fait qui va systématiquement nous conduire à nous pencher sur les mécanismes de l'intégration professionnelle d'un novice qui n'a pas suivi de formation pratique préalable. Ainsi, l'entrer dans un métier inconnu lui laisse pour seule ressource la prescription :

C'est l'impersonnel de la tâche qui expose le novice au conflit face à l'éventail des activités personnelles qu'il voit réaliser autour de lui sans pouvoir les imiter, faute d'avoir pu intérioriser des actions répétées. Seuls, la

¹³⁹Naville. P. (1961). « L'emploi, le métier, la profession », in G. Friedmann et P. Naville (coord.), *Traité de sociologie du travail*, T1, Paris : Armand Colin (p,233)

comparaison de l'activité des uns et des autres et le dialogue avec les anciens lui permettent alors d'exploiter les ressources interpersonnelles du métier et de s'ouvrir peu à peu à la mémoire professionnelle transpersonnelle traversant individus et générations¹⁴⁰.

C'est ainsi que nous observerons aujourd'hui que le métier apparaît comme une notion largement fourre-tout. D'un autre côté, la notion de « métier » ne se laisse pas approcher, elle résiste à qui veut l'approcher pour l'observer et la décrire : le lecteur spécialement non averti, souffrira de l'indifférenciation sémantique et de l'hétérogénéité des représentations du terme « métier », puisqu'il en existe plusieurs usages incontrôlés :

On dit : «Je cherche une situation» ou «j'ai trouvé une bonne place». On dit aussi : «C'est mon métier» ou «j'appartiens à cette profession». D'un homme qui s'est élevé dans la hiérarchie, on estime qu'il a atteint une position ; il y a cent cinquante ans, on parlait d'état. On parle de la même façon d'emploi, de poste, voire de tâche. On invoque une charge ou une fonction...

Tous ces termes, et bien d'autres encore, désignent des classes d'activités rémunérées qui sont à la base de la vie sociale. Mais ils n'ont pas tous le même sens, quoiqu'on les emploie couramment les uns pour les autres, ou presque.¹⁴¹.

II.4.6.1- Définitions des différentes acceptions possibles du terme « métier »

- ✓ Le dictionnaire (Le Nouveau Petit Robert) propose une définition relativement ouverte du métier : « Genre d'occupation manuelle ou mécanique qui exige un apprentissage et qui est utile à la société économique [...] genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence »¹⁴².
- ✓ « Un métier est d'abord l'exercice par une personne d'une activité dans un domaine professionnel, en vue d'une rémunération ».¹⁴³

¹⁴⁰ Clot, Y. (1995). La fonction psychologique du travail. Puf, coll. « Le travail humain », Paris, p. 243

¹⁴¹ Naville. P. (1961). « L'emploi, le métier, la profession », in G. Friedmann et P. Naville (coord.), *Traité de sociologie du travail*, T1, Paris : Armand Colin

¹⁴² Rey-Debove, J, Rey, A. Collectif. (2009). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris, France : Editions Le Robert

¹⁴³ Descolonges, M. (1996). *Qu'est-ce qu'un métier ?* Paris : PUF.p.264

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés : « Métier – Profession ».

- ✓ « Un métier c'est la maîtrise professionnelle d'une activité et la mise en pratique de ces connaissances à laquelle peut s'ajouter les connaissances personnelles de la personne ». ¹⁴⁴

Il s'agit d'un travail manuel qui exige un apprentissage et qui requiert un savoir-faire technique spécialisé. On parle de métier qualifié pour désigner un métier demandant une formation.

Quelques exemples de métiers : boulanger, plombier, soudeur, etc.

La définition suivante, nous permettra de différencier le métier, de la fonction et de la profession :

« Si l'appellation métier repose sur l'exercice d'une activité acquise dans le cadre d'une formation professionnelle, sur une spécialité technique – qui lui donne son nom –, dont la maîtrise croissante est associée à une carrière et qu'elle renvoie à une communauté de pairs, alors on conviendra que ne constituent pas un métier :

- ✓ Tout emploi (désigné et rémunéré) qui ne ferait pas nécessairement l'objet d'un apprentissage long et approfondi ;
 - ✓ Toute fonction exercée qui pourrait consister à appliquer des procédures pensées par d'autres ;
 - ✓ toute profession savante ou libérale qui, compte tenu d'un mode de formation plutôt théorique, s'apprend à l'université ¹⁴⁵.»
- (Descolonges, 1996)

II.4.6.2- Synthèse des définitions du concept de « métier »

Tableau 1.1 : Vision synthétique des principales définitions du concept de métier

Acquier, Eyherabide¹⁴⁶ (2005 : 192)	Le métier est défini comme un attribut de l'individu autour de la possession d'un savoir utile et dont la base est partagée au sein d'une communauté de métier .
Boyer¹⁴⁷ (2002 : 152)	Au sens large, le métier est constitué par un ensemble d'acquis, de connaissances et d'habiletés appliqués à la transformation d'un

¹⁴⁴ Mias C. (1998), L'implication professionnelle dans le travail social, Paris : L'Harmattan

¹⁴⁵ Op.cit

¹⁴⁶ Acquier, A., Eyherabide, M. (2005), « Le métier de concepteur peut-il se gérer ? Deux expériences menées dans le secteur de l'automobile », p. 189-208, in : BOYER L., SCOUARNEC A., *L'observatoire des métiers : Concepts et pratiques*, Colombelles, Éditions EMS.

¹⁴⁷ Boyer, L. (2002a), « Le devenir des métiers », *Revue française de gestion*, vol. 28, n°140, p. 151-168.

**Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés:
« Métier – Profession ».**

	produit ou à la fourniture d'une prestation, et utilisés dans le cadre d'une technique dominante susceptible d'évoluer .
Osty¹⁴⁸ (2003 : 17)	Le métier échappe à toute forme de codification établie et n'est saisi qu'au travers de ses attributs (savoir spécialisé, forme d'organisation sociale, place dans la division sociale du travail, type de sociabilité, code de déontologie) ou de ses fonctions (fermeture du marché du travail par l'obtention d'un monopole d'exercice d'une activité donnée, transmission des règles de l'art et normes de comportement, défense des intérêts collectifs et contrôle de la qualité du travail effectué).
Louart¹⁴⁹ (2005 : 106)	Le métier relève d'un type d'expertise (ou d'activité requise) dans une configuration collective orientée vers des résultats. En quelque sorte, quand on étudie un métier, on le situe dans un paradigme définitionnel (ce dont il est fait) et l'affecte à un syntagme opérationnel (ce à quoi et dans quoi il sert).
Piotet¹⁵⁰ (2002 : 3)	Un mot de tous les jours que l'on utilise indifféremment avec celui de profession ou d'emploi pour décliner une identité sociale articulée avec une identité professionnelle .
Sire¹⁵¹ (1999 : 815)	L'ensemble des emplois qui, dans l'organisation, sont caractérisés par une même finalité et une même technicité .

Ce tableau met en évidence les caractéristiques clés du concept de métier. En effet, bien qu'il s'agisse d'un terme polysémique, il fait appel à certains référents constants tels qu'une **identité professionnelle** spécifique pour l'individu et pour l'entreprise, une **dimension technique** importante et un **niveau de connaissances et de compétences** certain.

¹⁴⁸ Osty, F. (2003). Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail, Rennes, Presses universitaires de Rennes. .

¹⁴⁹ Louart, P. (2005). « Les avènements de la GRH. Introduction Générale au cahier spécial piloté par Pierre Louart », *Revue management et avenir*, n°4, vol. 2, p. 105-110.

¹⁵⁰ Piotet, F. (2002). La révolution des métiers, Paris, Presses Universitaires de France.

¹⁵¹ Sire, B. (1999). « Métier », p. 815-816, in : LE DUFF R., *Encyclopédie de la gestion et du management*, Paris, Dalloz.

II.4.6.3- Métier et transmission

En gestion des ressources humaines, la notion de **métier** peut être résumée comme l'ensemble des savoir-faire (ou capacités techniques) acquis, par l'apprentissage ou l'expérience, par l'individu.

Le système de « *la formation par apprentissage* » est un élément clé de l'histoire des métiers. Ainsi, pendant longtemps, on disait que l'apprentissage était réservé aux métiers dits manuels. En effet, « les savoirs et les connaissances liés aux métiers ont longtemps circulé exclusivement par l'imitation et la transmission dans le cadre d'une relation entre un maître et son apprenti. Toutefois, un fort développement actuel du système d'apprentissage dans l'enseignement supérieur s'oppose à cette tendance pourtant ancestrale »¹⁵².

De ce fait, tous les chercheurs s'accordent à dire que le métier s'exerce essentiellement grâce à des compétences acquises sur le terrain. Pour M, Descolonges affirmait que, « le métier ne peut exister sans transmission. Il ne peut être considéré en dépit des individus concernés »¹⁵³.

En l'occurrence, « l'apprentissage d'un métier suppose des modes de transmission en situation concrète de travail, avec l'observation des plus expérimentés et des plus anciens. La transmission du métier ne peut se suffire de dispositifs de formation technique »¹⁵⁴. Ainsi, cette transmission correspondrait à un processus d'apprentissage long en raison des composantes du métier qui sont généralement fortement tacites.

II.4.7- Profession

L'acception anglaise de « **profession** », qui désigne **les métiers les plus qualifiés, les mieux protégés et les plus prestigieux**, dont la médecine est le modèle ou l'exemple type, **seuls les métiers dont l'exercice suppose la maîtrise de savoirs de haut niveau et dont les membres font passer l'intérêt de leur client avant le leur, peuvent accéder au statut de profession**.

Le mot « profession » est employé pour parler d'un ensemble des personnes exerçant la même activité. Les études sont plus abstraites et plus générales et font appel à une plus grande capacité d'abstraction et de conceptualisation. Elles sont généralement de niveau universitaire.

¹⁵² Dictionnaire, Alain Rey (2012) : Dictionnaire Historique de la langue française - LE ROBERT. Paris.

¹⁵³ Descolonges, M. (1996). Qu'est-ce qu'un métier ?, Paris, PUF.

¹⁵⁴ Osty, F. (2003). Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Certaines professions sont régies par un titre professionnel. Vous n'avez pas le droit de travailler ou d'utiliser le titre sans être en règle avec l'organisme de réglementation, par exemple une association professionnelle.

Quelques exemples de professions : avocat, médecin, enseignant, comptable, et bien d'autres.

« Profession est un mot du langage commun qui est passé en contrebande dans le langage scientifique ; mais c'est surtout une *construction sociale*, le produit de tout un travail social de construction d'un groupe et d'une *représentation* de ce groupe, qui s'est glissé en douce dans la science du monde social »¹⁵⁵.

II.4.7.1- Caractéristiques de la notion de « profession »

En suivant la sociologie des métiers et des professions, nous considérerons que les professions sont des métiers particuliers, dont M, Lemosse rappelle les caractéristiques :

- (a)- « L'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- (b)- C'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- (c)- Elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
- (d)- Sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- (e)- Le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne ;
- (f)- Il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société ».¹⁵⁶

Toute **profession** est un **métier**, mais tout **métier** n'est pas une **profession**. En schématisant, nous pouvons donc se représenter les **professions** comme un **sous-ensemble** des métiers. Qu'est-ce alors que la professionnalisation ? Les chercheurs en donnent deux définitions complémentaires, l'une statique, l'autre dynamique :

1. D'un point de vue statique, la professionnalisation d'un métier est le degré auquel il manifeste les caractéristiques d'une profession ;

¹⁵⁵ Emmanuel de Lescure, E (2015). "La « théorie des nouvelles professions », une ressource heuristique pour penser la professionnalisation ", *Éducation et socialisation* [Online], 37 | 2015, Online since 01 March 2015, consulté le 21 Novembre 2018. URL: <http://journals.openedition.org/edso/1127>;
DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.1127>

¹⁵⁶ Lemosse, M (1989) : Le professionnalisme des enseignants. Le point de vue anglais. Études et recherche (p.57). Site : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR006-05.pdf>

2. D'un point de vue dynamique, la professionnalisation d'un métier est le degré d'avancement de sa transformation structurelle dans le sens d'une profession à part entière.

Le terme connaît en « anglais » une valorisation qui n'existe pas en français. « Profession », en revanche, désigne avec la signification qui lui est donnée outre-Manche, les carrières nobles des gens d'église, des hommes de loi, des médecins et des officiers. On ***n'y accède qu'après l'acquisition d'un type particulier de savoir sur lequel se fonde la pratique*** d'un art. Grâce aux sociologues, deux catégories de définitions ont été avancées :

- ✓ L'une statique, cherche à expliciter les critères précis qui permettent de reconnaître la profession véritable, noble et savante ;
- ✓ L'autre dynamique, s'attache davantage à préciser les stratégies déployées pour accéder au statut de « profession ».

En français, le mot profession revêt quatre significations principales, comme l'expliquent Dubar, C et Tripier, P :

- ◆ « La première, et la plus ancienne, a peu à voir avec l'univers du travail : c'est celle que l'on trouve dans l'expression « faire profession de... », qui désigne l'affirmation publique de ses convictions philosophiques, religieuses ou politiques.
- ◆ Le mot profession est aussi utilisé comme un équivalent dans la langue soutenue et dans les documents administratifs de ce que le langage ordinaire appelle « métier », à savoir l'activité de travail dont un individu tire ses moyens de subsistance. En ce sens, coiffeuse, caissière ou agent commercial sont des professions aussi bien que magistrat ou gérant de société.
- ◆ Le terme prend un troisième sens quand il désigne les groupes d'individus qui exercent un métier identique que subsume un même « nom de métier » (cf. William H. Sewell, 1980) : la profession médicale, les enseignants, les militaires, les ébénistes, etc. Il s'agit de groupes « en soi » et « pour soi », conscients de leur commune identité professionnelle.
- ◆ Une quatrième acception du terme, bien plus vague, désigne tous les acteurs qui, quel que soit leur statut (patrons, salariés de tous niveaux hiérarchiques, travailleurs indépendants), travaillent dans une même « branche professionnelle » (notion consacrée par le droit des conventions collectives) ou un même « secteur » (terme utilisé plutôt par l'économie et les sciences

sociales) : en ce sens, l'agriculture, la banque, l'aéronautique ou la sidérurgie sont considérées comme des professions »¹⁵⁷.

Nous pouvons remarquer qu'il n'existe pas de forme adjectivale du mot métier (comme existe l'adjectif « professionnel »).

Bien entendu, enseigner est aussi pour **partie un métier** : la relation aux apprenants suppose un certain nombre de savoir-faire qui s'acquièrent par l'expérience, mais ce n'est pas essentiellement ce qui fonde le travail des enseignant-e-s ; en outre, nous ne pourrions réduire évidemment la pédagogie à une collection de « trucs », ce à quoi voudraient la réduire les « antipédagogistes ». Nous pouvons enfin dire que **l'enseignement** est aussi une **fonction**, au moins pour l'enseignement public. Mais **fondamentalement**, le travail consistant à faire acquérir des connaissances à des apprenants est bien avant tout une **profession**.

II.4.7.2- Définitions de sens commun de la notion de « métier » et de « profession »

La notion de « **métier** » est souvent synonyme de la notion de « **profession** » ou « **d'activité professionnelle** ».

- Un **métier** est d'abord l'exercice par une personne d'une activité dans un domaine professionnel, en vue d'une rémunération.
- Par extension, le métier désigne le degré de maîtrise acquis par une personne ou une organisation du fait de la pratique sur une durée suffisante de cette activité (expérience et savoir-faire acquis, voire amélioration des pratiques si ce métier le permet).
- En gestion des ressources humaines, la notion de métier peut être résumée comme l'ensemble des savoir-faire (ou capacités techniques) acquis, par l'apprentissage ou l'expérience, par l'individu
- Les métiers demandent des durées de formation et d'apprentissage, ainsi que des niveaux de qualification variés ; ces facteurs, plus ou moins liés à la loi de l'offre et de la demande, déterminent, en partie, leur rémunération.
- L'exercice d'un métier est fréquemment précédé d'un apprentissage plus ou moins long (stages, statut d'apprenti, compagnonnage).

L'exigence d'une période d'essai – au départ de tout contrat de travail – témoigne de ce que l'employé prouve « qu'il a une compétence minimale du métier » ou en tous cas « qu'il a la

¹⁵⁷ Dubar, C , Tripier, P & V. Boussard, V (2015). Sociologie des professions. 4^e édition. Paris : Armand Colin.
Source : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/sociologie-des-professions/1-la-notion-de-profession/>

volonté et l'aptitude à l'acquérir » dans le cadre d'un processus d'apprentissage des spécificités de son futur poste.

- **La profession**, « du latin *professio* (« déclaration, déclaration publique, action de se donner comme ») est le métier exercé par une personne. Soit une activité manuelle ou intellectuelle procurant un salaire, une rémunération, des revenus à celui qui l'exerce. Il constitue également un rôle social »¹⁵⁸.
- Par **extension**, la **profession** désigne « le **métier** appartenant à un secteur d'activité particulier. On parle ainsi de profession agricole, commerciale, médicale, artisanale, de la magistrature, de l'enseignement, du bâtiment, de l'industrie, du commerce ».
- De nos jours, la profession « rassemble aussi bien des savoir-faire ancrés dans l'Histoire que des travailleurs et des organisations professionnelles dans l'objectif de produire un bien ou proposer un service ».

II.4.8- Les semi-professions

Certaines professions refusent d'accepter en leur sein la pratique d'activités jugées dégradantes telles (la chirurgie, par exemple, pratiquée par les barbiers jusqu'à la première moitié du XIX^e siècle) et, à l'inverse, se déchargent de tâches jugées mineures. C'est la raison pour laquelle les avantages et le prestige liés au statut de profession incitent de nombreux groupes professionnels à tenter d'y être éligibles. De ce fait, entre le statut de profession et celui de non-profession s'est établie une situation intermédiaire, celle des semi-profession, qui est parvenue à s'extraire du statut de métier sans parvenir à accéder à celui de profession.

Cette semi-profession se caractérise par : une période courte de formation ; pas de monopole sur le contrôle de ses membres, sur les critères de leur recrutement, de leur formation, de leur diplôme et de leur efficacité ; l'existence d'un code d'éthique vague et inconsistant ; des associations professionnelles divisées, inefficaces ou sans pouvoir.

¹⁵⁸ Picoche, J & Roland, J-C (2015) : L e Robert. Dictionnaire d'étymologie du français. Collection : Les usuels. Paris.

II.4.9- Récapitulatif des définitions des notions (Emploi – Fonction – Métier – Profession)

	Définition	Sens originel
Emploi	Ce à quoi une personne est occupée, employée ; ce à quoi s'applique l'activité rétribuée d'une personne.	Action ou manière d'utiliser (une chose) ; ce à quoi une chose est utilisée, destination
Fonction	Exercice d'un emploi , d'une charge. Par extension, ce que doit accomplir une personne pour jouer son rôle dans la société, dans un groupe social.	Action, rôle caractéristique (d'un élément, d'un organe) dans un ensemble.
Métier	Genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société, dont on peut tirer ses moyens d'existence.	Genre d' occupation manuelle ou mécanique qui trouve son utilité dans la société.
Profession	Métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent.	Occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence, qu'elle soit un métier , une fonction , un état. Acte par lequel un religieux, une religieuse prononce ses vœux, et devient profès.

Tableau 1 : Définitions des notions (Emploi – Fonction – Métier – Profession)¹⁵⁹

II.4.9.1- Interprétation des définitions

- Le terme d'**emploi** renvoie directement à l'occupation qui est faite de la force de travail d'une personne, comme le laisse supposer son sens originel qui fait explicitement référence à une chose.
- La définition de la **fonction**, en revanche, comporte deux éléments qui la distinguent fortement de celle de l'**emploi** : tout d'abord le rôle ainsi tenu par la personne dans la société et, ensuite, la place occupée dans un ensemble, telle que définie dans le sens originel du terme. Le premier élément participe de la reconnaissance sociale liée à la fonction exercée ; le second fait directement écho à l'intégration du tenant de la **fonction** dans une organisation où cette dernière s'exerce.
- Le **métier**, quant à lui, est d'abord considéré comme l'exercice par une personne d'une **activité** dans un domaine professionnel. Il est défini comme une modalité d'exercice d'un **travail**, source de rémunération ; dans son acception originelle, il possède une dimension manuelle ou mécanique « *qui trouve sa place dans la société* ». Le caractère manuel, la caractérisation sociale du métier sont ainsi affirmés. Manquent toutefois la fierté et le sens de l'honneur ressentis par les membres des métiers, l'attachement au

¹⁵⁹ Source : Le Grand Robert de la langue française, édition 2021

travail bien fait, la haute technicité de certains d'entre eux qui réclame formation et compagnonnage.

- La **profession**, enfin, se caractérise par le prestige et la position sociale qu'elle accorde à ses membres, ainsi que par le fait qu'elle s'exerce au sein de l'organisation de travail. La profession a davantage de points communs avec le **métier** qu'il n'en est généralement fait état – avec certains métiers en tout cas : la technicité, le besoin d'une formation longue, la nécessité de l'expérience et du compagnonnage, rapprochent certains **métiers** et certaines professions. Notons également que, dans son sens originel, la profession fait référence à l'acte par lequel un religieux ou une religieuse prononce ses vœux, et devient ainsi *profès* »¹⁶⁰.

De ce fait, nous pourrions dire qu'en dépit des réserves précédemment formulées à l'endroit des usages de ces concepts incontrôlés que les chercheurs faisant généralement l'économie d'une discussion des termes employés (« **métier** », « **emploi** » et « **profession** »), nous ne saurions pas toujours distinguer, au niveau de leurs travaux de recherche, les acceptions courantes des références sociologiques. Leurs choix sont réalisés sans toujours éclairer le lecteur sur ce qui motive la posture adoptée.

En somme, les confusions du mot « **métier** » avec « **profession** », « **travail** », puis « **emploi** » et même aujourd'hui « **job** » ne sont que les conséquences de l'interdépendance croissante des activités professionnelles.

II.5- Quelle est la différence entre un métier et une profession?

Difficile d'établir une **différence** précise entre les termes de « **métier** » et de « **profession** ». À l'origine, ce n'était pourtant pas le cas : un métier désignait une activité plutôt manuelle alors que la profession était associée à des activités plutôt intellectuelles. C'est ce qu'avaient établi les travaux du sociologue Bourdoncle, R qui avait mis en évidence la différence fondamentale entre ces deux notions (**métier** et **profession**).

- ✚ Le **métier** renvoie à un travail technique reposant sur un ensemble de « savoirs incorporés », de savoir-faire acquis par l'expérience : c'est ainsi que nous dirons de quelqu'un qui « a du métier » (alors que nous ne disons pas « avoir de la profession »).
- ✚ La **profession**, elle, repose sur des savoirs savants et une capacité d'abstraction, et son enseignement passe par une explicitation des savoirs, avec un recours fréquent à l'écrit,

¹⁶⁰ Le Grand Robert de la langue française, édition 2021

ce que Bourdoncle, R appelle une « rationalisation discursive de l'action » : agir en professionnel, c'est être capable d'analyser une situation et d'adapter les savoirs, ce que fait précisément un-e enseignant-e (c'est la didactique).

Mais le sens des mots a évolué et la différence est aujourd'hui moins aisée.

II.5.1- Distinction entre métier et profession

Bourdoncle, R disait :

« Le terme de « **profession** » en anglais est, comme celui de « cadre » en français, intraduisible dans l'autre langue. Leur équivalent littéral perd une grande partie de leur symbolique sociale, qui fait toute leur valeur. Le « professionnel » anglais ou américain, médecin ou avocat, architecte ou universitaire, est beaucoup plus que le « professionnel » français, qui, comme le veut l'expression « c'est un professionnel », est quelqu'un qui possède son métier jusqu'au bout des doigts, qui l'a même complètement incorporé, de la tête aux pieds »¹⁶¹.

Il rajoute :

« La réflexion sur ce qu'est une « profession » remonte au début du siècle avec Flexner (1915) et plus tard Parson (1939) pour les Etats-Unis, S et B.Webb (1917) et un peu plus tard, Carr-Saunders et Wilson (1932), pour l'Angleterre. Depuis, la sociologie des professions est devenue un des domaines les plus abondants de la sociologie anglo-saxonne. Elle s'est depuis Lieberman (1956) amplement intéressée à l'enseignement comme profession. Dans sa synthèse des approches sociologiques de la profession d'enseignant, E. Hoyle (1982) recense 97 ouvrages, dont plusieurs dizaines traitent exclusivement de l'enseignement comme profession »¹⁶²

Aujourd'hui, la profession désigne davantage la corporation des personnes qui exercent la même activité. Pour le sociologue M. Sorel, la **profession** est ainsi « un métier socialement organisé et reconnu ».

Le **métier** ferait quant à lui référence à l'exercice d'une activité donnée mais envisagée sous un angle concret. Le métier est ainsi la somme des gestes professionnels et des savoirs faire pour réaliser une tâche donnée.

¹⁶¹ Bourdoncle, R (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*, volume 94, pp. 73-91.

DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>

www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_94_1_1368

¹⁶² Ibid.

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés : « Métier – Profession ».

Classiquement, la distinction faite entre « métier » et « profession » est la suivante : le « métier » serait à dominante technique et la « profession » à dominante intellectuelle ou relationnelle.

Il a été considéré qu'au moyen âge, le « métier » était attaché à une forme de travail particulière, l'artisanat, et à une forme de transmission de savoirs et de compétences particulière, l'apprentissage sur le tas. On parlait ainsi de « métier » quand on parlait d'apprentissage sur le tas, de compagnonnage. Posséder un « métier » relevait d'une forme de prestige social. Au fil des siècles et notamment avec l'arrivée du 20^{ème} siècle, des métiers plus industriels sont apparus et la formation à ces métiers industriels s'est organisée : des filières de formation initiale ont été créées.

Le mot « profession », quant à lui, a été très largement étudié par la sociologie anglo-saxonne, dans une acception particulière et réductrice qui est celle de la profession libérale.

Aussi, plusieurs sociologues français (dont Bourdoncle, R et Abalea, F) se sont également intéressés à ce mot. Bourdoncle, R (1991) nous dit ainsi qu'une profession est constituée selon lui de quatre attributs :

- ◆ « Une base de connaissance à la fois assez générales mais aussi relativement spécifiques à l'exercice de la profession ;
- ◆ Des individus qui ont le souci de servir l'intérêt général plutôt que leur intérêt particulier ;
- ◆ Un code éthique qui organise les comportements des professionnels vis-à-vis de leurs clients ;
- ◆ Un système de rétribution ou d'honoraires correspondant effectivement aux services rendus »¹⁶³.

Abalea, F, pour sa part, propose de considérer qu'une profession existe si cinq conditions sont remplies :

- ◆ « Il existe un objet de travail qui est reconnu socialement, c'est-à-dire qui fait l'objet d'une valorisation sociale ;
- ◆ Il existe un système d'expertise fondé sur des savoirs complexes (cela correspond à la base de connaissances proposée par Bourdoncle, R) ;
- ◆ Il existe un système de références, un univers moral (le code éthique dont parle Bourdoncle, R) ;

¹⁶³ Ibid.

- ◆ Il y a une reconnaissance sociale du système d'expertise et du système de référence ;
- ◆ Il existe, enfin, un système de contrôle qui définit les modalités de recrutement et les règles de disciplines »¹⁶⁴.

Contrairement à la distinction classique entre métier et profession dont l'un est à dominante technique et l'autre est à dominante intellectuelle, les travaux des chercheurs ont montré que ce sont les niveaux d'organisation du champ d'activité et de formalisation de celui-ci qui avaient permis de faire la différence entre les deux mots. Autrement dit, une profession est un métier socialement organisé et reconnu.

Cependant, nous devons réorienter les politiques de l'enseignement universitaire vers une reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Ainsi, en Amérique du Nord, comme dans plusieurs pays européens, ont été marqué par des enjeux concernant la formation, la qualification et la professionnalisation du métier d'enseignant. Plusieurs approches issues de la théorie sociologique se sont penchées sur la distinction entre métier et profession. Historiquement, cette distinction recouvre le clivage entre les arts libéraux et les arts mécaniques (travail intellectuel—travail manuel) où profession est synonyme de connaissances théoriques et techniques.

Les chercheurs préconisent donc que dans une profession, nous devons faire face à des problèmes complexes et variés qui exigent une méthode d'analyse, une autonomie d'action et une image de soi forte et sûre afin d'élaborer des solutions nouvelles. Ainsi le concept de profession et les termes qui en découlent, tels professionnel, professionnalisme, semi-profession ou professionnalisation, même s'ils sont largement utilisés en référence aux caractéristiques du travail et des travailleurs, sont problématiques et l'utilisation que les chercheurs en font est ambigu...

II.5.2- Un retour étymologique, sémantique et définitoire des termes « métier » et « profession »

« Métier » et « profession » selon le professeur Bernard Cerquiglini¹⁶⁵ ne sont pas synonymes, il considère que pour pouvoir les distinguer, nous devons recourir à l'étymologie:

- ✓ Métier : vient du mot latin "ministerium", ce mot dont on connaît la forme savante "ministère", désignait le service. « Être métier » en ancien français

¹⁶⁴ Abalea, F. (1992). Sur la notion de professionnalité, in : *Recherche sociale*, n°124, pp.39-49.

¹⁶⁵ Source : <https://www.tv5mondeplus.com/toutes-les-videos/documentaire/merci-professeur--metier-et-profession>

signifiait « être utile ». Il y a dans le métier une idée d'utilité, c'est une activité souvent concrète, utile à la société et dont on tire ses moyens d'existence. C'est le mot le plus courant, synonyme de boulot, de gagne-pain, "il n'y a pas de sous métier". C'est une compétence que l'on acquiert : les ficelles du métier ; et dont on fait preuve : ce peintre a du métier.

✓ Profession : a une toute autre origine. Il a été emprunté au latin "professio" qui signifiait déclaration publique, c'est le sens que l'on retrouve encore dans la profession de foi d'un candidat. Professer c'est se déclarer publiquement, affirmer une croyance ou un état. Il y a dans profession une notion de fonction sociale, c'est l'activité habituelle d'un individu, dont il tire ses revenus, mais surtout par laquelle il joue un rôle dans la société. On comprend que profession soit moins technique que métier, plus administrative : âge et profession, et surtout plus noble, on parle de la profession de médecin, des professions libérales. Fonction sociale donc opposée à activité concrète. Résumons d'un exemple : Pierre a choisi la profession d'avocat, dur métier !

En l'occurrence, si aujourd'hui les termes « métier » et « profession » sont très souvent utilisés comme synonymes, l'évolution de leurs significations par contre, mettent en lumière des différences structurantes, dont la prise en compte reste éclairante pour aborder les questions de formation et de professionnalisation. Ces différences peuvent se situer à deux niveaux principaux :

- Le type de savoirs en jeu,
 - Et le mode d'acquisition de ces savoirs.
- **Métier :**
 - Travail manuel, technique ou mécanique qui repose sur un ensemble de *savoirs incorporés* ;
 - Habileté qui *s'acquiert par l'expérience* ou le training (entraînement, répétition, ...).

- **Profession :**

- Activité qui fait appel à des *savoirs savants*. En particulier, pour les professions de l'humain (médecine, enseignement...), l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction, nécessaires pour retrouver le général, le principe, derrière le particulier de chaque individu (patient, apprenant...);
- Activité qui se « *professe* », c'est-à-dire qui s'enseigne par la voie de l'explicitation orale des savoirs et des pratiques, ce qui implique une rationalisation discursive de l'action. Cette rationalisation s'opère par le passage à l'écrit, lequel permet à la fois la capitalisation des savoirs et leur plus large diffusion.

II.5.3- Le travail enseignant: un métier ou une profession?

L'une des questions les plus débattues actuellement dans le monde universitaire est celle du statut professionnel de l'enseignement et, par le fait même, de l'enseignant. L'enseignement d'une manière général et l'enseignement universitaire d'une manière particulière est-il une profession, une semi-profession ou un métier ? Cette question n'est pas nouvelle, mais elle a resurgi avec beaucoup d'acuité il y a de cela plus d'une quinzaine d'années.

Ainsi, à la lumière de toutes les définitions établies par les différents auteurs consultés qui ont usés tantôt du terme « profession » tantôt du terme « métier » sans distinction de concepts, nous avons remarqué qu'il y avait un enchevêtrement assez ambigu. Étant donné que les deux termes étaient utilisés sans distinction, cela ne nous a nullement prêté main forte pour nous appuyer sur ces définitions tant elles étaient floues et mal cernées. Il est vrai qu'au départ, il a été retenu que « le terme de profession désignait un métier présentant un prestige »¹⁶⁶, mais nous avons observé que quand Dubar, C citait les deux mots en opposition, il désignait « le métier étant une activité manuelle et la profession comme étant une activité intellectuelle »¹⁶⁷. Seulement, de par l'évolution des concepts et de la société, ces définitions paraissent aujourd'hui obsolètes et un peu simpliste.

¹⁶⁶ Blin J.-F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles, Paris, L'Harmattan, p. 48.

¹⁶⁷ Dubar, C. (1996). La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles (2^o éd. Revue), Paris, Armand Colin, p. 132.

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés: « Métier – Profession ».

Ainsi les objectifs de notre recherche nous ont astreint à présenter des définitions plus récentes et surtout beaucoup plus valides : nous présentons en premier lieu celle de Dubar, C d'abord « une profession divise les tâches : les métiers, ce que l'un ne peut pas faire, l'autre le peut par une formation spécifique »¹⁶⁸ et en second lieu, celle de Derosière, A et Thevenit, L « profession : capacité professionnelle sanctionnée par un diplôme, métier : expérience professionnelle et connaissance de terrain »¹⁶⁹. De plus, si nous nous référons à la « dimensions marxiste » telle que la fait le sociologue français J.M.Chapoulie pour qui « l'appartenance à une profession confère à l'individu une dimension de pouvoir. Elle permet la conservation du monopole de sa catégorie sociale élevée sur des catégories jugées inférieures »¹⁷⁰, nous pourrions avancer l'idée que le « métier » renferme une idée de production et d'action sur la matière, tandis que la « profession », elle revêt une dimension sociale regroupant l'ensemble des personnes d'une catégorie professionnelle ayant des intérêts communs. De ce fait, nous pourrions dire que la majorité des définitions consultées font référence à la « profession d'enseignant » qui, en fait, correspond à un état, une situation, et fait référence à l'appartenance à un corps. En effet, opposé à « métier », le terme de « profession » n'a pas de sens de production ou de fabrication. La profession permet la singularisation et la distinction d'un ensemble d'individus correspondant à une position sociale et s'identifiant par des connaissances spécifiques. Cette position sociale et cette composante identitaire font des enseignants qu'ils appartiennent à « un corps », R, Bourdonc attribue clairement cette dimension sociale à la profession : « ce qui fait une profession, c'est la reconnaissance sociale que lui confère la société »¹⁷¹. Cette « corporation » à laquelle adhèrent les enseignants est régie par des limites et des règles strictes, comme une sorte de « code » régissant l'exercice de l'activité professionnelle afin de préserver une certaine éthique de la profession. R, Bourdoncle avait d'ailleurs appuyait cette réflexion en disant que « *Quelqu'un qui fait preuve de professionnalisme, c'est quelqu'un qui respecte dans sa pratique les normes établies par la profession* ».¹⁷²

¹⁶⁸ Ibid, p. 157.

¹⁶⁹ Dessrosières, A., Thévenot, L. (2000). Les catégories socio-professionnelles, Paris, La Découverte, p. 40.

¹⁷⁰ Cité par Dubar, C. 1996. Ibid, p. 140.

¹⁷¹ Bourdoncle, R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », Revue française de pédagogie, 105, pp 83-119.

¹⁷² Bourdoncle, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants », Revue française de pédagogie, 94, pp 73-92.

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés : « Métier – Profession ».

Après avoir défini la « profession » dans sa dimension sociale, présentons dans ce qui va suivre le « métier » dans sa dimension productive.

Au regard des différentes définitions consultées, le métier possède une dimension de productivité, d'action sur la matière en la transformant, de reproduction de gestes. Il se caractérise par une formation spécifique et par l'acquisition de savoir-faire de haut niveau de fonctionnalité. Ce savoir-faire permet l'affinement d'une pratique tout au long de la carrière, et permet à l'individu de montrer la maîtrise de son « art ». Nous rejoignons ainsi la définition du mot métier telle qu'elle est donnée dès le Moyen-âge. M. Descolonges conserve la dimension « d'exercice de l'art : c'est un point commun à tous les métiers, que ceux-ci soient exercés en entreprise, en libéral ou ailleurs »¹⁷³.

Étant donné que le métier est considéré dans sa dimension productive, nous ne pourrions, dans le cas de sa fonctionnalité, parler de représentations professionnelles, mais plutôt de « représentations fonctionnelles ». Celles-ci ont la même structure que les représentations sociales et les représentations professionnelles : un noyau central (l'objectif à atteindre, c'est à dire une action de transformation) et des éléments périphériques permettant une personnalisation des savoir-faire fonctionnels. Ces représentations fonctionnelles possèdent un référentiel commun appartenant au noyau central : le langage spécifique (ou encore « technique ») et les savoir-faire de base. De plus, elles permettent, d'une part, une représentation du travail à réaliser et d'autre part, de l'effectuer réellement avec des techniques singulières.

Quant aux compétences qui caractérisent le métier, nous pouvons en discerner deux types de compétences : il y a les « compétences de base » acquises à la suite d'une formation initiale affinée par la pratique et dont l'apprentissage est nécessaire car elles ne peuvent être découvertes par empirisme au prix d'une perte de temps et nous avons le deuxième type, les « compétences expertes » qui découlent de l'affinement du premier type de compétences et de celles qui seront découvertes au fil de la pratique. : « Le métier se définit par une compétence techniquement et scientifiquement fondée »¹⁷⁴. En l'occurrence, nous pourrions aussi attester que plus le métier est pratiqué et plus, dans la normalité des choses, il tend celui qui l'exerce vers l'expertise. Nous pouvons ainsi dire que les membres d'un même métier se reconnaissent

¹⁷³ Descolonges, M. (1996). Qu'est-ce qu'un métier ?, Paris, PUF, p. 7. 209.

¹⁷⁴ Dubar, C. (1996). La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles (2^e éd. Revue), Paris, Armand Colin, p. 140.

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés: « Métier – Profession ».

et que les praticiens de longue date ont une influence et une action de formation sur les plus jeunes.

Si les chercheurs considèrent l'exercice du métier comme étant une action sur la matière dans le but de la transformer, cette réflexion est facile à comprendre pour les métiers « manuels », mais qu'en est-il pour les métiers « intellectuels » ? Pour les métiers intellectuels, la transformation s'exerce sur la personne pour la faire passer d'un état à un autre au moyen de savoir-faire maîtrisés par une « personne de métier ». Le métier, pour exister, nécessite une formation spécifique et répond à un besoin social, « il regroupe des personnes concernées qui définissent des tâches appelant des aptitudes spécifiques »¹⁷⁵.

Il semble important de mettre en parallèle les deux termes de « métier » et de « profession » afin de distinguer respectivement leurs dimensions productive et sociale. Le tableau ci-après synthétise ces différences tout en permettant un positionnement.

MÉTIER	PROFESSION
Dimension productive.	Dimension sociale.
Correspond à une demande sociale.	Revêt une dimension identitaire.
Vécu individuel et transmissible.	Vécu groupal.
Caractérise l'individualité des membres d'un groupe.	Caractérise un groupe.
Activité lucrative.	Position institutionnelle.
Nécessite une formation et un savoir-faire.	Nécessite une adhésion aux valeurs communes.
Défini par des compétences.	Défini par des valeurs communes.
Défense d'un savoir-faire.	Défense d'un savoir d'intérêt commun.
Action de transformation de la matière.	Action de transmission des fondements éthiques.

Dans ce qui va suivre, nous allons tenter d'énumérer les modalités qui pourraient définir une « profession » et la manière dont ces éléments sont respectés dans le cadre de l'enseignement. Si le travail enseignant répond à ces conditions, nous pourrions alors affirmer qu'il relève plus d'une « profession » que d'un « métier » :

¹⁷⁵ Ibid p. 15.

1. L'existence d'une base de connaissances scientifiques qui soutient et légitime les jugements et les actes professionnels.

- Cette base de connaissance doit être acquise dans le cadre d'une formation de haut niveau intellectuel car il s'agit d'une tâche complexe qui sous-tend de nombreux savoirs et compétences spécifiques qui exige de la part de l'enseignant universitaire d'être en mesure de valoriser ses savoirs et ses compétences professionnelles, en misant entre autres sur sa capacité à argumenter et à justifier ses pratiques, d'être capable d'utiliser les ressources de manière adéquate pour faire des choix éclairés et se préoccuper des besoins de ses apprenant. Cette base de connaissance doit être acquise dans le cadre d'une formation de haut niveau intellectuel.
- Elle nécessite de fréquentes mises à jour afin d'incorporer les résultats de recherche les plus récents, c'est à dire d'une formation continuée. Autrement dit, ces savoirs et compétences doivent être développés tout au long de la carrière par la formation continue. Cela sous-entend que cet enseignant doit avoir cette capacité de réfléchir sur sa pratique et doit être en mesure de se réajuster, au besoin. En d'autres termes, il doit assurer son propre développement professionnel continu, en déterminant ses besoins et se tenir à jour, par divers moyens. Effectivement, l'évolution des connaissances et des techniques (les TICE par exemple) fait que l'enseignant doit assumer une réactualisation régulière de ce qu'il a appris lors de sa formation initiale, afin d'éviter qu'il se trouve en situation de faire des choix didactiques et pédagogiques sans maîtriser totalement ce qui les fonde. Soumis à des tensions et parfois à des dilemmes, les effets de son action doivent être contrôlés et surtout dépourvus d'improvisations. En somme, cela signifie que la formation continuée et le perfectionnement devront être considérés comme des obligations professionnelles.
- L'enseignement implique des relations interpersonnelles s'appuyant sur un lien de confiance. Nous devons comprendre de ce fait que l'enseignant doit être capable de collaborer avec les divers partenaires impliqués dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire qu'il doit se mobiliser, discuter et participer pour contribuer aux débats qui concernent la recherche universitaire et mettre en valeur son expertise, tout cela en créant des liens avec les universités, en valorisant la recherche et en développant la dimension scientifique de sa profession dans un esprit de collaboration professionnelle.

Toutes ses réflexions ne peuvent être que rationnelles, puisque cet enseignant agit sur autrui, il agit donc dans un environnement dynamique (c'est-à-dire complexe, en évolution constante du fait des interactions humaines multiples et variées avec différents acteurs, de l'imprévisibilité des événements qui peuvent survenir), et en même temps, dans un environnement différencié (il enseigne à des groupes très hétérogènes, des étudiants de niveaux et de milieux socioéconomiques très différents).

2. *La présence d'un ordre professionnel reconnu par l'état, ou par des organismes mandatés par l'état, regroupant des membres dûment qualifiés et socialisés aux valeurs de la profession :*

- Cette corporation devrait être composée exclusivement de professionnels.
- Elle devrait exercer son activité disciplinaire en se fondant sur le mécanisme du jugement par les pairs.
- Un enseignant devrait être évalué par d'autres enseignants. Ces derniers peuvent essentiellement revêtir la forme de conseillers pédagogiques.

3. *Une éthique professionnelle orientée vers le respect des pairs et du personnel universitaire :*

- Tout acte professionnel devrait être encadré par une certaine éthique professionnelle. Cette éthique devrait reposer sur des actes professionnels spécifiques.
- Cette éthique correspondrait donc à ce que nous appelons un code déontologique, une éthique procédurale.

4. *L'autonomie professionnelle :*

- C'est la reconnaissance, à la fois juridique et sociale, que le professionnel est le mieux placé pour décider des actes qu'il doit effectuer.

5. *La responsabilité professionnelle qui découle de l'autonomie :*

- Un professionnel peut être évalué par son ordre, voire accusé de faute professionnelle.
- Il est responsable de son activité, notamment des moyens qu'il utilise.

Ainsi, sans faire consensus, il a été constaté qu'une tendance avait commencé à se dessiner, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, afin de considérer l'enseignement universitaire comme un acte professionnel. Sans doute en partie en réponse aux revendications des enseignants

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés: « Métier – Profession ».

concernant leur autonomie et surtout la mise en valeur de la complexité de leur tâche ainsi que la spécificité des compétences qu'exige leur profession. Mais le désir de légitimité professionnelle ne pourrait en aucune manière se limiter à ces éléments. La recherche universitaire se penche en effet de plus en plus sur le savoir pratique des enseignants, sur leur capacité à générer un savoir par une pratique réflexive, savoir qu'il s'agit de rendre public pour en faire un corpus pouvant être intégré dans le domaine des savoirs professionnels propres aux enseignants universitaires.

Conclusion

Si nous prenons en considération l'activité d'enseignement des enseignants-chercheurs universitaires algériens, nous avons pu constater qu'enseigner dans le supérieur, ce n'est pas comme enseigner dans les autres paliers du système éducatif. En effet, puisqu'il existe de nombreuses différences telles que :

- Un enseignant-chercheur peut accéder à ce métier sans avoir été formé à « l'enseignement universitaire » ; en d'autres termes, cela veut dire qu'il n'a reçu aucune « formation à l'enseignement ». Il n'y a pas de formation initiale aussi dans ce sens.
- Il n'y a pas non plus de « formation continue institutionnalisée », qu'il s'agisse de pédagogie universitaire, de formation en didactique ou même de formation à l'enseignement.
- Il n'y a pas d'évaluation de la pratique enseignante dans le supérieur, tandis que cela existe dans le primaire, le moyen et le secondaire, l'évaluation étant faite sous la forme de visite d'inspecteurs qui octroient des notes et des appréciations (situation qui est parfois vécue par l'enseignant comme une « évaluation sanction ». Dans les universités, il n'y a pas de suivi institutionnel de la carrière professionnelle des enseignants-chercheurs ni d'évaluation de la pratique pédagogique.

Par ailleurs, être enseignant dans le supérieur, ce n'est pas uniquement enseigner, c'est aussi faire de la recherche et la promouvoir sous différentes formes (actions de recherches fondamentales, publications, et valorisation). Les enseignants-chercheurs doivent avoir un niveau de qualification qui devrait être considéré par l'institution universitaire comme une garantie des multiples compétences qu'ils doivent mettre en œuvre dans leur activité professionnelle. Par conséquent, nous constatons qu'enseigner dans le supérieur, c'est exercer une profession particulière, pour laquelle il n'existe pas (ou très peu) de formation prenant en compte toutes les dimensions du métier. Nous pouvons noter également que peu de travaux de recherche se sont intéressés aux « enseignants chercheurs algériens ».

L'institution universitaire algérienne affecte pour un enseignant-chercheur trois métiers :

- La première activité est celle d'enseignant (elle est obligatoire).
- La deuxième activité est celle de chercheur (elle n'est pas obligatoire puisque nombreux sont les enseignants qui sont affectés à des laboratoires de recherche sans pour autant

exercer aucune recherche), elle est valorisée, notamment pour la promotion (qu'il s'agisse d'un changement de classe ou de statut).

- La troisième activité est celle d'administrateur (un enseignant chercheur peut postuler ou être proposé pour occuper de hauts postes de responsabilité au niveau de l'université.

En revanche, par rapport à ces différents constats, une préoccupation principale nous vient à l'esprit :

- ◆ Au niveau des autres pays, les enseignants chercheurs, même s'ils ne suivent pas une formation, ils ont cette aptitude de fabriquer du savoir, puisqu'ils acquièrent des connaissances à partir d'un objet de recherche particulier, en apprenant à le problématiser et à le traiter. Quant est-il de nos enseignants chercheurs qui même affecté à un laboratoire de recherche n'exercent aucune activité de recherche et qui plus est n'ont suivi aucune formation « à l'enseignement » ?

Les enseignants chercheurs algériens considèrent généralement que pour la partie « recherche » de leur mission, leur formation initiale était assurée par le « Doctorat » sous la forme d'une « formation à la recherche par la recherche ». En outre, concernant le volet enseignement, la conviction est largement répandue qu'« il suffit d'être un bon chercheur pour être un bon enseignant », que la pédagogie s'apprend « sur le tas » et que « c'est en enseignant qu'on apprend à enseigner ».

Nous estimons que l'idée « **d'apprendre à enseigner** » reste un tabou pour un grand nombre de nos enseignants du supérieur. Et que beaucoup d'entre eux considèrent également que la liberté académique inhérente à leur statut, doit s'exercer y compris dans le choix de se former ou non tout au long de leur carrière. Or, si l'expression d'un besoin de formation pour « apprendre à enseigner » est inexistant ou encore limitée au sein de nos universités, pour les institutions universitaires belges, canadiennes et suisses pour ne citer que celles-ci, les enseignants chercheurs ont pris conscience qu'apprendre à fabriquer – par la théorie et/ou la pratique - du savoir, ce n'est pas apprendre à « transférer des savoirs », et que savoir « chercher » ne prédispose pas d'un « savoir enseigner ». Les gouvernants de ces États, par conséquent, ont réalisé qu'enseigner est l'un des métiers de l'enseignant chercheur et c'est un métier qui pourrait s'apprendre par le biais d'une formation institutionnalisée afin d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles et aussi pour compléter et renforcer des compétences pédagogiques. Et de ce fait, ces responsables ont pris l'initiative d'investir dans la formation

des enseignants chercheurs en établissant des structures offrant des programmes de formation professionnalisant.

De plus, si les organismes de recherche de ces pays ont développé des programmes de formation dans ce sens en direction de leurs chercheurs, les universités françaises ont, en revanche en général, pris du retard dans ce domaine pour leurs enseignants-chercheurs. En effet, ce n'est que tardivement vers la fin des années 80 (plus précisément en Octobre 1989) que fut créé les premiers Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) ; mais depuis leur suppression en 2009, la mission de formation initiale des futurs enseignants chercheurs reposait plus particulièrement sur les écoles doctorales. Contrairement aux français, les pays anglophones occidentalisés, leurs formations à l'enseignement ont commencé à voir le jour, dès les années 70, et se sont développées en suivant les grandes évolutions de l'université.

En outre, si la plupart de nos enseignants supposent que « métier » et « profession » sont synonymes, c'est parce qu'ils jugent qu'ils s'y retrouvent les mêmes éléments incontournables dans l'acte d'enseigner, sans pour autant prendre en considération le type de savoirs mis en jeu et le mode d'acquisition de ces savoirs pour ces deux concepts complètement différents :

- ✱ Si à l'université, l'enseignant est astreint à suivre des chemins tout tracés et des programmes balisés et établis par la tutelle, nous pouvons dire qu'il y a là prolétarianisation de l'enseignant. Ce dernier sera considéré comme exerçant un « métier » donc un travail technique reposant sur un ensemble de savoirs incorporés, acquis par l'expérience, la répétition, voire même la routine.
- ✱ Si au contraire, la tutelle laisse à l'enseignant libre cours pour l'élaboration de son programme d'enseignement avec un pouvoir d'agir pour le choix des méthodes et des moyens qui relèveraient de son expertise, avec un tel esprit d'autonomie, nous pourrions parler alors de « l'enseignant professionnel », exerçant une activité qui s'enseigne par la voie de l'explicitation des savoirs et un apprentissage concret des pratiques d'enseignement permettant la capitalisation et l'acquisition des savoirs, la transmission de manière de penser, de faire et d'être, l'analyse et la maîtrise des besoins particuliers des apprenants, le désir de débattre des développements souhaités et possibles entre pairs et surtout l'aptitude à remettre en question la pertinence de méthodes pédagogiques.

Chapitre II : Aperçus sémantiques et tentatives de définitions des deux concepts clés: « Métier – Profession ».

Par conséquent, nous pourrions prétendre à l'existence de deux (02) catégories d'enseignants universitaires algériens ; il pourrait y avoir :

- ↗ Ceux qui exercent un « métier » essentiellement individuel s'accommodant fort bien d'une situation d'exécutants des manières de faire étroitement définies ou imposées par d'autres et se contentant de petites libertés ;
- ↗ Et ceux qui tentent tant bien que mal d'exercer une « profession », sans avoir pour autant suivi une « formation à l'enseignement », en s'évertuant de faire usage de réflexions collectives sur leur travail, sur son organisation, sur les programmes à mettre en œuvre. Se considérant comme étant capables de modifier leurs comportements pour s'améliorer, d'analyser leurs actions, d'évaluer le résultat de leurs interventions, ils se revendiquent alors le statut de « professionnels ».

Donc, d'une manière particulière, il serait impératif que le M.E.S.R.S puisse instaurer un consensus entre la formation et les futurs enseignants universitaires afin que ces derniers puissent acquérir des compétences pour mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes tout en combinant et mobilisant des ressources personnelles appropriées dans des contextes particuliers.

CADRE EMPIRIQUE

PARTIE III

**ANALYSE DU CADRE
EXPÉRIMENTALE DE LA
RECHERCHE**

CHAPITRE III
APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE
LA CONSTRUCTION, DU
TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE
DES DONNÉES



**« L'EXPÉRIENCE EST UNE
BOUGIE QUI N'ÉCLAIRE
QUE CELUI QUI LA PORTE »
CONFUCIUS**

**CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU
TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES**

Introduction

Étant donné que nous ne pouvions pas laisser dans l'ombre certaines préoccupations que ressentent les enseignants d'une manière générale et les enseignants novices d'une manière particulière, vis-à-vis de l'exercice de leur métier, nous ne pouvons réfuter que ce travail présente un projet de recherche exploratoire, qui normalement devrait être fondé sur une étude longitudinale basée sur l'exploitation de vidéos des pratiques d'enseignants universitaires, appuyé par des interviews ou des entrevues d'auto-confrontation avec des séquences filmées. Et cela afin de mieux comprendre les pratiques et les procédés mis en œuvre dans l'action enseignante. Seulement, à travers les diverses discussions que nous avons eu avec nos collègues, nous avons ressenti certaines réticences quant à l'emploi de la « vidéoscopie ». Préjugés qui nous avaient incitaient à croire qu'ils tendaient à ériger un petit mur autour de leurs pratiques enseignantes et à défendre, avec civilité ou hostilité, toute incursion d'autrui dans leur classe. De plus, et étant donné que nous nous sentions peu ou pas assez outillé, il nous était difficile de jauger la valeur, la richesse, le bien-fondé scientifique, pédagogique, psychopédagogique, didactique et professionnel de leur travail ainsi que de leurs pratiques enseignantes.

À défaut d'utiliser ces démarches très pertinentes, et étant toujours soucieux de mieux comprendre et de faire connaître les problèmes, les besoins et les attentes liés au métier d'enseignant universitaire et éprouvés par les personnes qui l'exercent chaque jour, nous avons proposé une batterie de questions. Ainsi, pour pouvoir analyser le cadre expérimentale de notre recherche, nous avons utilisé comme outil méthodologique un questionnaire¹⁷⁶.

III.1- DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Nous voilà arrivés au troisième chapitre du processus de la recherche. Dans ce chapitre, l'approche de recherche que nous avons privilégiée pour tenter de comprendre le processus de « professionnalisation » et son apport vis-à-vis du métier d'enseignant universitaire, sera présentée et justifiée.

Néanmoins, nous devons admettre que différentes méthodes auraient pu être utilisées pour tenter de répondre à nos questions de recherche. Tout en sachant que chaque méthode comporte

¹⁷⁶ Voir Annexe 15

ses avantages et ses inconvénients, voire ses limites selon l'objet d'étude et la façon de l'aborder, il serait facile aussi d'imaginer que chacune d'elles ne donnerait pas le même résultat.

III.1.1- Objectifs spécifiques de l'enquête

Pour recueillir des informations et comprendre les représentations que les enquêté(e)s ont à propos de la formation initiale universitaire, de leurs conceptions de l'enseignement, des qualités de l'enseignant et d'eux-mêmes, de la profession enseignante, des ressources et des savoirs mobilisés lors de l'exercice de leur métier, nous pensons que nous n'avons d'autre choix que de donner la parole aux enseignants concernés. En effet, nous croyons que ce n'est qu'avec ces différentes données que nous pourrions répondre à nos questions de recherche.

De ce fait, l'objectif de cette enquête était de comprendre quels étaient, au sein du département de français, les besoins de formation « à l'enseignement » pour l'acquisition de savoirs, savoir-faire, aptitudes et/ou de compétences requises dans des métiers spécifiques tel l'enseignement universitaire. C'est pourquoi, nous ne devrions pas toutefois négliger le fait qu'il s'agissait d'une enquête exploratoire qui aura pour objectif de recueillir des besoins exprimés à travers les représentation des enquêté(e)s, suivi d'un travail d'analyse qui pourrait éventuellement déboucher non seulement sur des préconisations de formation, mais aussi sur des changements structurels et organisationnels de l'institution universitaire puisque la formation à l'enseignement des enseignants demeure jusqu'à nos jours problématique en Algérie.

III.2- Démarche et procédure de recueil de données

Nous avons mené une enquête auprès de 60 enseignants, tous différents par l'âge, le sexe, le grade, l'origine sociale, la mentalité, la motivation et les engagements vis-à-vis de la profession enseignante. Et étant donné que tou(tes)s étaient équipé(e)s d'internet au niveau de leurs domiciles, nous avons d'abord collecté leurs adresses e-mail, puis nous avons envoyé dans un premier temps notre questionnaire via internet. N'ayant obtenu après quelques jours que quatre questionnaires, nous avons temporisé pendant plus de trois (03) mois, pensant que le questionnaire était assez long. Puis, ayant pensé que les collègues ne maîtrisaient pas les outils numériques, nous avons pris l'initiative d'imprimer le questionnaire sur support papier et le distribuer en mains propres. Après avoir passé deux mois en train de tracasser les collègues, sur les 60 questionnaires que nous avons distribués, nous en avons par le biais d'intermédiaires (collègues universitaires, chefs de départements) qui voulurent bien nous aider en récupérés

que 56 soit (93,33%). Puis, pour des raisons diverses (mauvaise compréhension des consignes, remplissage partiel voire inexistant pour certaines questions ouvertes), nous en avons inclus que 44 questionnaires exploitables soit un retour de (70%) par rapport au nombre de questionnaires distribués. Nous n'avons pas essayé de recontacter les personnes pour combler les vides de notre questionnaire en demandant des explications et des éclaircissements sur les points précis qui n'avaient pas reçu de réponses dans notre questionnaire.

III.2 - Les instruments de collecte des données

L'utilisation d'un questionnaire nous a paru appropriée pour recueillir les appréciations et les différents points de vue, d'autant plus que cette méthode exige peu de matériel et est facile d'accès, nécessitant cependant de faire attention aux idées préconçues et aux préjugés (djouer l'image de la " bonne réponse ").

Le questionnaire était composé de questions ouvertes qui permettaient une grande liberté de parole en fonction du thème abordé, ainsi que des questions fermées. Seulement, après élimination de quelques questions peu pertinentes ou insuffisamment renseignées, le questionnaire à traiter comprenait 30 questions de différents types :

- ☞ 15 questions fermées à réponse unique,
- ☞ 02 questions fermées à réponse unique + question ouverte,
- ☞ 03 questions fermées à réponse unique + suggestion d'autres propositions,
- ☞ 04 questions fermées à réponse multiple,
- ☞ 06 questions ouvertes,

Nous avons essayé par le biais de cet outil, de récolter des informations qui nous l'espérons s'avéreront utiles, en vue d'analyser les différentes représentations objectives et subjectives des enseignants à travers leurs carrières. Les réponses données pourront nous permettre de :

- ❖ Caractériser et de comprendre, les difficultés, les épreuves ainsi que les exigences d'adaptation qui jalonnent leur parcours d'enseignant et la manière dont ils les interprètent et les surmontent;
- ❖ Identifier la logique qui anime les pratiques des enseignant(e)s;
- ❖ Dégager le sens accordé à leur façon d'agir, pour pouvoir proposer dans un dernier chapitre les ajustements nécessaires que pourrait apporter la professionnalisation du métier d'enseignant universitaire vis-à-vis de l'agir enseignant et ainsi contribuer à la mise en place de pratiques professionnelles performantes.

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Nous aspirons aussi que l'analyse des données et l'interprétation des résultats du questionnaire va nous permettre d'étudier les représentations du métier d'enseignant des questionnés grâce aux cinq (05) rubriques suivantes :

- ☞ Perceptions des parcours pré-recrutement universitaire,
- ☞ Perception de la valeur de l'expérience,
- ☞ Perceptions du début de l'insertion professionnelle,
- ☞ Perceptions de l'enseignement - apprentissage :
 - ☞ En matière d'élaboration des cours,
 - ☞ En matière d'informations,
 - ☞ En matière de rapports avec les étudiants :
 - ☞ En matière de motivation,
 - ☞ En matière d'activité et d'interaction,
 - ☞ En matière d'évaluation,
 - ☞ En matière d'usage des TIC.
- ☞ Perceptions en matière de postures professionnelles :
 - ☞ Perceptions en matière d'intentions professionnelles,
 - ☞ Perception en matière d'engagements professionnels,
 - ☞ Perceptions en matière d'instauration d'une formation à l'enseignement,

Les données une fois qu'elles seront analysées, mises en forme et que les traitements statistiques jugés utiles seront réalisés, interviendra alors la phase cruciale de l'interprétation. En effet, cette phase sera particulièrement importante parce qu'elle donnera tout son sens aux résultats. Interpréter des résultats c'est proposer des relations plausibles, probables et significatives entre les données, suggérer ou confirmer des modèles, élaborer des hypothèses qu'il s'agira de vérifier lors d'études ultérieures.

Nous voudrions à ce stade, informer les lecteurs que lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats, nous avons fait preuve d'une extrême prudence, car il est évident que nous avons fait usage lors de cette tâche d'une part de subjectivité et d'objectivité.

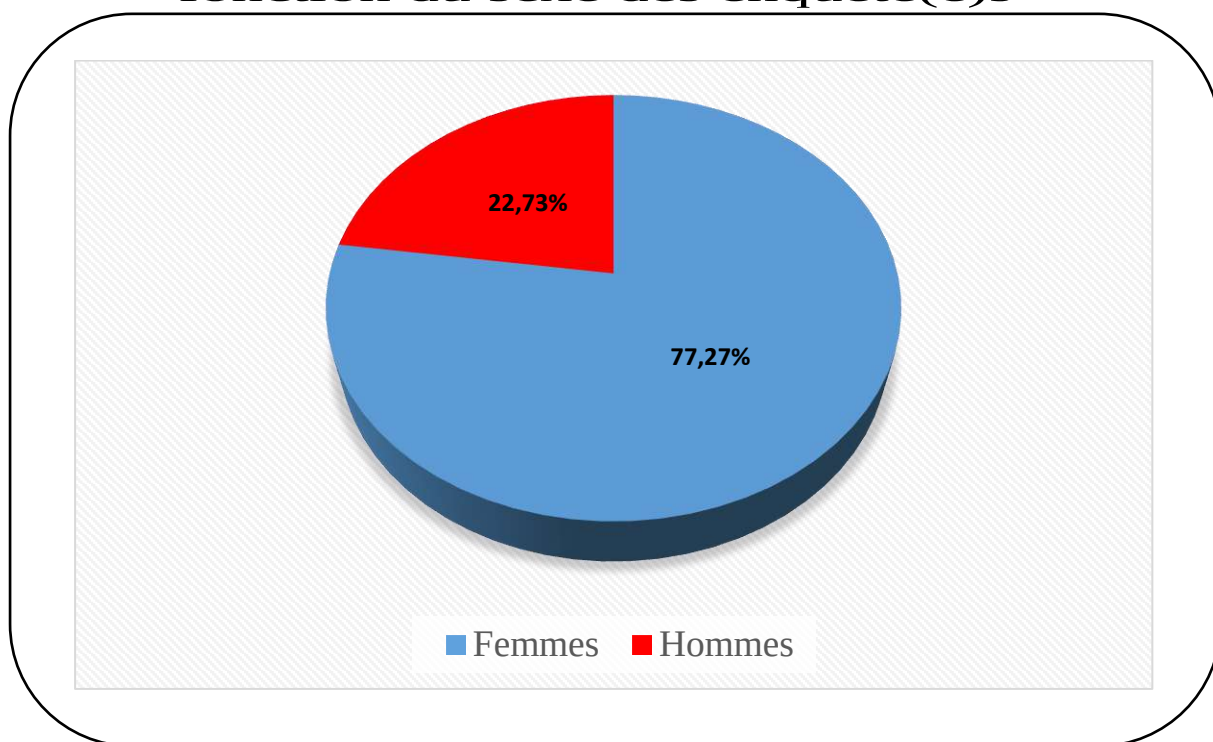
III.3 - Présentation et caractéristiques de l'échantillon

III.3.1 - Présentation de l'échantillon selon le sexe des enquêté(e)s

Nous avons pu récolter 44 questionnaires, représentant 44 enquêté(e)s, cet ensemble est constitué de :

- 34 enseignantes (femmes), représentant (77,27 %) ;
- et de 10 enseignants (hommes), représentant (22,73 %) ;

Graphique n°1 : Répartition de l'échantillon en fonction du sexe des enquêté(e)s



III.3.2 - Présentation de l'échantillon selon le grade des enquêté(e)s

Les enquêté(e)s ont en majorité soit un diplôme de « Magistère » ou un diplôme de « Master », et plus ou moins un diplôme de « Doctorat », et une seule enquêté(e) ayant le diplôme de D.E.A.

- Nous avons donc 20 enseignant(e)s ayant soutenu leur thèse de « Doctorat » soit (45,45 %) des enquêté(e)s, et ayant été promu(e)s soit au grade de (M.C.B), soit à celui de (M.C.A), ou de « Professeur » ; parmi cette catégorie, nous avons :
 - ✓ (13) enseignantes représentant (29,54 %) de cette catégorie de population féminine;
 - ✓ et (07) enseignants représentant (15,91 %) de cette catégorie de population masculine.
- Nous avons aussi (23) enseignant(e)s n'ayant pas encore soutenu leur thèse de « Doctorat » soit (52,27 %) des enquêté(e)s, ayant soit le grade de (M.A.B) et donc considéré(e)s comme des « Maîtres assistants stagiaires », soit le grade de (M.A.A). Parmi cette catégorie, nous avons :

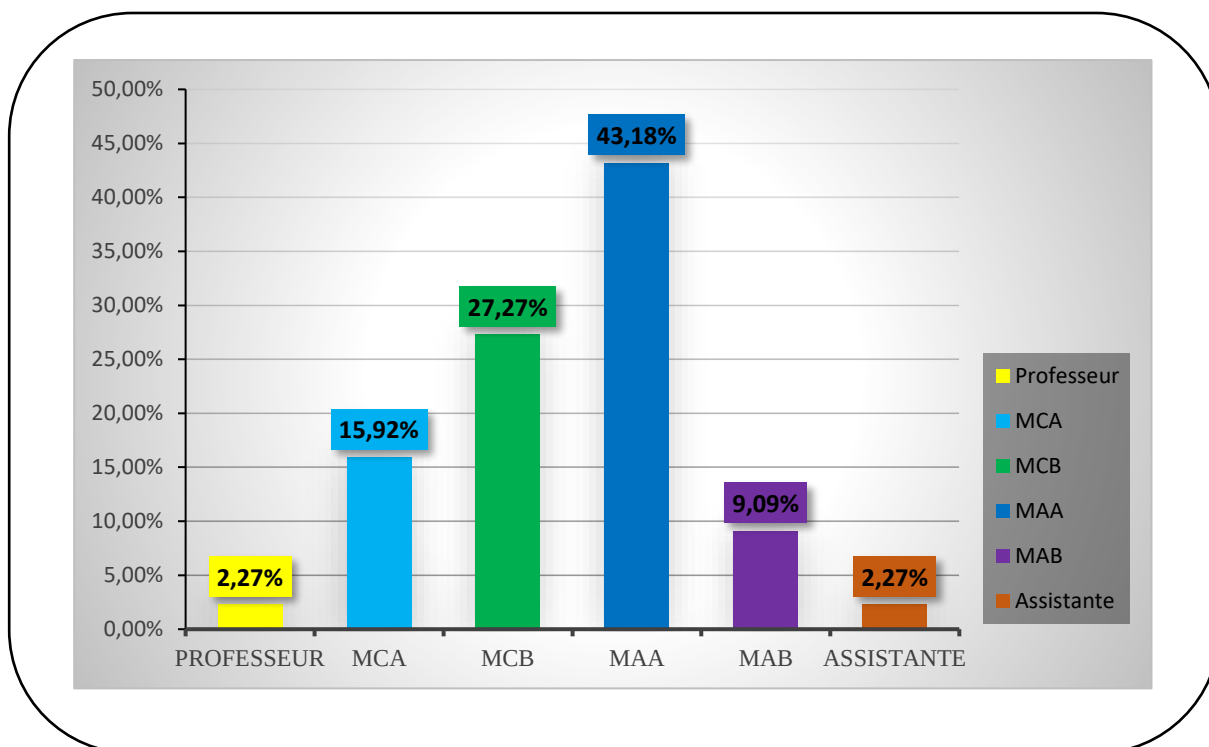
CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

- ✓ (20) enseignantes représentant (45,45 %) de cette catégorie de population féminine;
- ✓ (03) enseignants représentant (06,82 %) de cette catégorie de population masculine.
- Et nous avons une (01) seule enseignante représentant la catégorie ayant le grade d'« assistante », en possession du diplôme de D.E.A.

De ce fait, notre ensemble d'enquêté(e)s est constitué de :

- 01) Un seul enseignant ayant le grade de « Professeur », soit (02,27 %) représentant cette catégorie ;
- (07) Sept enseignant(e)s ayant le grade de « Maître de conférences classe A » (M.C.A), soit (15,92 %) représentant cette catégorie, dont :
 - (05) Enseignantes représentant (11,36 %) de cette catégorie de population féminine;
 - Et (02) enseignants représentant (04,56 %) de cette catégorie de population masculine.
- (12) douze enseignant(e)s ayant le grade de « Maître de conférences classe B » (M.C.B), soit (27,27 %) représentant cette catégorie, dont :
 - (08) Enseignantes représentant (18,18 %) de cette catégorie de population féminine;
 - Et (04) enseignants représentant (09,09 %) de cette catégorie de population masculine ;
- (19) dix-neuf enseignant(e)s ayant le grade de « Maître assistant classe A » (M.A.A), soit (43,18 %) dont :
 - (16) Enseignantes représentant (36,36 %) de cette catégorie de population féminine;
 - Et (03) enseignants représentant (06,82 %) de cette catégorie de population masculine ;
- (04) quatre enseignant(e)s ayant le grade de « Maître assistant classe B » (M.A.B), soit (09,09 %) représentant cette catégorie. Cette dernière est totalement féminine.
- (01) une enseignante ayant le grade d'« assistante », soit (02,27 %) représentant cette catégorie.

Graphique n°2 : Répartition de l'échantillon en fonction du grade des enquêté(e)s

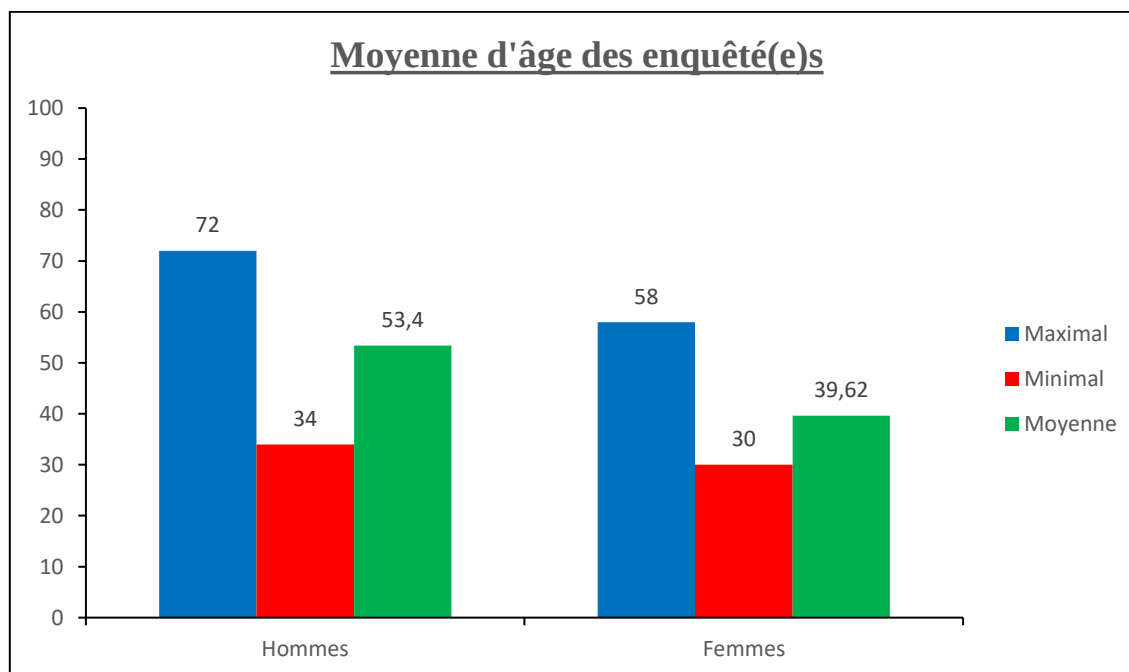


III.3.3 - Présentation de l'échantillon selon la moyenne d'âge des enquêté(e)s

Dans ce qui va suivre, nous allons constater que les années d'exercice au sein d'un établissement universitaire ou d'un quelconque établissement éducatif n'est nullement relatif au critère de l'âge des enquêté(e)s. D'ailleurs, nous devons préciser que les femmes sont plus jeunes par rapport aux hommes dans notre population d'enquêté(e)s :

- ☞ Les hommes ont une moyenne d'âge qui est de l'ordre de 53,4 ans,
 - * L'âge maximal d'un enquêté de cette catégorie étant de : 72 ans
 - * Alors que l'âge minimal d'un enquêté de cette catégorie étant de : 34 ans
- ☞ Alors que les femmes ont une moyenne d'âge qui est de l'ordre de 39,62 ans.
 - * L'âge maximal d'une enquêtée de cette catégorie étant de : 58 ans
 - * Alors que l'âge minimal d'une enquêtée de cette catégorie étant de : 30 ans

Graphique n°3 : Répartition de l'échantillon en fonction de la moyenne d'âge des enquêté(e)s



III.3.4 - Caractéristiques de l'échantillon vis-à-vis de la moyenne d'âge, du grade et de l'activité professionnelle (années d'exercice tous paliers confondus : établissements scolaires et institution universitaire) des enquêté(e)s

- ◆ (02) deux enseignant(e)s représentant près de (04,55 %) des enquêtés ont entre 62 et 72 ans. Cette population est totalement masculine :
 - (01) Enseignant soit (02,27 %) représentant cette population masculine étant « Professeur » n'a aucune expérience antérieure dans le système éducatif, par contre ayant exercé pendant (30 ans) à l'université;
 - (01) Enseignant soit (02,27 %) représentant cette population masculine, étant un maître de conférences classe " A " (MCA) a son actif près de (29 ans) d'exercice à l'université et (23 ans) d'exercice, tous paliers confondus, au niveau du système éducatif algérien.
- ◆ (08) enseignant(e)s représentant près de (18,18 %) des enquêté(e)s ont entre 50 et 59 ans. Parmi cette catégorie, nous avons :
 - (03) Enseignantes soit (06,82 %) représentant cette catégorie, dont :

- (01) Enseignante soit (02,27 %) représentant cette population féminine a à son actif (29 ans) d'exercice à l'université et aucune expérience professionnelle au niveau de notre système éducatif;
- 01) Enseignante soit (02,27 %) représentant cette population féminine à son actif (15 ans) d'exercice à l'université et une expérience professionnelle de (7 ans) au niveau du lycée;
- 01) Enseignante soit (02,27 %) représentant cette population féminine a à son actif (15 ans) d'exercice à l'université et aucune expérience professionnelle au niveau de notre système éducatif.
- Et (05) enseignants soit (11,36 %) représentant cette catégorie, dont :
 - 01) Enseignant soit (02,27) représentant cette population masculine a à son actif (11 ans) d'exercice à l'université et une expérience professionnelle de (25 ans) au niveau du lycée.
 - 01) Enseignant soit (02,27) représentant cette population masculine a à son actif (15 ans) d'exercice à l'université et une expérience professionnelle de (18 ans) au niveau du lycée.
 - 01) Enseignant soit (02,27) représentant cette population masculine a à son actif (11 ans) d'exercice à l'université et une expérience professionnelle de (18 ans) au niveau du lycée.
 - 01) Enseignant soit (02,27) représentant cette population masculine a à son actif (19 ans) d'exercice à l'université et une expérience professionnelle de (16 ans) au niveau du lycée.
 - 01) Enseignant soit (02,27) représentant cette population masculine a à son actif (15 ans) d'exercice à l'université et aucune expérience professionnelle au niveau du système éducatif.
- ◆ (20) Enseignant(e)s représentant près de (45,45 %) des enquêté(e)s ont entre 30 et 39 ans. Parmi cette catégorie, nous avons :
 - (19) Enseignantes soit (43,18 %) représentant cette population féminine, dont :
 - (01) Enseignante soit (02,27 %) représentant cette population féminine ayant (15 ans) d'exercice à l'université et (02 ans) d'exercice au niveau du collège;

- (01) Enseignante soit (02,27 %) représentant cette population féminine ayant (14 ans) d'exercice à l'université et n'ayant exercé à aucun niveau du système éducatif;
- (01) Enseignante soit (02,27 %) représentant cette population féminine ayant (12 ans) d'exercice à l'université et n'ayant exercé à aucun niveau du système éducatif.
- (04) Enseignantes soit (09,09 %) représentant cette population féminine ont (10 ans) d'exercice à l'université, parmi elles :
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie qui a (08 ans) d'exercice au niveau d'un lycée;
 - Deux (02) enseignantes soit (04,54 %) de cette catégorie qui ont (01 an) d'exercice au niveau d'un lycée;
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie n'ayant aucune expérience professionnelle au niveau du système éducatif.
- (03) enseignantes soit (06,82 %) représentant cette population féminine ayant (09 ans) d'exercice à l'université, parmi elles :
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie ayant (08 ans) d'exercice au niveau du collège;
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie ayant (01 an) d'exercice au niveau du collège;
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie n'ayant aucune expérience professionnelle au niveau du système éducatif.
- (02) Enseignantes soit (04,54 %) représentant cette population féminine ayant (08 ans) d'exercice à l'université, parmi elles :
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie ayant (08 ans) d'exercice au niveau d'un établissement primaire;
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie n'ayant aucune expérience professionnelle au niveau du système éducatif.
- (02) enseignantes soit (04,54 %) représentant cette population féminine ont (07 ans) d'exercice à l'université, parmi elles :
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie ayant (07 ans) d'exercice au niveau du collège;

- Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie ayant (05 ans) d'exercice entre les établissements primaires et moyens.
 - (02) enseignantes soit (04,54 %) représentant cette population féminine ont (06 ans) d'exercice à l'université, parmi elles :
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie ayant (08 ans) d'exercice entre les établissements primaires et moyens;
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie n'ayant aucune expérience professionnelle au niveau du système éducatif.
 - (02) enseignantes soit (04,54 %) représentant cette population féminine qui ont (02 ans) d'exercice à l'université, parmi elles :
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie ayant (06 ans) d'exercice au niveau du lycée;
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie ayant (05 ans) d'exercice au niveau du collège;
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) représentant cette catégorie féminine ayant (01 an) d'exercice à l'université et aucune expérience professionnelle au niveau du système éducatif.
 - Et enfin (01) enseignant soit (02,27 %) représentant la population masculine ayant (08 ans) d'exercice à l'université et (03 ans) d'exercice au niveau du lycée.
- ◆ (14) enseignant(e)s représentant près de (31,82 %) des enquêté(e)s ont entre 40 et 49 ans. Parmi cette population d'enquêté(e)s, nous avons :
- (12) enseignantes soit (27,27 %) représentant cette catégorie, dont :
 - (01) enseignante soit (2,27 %) représentant cette population féminine ayant (20 ans) d'exercice à l'université et aucune expérience professionnelle au niveau du système éducatif.
 - (05) enseignantes soit (11,36 %) représentant cette population féminine ayant (15 ans) d'exercice à l'université, parmi elles :
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) de cette catégorie ayant (04 ans) d'exercice au niveau du lycée;
 - Une (01) enseignante (01) soit (02,27 %) de cette catégorie ayant (02 an) d'exercice au niveau du lycée;

- Trois (03) enseignantes soit (06,82 %) de cette catégorie n'ayant aucune expérience professionnelle au niveau du système éducatif.
- (01) enseignante soit (02,27 %) représentant cette population féminine ayant (12 ans) d'exercice à l'université et aucune expérience professionnelle au niveau du système éducatif.
- (01) enseignante soit (02,27 %) représentant cette population féminine ayant (11 ans) d'exercice à l'université et (07 ans) d'exercice au niveau du collège.
- (01) enseignante soit (02,27 %) représentant cette population féminine ayant (10 ans) d'exercice à l'université et (08 ans) d'exercice au niveau du collège.
- (02) enseignantes soit (04,54 %) représentant cette population féminine ayant (07 ans) d'exercice à l'université, parmi elles:
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) représentant cette catégorie ayant (01 an) d'exercice au niveau du collège;
 - Une (01) enseignante soit (02,27 %) représentant cette catégorie ayant (04 ans) d'exercice au niveau du lycée.
- (01) enseignante soit (02,27 %) représentant cette population féminine ayant (04 ans) d'exercice à l'université et (02 ans) d'exercice au niveau du lycée.
 - Et (02) enseignants soit (04,55 %) représentant la population masculine, dont :
 - (01) enseignant soit (02,27 %) représentant cette catégorie ayant (08 ans) d'exercice à l'université et (02 ans) d'exercice entre le collège et le lycée;
 - (01) enseignant soit (02,27 %) représentant cette catégorie ayant (06 ans) d'exercice à l'université et (03 ans) d'exercice au niveau d'un établissement primaire.

Graphique n°4 : Répartition de l'échantillon en fonction de l'expérience professionnelle (EP) des enquêté(e)s au niveau de l'université

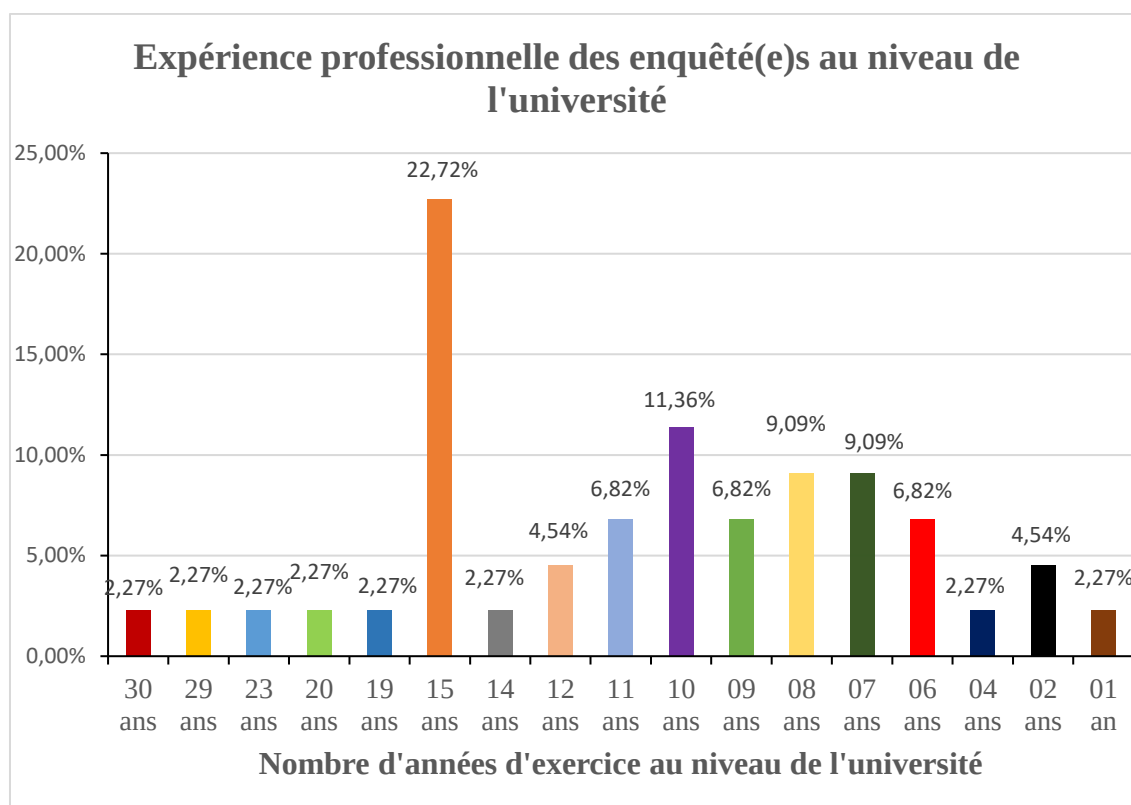


Tableau n°1 : Nombre d'années d'expérience en enseignement universitaire

Nombre d'années d'expérience en enseignement universitaire	Effectif	Pourcentage
30 ans	1	02,27%
29 ans	1	02,27%
23 ans	1	02,27%
20 ans	1	02,27%
19 ans	1	02,27%
15 ans	10	22,72%
14 ans	1	02,72%
12 ans	02	04,54%
11 ans	03	06,82%
10 ans	5	11,36%
09 ans	03	06,82%
08 ans	04	09,09%
07 ans	04	09,09%
06 ans	03	06,82%
04 ans	01	02,27%
02 ans	02	04,54%
01 an	01	02,27%
Total	44	99,97%

Graphique n°5 : Répartition de l'échantillon en fonction de l'expérience professionnelle (EP) des enquêté(e)s au niveau du système éducatif (École – Collège [CEM] – Lycée)

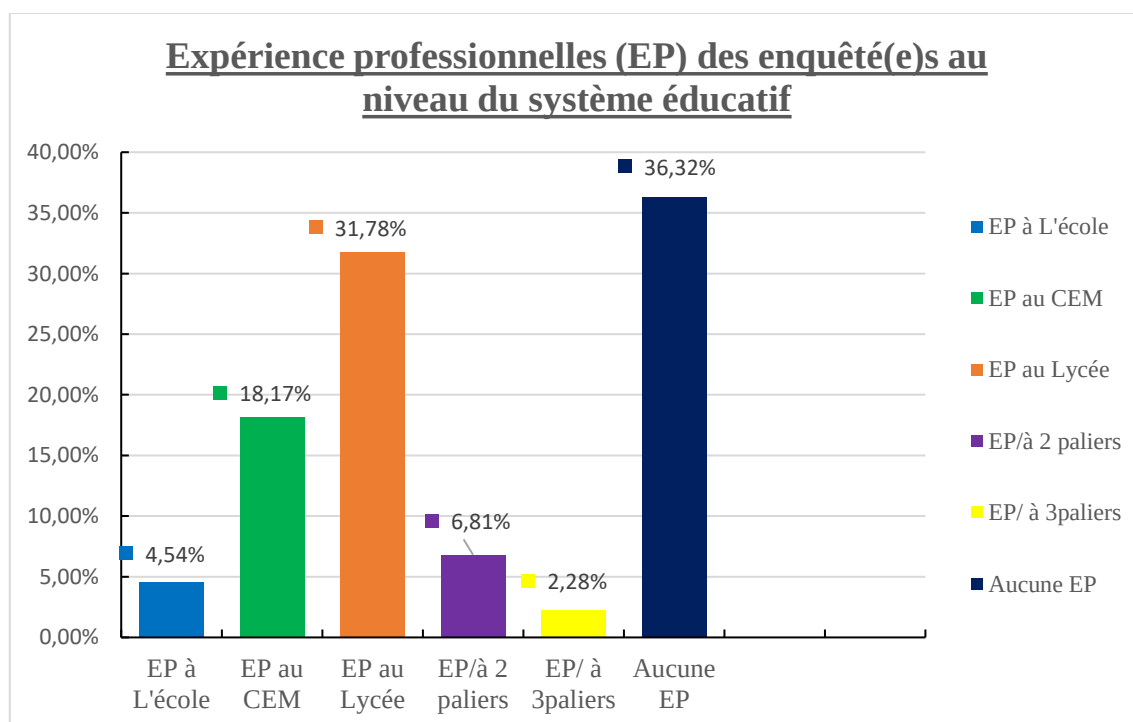


**Tableau n°2 : Nombre d'années d'expérience dans le système éducatif
(École – Collège [CEM] – Lycée)**

Nombre d' années d' expérience dans le système éducatif	Primaire	Collège (CEM)	Lycée	Effectif	Pourcentage
	Les 3 paliers confondus (23 ans)			01	02,27%
			7 ans	01	02,27%
			25 ans	01	02,27%
			18 ans	02	04,54%
			16 ans	01	02,27%
		02 ans		01	02,27%
			08 ans	01	02,27%
			01 an	02	04,54%
		08 ans		02	04,54%
		01 an		02	04,54%
	08 ans			01	02,27%
		07 ans		02	04,54%
	Entre les 2 paliers (05 ans)			01	02,27%
	Entre les 2 paliers (08 ans)			01	02,27%
			06 ans	01	02,27%
		05 ans		01	02,27%
			03 ans	01	02,27%
			04 ans	02	04,54%
			02 ans	02	04,54%
		Entre les 2 paliers (02 ans)		01	02,27%
	03 ans			01	02,27%
	TOTAL			27	63,56%

- ⇒ (02) enquêté(e)s représentant (04,54%) ont déjà enseigné au primaire,
- ⇒ (08) enquêté(e)s représentant (18,17 %) ont enseigné au collège,
- ⇒ (14) enquêté(e)s représentant (31,78%) ont enseigné au lycée,
- ⇒ (02) enquêté(e)s représentant (04,54 %) ont enseigné au niveau des 2 paliers (primaire et collège),
- ⇒ (01) enquêté(e) représentant (02,27 %) a enseigné au niveau des 2 paliers (collège et lycée),
- ⇒ (01) enquêté représentant (02,28%) a enseigné au niveau des 3 paliers,
- ⇒ (16) enquêté(e)s représentant (36,32%) n'ont jamais enseigné dans aucun établissement scolaire.

II.4- Analyse des données

Concernant les questions fermées, l'analyse des données sera réalisée en deux (02) étapes : une première étape de présentation des statistiques puis une seconde étape d'interprétation du choix

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

des réponses prédéfinies qui nous permettra de donner du sens aux données statistiques. Pour ce qui est des questions ouvertes, l'analyse des données qualitatives se déroulera en deux (02) étapes : nous recueillerons dans un premier temps les réponses des enquêté(e)s sans pour autant les présenter aux lecteurs et dans un second temps nous essayerons de catégoriser par pourcentage les perceptions récurrentes et communes des enquêté(e)s.

III.4.1- Présentation, traitement et interprétation des données portant sur les représentations et les perceptions des enquêté(e)s.

QUESTIONNAIRE

Nom & Prénom :
Age :
Grade :
Expérience professionnelle à l'Université (n^{bre} d'années) :
Expérience professionnelle dans une institution éducative (n^{bre} d'années) : ...
École ☐ / Collège ☐ / Lycée ☐
Sexe : Féminin ☐ ; Masculin ☐

A) -Perceptions des parcours pré-recrutement universitaire :

1)- Pour ceux qui ont enseigné dans une institution éducative (école primaire, collège, lycée), pourriez-vous dire si cette expérience vous a aidé une fois recruté(e) à l'université ?

Oui ☐ ; Non ☐

Analyse et interprétation des données

À cette 1^{ère} question, nous avons imposé deux (02) alternatives de réponses :

Vient en première position la réponse « oui » représenté par (60,2%) d'enquêté(e)s : ce choix suppose que ces répondants s'imaginent que les pratiques d'enseignement se limitaient au fait de maîtriser la préparation d'une fiche pédagogique liée à la préparation d'un cours.

Vient en seconde position la réponse « non » représentés par (39,8%) d'enquêté(e)s : ce choix témoigne que cette catégorie est plus consciente par rapport à la première, et malgré ce faible taux, nous pouvons déclarer que leur réponse reflètent un objectif de complément de formation, soit :

- Pour pallier un manque de formation initiale,
- Pour pallier des difficultés rencontrées dans la pratique.

Les perceptions de cette catégorie de répondants mettent en évidence le fait que si nous prenons uniquement en considération l'activité d'enseignement, nous constatons qu'enseigner dans le supérieur, ce n'est pas comme enseigner dans les autres paliers du système éducatif. En effet, puisqu'il existe de nombreuses différences telles que :

- Un enseignant universitaire peut accéder à ce métier sans avoir été formé à « l'enseignement universitaire ». Il n'y a pas de formation initiale dans ce sens.

- Il n'y a pas non plus de formation continue institutionnalisée, qu'il s'agisse de pédagogie universitaire, ou de formation en didactique.
- Il n'y a pas d'évaluation de la pratique enseignante dans le supérieur ni par les paires, ni par les étudiants (même si on octroi des notes de rendement), tandis que cela existe dans le primaire, le moyen et le secondaire ; l'évaluation étant faite sous la forme de visite d'inspecteurs qui octroient des notes et des appréciations (situation qui est parfois vécue par l'enseignant comme une « évaluation sanction »).
- Dans les universités, il n'y a pas de suivi institutionnel de la carrière professionnelle des enseignants et de l'évaluation de la pratique pédagogique.

Quoi qu'il en soit, cette réponse négative signale qu'il y a là matière à débat concernant une absence ou une insuffisance de formation à l'enseignement.

2)- Lors de votre formation en « Magistère » ou en « Master », avez-vous effectué des stages pratiques au sein d'une institution éducative ?

Oui ☐

;

Non ☐

La montée en puissance de la professionnalisation liée aux enjeux de l'insertion professionnelle des étudiants au niveau des universités des pays développés, a fait que nous avons proposé cette question pour montrer s'il y a présence effective de pareils dispositifs pédagogiques à portée formative au sein du département de langue française à l'Université de Batna 2 ?

Analyse et interprétation des données

- ◆ (27,27 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui » : nous voudrions informer les lecteurs que ce choix de réponse n'est pas fortuit : cette catégorie de répondants avait effectué lors de leur formation de « Magistère » un ou deux stages en France qui se résumaient à des cours théoriques et à quelques ateliers sans plus.
- ◆ (72,73 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ».

Partant de l'idée que le stage au plus près de la pratique représente un moment clé pour toute formation, la condition sine qua non de sa fiabilité serait l'omniprésence au niveau des établissements éducatifs de formateurs qualifiés ou d'enseignants chargés du suivi et de

l'accompagnement des stagiaires. Ces formateurs qualifiés doivent être choisis par les autorités académiques et ce choix devrait se faire sur la base d'une reconnaissance explicite, c'est-à-dire d'une habilitation clairement établie par les autorités compétentes sur la proposition des corps d'inspection. De cette manière, « construite et encadrée, l'expérience vécue en stage serait formatrice et professionnalisante »¹⁷⁷.

Outre cela, pour former un futur enseignant professionnel, la plupart des pays développés ont mis en place des formations universitaires alternées entre théorie et pratique, ces dispositifs sont devenus des leviers de la professionnalisation. En effet, « des stages de bonne qualité constituent de vrais atouts pour les jeunes en formation »¹⁷⁸, en plus, ils contribuent à la construction et au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants ainsi qu'à l'apprentissage du métier.

Par ailleurs en Algérie, bien que la tutelle de l'enseignement supérieur soit sommée de toutes parts (pouvoirs publics, étudiants, entreprises, opinion publique) d'agir pour améliorer sa formation universitaire, en dépit de cela, l'État sous prétexte de difficultés budgétaires, ne peut même pas se contenter d'allouer aux stagiaires quelques heures de rencontre annuelles d'information avec le corps formateur des établissements éducatifs.

Nous devons aussi convenir que la formation universitaire a sa part de responsabilité en ce qui concerne la qualité et les pratiques des enseignants algériens. En effet, la majorité des enseignants, souvent novices, sont recrutés dans l'enseignement supérieur sans pour autant acquérir un niveau de compétence optimal, ce qui par conséquent nuit à la qualité de l'enseignement reçu par les étudiants. De plus, ces nouveaux recrues passent directement du statut d'étudiant au statut d'enseignant, sans passer par une formation à l'enseignement. Leurs connaissances dans la matière, parviennent de ce qu'ils ont appris par leurs expériences dans leurs parcours d'étudiant, ou par leurs expériences en qualité d'enseignant « sur le tas » pour ceux qui ont plus ou moins exercés un tant soit peu au niveau des établissements éducatifs. Ainsi, « La formation à l'enseignement » n'est pas soutenue par un programme national de recherche.

¹⁷⁷ Champy-Remoussenard P., Starck S (2013), « Développement des stages dans les dispositifs de formation : éclairage à partir des sciences de l'éducation », in Briant de V., Glaymann D. (dir.), *Le stage : formation ou exploitation ?* Rennes, PUR, pp. 425.

¹⁷⁸ Barbusse B., Glaymann D. (2012), « Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ? », in Quenson E., Coursaget S. (Dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès, pp. 75-88.

Par ailleurs, le recrutement d'un personnel enseignant qualifié capable d'enseigner et de répondre aux besoins des étudiants doit, donc, être axé sur le développement de compétences propres à l'intervention pédagogique et sur le fait de l'outiller d'une bonne dose d'adaptation à ce nouveau métier. De ce fait, si nous voulions que le métier change, il ne faut pas seulement enseigner la pédagogie, il faut la faire vivre avec des dispositifs de formation variés qui mettent les stagiaires en situation d'activité. C'est parce qu'ils l'auront vécu dans leur formation qu'ils seront mieux convaincus de leur transférabilité dans leur propre enseignement.

3)- Pour les enseignants qui ont suivi une formation « Doctorale » ou de « Magistère et / ou de Master », comment avez-vous trouvé la formation et les cours dispensés ?

- a) - Redondants ☐ ; b) -Peu stimulante ☐
c)-Trop théoriques ☐ ; d) -Inadéquate pour la future profession ☐
e) -Axée sur une approche disciplinaire ☐

Analyse et interprétation des données

Nous avons pu constater, notamment dans les réponses des répondants, une sorte de rejet poli des notions théoriques qu'ils avaient étudié durant leur formation. En effet :

(5%) des enquêté(e)s avaient opté pour la proposition [a] : ce choix approuve d'une certaine manière que l'aspect de la formation est structurée presque exclusivement autour de cours jugés inutiles parce que portant sur des notions déjà abordées au niveau des cursus antérieurs ; de ce fait, cela ne fait que fournir au futur enseignant des savoirs et des connaissances livresques

(85%) des enquêté(e)s avaient opté pour la proposition [c] : Cela sous-entend qu'ils soulèvent de nombreuses critiques, sous prétexte qu'ils avaient suivi une formation jugée trop théorique, trop éloignée de leurs préoccupations futurs, en rajoutant que quand ils exerçaient en tant que stagiaires, ils souffraient d'un manque de conseils pour gérer les situations difficiles, d'un manque d'échanges avec des pairs en poste, d'un manque d'analyses des pratiques professionnelles, d'un manque de compétences correspondant véritablement aux activités qu'ils devaient assumer.

(5%) des enquêté(e)s avaient opté pour la proposition [d] : nous pensons que cette décision exprimant le mécontentement, présume que ladite formation est dépourvu de tout pragmatisme car elle cautionne l'absence de participation et d'implication directe du futur enseignant concernant sa préparation à sa future profession.

(5%) des enquêté(e)s avaient opté pour la proposition [e] : leur choix met en évidence l'idée que la formation universitaire ne satisfait pas suffisamment aux besoins des futurs enseignants par rapport à la pédagogie. Cependant, elle offre des connaissances disciplinaires académiques.

Autres suggestions :

.....
.....
.....

(80 %) des enquêté(e)s affirment haut et fort que leur formation (" Doctorale " ou de " Magistère et / ou de Master) a été inutile et sans conséquence dans l'exercice de leur futur métier.

En effet, il faudrait reconnaître que la formation doctorale en Algérie succédant aux cycles de graduation dans l'enseignement supérieurs devrait avoir pour objet de former aux métiers de l'enseignement et de la formation supérieurs, de la recherche, de l'expertise et de l'encadrement de haut niveau. Bien entendu la meilleure formule à retenir pour une telle formation résultera d'un bon dosage entre des formations théoriques, des formations pratiques mais également, le recours au tutorat. Il s'agirait moins d'intervenir sous la forme d'une transmission de recettes et de cours proprement dits que de mettre en place un accompagnement par un tuteur ou un mentor qualifié.

(10 %) des enquêté(e)s avancent l'idée que le terrain professionnel constitue à leurs yeux le terreau le plus fertile pour apprendre le métier.

Avec raison ou pas, il semble que bien peu d'enquêté(e)s (10 %) aient jugé que leur formation universitaire ait été majoritairement utile. Sans prendre en considération que le problème se situait surtout du point de vue de la pertinence ou de l'adaptation des cours vu qu'ils devaient être considérés comme étant de futurs enseignants.

Il faudrait aussi faire rappeler dans l'état actuel des choses que le mode de sélection lors du concours de Doctorat, ne sanctionne quasiment que les savoirs théoriques des candidats, les qualités pédagogiques et « les savoirs sur la pratique » qui ont trait à la profession n'entrent quasiment pas en compte dans les résultats, ce qui est discutable pour un concours visant à recruter de futurs enseignants. Il en résulte de plus, une inadaptation criante entre le niveau de savoir requis et les directives du la tutelle visant à renforcer l'aspect pédagogique et pratique du métier d'enseignant. Avant de confirmer que cette formation ne prépare pas à enseigner, nous devons au préalable nous poser ces deux questions pertinentes :

- Si les formations « Doctorale » ou de « Magistère et / ou Master » telles que prescrites en Algérie sont considérées comme étant des « formations à et par la recherche », en quoi pourraient-elles contribuer à la professionnalisation du métier d'enseignant universitaire ?
- Si cette recherche est productrice de savoirs, permet-elle pour autant le développement de compétences professionnelles d'un futur enseignant ?

Nous estimons donc que suivre des telles formations universitaires ne peut en aucune manière :

- Améliorer les pratiques pédagogiques ;
- Améliorer les pratiques d'enseignement ;
- Ou encore développer les compétences des actes d'enseignement.

Nous préconisons donc pour les futures générations à venir de passer plus de temps pour faire des stages pratiques en présence de « tuteurs professionnels » pour les aider à l'exercice de leur futur métier. Car concrètement, nous considérons que les contenus de formation sont censés donner aux futurs enseignants les moyens de devenir des enseignants autonomes, responsables de leur enseignement.

La connaissance de la position des enseignants vis-à-vis de leur formation « Doctorale » ou de « Magistère et / ou Master », a une valeur diagnostique importante : elle nous a permis en effet, d'une part, d'affirmer que cette formation est avant tout axée sur une approche disciplinaire, cela entraîne que la « formation à l'enseignement » est inexistante. Et d'autre part, de mieux comprendre la crainte que ressentaient ces enseignants à la prise de leur fonction.

B)- Perception de la valeur de l'expérience

4)- Pensez-vous que vos années d'expérience à l'université ont un tant soit peu changé vos pratiques d'enseignement ?

Oui ☐

;

Non ☐

Analyse et interprétation des données

(09,09 %) des enquêté(e)s ayant plus de (20) années d'exercice estiment que leurs années d'enseignement les ont aidées massivement à améliorer leurs pratiques enseignantes.

Il leur paraît certain qu'aucun apprentissage préalable du métier ne saurait remplacer et rendre inutile l'expérience acquise au fil du temps. Est-ce à dire que cet apprentissage soit vain et stérile

? Il semble que toutes les personnes compétentes, et qui ont réfléchi au problème, soient au contraire aujourd'hui à peu près d'accord pour rejeter une conclusion aussi extrême.

En outre, si nous demandions à ces praticiens chevronnés d'expliciter leurs savoirs d'expérience devenus implicites avec les années, sauraient-ils le faire ? Leur demander spontanément de faire cet exercice va les contraindre à révéler des principes qui ne correspondent pas du tout à ce qu'ils font réellement, c'est-à-dire qu'ils ne pourront en aucune manière énoncer et exprimer avec des mots leurs savoirs d'expérience qui conditionnent leurs agir sur le terrain.

(15,95 %) des enquêté(e)s sont d'avis qu'ils incarnent l'« art d'enseigner » et qu'ils sont doués par la nature pour cet « art » et qu'à ce don naturel aucune communication de savoirs didactiques ou de recettes pédagogiques ne saurait entièrement suppléer. Leurs propos sous-entendent qu'ils n'ont besoin ni de l'apport d'une quelconque expérience, ni de l'apport d'une formation pour parfaire leurs pratiques enseignantes.

Par contre nous, nous considérons que même si certain parmi ces enseignant(e)s possède ce don, une bonne formation « à l'enseignement » peut leur épargner bien des tâtonnements et les aider à s'épanouir encore plus dans leur métier.

(49,94 %) des enquêté(e)s présument qu'ils « bricolent », « font leur sauce » en se félicitant de constater que « ça marche » parfois, grâce à leurs années d'exercice au niveau du système éducatif combinées avec leurs années d'exercice à l'université. Leurs sous-entendus nous laissent penser qu'ils pourront maîtriser certaines pratiques professionnelles quand ils seront plus aguerris : pour eux, ce n'est pas encore acquis, mais c'est en cours d'acquisition. De plus, ce rapport personnel à l'apport de l'expérience vis-à-vis de leurs pratiques révèle leurs difficultés à anticiper l'imprévisibilité et la variété des situations.

(25,02 %) des enquêté(e)s ne sont aucunement convaincus que leurs années d'enseignement les ont aidées à améliorer leurs pratiques enseignantes. Ils reconnaissent implicitement le fait de ne pas avoir été formés pour devenir des praticiens réflexifs et de ce fait leurs pratiques ont été dépourvues de savoirs produits dans l'expérience.

Nous présumons que ces répondants quand ils sont dans l'action (c'est-à-dire en cours), ils ne peuvent pas s'observer et avoir une attitude réflexive pour analyser leurs pratiques. Ils sont beaucoup plus focalisés sur la gestion de la classe, ils ont peur de se faire déborder, de ne plus maîtriser le déroulement du cours : ils admettent qu'ils voudraient gérer beaucoup d'autres choses, mais à leurs niveaux cela ferait un peu trop d'informations à gérer.

Si la formation initiale et l'expérience peuvent jouer un certain rôle dans l'efficacité des enseignants, elles sont loin de pouvoir expliquer l'essentiel des différences d'efficacité chez les enseignants. Pour comprendre ces différences, nous estimons qu'il serait plus convenable d'analyser la façon dont, concrètement, l'enseignant exerce son métier.

Ainsi, « savoir enseigner » est aussi un savoir. Ce n'est pas seulement le produit de l'expérience car celle-ci doit être formalisée et faire l'objet d'une démarche réflexive. Penser sa pratique, non seulement cela s'apprend, mais cela se fait mieux dans la confrontation, la coopération et la mutualisation. Par conséquent, tout enseignant expérimenté ne doit en aucune manière considérer que seules les connaissances et savoirs acquis au fil des ans sont utiles pour enseigner, il faudrait aussi qu'il admette l'idée qu'il doit les actualiser et les renouveler. Mais plus généralement, nous devons admettre et surtout reconnaître que tout enseignant chevronné n'est jamais formé une fois pour toute, que tout un chacun devrait avoir droit à une formation continue. De surcroît, enseigner est un métier qui s'apprend, collectivement et tout le temps.

5)- Est-ce que vous pensez que les années d'expériences peuvent jouer le même rôle qu'une formation universitaire, ou bien les considérez-vous comme étant des habitudes sédimentées qui se transforment en routines ?

.....
.....
.....
.....
.....

L'objectif de cette question était celui de découvrir si les années de pratique sont à l'origine de l'émergence des « savoirs expérientiels », et si cette expérience peut être donc considérée comme étant le fondement légitime de compétences. Ou bien est-ce que cette expérience ne conduit l'individu ni à prendre conscience de son apprentissage, ni à vérifier la valeur de celui-ci ?

Confucius disait : « **L'expérience est une bougie qui n'éclaire que celui qui la porte** ».

Cette réflexion sous-entend elle que les savoirs d'expérience que l'individu cumule au fil des ans n'ont une fonction pragmatique que pour celui qui les possède ?

Il faudrait d'abord rappeler que les chercheurs constatent tout d'abord que le mot « *expérience* » est fréquent dans le discours des enseignants, mobilisant deux significations principales.

- En premier, l'*expérience* comme processus d'apprentissage continu (« avoir de l'expérience »), elle est basée sur une répétition des pratiques et, à terme, permet d'exercer un meilleur contrôle des situations de travail (un ensemble qui pourrait s'étendre des « ficelles du métier » aux routines professionnelles) ; bien souvent elle est valorisée dans le cas d'une longue pratique professionnelle aux dépens de connaissances dîtes théoriques.
- En second, l'*expérience* comme situation plus intense et plus singulière (« vivre une expérience »), dont le caractère éprouvé a des conséquences sur le cours de l'activité de travail, voire la trajectoire biographique d'une personne.

Essayons de donner une définition succincte de la notion d'expérience : « Le terme expérience (...) réfère d'abord au fait de vivre un événement, d'y éprouver des émotions, d'y agir ou d'y pâtir »¹⁷⁹ (Nadeau, 1989, p. 97-98)

Venons-en à présent à la question que signifie vivre une expérience ? Pour acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles aptitudes, l'enseignant novice doit vivre une expérience, suivie d'une autocritique. S'il n'expérimente pas, il ne fera que mémoriser des informations, sans plus. Faire ou vivre une expérience d'apprentissage de sa profession au début de sa carrière implique pour l'enseignant débutant une nouveauté dans la compréhension et pourrait entraîner un changement dans ses actions futures. En effet, un apprentissage n'a lieu, que lorsque l'enseignant débutant expérimente les informations transmises par son tuteur ou qu'il découvre au cours d'expériences. Par conséquent, affirmer qu'un apprentissage se développe nécessairement par l'action signifie qu'il est essentiel, pour qu'il ait lieu, que l'enseignant néophyte applique les informations reçues et qu'il réfléchisse à l'impact de cette mise en application.

Analyse et interprétation des données

Partant du postulat que l'activité d'enseignement est un ensemble de routines, les représentations des (25%) des répondants sous-entendent que les années d'expérience peuvent jouer le rôle d'une formation universitaire, sous prétexte que choisir la bonne routine, la plus

¹⁷⁹ Nadeau, J.G. (1989). « Un modèle praxéologique de formation expérientielle ». Education permanente. 100/101, 97-107.

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

efficace, exige justement habilité et expérience. D'après donc leurs suggestions, ils ne considèrent pas le mot « routine » de manière péjorative, c'est-à-dire comme ce qui résulterait d'une activité mécanique et irréfléchie, mais plutôt comme ce qui revient de manière régulière, sans que ce retour ne soit pure répétition à l'identique. Insinuent-ils par-là que toute pratique d'enseignement enferme des routines c'est-à-dire des « faire » qui ont reçu une validation par l'expérience et qui, à ce titre, méritent d'être répétées ?

En dépit de toutes ses croyances, nous devons insister sur le fait que « savoir enseigner » est aussi un savoir. Ce n'est pas seulement le produit de l'expérience car celle-ci doit être formalisée et faire l'objet d'une démarche réflexive et que le savoir doit aussi et surtout être actualisé et renouveler. Par conséquent, les enseignants doivent développer l'idée que penser sa pratique, non seulement cela s'apprend, mais cela se fait mieux dans la confrontation, la coopération et la mutualisation. Et puis il serait bon de leur rappeler que le métier d'enseignant ne se réduit pas à la seule transmission des connaissances mais qu'il comporte aussi de nombreuses autres dimensions qui doivent faire l'objet d'un apprentissage.

En somme, si nous nous référons aux travaux de Legendre et David (2012)¹⁸⁰, nous constatons que l'un des courants épistémologiques dominant le champ de la professionnalisation des enseignants est « socioconstructiviste » ; celui-ci considère les praticiens chevronnés comme des acteurs réflexifs, aptes à juger et à prendre des décisions adaptées à la diversité des situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés. Dans cette perspective, les enseignants qui se disent expérimentés doivent donc analyser le contexte de leur enseignement, réguler leurs actions afin de faire face à la complexité des situations d'enseignement en classe, améliorer leur efficacité et surtout se développer professionnellement tout au long de leur carrière.

Partant de ces postulats, pourrions-nous dire si les d'enquêté(e)s qui cautionnent « l'expérience » pour attester leurs bonnes pratiques d'enseignement sont des partisans des principes du « socioconstructivisme » ou partisans de l'« autodidaxie » (ou auto-apprentissage) ?

L'expérience, à elle seule, ne suffit pas à l'acquisition des compétences professionnelles ; une confrontation avec les savoirs scientifiques (savoirs issus de la recherche) est nécessaire à la conceptualisation des pratiques. Mais les formés trouvent ces savoirs scientifiques souvent

¹⁸⁰ Legendre, M.-F., & David, R. (2012). Les référentiels : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ? Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), La formation des enseignants en quête de cohérence. Bruxelles : De Boeck.

difficiles à adapter aux conditions réelles de l'exercice du métier et reprochent à ceux qui les enseignent de n'avoir jamais pratiqué eux-mêmes, dans de véritables classes, ce qu'ils prescrivent.

La médecine contrairement à l'enseignement universitaire, présume l'existence d'un corps de connaissances proprement scientifiques, connaissances rendant possibles non seulement la direction des conduites de novices qui s'initient au métier, mais aussi l'explication, voire la prédiction, des situations les plus complexes que rencontreront ces novices. Les praticiens chevronnés de l'enseignement d'une manière générale ont peu de contact avec ce genre de connaissances. Ils privilégient surtout l'expérience personnelle et ne croient nullement à une base scientifique extérieure pouvant guider leurs actions et illuminer les mystères de leur profession. En fait, le fonctionnement d'enseignants chevronnés ressemble davantage à l'improvisation devant des circonstances qui changent constamment qu'à l'application d'une série de règles et d'algorithmes pédagogiques et professionnels. Nous devons donc souligner que ces enseignants se sont construits des mécanismes de régulation, d'essai, d'intervention, qui régissent leurs pratiques quotidiennes. Autrement dit, nous avons affaire davantage à des « bricoleurs » qu'à des ingénieurs. Les connaissances « incarnées » par ces bricoleurs, déclenchées par la reconnaissance de *patterns* (de conduites d'apprenants, de déroulement de séquences didactiques vécues mille fois dans la classe), sauraient-ils les partager avec autrui ? Sauraient-ils les formaliser ? Nous répondons à ces questions par la négative, car entrer dans les mécanismes internes de « l'expérience », pour la décrire ou comprendre son élaboration, voire la transmettre, n'est pas chose aisée voire même impossible et peut conduire à des confusions, notamment dans le monde du travail et des métiers de la relation à autrui comme l'enseignement.

D'un autre côté (75%) des répondants ont eu un avis contraire aux premiers, justifiant ainsi leurs réponses en s'appuyant sur le principe établi par les nombreux pédagogues pour qui « enseigner » relèverait d'un travail en perpétuelle invention et donc un métier qui pourrait s'apprendre.

Le point de vue de cette deuxième catégorie de répondants est fondé sur des conceptions différentes de l'activité enseignante par rapport à la première catégorie. Celle-ci envisage l'apprentissage du métier dans une dimension tout à fait différente transcendant la construction d'automatismes. L'analyse des discours de cette catégorie laisse supposer qu'outre un solide

savoir disciplinaire, les futurs enseignants doivent acquérir des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer.

Une grande majorité d'enseignants universitaires se cloîtent dans des routines en répétant les mêmes gestes professionnels en misant sur le fait de se sécuriser au détriment d'une efficacité pédagogique. Vivent mal leur situation actuelle car non soutenus par leur institution et leur pairs et dénigrés par les étudiants. Autant d'ingrédients qui incitent à l'isolement professionnel, au retour à des routines inscrites dans ce qu'on pense être " les bonnes pratiques " mais s'appuyant davantage sur le besoin de se sécuriser que sur l'efficacité pédagogique. Dans la solitude de la classe, répétant les gestes professionnels observés, les façons de " tenir la classe ", beaucoup pensent avoir tout essayé sans résultat...

Les pratiques sont sous-tendues par nombre d'implicites, relevant d'habitudes professionnelles lentement sédimentées à l'échelle individuelle et/ou collective. Faute de décentration, l'enseignant est condamné à la répétition : répétition ici de ce qui a marqué ses souvenirs d'enfance, là du geste professionnel observé, de " ce qui se fait d'ordinaire ". Ainsi, chacun adopte telle posture, telle façon de dire et de faire en classe, tend à s'inscrire dans ce qu'il croit être des " lois du genre " en la matière.

Nous constatons alors, là comme ailleurs, que l'expérience professionnelle n'est pas un état, un produit achevé ou encore une « bonne pratique » à réitérer. Elle se définit moins parce que les professionnels savent faire que par leur façon originale de changer leurs façons de faire face au réel en se mesurant les uns aux autres. Autrement dit, elle se définit moins comme un fonctionnement que comme un développement. Ce n'est pas dans la conservation de leurs pratiques ou de leurs pensées héritées que les hommes manifestent la pérennité de leur expérience mais dans leur manière propre et originale de faire d'une expérience le moyen d'en vivre une autre. L'expérience ne recouvre pas seulement ce que nous savons faire mais les possibilités que nous avons ou pas de se défaire d'une situation, de s'en affranchir, de s'en détacher en expérimentant plusieurs manières de faire la même chose.

C)- Perceptions du début de l'insertion professionnelle

L'observation critique de M.Mebarki (ancien Recteur de l'université d'Oran) qui avait souligné que : « la qualité de l'encadrement est, dès le début, sacrifiée par des recrutements anarchiques d'enseignants, souvent peu préparés à l'exercice de leur fonction sur les plans pédagogiques et

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

scientifique »¹⁸¹, a mis en évidence la quasi-inexistence des besoins des enseignants novices (en contexte d'insertion professionnelle) concernant :

- L'implantation des mesures de soutien;
- La nécessité de recevoir une forme d'aide ou de guidage;
- La mise en place d'appui ou d'accompagnement pour s'insérer harmonieusement dans leur profession et se développer sur les plans professionnel et personnel.

Par conséquent, nous voulions à travers cette sixième question atteindre les objectifs suivants :

- Interroger de préférence les enseignants eux-mêmes sur les mesures de soutien les plus pertinentes à mettre en place, afin que l'aide offerte soit en cohérence avec leur contexte et leurs besoins réels dans leur pratique professionnelle et pour faciliter leur transition entre leur formation universitaire et leur entrée dans la profession;
- Comprendre aussi les représentations et les écrits individuels concernant le contexte particulier de cette phase de socialisation professionnelle. Par le biais des perceptions des enquêté(e)s, il s'agissait en particulier pour nous, de caractériser et de comprendre les difficultés et épreuves qui jalonnent l'expérience des débuts de l'insertion;
- Appuyer la pertinence de la mise en place des moyens de soutien adéquats pour soutenir les enseignants en début de carrière;
- En faire ressortir ou en proposer de nouvelles pistes de soutien intéressantes à offrir.

6)- De quelle façon avez-vous été appuyé(e) au début de votre carrière d'enseignant(e) ?

a- Sessions de formation. ☐

b- Mentorat informel (entre collègues). ☐

c- Mentorat formel (établi à travers un programme). ☐

d- Observations des pairs. ☐

e- Évaluations par les pairs. ☐

f- Séances d'accompagnement. ☐

g- Orientations du personnel enseignant. ☐

h- Analyses de pratiques. ☐

i- Évaluations par les apprenants. ☐

Analyse et interprétation des données

¹⁸¹ . Ibid, p.52.

Pour cette première partie de la question six (06), nous avons été très surpris de constater qu'il y avait seulement qu'un petit nombre d'enquêté(e)s qui ont opté pour un choix de réponse très limité et que nous jugeons très réalistes. Ces répondants ayant connaissance que l'enseignant débutant, tiraillé entre l'envie de faire part de ses incertitudes à ses collègues, ressentant la crainte de dévoiler les problèmes qu'il rencontre en classe, ne sachant pas vers qui se tourner pour demander des conseils, des avis ou encore des ressources, se retrouve complètement démuni face aux difficultés quotidiennes auxquelles il est confronté. En effet, puisqu'à travers ces choix, il est demeuré impossible pour eux de situer la priorité des mesures de soutien ou d'accompagnement proposées au niveau de la première partie de ladite question du moment de l'inexistence catégorique d'un quelconque type de parrainage à l'insertion professionnelle au niveau de nos établissements universitaires.

(15,91 %) des enquêté(e)s ont opté pour le choix (b) : une fois entrées dans ce métier inconnu, beaucoup de nouvelles recrues vont réaliser qu'il existe un décalage important entre la réalité du terrain et leurs représentations, et vont s'orienter spontanément vers leurs aînés pour demander conseils et orientations. Seulement, la seule ressource pour ces novices va être la prescription : c'est l'impersonnel de la tâche qui va les exposer au conflit face à l'éventail des activités personnelles qu'ils verront réaliser autour d'eux sans pouvoir imiter leur aînés, faute d'avoir pu intérioriser leurs actions répétées. Seuls, la comparaison de l'activité des uns et des autres et le dialogue avec les anciens pourront alors leur permettre d'exploiter les ressources interpersonnelles du métier et de s'ouvrir peu à peu à la mémoire professionnelle transpersonnelle.

Nous pouvons avancer l'idée que cela prouve bien sûr que ses enseignants novices sont prêts à apprendre et disposés à instaurer et à modifier certaines de leurs pratiques, nourrissant des attentes élevées vis-à-vis d'eux-même et de l'institution universitaire.

(04,54 %) des enquêté(e)s ont opté pour le choix (c) : cette catégorie représente des enseignant(e)s qui ont été recrutés il y a à peine deux (02) années, c'est-à-dire, en 2016 date à laquelle sont apparues un premier arrêté ministériel¹⁸² (datant du 28 juillet 2016) fixant les « modalités d'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant chercheur nouvellement

¹⁸² Voir Annexe n° 16

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

recruté » et un second arrêté ministériel¹⁸³ (datant du 29 octobre 2016) portant « création d'une commission nationale de pilotage et de suivi de la mise en œuvre du programme de l'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignement-chercheur nouvellement recruté ». Seulement en lisant l'article quatre (4) dudit arrêté, nous constatons déplorablement que ce programme est dépourvu de l'un des plus importants volets de toute formation préparant à un métier et qui est celui des stages pratiques d'enseignement. En effet, l'article stipule :

*« Le programme d'accompagnement
pédagogique comporte l'organisation de
cours et sessions de formation,
notamment, sur :*

- *l'enseignement des principes de la législation universitaire,*
- *introduction à la didactique et à la pédagogie,*
- *psychologie et psychosociologie de la relation pédagogique,*
- *les modalités de conception de l'élaboration des cours, et communication pédagogique,*
- *les modalités d'évaluation des étudiants,*
- *l'enseignement à distance,*
- *l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement »,*

Or, nous savons indubitablement que les stages pratiques jouent un rôle prépondérant permettant le développement d'habiletés professionnelles des enseignants débutants et leur détermination à évoluer dans la pratique de leur métier, car ***« tout comme on n'apprend pas à nager uniquement en lisant sur la natation ou en regardant nager une personne, on n'apprend pas la vie ni un métier uniquement par des activités littéraires ou strictement académiques. »***¹⁸⁴ En effet, puisque c'est au moment des stages et en présence d'un accompagnateur formateur qui doit soutenir les enseignants stagiaires dans leur démarche d'appropriation de la pratique enseignante que ceux-ci peuvent tester et expérimenter des stratégies d'enseignement précises et de manière structurée, et être observés en situations réelles par des enseignants experts qui pourront émettre par la suite des commentaires précis sur leurs forces et faiblesses vis-à-vis de leurs pratiques d'enseignement. Nous pouvons même attester que cette expérience serait extrêmement significative pour les stagiaires qui vivent pendant quelque temps la réalité des salles de classe.

¹⁸³ Voir Annexe n° 17

¹⁸⁴ Begin L., Bleau M., Landry L., (2000). L'école orientante, la formation de l'identité à l'école. Éditions Logiques, Québec Nouveau, réf.64, 1

(06,82 %) des enquêté(e)s ont opté pour le choix (g) : très souvent, lors de la venue des nouvelles recrue(e)s au sein d'un département, l'administration (supposant que s'ils sont bien accompagnés au début de leur insertion, leur passage à la pratique auront davantage de chance de réussir), leur attribue un module ou deux en leur recommandant de prendre contact avec un autre enseignant plus ou moins chevronné qui a en charge un module commun. Cette aide se limitera malencontreusement à quelques conseils et à l'échange de quelques cours.

Toutefois, cette catégorie de répondants ressent aussi cette même impression de l'existence d'un écart entre la formation suivie et l'entrée dans la profession qui les plonge dans un véritable défi identitaire largement marqué par l'entrée dans la vie active, le changement de statut et parallèlement une découverte du métier « choisi » qui font de cette étape, un moment « troublant ». En effet, ces novices restent perplexes entre ce qu'il voudrait réaliser, ce qu'il devrait démontrer, ce qu'il faudrait savoir exercer et ce qu'il se trouve devoir bricoler : le jeune enseignant se sent tiraillé, hésitant entre les modèles lus dans ses recherches et la nécessité de démontrer une maîtrise des gestes élémentaires du métier.

En somme, les besoins des enseignants en début de carrière ne sont en réalité que le reflet des problèmes qu'ils vivent.

Autres suggestions:

.....
.....
.....
.....

Analyse et interprétation des données

Sachant implicitement que des ajustements doivent être opérés sur leurs pratiques, une grande majorité des enquêté(e)s n'arrivent pas à identifier ce qui pourrait être utile et nécessaire pour eux en matière de mesures d'accompagnement ; d'après leurs réflexions au niveau de cette deuxième partie de la question six (06), ils ont laissé à peine sous-entendre le fait qu'ils se sont sentis à un certain moment de leur insertion professionnelle « déstabilisés » par la découverte du travail enseignant :

(31,82 %) des enseignants regrettent l'absence d'interlocuteur (formateurs, conseillers pédagogiques, praticiens experts, enseignant référent, tuteur, mentor, coach, compagnon

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

formateur, superviseur de stage) à la fois critique et bienveillant au début de leur insertion professionnelle.

Par ailleurs, nous devons impérativement faire prendre conscience à cette catégorie de répondants en leur faisant reconnaître que le « compagnonnage » tel qu'ils le conçoivent (l'enseignant novice observe l'enseignant expert en train de faire pour reproduire ensuite ses gestes et ses techniques) est considéré évidemment comme étant un mode de formation pertinent, mais il faudrait cependant leur insinuer que cette méthode très efficace a fait son temps! La transmission par cette seule méthode conduit au conservatisme et à l'immobilisme. De plus elle fait fi aussi de la personnalité de chacun et de la nécessité de trouver son propre style d'enseignement. C'est plutôt par la confrontation de plusieurs regards, de plusieurs formateurs et de ses pairs qu'un enseignant débutant parvient à construire sa compétence d'enseignant et à justifier ses choix pédagogiques.

Nous estimons donc que « l'accompagnateur » doit accompagner sans imposer, guider sans brider et conseiller sans formater, en adoptant un comportement davantage de « facilitateur » que celui d'« expert » en proposant tout un éventail de stratégies d'enseignement. Car adopter une telle posture et instaurer un tel climat de confiance pourraient favoriser la réflexion et l'auto-analyse de l'enseignants débutant et l'aider à faire face à la complexité, à la multiplicité et à l'urgence sans cesse renouvelée des situations professionnelles rencontrées.

Aussi, l'élaboration d'un système d'accompagnement pourrait donner à l'enseignant novice l'impression que son organisme employeur accorde de la valeur à sa contribution, qu'il se préoccupe de son bien-être, qu'il augmente son sentiment de satisfaction, son implication au travail et lui procurerait une meilleure motivation à travers les conditions qu'il pourrait éventuellement lui offrir, et cela en vue de favoriser et de maintenir un bon environnement de travail.

Pour (20,45 %) des répondants qui privilégient une logique individuelle fondée sur l'expérience et l'ancienneté, estiment que le métier s'apprend par le jeu des essais et des erreurs, des tâtonnements plus ou moins improvisés et donc en l'exerçant. Ils considèrent que le « terrain » a un rôle déterminant qui renforce le mode de socialisation pratique. En revanche, les adeptes de ce genre de réflexion, sauraient-ils un jour montrer la voie dans les pratiques ou les apprentissages professionnels aux enseignants novices, les conseiller ou les guider dans leurs choix en vue de la réalisation d'une performance particulière?

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

(06,82 %) des enquêté(e)s révèlent qu'ils se sont inspiré(e)s beaucoup plus des souvenirs de leurs professeurs qu'ils avaient connus quand ils étaient élèves, ceux-là avaient joué le rôle de modèles ou de figures de professionnels. Ils avaient représenté, pour eux, des points d'appuis ou ressources pour guider leurs choix pédagogiques et pratiques et les justifier en cas de difficulté. Nous restons quand même perplexes à l'idée que cette catégorie puisse construire progressivement, dans les situations professionnelles, des ressources plurielles pour se professionnaliser, pour développer leur pouvoir d'agir en classe en capitalisant leur expérience dans des savoirs pragmatiques !!! De surcroît, si nous voulions que le métier change, il ne faut pas seulement enseigner la pédagogie, il faut la faire vivre avec des dispositifs de formation variés qui mettent ses stagiaires en situation d'activité. C'est parce qu'ils l'auront vécu dans leur formation qu'ils seront mieux convaincus de leur transférabilité dans leur propre enseignement.

(09,09 %) des enquêté(e)s estiment que le fait de s'être senti entouré par des personnes avec qui ils avaient un sentiment de compatibilité s'avère pertinent sur le plan psychologique. Nous, nous sommes convaincus que ce soutien agit comme bouclier de protection contre le stress, en faisant apparaître une importante satisfaction et en leur fournissant des stratégies pour faire face aux situations problématiques.

(18,18 %) des enquêté(e)s attribuent, à travers leurs réflexions, une certaine efficacité de leur enseignement par le fait qu'ils ont été formés à la discipline qu'ils devaient enseigner tout en minimisant le fait qu'ils n'ont pas été formés à l'enseignement en tant que tel.

(13,64 %) des enquêté(e)s affirment que la majorité du temps, quand l'enseignant novice veut se renseigner sur certaines choses, il se retrouve désarmé face aux réponses évasives des collègues plus expérimentés qui ne sont pas toujours prêts à l'aider. De ce fait, il se retrouve englué dans l'opacité de ses pratiques quotidiennes, se débattant parfois avec un sentiment d'isolement, se demandant si ce qu'il met en œuvre dans sa situation de travail est effectivement partagé par ses collègues chevronnés.

En résumé, ces données nous incitent à dévoiler que le soutien officiel, tel que l'accompagnement ou les communautés d'apprentissage par les pairs, sont toutefois perçus comme peu fréquents (pour ne pas dire catégoriquement inexistants). De ce fait, nous pourrions dire que, par crainte du jugement des pairs plus ou moins chevronnés, et parce que les enseignants novices ne trouvent pas nécessairement auprès d'eux les conseils et soutiens

attendus selon les modalités appropriées, les enseignants en début de carrière glissent vers une logique d'auto-formation faite d'auto-référentialité et d'autonomie contrainte déclenchant le sentiment d'accomplissement personnel et d'un bien-être hypothétique. Ainsi, leur développement professionnel s'effectue dans une version informelle sans assistance, c'est-à-dire sans processus systématique de professionnalisation. Seuls, ils font face à des situations de classe inédites, souvent très déstabilisantes, les conduisant à s'adapter, à ajuster leurs façons de faire intuitivement « au fil des ans », en exposant particulièrement leur identité professionnelle en cours de construction.

Aussi, l'impact du manque de soutien à l'exercice du métier d'enseignant met en évidence l'importance d'apporter une aide aux enseignants novices en mettant en place des stratégies leur permettant d'œuvrer dans un climat de travail sain et favorable à la satisfaction professionnelle. Dans cette perspective, il importe par ailleurs de bien évaluer les besoins sous-jacents au soutien à offrir afin d'éviter que ce dernier, indépendamment de son ampleur et de sa nature, s'avère insatisfaisant pour ceux qui le reçoivent. Car, débiter dans le métier d'enseignant, c'est souvent affronter des conditions de travail qui demandent une habileté et une expérience professionnelles que les enseignants novices n'ont pas encore acquises.

Nous ne devons pas aussi omettre le fait que la durée de ce processus d'insertion professionnelle peut être plus ou moins longue et dépend surtout de la qualité de la formation initiale, de l'expérience des stages, des conditions d'exercice, du soutien offert par le milieu universitaire et de la capacité d'adaptation de l'enseignant. De ce fait, il serait difficile de circonscrire les contours de cette insertion dans le temps ou de la définir à partir du seul critère de la durée. Même si ce sont généralement les cinq premières années d'enseignement qui sont considérées par les formateurs comme période d'insertion, beaucoup estiment que l'insertion peut prendre jusqu'à 10 ans, pour l'acquisition, le développement et la mobilisation d'un certain nombre de compétences notamment la maîtrise du contenu d'enseignement, la planification et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, l'évaluation des apprentissages, la gestion de classe, l'adaptation aux interventions des étudiants en difficulté, le travail collaboratif avec les collègues.

Nous présumons donc, que toute formation universitaire « théorique » devient conséquemment sans utilité directe pour faire face aux réalités rencontrées, au moment où elles se produisent. De surcroît, nous estimons que la mesure de soutien la plus efficace pour aider les enseignants débutants dans la période d'insertion professionnelle est l'accompagnement ayant pour visées

fondamentales le développement de la confiance en soi, le sentiment d'auto-efficacité, les épauler pour assurer l'excellence de leurs missions, leur faire gagner un temps précieux leur permettant d'éviter certains écueils, accroître leur plaisir et leur persévérance dans leur formation, mais surtout de remettre en question leurs propres pratiques et surtout devenir autonomes.

7)- Au début de votre carrière à l'université (lors de la première année d'exercice), avez-vous ressenti l'un de ces sentiments :

- a) -Déstabilisation. ☐
- b) -Désillusion. ☐
- c) -Remise en question. ☐
- d) -Être en survie. ☐
- e) -Incompétence pédagogique. ☐
- f) -Impuissance. ☐
- g) -Vulnérabilité. ☐
- h) Devoir s'adapter constamment à un environnement complexe et changeant. ☐

À travers cette question, nous voulions connaître l'impression des répondants qui n'ont pas eu accès à des mesures d'accompagnement lors de leur insertion professionnelle. Période considérée comme un moment charnière qui articule la formation initiale au développement professionnel en début de carrière et à l'intériorisation de la culture du milieu de travail.

Analyse et interprétation des données

(13,64 %) des enquêté(e)s ont choisi l'option (a) : Il semble que la profession enseignante soit particulièrement touchée par l'augmentation sans cesse croissante des attentes de performance et d'adaptation de son personnel enseignant. De par sa nature, cette profession, sans l'acquisition des compétences professionnelles variées qui permettent d'exécuter de multiples tâches, telles la planification et la préparation des cours, l'évaluation du rendement des étudiants, l'acquisition constante de nouvelles habiletés et pratiques, la gestion des interactions avec le public apprenant, pourrait en déstabiliser plus d'un.

(18,18 %) des enquêté(e)s ont choisi l'option (c) : Le manque d'expérience et de connaissances, conduisent parfois les enseignants novices à une gestion erronée vis-à-vis de certains problèmes

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

auxquels ils vont face lors de leur pratique enseignante. La plupart d'entre eux sont fréquemment irrités en début de carrière par ce genre de questions :

- ✱ « Combien de temps resterions-nous des enseignants novices ? »
- ✱ « Serions-nous à la hauteur dans notre tâche ? »

Cette remise en question est interprétée par cette période de réflexion constante au cours de l'accomplissement de leur travail au quotidien et sous-entend un mécontentement de leur préparation professionnelle.

(45,45 %) des enquêté(e)s ont choisi l'option (e) : Si les enseignants se questionnent sur la qualité des enseignements qu'ils dispensent, ils savent au plus profond d'eux même que sans une formation pédagogique, ils continueront d'apprendre leur métier d'enseignant principalement « sur le tas » ; cette expression familière, souvent perçue avec une nuance péjorative, renvoie à un apprentissage qui s'effectue habituellement sur le lieu de travail, par expérience directe, de manière improvisée. Dans ce contexte spécifique, l'enseignant novice essaye de s'adapter plus ou moins seul à sa mission d'enseignement.

(11,36 %) des enquêté(e)s ont choisi l'option (f) : La prise de fonction est donc souvent vécue comme un moment pénible, une projection brutale dans un nouveau lieu, pour lequel l'enseignant novice est mal et / ou pas préparé et où la « réalité du terrain » ne correspond pas à ce qu'il a appris en formation initiale (Magistère – Master ou Doctorat).

Dans l'ensemble, l'enseignant débutant ne se sent pas à la hauteur de sa tâche ; il se dit démuni au plan pédagogique et pratique pour faire face à son activité professionnelle et il pourrait même avoir ce sentiment d'être négativement jugé par ses collègues, et les étudiants eux-mêmes.

(6,82 %) des enquêté(e)s ont choisi l'option (g) : Bien que les problèmes de santé psychologique au travail ne soient pas spécifiques à la profession enseignante, les exigences qui se rattachent à cette profession dans le contexte contemporain constituent un terrain fertile à leur développement. En effet, de nombreuses études dénoncent la précarité de la santé psychologique des enseignants novices lors de leur insertion professionnelle surtout si on exige d'eux une expertise de leur pratique d'enseignement alors qu'ils ne disposent pas de ressources pour répondre à ces exigences.

(04,55 %) des enquêté(e)s ont choisi l'option (h) : Il semble que la démocratisation de l'enseignement supérieur qu'a vécu l'université algérienne ces dernières décennies aient amplifié encore davantage la complexité de cette profession, nuisant à certains égards à la qualité de l'enseignement, à la qualité des conditions de travail des enseignants, et surtout à leur

état psychologique. En effet, la constante nécessité de s'adapter et de jouer de nombreux rôles sollicitant des compétences diverses est susceptible d'affecter le bien-être psychologique des enseignants.

Étant passé par des obstacles trop nombreux, des situations parfois impossibles lors de leur insertion professionnelle, les enquêté(e)s exprimant leur lassitude, leur découragement, se disent avoir été immergés.

Cet état d'esprit pénible traduit-il une attitude de désarroi, une exaspération du tâtonnement continu, une souffrance notable, un manque de motivation, une démobilisation, ou un état généralisé de fatigue et d'épuisement ?

Cet état émotionnel n'était-il pas susceptible d'avoir des conséquences directes ou indirectes sur l'apprentissage des étudiants ?

Sommes-nous en présence d'une situation nouvelle ou plutôt face à un problème déjà ancien ?

Ce mal-être traduit-il une réalité objective ou des perceptions subjectives ?

Pouvons-nous juger que les jeunes enseignants ont massivement dénoncé leur manque de préparation au métier ?

Nous sommes d'avis que l'entrée dans le métier ne doit plus être ressentie par certains enseignants novice comme un parcours d'obstacles mais doit être plutôt ressentie comme un moment d'épanouissement. L'État ainsi que la tutelle de l'enseignement supérieur devraient prendre de mesures urgentes pour l'amélioration des modalités d'accueil des jeunes enseignants débutants pour les aider à pouvoir être mieux accompagnés dès le départ et faciliter leur insertion socio-professionnelle.

8)- Appartenez-vous à un laboratoire de recherche ? :

Oui ☐

;

Non ☐

Nous voulions à travers cette question vérifier si nos enquêté(e)s adhéraient au postulat qui admet que « tout chercheur faisant partie d'un laboratoire de recherche est censé être à l'origine de la production et de la transmission des connaissances. »

Dans les pays développés, tout laboratoire de recherche a non seulement pour rôle principale de faire progresser la connaissance et être utile à la société, mais aussi il doit avoir pour objectifs d'offrir la possibilité aux enseignants chercheurs de réfléchir sur des problématiques pour avancer de façon concrète et efficace et avoir la possibilité d'innover et d'aborder des sujets novateurs. Aussi, les équipes constituées au sein d'un laboratoire qui se singularise dans le

champ de l'éducation et de la formation à l'enseignement, peuvent organiser des séminaires scientifiques, où des chercheurs extérieurs peuvent être invités à venir présenter leurs travaux. Quant à sa mission de formation à la recherche et par la recherche, le laboratoire peut mettre en place une politique d'accueil de ses doctorants pour leur permettre de bénéficier de conditions de formation et de travail optimales tels que :

- L'organisation de journées doctorales (conférences de chercheurs invités, perfectionnement méthodologique),
- Mise à disposition d'une salle de travail équipée de l'ensemble des technologies permettant la création, l'enregistrement, le traitement et la transmission des informations numériques,
- L'organisation régulière de séminaires thématiques et/ou méthodologiques,
- La mise en place d'ateliers d'aide à la publication et à l'insertion professionnelle...

Analyse et interprétation des données

(97,73%) des enquêté(e)s ont répondu par « oui » : à une certaine époque, lorsque commençaient à voir le jour certains laboratoires de langues, nombres d'enseignants n'étaient pas vraiment convaincus d'y adhérer, mais avec l'apparition de la loi qui prônait que « tout enseignant doctorant n'étant pas affecté à un laboratoire de langue ne pourrait en aucune manière soutenir sa thèse », il y eut une adhésion totale.

(02,27%) des enquêté(e)s ont répondu par « non » : seule une enseignante ayant le statut d'« assistante » n'a pas jugé utile d'adhérer à l'un des trois (03) laboratoires faisant partie du département de français.

a) - Est-ce que les axes de recherches de ce laboratoire vous aident-ils (dans) ou (à gérer) votre métier ?

.....
.....
.....
.....
.....

(27,27 %) des enquêté(e)s n'ont donné aucune suite ni de réponses à cette question.

(72,73 %) des enquêté(e)s ont répondu qu'il n'y avait aucune imbrication entre les axes de recherches du laboratoire auquel ils étaient affectés et la gestion de leur métier.

C'est ce que traduisent des réponses comme :

- « Aucun rapport entre les axes de recherches du laboratoire et mes difficultés à enseigner ».
- « Aucune cohérence entre les axes de recherches du laboratoire et mes intentions de rénover et de remettre en cause ma pratique d'enseignement ».
- « Au niveau des axes de recherches du laboratoire, il n'y a aucune volonté de réalisme pour faire prendre en charge ma pratique enseignante par le biais du théorique (ou de recherches universitaires) ».
- « Il y a absence totale de l'intégration des acquis de disciplines étudiées en formation et de savoirs nouveaux que les axes de recherches du laboratoire sont sensés les approprier et mettre en œuvre au niveau de mes enseignements ».

Analyse et interprétation des données

En essayant d'interpréter les perceptions des (72,73 %) des répondants qui sous-entendent que « les enseignants-chercheurs doivent avoir un niveau de qualification qui devrait être considéré par l'institution universitaire comme une garantie des multiples compétences qu'ils doivent mettre en œuvre dans leurs activités professionnelles », nous pouvons dire qu'être enseignant dans le supérieur, ce n'est pas uniquement enseigner, c'est aussi faire de la recherche et la promouvoir sous différentes formes (actions de recherches fondamentales, publications, et valorisation).

Depuis la création des laboratoires de recherche universitaires au sein des établissements de l'enseignement supérieur algérien, nous n'avons constaté aucune prospection concernant le développement des relations entre l'enseignement supérieur et la recherche, encore moins entre la recherche et les entreprises industrielles et économiques du pays : la recherche scientifique se trouve totalement ignorée par les opérateurs économiques, fait qui a donné lieu à une inertie globale de la part de nos étudiants et de nos enseignants.

Cela signifie-t-il pour autant que le personnel affecté à ces laboratoires est dépourvu de toute compétence ? Ou cela signifie-t-il que les activités de ces laboratoires sont entièrement séparées de la réalité universitaire et des besoins socio-économiques institutionnels ? Ou cela signifie-t-il qu'il n'y a pas une véritable dynamique d'interaction entre l'environnement entrepreneurial

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

et la recherche ; en d'autres termes, il n'y a aucune voie d'échange entre les établissements universitaires et les entreprises nationales et donc aucune exploitation économique de la recherche universitaire !!!!

En revanche, par rapport à ces différents constats, une préoccupation principale nous vient à l'esprit : pourquoi au niveau des autres pays, même si les enseignants chercheurs ne suivent pas une formation, ils ont cette aptitude de fabriquer du savoir, puisqu'ils acquièrent des connaissances à partir d'un objet de recherche particulier, en apprenant à utiliser des références, à les traiter et à les problématiser ? Quant est-il de certains de nos enseignants chercheurs qui même affecté à un laboratoire de recherche n'exercent aucune activité de recherche ? Les enseignants chercheurs algériens considèrent généralement que pour la partie « recherche » de leur mission, leur formation initiale était assurée par le « Doctorat » sous la forme d'une « formation à la recherche par la recherche ».

En l'occurrence, une grande partie des interrogations sur la formation des enseignants universitaires tourne autour de la place entre la recherche, les savoirs qui en sont issus, et ceux qui peuvent être mobilisés par les praticiens de l'enseignement.

Par ailleurs, comme vous le savez, toute profession est liée à des savoirs professionnels qui sont de plusieurs natures et de plusieurs sources. Les savoirs peuvent en effet venir de la pratique : les praticiens mettent en mots la pratique et la recherche rationalise les savoirs. D'ailleurs à ce sujet, Donald McIntyre souligne que « les idées pour la pratique, aux yeux des enseignants, n'ont pas de valeur s'ils ne rencontrent pas à la fois le critère de la faisabilité en utilisation et celui de leur efficacité en contexte de classe »¹⁸⁵. Néanmoins s'il peut exister des enseignants qui décrivent leurs pratiques par la mise en mots, ceux-là ne seront pas pour autant capables de les expliquer de manière théorique. Nous adhérons alors à l'idée que tous les formateurs ne sont pas obligatoirement des chercheurs.

Les sciences de l'éducation et nombreux travaux de didactiques témoignent qu'entre les praticiens-chercheurs de l'enseignement supérieur guidé par les besoins de généralisation des théories et les praticiens agissant selon les règles de la vie pratique et les exigences du terrain, les finalités de l'action d'enseignement sont différentes. Ainsi, nous jugeons qu'il serait plus utile de la mise en place d'un dispositif regroupant des institutions de formation à l'enseignement et de recherche qui devront œuvrer pour établir des collaborations efficaces entre la recherche et le terrain afin d'aider à mieux comprendre ces finalités respectives et leur

¹⁸⁵ McIntyre, D & Morrison, A. (1975). Profession enseignant. Paris : A. Colin.

traduction pratique. En d'autres termes, instaurer des laboratoires de recherche sur l'enseignement supérieur afin de s'intéresser plutôt sur la transformation des pratiques universitaires, voire, plus crûment, des pratiques professionnelles.

Nous pourrions entre autre, inciter les enseignants à articuler leurs savoirs issus du métier avec ceux de la recherche et vice versa, c'est-à-dire, relier les savoirs de la recherche à leurs pratiques existantes. Fait qui aurait pour conséquence d'engendrer un dialogue plus fructueux entre chercheurs et enseignants si les chercheurs suggéraient des évolutions inspirées des pratiques existantes, plutôt que de critiquer les pratiques des enseignants pour étayer leurs propositions de changements. De plus, ces recherches au sein de ces laboratoires pourraient pertinemment avoir pour fonction de transformer par exemple les questions de terrain, les difficultés rencontrées en questions de recherche, de définir un objet précis à partir du foisonnement des pratiques, d'élaborer un dispositif pour tester des hypothèses et comprendre des phénomènes. Bon nombre de ces travaux devront avoir donc pour objectifs ultimes, l'amélioration des pratiques enseignantes, des dispositifs et systèmes de formation de l'enseignement supérieur. En somme, l'objectif fondamental poursuivi serait de permettre, en retour, aux professionnels, de construire avec les chercheurs universitaires des espaces de réflexion sur leurs pratiques afin de proposer des réponses aux problèmes rencontrés par les enseignants novices auxquels ils feront face quotidiennement dans l'exercice de leur métier.

9)- Avez-vous au début de votre recrutement à l'université, enseigné les matières qui correspondaient à votre spécialité ?

Oui ☐

;

Non ☐

L'objectif de cette question est de vérifier en premier lieu l'adage qui prétendait « qu'il suffisait de maîtriser des connaissances pour savoir enseigner » !! Et en second lieu, lever le voile sur le préjugé qui considère l'enseignement « comme un art ou une vocation », et donc remettre en cause ce vocabulaire qui repose sur l'idée implicite qu'il suffit juste d'être doté d'une « bonne volonté », du « bon sens » et de ce fait qu'il n'est pas nécessairement utile d'apprendre à enseigner.

Il est certes important de bien connaître sa discipline d'enseignement, mais il y a évidemment un gros travail de transposition didactique : savoir organiser une séquence de cours, choisir l'ordre des concepts et des méthodes, repérer les résistances et difficultés aux apprentissages, tout cela s'apprend et n'est pas inné.

Analyse et interprétation des données

(25 %) des enquêté(e)s ont opté pour la réponse « oui ».

(75 %) des enquêté(e)s ont opté pour la réponse « non ».

Lorsque les enseignants commencent à enseigner à l'université, ils viennent tout juste de finir une thèse sur un sujet extrêmement pointu. Une fois recruté, il s'agit alors pour eux de prendre en charge un ou plusieurs enseignements soit qui sortent de leur spécialité, soit qui coïncide avec elle. Et généralement, il est même plutôt rare d'enseigner exactement dans son sujet de thèse... Et c'est là que les angoisses commencent. Après une thèse, les enseignants sont censés être des « experts » dans leur discipline mais ils se rendent très vite compte :

- ✓ D'abord qu'ils ne maîtrisent pas « toute » la discipline, loin de là... Comment préparer un nouveau cours ? Comment anticiper les questions des étudiants, qui pourraient éventuellement se rendre compte qu'ils ne sont pas tout à fait experts finalement... ?
Parce que pratiquement tous les enseignants universitaires se sont un jour ou l'autre posé ces questions.
- ✓ Qu'ils se voient comme soi-disant des spécialistes d'une discipline, mais non pas des spécialistes de l'enseignement de cette discipline. Contrairement à l'enseignant expert qui s'intéresse surtout à la façon dont les étudiants comprennent et structurent des objets ou des idées propres à l'enseignement-apprentissage de la discipline, cette catégorie se préoccupe plutôt des éléments constitutifs des objets ou des idées en eux-mêmes rattachés à la discipline.

Ce sont des aberrations pédagogiques que de voir des enseignants débutants se retrouvant brutalement à devoir enseigner une discipline dont ils ne maîtrisent ni le contenu, ni la didactique. Cela pourrait nuire d'abord aux étudiants mais aussi aux collègues qui sont fragilisés par cette situation. En effet, l'idée même d'enseigner ce qu'ils ne connaissent pas est certainement un peu dérangement pour bon nombre d'enseignants universitaires novices. Que faire donc s'ils sont affectés hors discipline contre leur gré ? Confrontés à cette situation les stagiaires subissent une pression intense de la part de l'administration et doivent prendre la décision de lutter (souvent bien seul) ou de se résigner à accepter cette situation jusqu'à leur titularisation finale. L'administration pourrait-elle les satisfaire par ce genre de justification : « qui ne s'est jamais senti mal à l'aise face à un cours à donner ? Et même quand nous avons affaire à un enseignant expert dans un domaine, celui-ci peut rencontrer des sujets particuliers

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

avec lesquels il se sent moins en confiance : un enseignant de linguistique peut ne pas se sentir tout à fait à l'aise avec la sémiologie ».

La formation doctorale pourrait proposer donc quelques pistes pour préparer, planifier et dispenser des cours dans un domaine où le futur enseignant n'est pas expert. Le but ne serait donc pas nécessairement de présenter aux étudiants tout ce qu'ils doivent savoir mais de planifier des activités au cours desquelles les étudiants vont découvrir les grandes lignes d'une discipline ou explorer certaines thématiques spécifiques d'un domaine d'étude (dans un cours de Master par exemple).

10)- Lors de vos premières séances de travail, vous a-t-il semblé facile/difficile de :

N°	Réflexions	Appréciations			
		Très facile	Assez facile	Très difficile	Assez difficile
01	vous adapter à votre nouveau métier ?				
02	enseigner à de grands groupes ?				

Sachant que tout enseignant débutant dans le métier, tente tant bien que mal, d'adapter en permanence ce qu'il avait appris lors de sa formation, sur ses pratiques d'enseignement, l'objectif de cette question est celui de connaître, à travers les contraintes et les difficultés qu'ont rencontré les enseignants lors de leur insertion professionnelle, si les formations dispensées dans les établissements universitaires algériens sont adaptées aux ambitions et aux conditions évolutives de l'enseignement universitaire actuel.

Analyse et interprétation des données

1^{ère} question

a) - (11,42 %) des enquêté(e)s disent qu'il était « très facile » de s'adapter à leur nouveau métier, lors de leurs premières séances de travail.

Il est vrai que certains enseignants se montrent dès l'entrée plus enclins à faire apprendre que d'autres !! Mais est-ce à dire que cette catégorie de répondants avait présagé apprendre le métier « sur le tas » ? En d'autres termes, ces répondants pourraient-ils éventuellement adopter une « posture de praticien » comme l'a si bien évoqué D. Bédard dans son article¹⁸⁶ ? Posture

¹⁸⁶ Bedard. D. (2014), « Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! », dans LAMEUL G. et LOISY C., *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, Bruxelles, De Boeck, p. 97-109. Bedard.D

qu'adoptent spontanément les enseignants lors de leur entrée dans l'enseignement et qui se base sur leur expérience d'étudiants (comme enseignaient leurs propres professeurs) ou sur leur expérience de doctorants au cours de leurs études universitaires. À partir de ses « savoirs d'expérience », ils se sont donc construits une représentation de ce qu'est « enseigner » ainsi que leurs propres façons de faire.

Mais l'auteur souligne que cette posture est « aujourd'hui insuffisante pour permettre de répondre aux transformations pédagogiques qui prennent place dans l'enseignement supérieur. » (Bédard, *op. cit.*, p. 101)¹⁸⁷.

Où est-ce à dire que ces répondants concevant une aspiration à l'autonomie pour apprendre le métier, avaient éprouvé la capacité à prendre seuls en charge la responsabilité de la construction de leurs compétences d'enseignement et donc leur apprentissage à l'enseignement ? Or, pour comprendre comment s'est faite cette construction de compétences, il faudrait se référer plutôt au développement professionnel de ces enseignants.

Nous pouvons supposer que dans les deux (02) cas de figures, il est en effet possible que ces enseignants se soient adaptés seuls à leur mission d'enseignement. Cependant, tout le long de cette adaptation ou de cet auto-apprentissage y a-t-il eu réellement construction de compétences d'enseignement ?

Si nous avançons l'hypothèse qu'il y a eu un apprentissage à l'enseignement de la part de ces autodidactes, nous pouvons faire référence en ce qui concerne le premier cas à un « apprentissage expérientiel » ou à un « apprentissage par expérimentation », et en ce qui concerne le deuxième cas à une « autodidaxie ». Par conséquent, nous devons juste insister sur le fait que l'autodidacte est autonome dans la sélection des ressources qu'il juge nécessaires pour atteindre ses objectifs d'apprentissage du métier.

b) - (09,09 %) des enquêté(e)s disent qu'il était « assez facile » de s'adapter à leur nouveau métier, lors de leurs premières séances de travail. Nous pensons que les perceptions qui reflètent la réponse de cette catégorie ne sont pas différentes des perceptions de la catégorie qui ont choisi l'option « très facile ». Ceci dit, le choix de cette catégorie peut aussi nous donner

¹⁸⁷ Bédard, *op. cit.*, p. 101

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

l'impression qu'ils maîtriser toutes les situations d'enseignement qui se présentent à eux face à un public d'étudiants massif et de plus en plus hétérogène. Mais une question nous vient à l'esprit : est-ce qu'un bricolage adaptatif s'est inscrit dans le paysage professionnel des enseignants comme élément de leur quotidien et souvent comme une alternative à leurs besoins

c)- (54,49 %) des enquêté(e)s disent qu'il était « très difficile » de s'adapter à leur nouveau métier, lors de leurs premières séances de travail. Nous estimons que la réponse de ses répondants est tout à fait légitime car, ayant suivis une formation doctorale purement disciplinaire, sans jamais avoir eu à poursuivre des cours relatifs à l'enseignement, ni à la didactique ou la pédagogie, ces enseignants naviguaient sans boussole, à la dérive, sans savoir vraiment où ils allaient. La plupart d'entre eux n'avaient jamais appris à élaborer un cours de qualité pour l'assumer avec un minimum de dynamisme et d'efficacité, fait qui entravait fortement leur capacité à gérer de grands groupes d'étudiants.

Se sentant trahi par les difficultés du métier qui les submergeaient ainsi que par l'absence d'un tuteur ou d'un accompagnateur à leurs côtés pour les aider à prendre le recul nécessaire sur leurs pratiques afin d'essayer de progresser et ne pas commettre les mêmes erreurs, ont fait qu'ils se sentaient physiquement épuisés et psychologiquement frustrés, coupables et anxieux. Effectivement, ils se sentaient sans cesse mis face à leur incapacité à atteindre la multitude d'objectifs qui leur avaient été fixés, alors qu'ils n'étaient nullement préparés à leur métier par leur formation universitaire. Comment pouvions-nous attendre d'eux qu'ils puissent remplir parfaitement leur rôle d'enseignant dès les premières années de leur recrutement ?

d)- (25%) des enquêté(e)s disent qu'il était « assez difficile » de s'adapter à leur nouveau métier, lors de leurs premières séances de travail. Nous pensons que les perceptions qui reflètent la réponse de cette catégorie ne sont pas différentes des perceptions de la catégorie qui ont choisi l'option « très difficile ».

Ce premier questionnement nous a ainsi amené à poursuivre notre investigation en proposant une seconde question dont l'objectif était de savoir si les enseignants étaient en situation de réussite ou de difficulté face à un enseignement de masse, lors de leur insertion professionnelle.

Analyse et interprétation des données

Il est vrai que l'enseignement supérieur algérien avait connu depuis le début des années 1970 une spectaculaire expansion de son public ; ainsi l'État algérien en démocratisant les études supérieures avait pour but d'abord de réduire les inégalités entre les individus en leur permettant un accès commun à l'université, et de répondre ensuite aux besoins de l'économie en augmentant le nombre de diplômés. De cette manière, le pays voulait répondre au désir de pouvoir offrir, via l'université, des armes égales aux jeunes pour affronter le marché du travail et s'insérer dans la société. Par conséquent, il est sûr que la taille d'un groupe ainsi que l'espace dans lequel se déroule un cours influenceront certains choix de l'enseignant comme la planification pédagogique, le choix des méthodes d'enseignement, les interactions ainsi que les modalités d'évaluation du cours.

Étant donné que les missions traditionnelles de l'activité enseignante se sont complexifiées depuis quelques décennies sous l'effet de la massification de l'enseignement universitaire, nous voulions à travers cette question cerner les problèmes inhérents aux grands groupes. En d'autres termes, mettre en évidence l'attitude des enquêté(e)s face aux défis d'un enseignement de masse, tant sur les plans pédagogique et affectif que sur celui de la gestion du fonctionnement d'un si grand rassemblement d'individus et donc connaître la façon dont les enseignant(e)s font face aux nouvelles conditions d'exercice.

2^{ème} question

a') -(11,42 %) des enquêté(e)s disent qu'il était « très facile » d'enseigner à de grands groupes. Nous attribuons ce choix de réponse au fait qu'enseigner à un grand groupe à l'université se résumerait pour ces répondants à un enseignement magistral, favorisant la passivité des étudiants et leur absentéisme et encouragerait chez eux une approche d'apprentissage en surface. De ce fait, nous supposons que la parole magistrale de ses répondants, au lieu de viser des connaissances qui ne se laisse pas enfermer dans les livres, ni dans les pages du Web, viserait plutôt l'acquisition systématique des connaissances déclaratives. Et nous pouvons aussi avancer l'hypothèse que ces répondants maîtrisent et font usage d'une « pédagogie active » au niveau des amphithéâtres !!!!

b') - (09,09 %) des enquêté(e)s disent qu'il était « assez facile » d'enseigner à de grands groupes. Nous pensons que les perceptions qui reflètent la réponse de cette catégorie ne sont pas différentes des perceptions de la catégorie qui ont choisi l'option « très facile ».

c')- (44,49 %) des enquêté(e)s disent qu'il était « très difficile » d'enseigner à de grands groupes. Nous présumons que les enquêtés à travers leur choix de réponse, paraissent impuissants face à certains problèmes d'ordre pédagogique incluant ce qui pourrait toucher à :

- La gestion des tâches trop compliquées à réaliser;
- La communication orale;
- La sélection des activités et des méthodes pédagogiques adaptées au contexte et aux objectifs d'assimilation du cours;
- Au fait de prévoir des moments de transition durant le cours pour recueillir des rétroactions des étudiants et pour conserver leur attention;
- Au manque d'attention et de concentration des étudiants...

Quant aux problèmes d'ordre affectif, ils peuvent inclure les aspects suivants :

- La grande difficulté d'apprendre les noms des étudiants et d'établir des bons rapports avec eux;
- Le fait de s'occuper des étudiants plus faibles;
- Le fait de percevoir avec justesse les intérêts et les humeurs des étudiants;
- Et enfin, la sursaturation ressentie par l'enseignant en regard du travail en sous-groupes.

Et en dernier lieu :

- Les problèmes de gestion englobant les corrections interminables de travaux,
- Le niveau élevé de bruit,
- La difficulté de rester en lien avec tous les étudiants,
- Les problèmes de discipline et la course contre la montre pour la remise des travaux et la correction des copies d'examens.

Cette réponse pessimiste pourrait aussi présupposer des craintes lors des cours magistraux dans lesquels les enseignants prennent acte des difficultés des étudiants dans la prise de notes. Et si l'impératif d'équité de traitement des étudiants apparaît à première vue comme une norme déterminante dans les pratiques enseignantes, nous estimons que cette perspective ne pourrait s'opérer qu'avec des groupes limités. De plus, pour des enseignants novices n'ayant reçu aucune formation préalable, cela ne pourrait même pas être possible, ni même envisageable face à de grands groupes dans des amphithéâtres.

d')- (35%) des enquêté(e)s disent qu'il était « assez difficile » d'enseigner à de grands groupes. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces perceptions pourraient éventuellement refléter les émotions et les comportements atypiques ressentis par les deux acteurs dans ce

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

cadre. En premier plan, les enseignants éprouvent beaucoup de mal à vouloir instaurer des interactions au niveau de ces « conférences monologues », et en second plan, la difficulté des étudiants à suivre les cours magistraux. En effet, certains étudiants peuvent vivre de forts sentiments de colère dans les grands groupes et compenser par des comportements d'agressivité qui interfèrent dans l'apprentissage du groupe en se montrant carrément grossiers envers l'enseignant et profitent d'un large auditoire pour le mettre au défi et lui faire perdre la face. D'autres n'étudient que pour les résultats en notes, s'absentent fréquemment et se contentent d'apprendre en surface. Plusieurs viennent pour entreprendre des conversations entre eux et entretenir ainsi leurs relations sociales. Quelques-uns plus zélés se plaignent du brouhaha continué régnant dans les amphithéâtres qui les oblige à s'asseoir aux premiers rangs pour pouvoir suivre le cours. Par contre, une majorité d'étudiants n'osent émettre des commentaires ni poser des questions devant une telle foule.

De la même façon, face à ces comportements plus ou moins dysfonctionnels, les enseignants novices se trouvent souvent déstabilisés et peuvent tenter de réagir à leur propre sentiment de crainte et d'incertitude en se comportant maladroitement.

Toutefois, nous devons admettre que pour faire face à l'hétérogénéité croissante des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur, les pratiques enseignantes universitaires ont fait l'objet d'un certain nombre de recherches françaises ou étrangères, la question de leur variété, mais aussi et surtout de leur efficacité reste aujourd'hui encore peu documentée. M. Altet (2004) a évoqué dans ce sens, la « *métis enseignante, sorte de bricolages adaptatifs mis en place quotidiennement par les enseignants pour gérer et gommer l'hétérogénéité des étudiants* »¹⁸⁸. Pourtant, nombre d'étudiants semblent encore actuellement rencontrer des difficultés face aux pratiques de leurs enseignants, cela surtout lors des cours magistraux. Or, nous n'avons pu faire état d'aucune recherche s'étant véritablement attachée à décrire et à catégoriser l'hétérogénéité des pratiques en cours magistral, et à mesurer précisément l'impact que celles-ci sont susceptibles d'avoir sur les études des étudiants. Pourtant, celles-ci ne seraient pas sans effet sur la motivation des étudiants, sur leurs manières d'étudier ainsi que sur leur réussite en termes de résultats aux examens.

La principale constatation que nous pouvons émettre est celle relative à la divergence des réponses émises par les répondants : une première catégorie d'enquêté(e)s donne des réponses

¹⁸⁸ Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. In E. Annoot & M.F. Fave Bonnet, Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer (pp. 37-52). Paris : L'Harmattan.

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

plus ou moins positives aux deux (02) questions proposées. Toutefois, nous ne pouvions pas savoir si ces réponses étaient représentatives d'une « confiance en soi » aboutissant à l'émergence d'un sentiment d'« auto-efficacité » émis par des enseignants plus ou moins expérimentés, ou tout simplement d'un sentiment de « survie » que les enseignants novices essayent de mettre au point !!!

Nous pourrions énumérer quelques exemples et scénarios qui pourraient exprimer ce sentiment d'« auto-efficacité » quand un enseignant chevronné est dans un amphithéâtre et face à une centaine d'étudiants :

- ◆ Le fait d'inviter les étudiants à venir occuper les places libres des premières rangées d'une façon non « coercitive » mais plutôt « sympathique » et que ceux-ci s'exécutent à le faire. Cela prouve que l'enseignant avait au préalable établi une bonne relation avec ses étudiants. En effet, beaucoup de recherches ont démontré que les relations de qualité pouvaient avoir un impact sur la motivation, et l'émergence de compétences chez les étudiants.
- ◆ Le fait qu'un enseignant ne stigmatise pas les suggestions des étudiants, même quand ceux-ci interviennent et qu'ils expriment des avis plus ou moins contraires aux siens. Bien au contraire, il accueille leurs interventions tout en essayant de les reformuler ; il va de ce fait tenter de ré-exprimer leurs propos en donnant d'autres exemples et s'évertuer à répondre avec encouragement ;
- ◆ Le fait pour un enseignant d'encourager, de féliciter, de remercier les étudiants, explique pourquoi c'est important de participer au cours, notamment en congratulant ceux qui pose des questions.

Incontestablement, l'enseignant doit non seulement faire preuve de grandes qualités de communicateur et d'organisateur, mais aussi, il doit démontrer à la fois souplesse et fermeté, régler des problèmes sur place ou hors cours, et établir un dialogue régulier avec l'ensemble en animant des échanges auxquels doivent participer le plus grand nombre possible d'étudiants. Pour tenter de trouver une position juste et confortable dans un tel contexte tout en améliorant l'apprentissage de leurs étudiants en développant des approches prometteuses, ne serait-il pas préférable d'instaurer une formation à l'enseignement pour les futurs enseignants ?

La deuxième remarque importante que nous puissions faire est que les représentations des répondants mettent en évidence une diversité de besoins de soutien, lesquels sont ressentis par

plus de la moitié des enquêté(e)s. Ce constat, nous permet d'admettre que les difficultés et défis auxquels les nouveaux enseignants sont confrontés sont variés et touchent aussi bien les aspects pédagogiques/didactiques que les aspects relationnels et identitaires. A ce premier désavantage s'ajoute aussi le fait que leur développement professionnel s'effectue dans une version informelle sans assistance, c'est-à-dire sans processus systématique de professionnalisation. Seuls, ils font face à des situations de classe inédites, souvent très déstabilisantes, les conduisant à s'adapter, à ajuster leurs façons de faire intuitivement donc « au hasard », en exposant particulièrement leur identité professionnelle en cours de construction.

Nous devons aussi attirer l'attention sur le fait qu'à chaque rentrée universitaire, des centaines ou des milliers de jeunes enseignants universitaires algériens, nouvellement diplômés, sont propulsés sans aucune formation concrète « à l'enseignement », dans des classes souvent surchargées. Ces enseignants sont face à des étudiants qui proviennent d'horizons divers et sont donc confrontés à des classes très hétérogènes (expériences, connaissances, âges, milieux socio-culturels, etc.) et en plus d'enseigner, ils sont parfois astreints à exécuter des tâches pédagogiques connexes. Cette massification de l'enseignement supérieur implique entre autres de s'interroger sur les pratiques d'enseignement.

Il en résulte donc que toutes ces perceptions traduisent les modifications que les enseignants doivent opérer dans leurs pratiques enseignantes pour répondre aux nouveaux défis liés notamment aux attitudes et comportements des étudiants, à la grande hétérogénéité en classe et à l'organisation collective du travail enseignant.

C'est pourquoi, nous prétendons que les problèmes rencontrés en début de carrière peuvent entraîner des conséquences importantes sur la vie personnelle et professionnelle des enseignants débutants, mais aussi sur la qualité de l'enseignement et la persévérance dans la profession. Par conséquent, nous considérons que la formation universitaire qu'ils ont reçue ne les a pas préparés à affronter la complexité de cette profession en contexte d'insertion professionnelle. Nous devons donc insister sur le fait qu'il y a toujours des choses à faire, à revoir, à améliorer, à communiquer, au niveau de cette formation. Et, ne pas oublier le fait que la profession enseignante est une grande tâche sans fin, dans laquelle il y aura toujours place à plus d'évaluation et de correction des pratiques enseignantes pour espérer une certaine amélioration.

Il résulte de ce qui précède que l'objectif des questions n° (6, 7, 9,10) était de décrire et de comprendre la nature et la complexité du travail enseignant tel que vécu par les enseignants en

insertion professionnelle, tout en mettant en évidence les catégories de besoins de soutien qu'ils expriment.

Il découle clairement de nos analyses que la plupart des enseignants ont vécu les premières années de leur carrière sous le mode de la survie professionnelle, en devant gérer tant bien que mal un stress intense résultant d'une tâche dont ils ne parvenaient ni à contrôler les limites ni les conditions et qui a fini, dans bien des cas, par les laisser frustrés, épuisés, voire désemparés devant tout ce qu'il leur restait à faire.

Généralement, l'évolution professionnelle des enseignants est conçue comme une suite d'étapes ou de phases débouchant progressivement, d'une part, sur une maîtrise accrue de tous les aspects du travail enseignant, et d'autre part, sur une plus grande stabilité professionnelle. Or, à la lumière des résultats de nos analyses, et dans la mesure où l'insertion professionnelle serait conçue comme première phase de la carrière enseignante, nous estimons que celle-ci est vécue, dans les universités algériennes, comme une sorte de courses à obstacles dont les protagonistes - les enseignants débutants - ne maîtrisent ni le déroulement ni l'aboutissement.

Les nombreux et très variés défis et besoins de soutien exprimés par les enquêté(e)s, ont exprimé que la période d'insertion professionnelle, plutôt que d'être une suite naturelle à la formation, un nouvel espace/temps d'apprentissage du travail enseignant pour les enseignants débutants, l'insertion devient pour eux un saut dans l'inconnu. La formation initiale des enseignants devrait donc être revisitée pour être arrimée autant que possible à l'évolution du travail enseignant où, les compétences pédagogiques, sociales, organisationnelles et émotionnelles sont devenues centrales.

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

D)- Perceptions de l'enseignement - apprentissage :

D.1)- En matière d'élaboration des cours :

11)-

N°	Réflexions	Appréciations			
		jamais	rarement	souvent	toujours
01	Est-ce que vous concevez votre enseignement en partant du principe que la plupart de vos étudiants ont peu de connaissances sur les cours proposés ?				
02	Lors de vos enseignements, avez-vous recours aux cours magistraux ?				
03	Est-ce que vous êtes attentif à présenter un grand nombre d'exemples de manière à expliciter vos cours pour que vos étudiants puissent les assimiler ?				
04	Dans vos séances d'enseignement, est-ce que vous utilisez des exemples complexes ou peu définis de manière à provoquer des débats avec vos étudiants ?				

Analyse et interprétation des données

À travers ces (04) cinq questions, nous voulions connaître les représentations de nos enquêté(e)s vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage à l'université. Ces impressions même si elles ne sont pas formulées par des expressions, elles peuvent nous fournir un panorama de perceptions fécondes que nous pourrions interpréter en idées riches.

Nous devons parfaitement admettre que le modèle strictement transmissif où l'on considérait le cerveau des étudiants comme un vase à remplir a trouvé aujourd'hui très vite ses limites avec la propagation des NTIC. De nos jours, les attentes de l'étudiant envers celui qui a la parole créatrice de sens et de savoir, l'enseignant, ce pourvoyeur de connaissances, ont changé. Et, ce simple changement de perspective doit hypothétiquement conduire l'enseignant à repenser son enseignement puisqu'il doit exploiter ses savoirs, pouvoir les décrire, les développer, les expliciter, les illustrer, les approfondir, en fait, ressortir leurs aspects théoriques et pratiques. Seulement, faire preuve de tous ces exploits et guider les étudiants en favorisant leur apprentissage ne va pas de soi pour un enseignant qui n'a pas suivi une « formation à l'enseignement ». Ainsi, l'université ne peut de nos jours faire l'impasse dans une formation d'enseignant sur la connaissance des mécanismes d'apprentissage.

Il ne nous est pas possible de décrire et d'expliquer ici de manière explicite tous les choix de réponses faits par nos enquêté(e)s de chaque item concernant la question (11). Nous allons

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

essayez d'émettre pour chaque item une représentation globale sous-entendant les insinuations des répondants.

Pour le 1^{er} item de la question (11), nous avons les résultats suivant :

(47,73%) des enquêté(e)s avaient répondu « jamais »,
(15,91%) des enquêté(e)s avaient répondu « rarement »,
(6,82%) des enquêté(e)s avaient répondu « souvent »,
(29,54%) des enquêté(e)s avaient répondu « toujours ».

Comment enseigner avec des étudiants ayant des connaissances éparses ? Que faut-il leur enseigner ? Comment faire pour que les étudiants participent ? Comment organiser son cours ? Quels contenus privilégier ? Comment les prioriser ? Comment les aborder ?

Comment présenter aux étudiants les connaissances comme des ressources pour qu'ils puissent agir, et les aider à élucider et reconstruire ces connaissances transmises pour pouvoir les utiliser en contextes appropriés ?

Ce sont les questions que tout enseignant professionnel devrait se poser au moment de concevoir son enseignement. De ce fait, concevoir son enseignement dépendra sans aucune controverse de sa façon de concevoir son cours qui relèvera à son tour des objectifs d'apprentissage, du contenu, des méthodes d'enseignement et des méthodes d'évaluation.

Nous devons donc impérativement signaler que la conception d'un cours pourrait éventuellement être un processus complexe pour un enseignant débutant qui habituellement se limite à reprendre simplement certains passages des ouvrages et de les présenter par la suite aux étudiants. Partant de ce point de vue, l'enseignant devrait réfléchir en permanence à sa façon de concevoir l'acte d'enseigner en définissant ses valeurs à l'égard de la dynamique enseignement-apprentissage et à la manière d'ajuster son approche pédagogique pour l'aligner avec les cours et les attentes des étudiants. Cette démarche importante permettra de faire des choix authentiques en ce qui a trait au style d'enseignement et aux stratégies qui seront privilégiées pour permettre aux étudiants de faire les apprentissages nécessaires pour atteindre les résultats visés dans le cadre d'un cours et d'une évaluation.

Pour le 2^{ème} item de la question 11, nous avons les résultats suivant :

(68,18%) des enquêté(e)s avaient répondu « jamais »,
(20,45%) des enquêté(e)s avaient répondu « rarement »,

(11,36%) des enquêté(e)s avaient répondu « souvent »,
(29,54%) des enquêté(e)s avaient répondu « toujours ».

Dans les universités développées, de plus en plus d'enseignants ont pour ambition de développer des méthodes d'enseignement dites actives ou innovantes sans pour autant rejeter les méthodes traditionnelles comme l'enseignement magistral.

Dans les universités algériennes, habituellement se sont les enseignants qui font cours dans des amphithéâtres qui font usages de cours magistraux. Certains prétendent même s'adonner à cette pratique en classe de cours sans pour autant avoir l'esprit turlupiner par l'inexistence d'interaction avec les étudiants et oublient surtout de ponctuer les parties magistrales de pauses ou d'activités en lien avec ce qui a été dit auparavant. Mais d'ordinaire, ce sont les enseignants débutants qui n'arrivent pas à savoir comment faire pour assurer un enseignement productif dans des espaces aussi grands et rendre les étudiants actifs dans le cadre d'un exposé magistral. En effet, ces enseignants restent perplexes quant à la méthode à utiliser pour stimuler et motiver l'auditoire auquel ils font face et n'arrivent pas à trouver réponse à la question « comment pourrions-nous donner un enseignement stratégique, c'est-à-dire un enseignement qui rend l'étudiant actif dans son apprentissage dans le cadre des grands groupes avec l'exposé magistral » ?

Si nous nous référons à l'enseignement prôné par les cognitivistes, celui-ci considère que l'étudiant doit construire ses connaissances alors que l'enseignant doit être un modèle, un stratège et un penseur qui amène ses étudiants du traitement de l'information jusqu'au transfert des apprentissages. Par ailleurs, nous estimons que pour réaliser une telle projection, les enseignants doivent être dotés de compétences globales surtout aux plans de la communication et de l'animation :

- ☞ Pour ce qui est de la communication verbale, comme la non verbale, en l'utilisant l'enseignant a éventuellement la possibilité de réduire la distance affective avec les étudiants, et les deux exigent clarté, structure, expression, ton, regard, appropriation de l'espace, tout cela soutenu par une bonne confiance en soi et en l'intérêt de son contenu.
- ☞ Quant à l'animation, elle devrait exiger une attitude plutôt autoritaire quant aux attitudes et démocratique quant au dialogue. En posant des questions lors de ses cours, l'enseignant essaye tant bien que mal d'impliquer ses étudiants pour les amener à s'activer cognitivement et demeurer attentifs et vigilants durant cette étape. En effet, les

débats sont souvent considérés comme étant un excellent moyen de dynamiser un grand groupe.

Pour le 3^{ème} item de la question 11, nous avons les résultats suivant :

L'objectif de cet item est d'interroger le rôle et la place que donnent les enseignants aux « exemples » dans leur cours. Même si nous offrons aux enquêté(e)s des alternatives de réponses très limitées, nous pouvons à travers leurs choix émettre des hypothèses représentatives de leurs perceptions vis-à-vis de l'usage de « l'exemple » dans leur enseignement. Le questionnement que nous proposons d'explorer ici, repose sur le postulat que les usages d'exemples sont révélateurs des pratiques des enseignants du supérieur, des enjeux en termes d'apprentissage et des rapports des enseignants aux contenus enseignés.

(63,63%) des enquêté(e)s avaient répondu « souvent ». Ce choix de réponse pourrait supposer qu'il n'est pas aisé pour un enseignant débutant de savoir :

- ✧ Quand et comment il doit construire des exemples ?
- ✧ Si les exemples sont uniquement dépendants des contextes au sein desquels ils se déploient (c'est-à-dire le cours d'un enseignant particulier) ?
- ✧ Ou au contraire, s'il existe des exemples jugés incontournables dans l'apprentissage d'une théorie ou d'un champ de connaissances ?
- ✧ Quel exemple relève du singulier et quel exemple est porteur de généralité ?

(22,73%) des enquêté(e)s avaient répondu « toujours ». Ce choix de réponse n'est pas fortuit, car nous supposons que leur alternative n'est que la réponse à une logique qui prétend qu'il ne peut y avoir d'enseignement sans « exemples », et qu'il serait impossible de ne pas utiliser d'« exemples » dans un cours. En dépit de son omniprésence dans le discours quotidien comme scientifique, « l'exemple » semble être intrinsèque au discours de tout enseignant expérimenté, de sorte qu'il lui permet d'enrichir son cours, de donner plus de valeur à ses propos, de les compléter ou de les développer, mais surtout de transmettre une posture professionnelle aux étudiants. Par conséquent, le choix des exemples est difficile car un même exemple ne sera pas compris de la même façon par tous les étudiants, il serait donc impératif de savoir repérer les exemples adéquats pour en tirer parti dans les pratiques professionnelles. En effet, les exemples peuvent éventuellement guider l'étudiant dans ses apprentissages, lui fournir une idée claire de ce qu'il va accomplir et de ce qu'il sera capable de faire à la fin du cours et même en dehors de celui-ci.

Pour le 4^{ème} item de la question 11, nous avons les résultats suivants :

(13,63%) des enquêté(e)s avaient répondu « rarement ». Nous présupposons que ce choix de réponse était prévisible. Ainsi, nous avançons l'hypothèse que ces répondants ne savent pas dans quelle mesure l'usage des exemples leur permettent de construire des situations pour donner du sens aux savoirs pour que les étudiants entreprennent de nouveaux apprentissages, se hasardent « rarement » à en faire usage au niveau de leurs cours. Mais nous devons aussi, souligner le fait qu'habituellement les étudiants sont trop attachés au concret et à l'utile, et peu enclins à apprécier les savoirs abstraits : d'ailleurs, il n'est pas rare de les entendre souhaiter plus d'exemples qui illustrent, qui éclairent une idée, accusant par là un caractère ennuyeux du recours à trop de théorie. Par conséquent, face à ces aspirations, il est évident que les enseignants novices trouvent très souvent d'énormes difficultés à opérer des choix « d'exemples » dans leurs cours vu leur diversité (concrets/ abstraits, complexes/simples, authentiques/fabriqués) ; ce critère va aussi les laisser perplexes quant à la manière de les introduire dans leur enseignement, et laisser aussi dubitatifs ceux qui les réceptionnent quand ils sont mal exploités.

Beaucoup de travaux de recherche affirment que l'utilité du recours à « l'exemple » pour enseigner, a conduit ses usagers à le qualifier de « remède miracle ». Les universitaires s'imaginent mal s'en passer vu qu'il semble jouer une multitude de fonctions : c'est un moyen qui peut permettre à l'enseignant de valoriser sa discipline, un dispositif qui lui permet d'habiller et de rythmer son cours et un instrument pour convaincre ses étudiants, et être aussi une source pour les motiver, un outil qui permet de définir et d'expliciter d'une manière plus claire des concepts, et même être présenté comme un accessoire d'aide à la mémorisation... Cela est justifié soit par le rapport au concret entretenu par l'exemple (plus facile à retenir que l'abstrait), soit par un passage par la compréhension (l'exemple aide à comprendre et nous retenons mieux ce que l'on comprend).

12)- Est-ce que vous essayez d'adapter vos enseignements aux profils et niveaux de vos étudiants ?

Oui ☐ ; Non ☐

a) - Si vous répondez par “ oui », dites comment ?

.....
.....
.....
.....

b) - Si vous répondez par « non », dites pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

En s'appuyant sur les recherches en acquisition des langues étrangères, nous avons constaté qu'il a été établi en règle générale que seule une infime minorité d'apprenants d'une langue étrangère (LE) parviennent à acquérir une maîtrise linguistique proche de celle des locuteurs natifs, alors que les autres se stabilisent à divers degrés de compétence en ayant des habilités d'appropriation de la (LE) moindre que les premiers.

Partant de ce postulat, nous présumons que le procès d'appropriation d'une langue étrangère (LE) est relatif à la diversité interindividuelle des styles ou des profils d'apprentissage des étudiants, et de ce fait l'objectif de cette question était de savoir si les enquêté(e)s établissaient leur enseignement en s'appuyant impérativement sur la façon dont les étudiants apprenaient pour assurer une certaine maîtrise vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il est bien sûr indéniable que dans les universités des pays développés, le « profil » de l'étudiant est principalement caractérisé par son « profil d'apprentissage », puis par son parcours scolaire ainsi que son milieu socio-économique. Les responsables se basent sur ses facteurs et plus particulièrement, sur le niveau d'études de la mère et de l'activité professionnelle du père qui peuvent aussi avoir une importance prépondérante sur la probabilité de la réussite de l'étudiant à l'université.

Analyse et interprétation des données

(00,00 %) des enquêté(e)s avaient répondu « Non ».

(100 %) des enquêté(e)s avaient répondu « Oui ». Tous ses répondants ont répondu par l'affirmatif. Et malgré cela, ils admettent et reconnaissent clairement que les apprenants de notre département de français ne parviennent pas tous à une égale maîtrise de la langue étrangère (qui est dans notre cas la langue française) : certains groupes ou certains individus réussissent mieux que d'autres dans cet exercice. Est-ce à dire que ces enseignants ont cette capacité de maîtriser les façons préférées ou habituelles des étudiants de percevoir et d'organiser l'information, de penser et de résoudre des problèmes en situation d'apprentissage ? Est-ce à dire qu'ils ont cette faculté d'adapter leur enseignement à différents styles

d'apprentissage, et qu'ils sont en mesure d'utiliser d'une manière adéquate toutes les ressources appropriées pour satisfaire les différents profils des étudiants ?

Nous devons aussi signaler que l'enseignement supérieur en Algérie a connu une phase de massification rapide, situation qui s'est accompagné d'une nouvelle et large hétérogénéité des publics étudiants. Ces métamorphoses de la population universitaire ont considérablement changé le paysage humain de l'université. Notons aussi que les témoignages portés à l'égard de la dégradation des conditions de travail et de vie au sein des universités, sont significatifs de leurs critiques à plus d'un titre : délaissement des étudiants, sentiment d'anonymat, enseignants distants et froids, flou pédagogique, absence de sociabilité à l'université.... De leur côté, les enseignants universitaires dénoncent l'incompétence des « nouveaux » étudiants, leur inculture, leur absence de motivation, leur manque de travail, voire leurs comportements incivils.

En dépit de cela, les enseignants doivent nécessairement prendre conscience que le procès d'appropriation d'un quelconque savoir est relatif à la diversité interindividuelle des styles ou des profils d'apprentissage des étudiants.

Analyse et interprétation des données

Pour des raisons inconnues, 29 enquêté(e)s soit (65,9 %) n'ont pas pu donner des arguments plausibles pour justifier leur réponse « positive ».

Quant au reste, soit (34,1 %) représentant 15 enquêté(e)s, ont mis en avant le fait que l'aspect de l'adaptation d'un enseignement ne devrait être que la conséquence inéluctable de la prise en considération du « style d'apprentissage » de l'étudiant. Une telle perception devrait corroborer la mise en valeur de leur aptitude à pouvoir maîtriser tout type de « style d'apprentissage » des étudiants !!!! En effet, tout enseignant consciencieux devrait pertinemment savoir qu'au niveau de l'apprentissage, chaque personne fonctionne de façon différente selon ses propres préférences sensorielles qui peuvent être auditives, visuelles ou kinesthésiques. En d'autres termes, pour certain, il est plus facile d'apprendre par l'ouïe, ou par le biais de l'image et pour d'autres, par le biais de l'odeur, ou le goût ou encore le toucher. Naturellement, il peut y avoir des interactions entre ces sens.

En revanche, nous devons souligner que de nombreux travaux ayant trait à la « psychologie cognitive » et aux « neurosciences », ont prouvé qu'il existait d'autres typologies concernant le « style d'apprentissage » qui ont chacune leur façon différente de catégoriser les gens d'une manière générale et les apprenants d'une manière particulière : notamment sur des aspects

sensoriels, perceptuels, sur des aspects de mémoire, de traitement de l'information, voire parfois sur une combinaison de certains de ces aspects.

Nous devons aussi mentionner en dernier lieu que le fait qu'il y ait plusieurs typologies de « style d'apprentissage », ne doit pas nous faire oublier qu'il y a aussi des différences entre les apprenants qui valent la peine d'être considérées (aptitudes, intérêts, connaissances antérieures, etc.) et qui pourrait nous faire penser à différencier l'enseignement.

D.2) - En matière d'informations :

13)- Quand vous donnez vos cours, est-ce que vous fournissez seulement aux étudiants l'information dont ils auront besoin pour l'évaluation ?

Oui ☐ ; Non ☐

L'objectif de cette question est de vouloir connaître si l'enseignant confectionne ses cours uniquement pour préparer ses étudiants à faire face aux examens ou bien pour mesurer les effets attendus au terme de ses enseignements (les compétences acquises et leur degré de maîtrise).

Analyse et interprétation des données

(75%) des enquêté(e)s avaient répondu « oui ». Ce choix de réponse nous permet de présager que, face à un public toujours plus nombreux et plus diversifié ayant des attentes et des besoins particuliers car n'ayant pas été préparé à l'enseignement supérieur, cette catégorie de répondants semblent ignorer les modalités de faire des choix judicieux et d'offrir des expériences qui pourraient être les plus efficaces pour effectuer les apprentissages ciblés vis-à-vis des étudiants et donc méconnaître la façon de les amener à réfléchir à leurs apprentissages. En d'autres termes, nous pouvons prétendre qu'ils sont dans l'incapacité d'élaborer des situations d'apprentissage qui doivent reposer sur des stratégies d'enseignement misant sur un apprentissage dynamique de la part des étudiants, de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques favorisant le développement de stratégies d'apprentissage et insuffisamment armés pour faire usage de méthodologie de travail universitaire efficace parce qu'ils n'ont reçu aucune « formation à l'enseignement ».

(25%) des enquêté(e)s avaient répondu « non ». Ce choix de réponse nous permet d'avancer l'idée que si l'enseignant chevronné dans sa conception d'un cours, arrive à faire créer à ses étudiants des savoirs et des compétences en se basant sur les processus cognitifs (se rappeler, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer), là nous pourrions dire qu'il les encourage à

avoir un esprit critique et scientifique. Or, dans la réalité, ces bonnes intentions peuvent se heurter très souvent à l'incompréhension ou à de la résistance de la part des étudiants car ils ont une méconnaissance totale des « approches de l'apprentissage » et de la façon d'apprendre.

Ces choix de réponses, nous permettent aussi de prétendre que tout en reconnaissant le fait qu'il y ait une standardisation approximative de la présentation d'un syllabus aux étudiants, il faudrait cependant noter que nous observons une absence totale de standardisation au niveau des enseignements ainsi que sur le plan des procédures et des critères d'évaluation des acquis des étudiants.

Déterminer au préalable les objectifs de ses enseignements est un défi complexe qui n'est pas à la portée de n'importe quel enseignant. En effet, avant de faire la présentation du contenu de son cours pour pouvoir par la suite évaluer le degré d'apprentissage de ses étudiants, l'enseignant professionnel doit :

- ✧ En premier lieu, prendre en considération un facteur très important et qui est l'insatisfaction des étudiants portée à l'égard de leur formation. Nous savons pertinemment qu'une grande majorité d'étudiants n'ont pas choisi leur formation par imperfection d'orientation, et donc n'en sont pas satisfaits, car ils sont inquiets sur leurs perspectives de carrière, et même perdus. Cette situation laisse l'enseignant débutant désorienté avec un sentiment de culpabilité de ne pas savoir réajuster son enseignement en conséquence.
- ✧ Et en second lieu, il doit être en possession d'informations concernant leurs connaissances et leurs compétences préalables, c'est-à-dire faire un bilan concernant leurs acquis cognitifs : que savent-ils et que savent-ils faire ?

Par conséquent, dans l'enseignement supérieur, tout enseignant consciencieux, pour clarifier les objectifs de ses enseignements, devrait présenter au début de l'année à ses étudiants un descriptif de ses cours dans lequel il devrait expliquer de quoi un cours parle et comment il s'organise. En fait, il devrait être considéré comme étant un outil de communication qui aurait pour but de résumer toutes les informations susceptibles d'assurer la compréhension des apprenants et rendre explicites leurs attentes, à savoir : table des matières, notes et contenus de cours, objectifs, planifications des activités, les compétences qu'ils doivent développer tout au long du cours, la façon dont ils seront évalués et autres informations pratiques. Il faudrait souligner que toutes ses indications contribueront à susciter l'intérêt et l'implication des

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

étudiants et permettront à l'enseignant de gagner beaucoup de temps en classe lui permettant de ne pas réexpliquer plusieurs fois le déroulement des séances au cours de l'année.

Finalement, la créativité semble être pour les enseignants une composante essentielle de leur activité professionnelle. En effet, puisque tout enseignant doit être actif, en prenant des initiatives et en même temps être créatif, réfléchi, pragmatique, structuré et planificateur et cela en mobilisant de l'énergie pour élaborer à chaque fois que l'occasion se présente de nouvelles situations d'apprentissage, imaginé des dispositifs pédagogiques variés, essayer de nouvelles méthodes d'enseignement, concevoir et ciseler des cours d'enseignement élaborées dans les moindres détails afin d'atteindre la perfection et surtout provoquer des interactions avec et entre ses étudiants.

De là, nous estimons que tout enseignant qualifié doit posséder les compétences suivantes :

- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des étudiants (c'est-à-dire, prendre en compte les différentes manières de penser des étudiants);
- Évaluer les progrès et les acquisitions des étudiants;
- Accompagner les étudiants dans leur parcours de formation (c'est-à-dire, découvrir, développer, mettre en œuvre l'autonomie et l'esprit d'initiative des étudiants);
- Agir en tant qu'enseignant responsable et selon des principes éthiques;
- Maîtriser la langue française à des fins de communication (développer ses capacités d'expression pour enrichir celles des étudiants);
- Résoudre des problèmes imprévus, etc.

Précisons que les enseignants, formés avec les méthodes d'hier, ne peuvent plus aujourd'hui enseigner aux étudiants de demain sans mobiliser des capacités créatives. Par conséquent, la créativité apparaît non seulement comme un fondement du métier, mais aussi comme une ressource pour les enseignants et donc pour leurs étudiants. Tous projets pour la formation des enseignants doivent consacrer énormément de temps à la créativité et à la réflexivité, car ce sont deux dispositions totalement liées. C'est pourquoi, il serait temps de mettre en place, de manière institutionnelle, de véritables dispositifs de formation permettant aux enseignants d'utiliser ce potentiel au service des étudiants.

14)- Lors de vos cours, comment faites-vous avec vos étudiants pour favoriser la compréhension de vos discours et les aider à retenir les informations importantes ?

.....
.....
.....
.....
.....

Si compréhension et rétention sont intimement liées, pourquoi une grande majorité de nos étudiants éprouvent énormément de difficultés d'intelligibilité et que très souvent, ils ne retiennent que les aspects superficiels des enseignements ? Notre objectif à travers cette question était de vouloir connaître les « dispositifs ou procédés didactiques » qui étaient adoptés par les enquêté(e)s pour faciliter la compréhension et la sauvegarde de connaissances transmises par l'enseignant, et ainsi confirmer qu'il ne s'agit pas de savoirs inachevés acquis par ces apprenants.

Analyse et interprétation des données

Les représentations de (31,82 %) des enquêté(e)s avaient prétendu que « la compréhension des informations émises par un enseignant doivent découler systématiquement des pratiques d'enseignement ». Nous présumons donc qu'il s'agit essentiellement d'adapter les pratiques en question pour soutenir d'une manière adéquate l'évolution des étudiants pour qu'ils puissent atteindre les buts fixés.

Les représentations de (20,45 %) des enquêté(e)s avaient présumaient « qu'ils devaient aider les étudiants à s'impliquer dans les activités de réflexion, en réfléchissant à ce qu'ils devaient faire en salle de classe et en s'investissant pleinement dans ce qu'ils désiraient apprendre ». Cela suppose que ces répondants faisaient allusion à l'application d'un « apprentissage dynamique ». Néanmoins ce procédé nécessite souvent l'élaboration d'une nouvelle approche pédagogique centrée sur les étudiants et sur les stratégies qui leur permettront d'effectuer des apprentissages significatifs pour qu'il y ait réellement rétention de connaissances. En d'autres termes, l'enseignant doit effectuer un changement dans sa façon d'aborder son cours pour que les étudiants ne soient pas limités à la simple écoute de connaissances ou d'un exposé, mais plutôt pour que ces derniers soient invités à participer à différentes activités qui mettront en valeur une variété de stratégies d'apprentissage. En effet, les étudiants apprendront mieux et ils

auront une meilleure compréhension des concepts importants d'un cours s'ils sont engagés et amenés à réfléchir par l'entremise de stratégies dynamiques.

En l'occurrence, nous pouvons énumérer quelques stratégies qui peuvent favoriser l'apprentissage actif des étudiants et qui permettent aussi de rendre l'enseignement plus dynamique en milieu universitaire. :

- ✱ Effectuer des pauses stratégiques durant un cours magistral : cela leur permettra de compléter leurs notes en ayant des échanges avec un autre étudiant. Ces moments, leur permettront de discuter de ce qui vient d'être présenté et de réfléchir à leur niveau de compréhension.
- ✱ Utiliser une question : cette stratégie permet de vérifier la compréhension des étudiants à la fin d'une période d'enseignement. Il suffit de leur demander de répondre individuellement, et par écrit, à une ou plusieurs questions portant sur un concept important ou encore d'identifier un élément qui semble poser des difficultés au niveau de leur compréhension. Une fois les réponses recueillies, il est facile d'évaluer leur compréhension. Aussi, le cours suivant peut débuter en revenant sur les réponses problématiques. Il s'agit d'une façon simple et efficace pour adapter le contenu d'un cours aux besoins immédiats des étudiants.
- ✱ Encourager les échanges en classe : La communication étudiants-enseignant est une composante essentielle pour établir un climat de classe propice à l'apprentissage et favoriser les échanges. Il est notamment important d'incorporer dans un cours des discussions de classe pour inciter les étudiants à participer et ainsi contribuer au développement de leurs habiletés de pensée critique.
- ✱ Utiliser des supports visuels : afin de soutenir les étudiants dans leurs apprentissages et d'encourager leur participation en classe, il est possible de faire appel à des supports visuels (graphiques, nuages de mots, cartes conceptuelles, etc.) qui permettront d'augmenter leur niveau de compréhension à l'égard de certaines parties du cours. Les discussions en classe qui s'appuient sur un support visuel sont un moyen efficace pour synthétiser de l'information ou pour établir des liens importants de façon explicite.
- ✱ Miser sur le travail collaboratif : il permet d'engager les étudiants dans des activités de réflexion plus dynamiques.
- ✱ Présenter des travaux de recherche : la présentation de certains concepts importants d'un cours peut rendre les étudiants plus actifs dans leurs apprentissages.

- ✱ Faire appel à l'apprentissage par problèmes : c'est une approche où les étudiants construisent des savoirs par l'exploration de situations problématiques complexes et réelles.
- ✱ Utiliser des études de cas : les études de cas peuvent s'appliquer dans la plupart des disciplines, en particulier pour les cours qui comportent une composante pratique importante (médecine, biologie, enseignement, etc.). Elles permettent de relier le contenu d'un cours à des exemples tirés de la vie courante. Les cas choisis sont généralement basés sur des situations réelles, bien qu'ils puissent également être issus d'un travail de recherche. Concevoir une étude de cas nécessite de réfléchir aux concepts clés et de les relier aux aspects théoriques d'un cours afin que les étudiants aient certains points de repère sur lesquels ils peuvent amorcer une démarche de réflexion. Il est donc important d'identifier des stratégies possibles pour la résolution d'un cas et de s'assurer que les étudiants ont un bagage théorique suffisant pour s'acquitter de la tâche avec succès.

Les représentations de (47,73 %) des enquêté(e)s avaient avancé l'idée que « la création d'un climat agréable d'ouverture et de confiance par les dialogues et les discussions au sein du groupe pourrait être éventuellement un meilleur moyen pour favoriser la compréhension et la rétention d'informations ». En effet, nous estimons que la prise de parole par tous les étudiants, y compris ceux qui ne parlent habituellement jamais en grand groupe pourrait être une démarche assez intéressante permettant aux étudiants de s'impliquer et d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances. Parce que le fait d'exprimer leurs opinions permettra non seulement de clarifier leurs pensées, mais également de contribuer à préciser celle des autres. Il faudrait donc permettre aux étudiants d'exprimer ce qu'ils auront à dire, sans omettre de les encourager à écouter l'opinion d'autrui afin de confronter leur propre perception à d'autres points de vue. Ainsi, il ne faudrait jamais sous-estimer le pouvoir formatif des échanges.

Après avoir essayé d'interpréter les représentations de ces enquêté(e)s, et tout en sachant que face au savoir transmis, tant à l'oral qu'à l'écrit, à l'intérieur même d'une discipline, les étudiants possèdent des modes de réceptions variés et même des attitudes différentes, une question nous est venue à l'esprit : « mis à part les examens d'évaluation, ces répondants sauraient-ils comment s'y prendre pour vérifier qu'il y a eu réellement compréhension d'un document écrit ou une bonne réception des exposés oraux ? »

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Nous devons signaler que les enseignants professionnels avant de connaître comment qu'ils doivent procéder pour favoriser la compréhension de leurs messages pour aider les étudiants à retenir les informations importantes doivent d'abord :

- ✱ Prendre conscience des freins qui les empêchent de s'approprier sereinement les nouveaux savoirs et savoir-faire;
- ✱ Être eux-mêmes en mesure de comprendre ce que "comprendre" et "réfléchir" veulent dire;
- ✱ Avoir la capacité d'identifier quelles sont les questions à se poser pour avoir une compréhension approfondie d'un contenu;
- ✱ Comprendre la motivation de leurs étudiants pour être en mesure de la soutenir et la développer car elle est considérée comme étant le levier pour mobiliser et retenir tout discours émanant de l'enseignant;
- ✱ Et s'approprier une technique de réalisation de fiches de révision qui permet d'améliorer leurs capacités de réflexion face à un problème.

De ce fait, nous devons par conséquent indiquer que face à ses étudiants et lors de ses discours qui visent à faciliter l'accès à des notions clés d'une quelconque discipline, l'enseignant pourrait éventuellement privilégier soit une démarche explicative ou bien une démarche argumentative ou démonstrative dans lesquelles il doit :

- ☞ Ramener ses propos en utilisant des propositions simples, transparentes, claires et bien structurées, centrées sur le thème du discours, afin que l'étudiant puisse sélectionner dans le propos entendu, un axe ou un aspect en fonction de ses intérêts, de ses opinions, mais aussi de ses connaissances préalables,
- ☞ Faire preuve d'une maîtrise absolue d'un enchaînement logique de ses connaissances et de ses points de vue,
- ☞ Faire usage de définitions des notions de base, des explications et des exemplifications pour faciliter la compréhension de son discours et garantir sa rétention.

Si nous admettons que pour résoudre un problème quelconque, tout individu aura besoin de connaissances, de stratégies appropriées et d'une motivation adéquate, il serait donc possible d'utiliser des stratégies pour aider les étudiants à trouver des liens et du sens dans ce qu'ils apprennent et ce qu'ils savent, favorisant ainsi l'organisation de leurs apprentissages et, de ce fait, leur capacité de rétention. Or, nous devons prendre en compte le fait qu'une part significative des étudiants algériens ne convoque pas les outils cognitifs appropriés leur

permettant d'appréhender tous les savoirs et n'interroge pas leurs propres stratégies d'appropriations des connaissances transmises. Et pour faire face à cette situation, l'enseignant doit acquérir la maîtrise d'un ensemble de compétences spécifiques qui concerne tout à la fois le plan social, le plan linguistique, le plan cognitif d'un enseignement et surtout le plan communicationnel car il a aussi le rôle d'être un médiateur langagier. Nous devons admettre que le dernier plan, suppose une préparation et plus particulièrement une formation aux compétences langagières spécifiques. Reste à savoir si une telle formation pourrait être intégrée à la « formation à l'enseignement » des futur(e)s enseignant(e)s !!!!

D.3)- En matière de rapports avec les étudiants :

15)- Pensez-vous qu'il vaut mieux être un enseignant ayant d'excellents rapports avec les étudiants et faisant un cours de médiocre qualité, que d'être un enseignant ayant de mauvais rapports avec les étudiants mais faisant un cours d'excellente qualité ?

1^{ère} Proposition ☐ ; **2^{ème} Proposition** ☐

Analyse et interprétation des données

(04,54 %) des enquêté(e)s ont opté pour la (**1^{ère} Proposition**) : Il est probable que cette catégorie de répondants ait choisi la 1^{ère} proposition pensant que le terme « médiocre » n'était pas péjoratif et qu'il exprimait un jugement sur la façon de faire un cours qui n'était ni trop performant ni trop insignifiant, mais plutôt tolérable à la limite. Nous devons aussi attirer l'attention du lecteur sur le fait que ces répondants n'ont pas beaucoup d'années d'exercice à l'université. De plus si nous essayons d'interpréter leurs représentations, nous pourrions supposer que pour eux, un enseignant qui a un bon rapport avec ses étudiants mais qui commet quelques erreurs au niveau des méthodes pédagogiques fera un meilleur enseignant plus tard qu'un enseignant qui est techniquement irréprochable mais qui a un mauvais rapport avec les étudiants. Nous devons néanmoins lever toute ambiguïté sur un point important : avoir de bonne relation avec les étudiants ne veut surtout pas signifier devenir un « enseignant-copain », c'est-à-dire éminemment sympathique mais donnant peu de travail à faire et se contentant d'évaluations trop faciles.

(15, 91 %) des enquêté(e)s ont opté pour la (**2^{ème} Proposition**). Il est plausible que ce choix puisse sous-entendre que si l'enseignant maîtrise bien la façon de dispenser son cours, avec l'intention de faire réussir tous ses étudiants, alors nous pouvons dire que c'est ce désir implicite et puissant qui va orienter son énergie, sa pédagogie et ses rapports avec ses étudiants.

Par contre s'il se plaint du comportement de tel ou tel étudiant, pourrions-nous supposer qu'il ne sait pas s'y faire avec les étudiants et que cela fera naître chez lui un sentiment de culpabilité engendrant un effet d'impuissance, un avant-goût de dévalorisation de soi, de désespoir, de repli sur soi, caractérisant une authentique incompétence ? Il serait alors important de travailler ce rapport, pour ne pas instaurer une atmosphère hostile et haïssable entre les acteurs de tout enseignement-apprentissage.

Partant de ces données, nous pourrions souligner qu'il est aussi indéniable qu'un enseignant qui serait plus chaleureux et attentionné avec ses étudiants puisse créer aisément des liens affectifs et positifs avec eux, tandis que s'il présente des affects négatifs, cela prédirait une relation négative avec ses apprenants. Ainsi, les enseignants, par le biais de la relation qu'ils instaurent avec leurs étudiants, jouent un rôle primordial dans le processus d'apprentissage de ces derniers. De ce fait, l'établissement d'une relation de confiance chaleureuse avec un enseignant constituerait également un facteur prédictif de meilleurs résultats concernant l'apprentissage au niveau des étudiants en difficulté.

Nous devons donc reconnaître que l'aspect relationnel rend le métier à la fois plus exigeant et plus épuisant. L'engagement de soi pourrait constituer une ressource pour certains enseignants et un risque pour d'autres qui sont confrontés à des étudiants dont ils comprennent et contrôlent difficilement les comportements inattendus voire inédits, les conduisant à éprouver un sentiment d'« insécurité » pédagogique quant au déroulement des cours. Ce sentiment de « risque » culmine avec les débuts dans le métier où les enseignants doivent définir les règles du vivre-ensemble, pour établir de bons rapports pédagogiques et éviter par-delà les tensions, les conflits et le sentiment d'inefficacité.

C'est pourquoi, nous prétendons que les problèmes rencontrés en début de carrière peuvent entraîner des conséquences importantes sur la vie personnelle et professionnelle des enseignants, mais aussi sur la qualité de l'enseignement et la persévérance dans la profession.

Autres propositions :.....
.....
.....
.....

Analyse et interprétation des données

Avant d'entamer l'interprétation des données à ce niveau, nous voudrions juste attirer l'attention des lecteurs quant aux réflexions émises par les enquêté(e)s: il ne suffit pas de prononcer ou d'exprimer des idées, pour que le fait soit réalisé, il faudrait aussi avoir la capacité de les concrétiser !!!!

(18, 18%) des enquêté(e)s pensent que « les enseignants qui donnent des notes de complaisance sont beaucoup plus admirés et respectés que ceux qui font leur travail correctement ».

Nous pensons que ce genre de révélation ne fait que refléter la dégradation de certaines pratiques enseignantes devant des nouveaux étudiants provenant d'horizons divers. En effet, les enseignants sont face à des classes très hétérogènes (expériences, connaissances, âges, milieux socio-culturels, etc.). C'est pourquoi, la gestion d'une classe et la communication avec les étudiants sont toujours très compliquées, même avec du métier. La discipline, les incivilités (cas rares et exceptionnels), l'agressivité de certains apprenants sont des questions auxquelles l'enseignant est confronté seul. Lors de leur formation, les programmes insistent sur les contenus disciplinaires, très peu sur leurs didactiques et pas du tout sur la communication qui mérite une plus grande place : les techniques pour apprendre à communiquer et gérer un groupe ne sont pas mises en valeur. De plus, quand un(e) enseignant(e) est en difficulté en classe, et nous vivons tous cette situation un jour ou l'autre, certains pourraient devoir éventuellement leurs salues à une certaine maîtrise de la communication, mais cela ne va pas de soi pour une majorité d'enseignants.

(22,73 %) des enquêté(e)s estiment « qu'ils perdraient le respect de leurs étudiants s'ils sortaient de leur rôle d'enseignant ».

Bien sûr que si un enseignant se mettait à danser sur le pupitre, il perdrait le respect de ses étudiants et à plus forte raison quand celui-ci tolère les arrivées tardives, les bavardages ou même les sujets de distraction. Ces attitudes ont tendance à faire en sorte que tout le monde se désinvestit dans un amphithéâtre. En somme, l'équilibre entre bienveillance et exigence n'est pas facile à trouver ! Et tout enseignant consciencieux doit justement se poser la question : Où est la limite entre bienveillance et laxisme ?

En revanche, la recherche en pédagogie montre qu'un enseignant ne perd jamais le respect de ses étudiants s'il se montrait humain, s'il parlait d'expériences personnelles, et s'il racontait de temps en temps une histoire drôle pour casser la monotonie de son cours magistral. Ainsi, si un

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

enseignant investissait ne serait-ce que quelques minutes dans une activité permettant d'améliorer ses relations avec ses étudiants plutôt que de les investir dans un cours, son enseignement sera plus « efficace ».

Quant à la notion d'autorité, dans la plupart des cas, l'attention des enseignants débutants se focalise principalement sur elle : c'est l'une des épreuves les plus déterminantes des commencements professionnels. L'enjeu d'autorité pédagogique représente, en effet, le symptôme le plus important d'une « crise » de l'enseignement qui peut affecter les novices et empêcher le processus de transmission. Il s'agit de faire et de tenir la classe dans un contexte où les formes de l'indiscipline telles que (le bavardage, le manque de respect, l'insolence, le chahut.....) pourraient contraindre l'enseignant débutant à adopter parfois des attitudes non professionnelles. Contrairement à celui-ci, l'enseignant chevronné essaiera plutôt d'établir au départ, un « contrat pédagogique », une sorte d'accord avec ses étudiants dans lequel est précisé :

- ✓ Ce qu'il accepte;
- ✓ Ce qu'il n'accepte pas;
- ✓ Ce qu'il veut;
- ✓ Ce qu'il ne veut pas;
- ✓ Ce qu'il souhaite avant le cours, pendant le cours, après le cours, pour qu'il n'y ait pas de surprise.

(13,64 %) des enquêté(e)s pensent plutôt à « l'instauration d'une atmosphère de confiance entre les étudiants ». Il est tout à fait évident que tout enseignant scrupuleux, sait pertinemment aujourd'hui qu'introniser des interactions détendues en milieu universitaire « catalysent » les apprentissages des étudiants, et que les échanges sont tout sauf une perte de temps, que l'enseignant débutant essaye tant bien que mal d'apprendre difficilement tout seul. En effet, qui d'entre nous ne pourrait pas confirmer l'existence au sein de ses groupes classes, d'étudiants qui n'osaient pas lever le doigt pour participer de peur d'être moqués car ils ne se sentaient pas en confiance.

(25 %) des enquêté(e)s sont d'avis que « la qualité des relations interpersonnelles que l'enseignant entretient avec ses étudiants est un des facteurs les plus importants pour leur apprentissage ». Nous pourrions sous-entendre à travers cette perception que l'enseignant doit établir et maintenir des relations avec ses étudiants empreints de respect et de valorisation. En montrant par exemple à certains étudiants qui sont en difficulté que nous croyons en eux, ceux-

là vont se remettre en cause et se donner à fond pour prouver qu'ils ont eux aussi cette capacité de réussir : rappelons-nous de nos enseignants à l'école : il y avait probablement ceux que nous aimions bien et avec lesquels nous avons beaucoup appris. Et il y avait ceux que nous détestions et avec lesquels nous n'avions pas appris grand-chose.

Beaucoup d'études sociologiques signalent que les premières années d'enseignement peuvent révéler une véritable souffrance chez les jeunes enseignants débutants, aux prises avec certains étudiants au comportement difficile. Ainsi les sociologues présument qu'en situation de conflit, il serait préférable d'apprendre à demeurer en « relation avec l'autre » plutôt qu'en « réaction à l'autre ». Ainsi, l'enseignant doit être en mesure de développer une attitude de formation axée sur un travail sur soi afin de pouvoir gérer les situations problèmes.

Toutes ces représentations ne nous permettent en aucune manière d'affirmer et de dire que si l'enseignant maîtrise bien sa technique, si le cours est bien fait, alors les étudiants resteront calmes. Et elles ne peuvent nullement aussi suggérer que les enseignants qui se plaignent du comportement de tel ou tel étudiant, ne savent pas y faire. Reconnaître une telle faiblesse, conduirait les enseignants vers un cauchemar et les mènerait à l'impuissance, à la dévalorisation de soi, au désespoir, au repli, au rejet de la faute sur les autres, à l'aigreur, et pour finir, à une authentique incompétence.

Aussi, l'idée pour un enseignant n'est certainement pas de féliciter tous les étudiants, même ceux qui ne travaillent pas suffisamment. Car, la politique d'encouragement systématique n'apporte pas de bons résultats. De ce fait, un enseignant consciencieux doit faire inculquer à ses étudiants l'effet de l'effort ; il doit leur faire apprendre que, lorsqu'ils étudient, qu'ils se donnent du mal, le cerveau se modifie physiquement, que de nouvelles connexions se créent et qu'ils deviennent ainsi « plus intelligents ». C'est seulement en s'adonnant à ce genre de pratique que l'enseignant pourrait provoquer chez les jeunes en difficulté une véritable prise de conscience de leurs possibilités et engendrer des progrès considérables, en particulier chez les étudiants issus de milieux ruraux qui souffrent d'une mauvaise image d'eux-mêmes.

Selon notre avis, c'est l'enseignant en tant que personne ne qui se trouve mobilisé et exposé face aux tensions et impasses du rapport pédagogique. Contrairement à l'enseignant ordinaire, qui faisait autorité, par son statut et son savoir, l'enseignant professionnel, face à des situations conflictuelles et aux prises avec certains étudiants au comportement difficile, a appris à demeurer en « relation avec l'autre » plutôt qu'en « réaction à l'autre ». Sa capacité à développer une attitude axée sur un travail sur soi, l'habilitera à faire preuve d'autorité en

procédant à des « ajustements situationnelles », en empruntant des techniques, des stratégies relationnelles ou ruses qui vont lui permettre d'éviter tout affrontement. La plasticité des rôles qu'il revêt, son éthique, son identité, toutes ces dimensions professionnelles pourront lui permettre d'une certaine manière, la régulation et la gestion de situations complexes et surtout imprévisibles.

Par suite, et d'après les perceptions des répondants, nous pouvons considérer le mauvais enseignant comme étant celui qui se caractérise par des pratiques d'enseignement peu soutenues et un rapport conflictuel aux étudiants. À l'inverse, le bon enseignant, est celui qui se montre intéressé (s'intéresse aux étudiants, les comprend, met une bonne ambiance et donne envie de travailler et développe une vision intéressante des études.), passionnant, efficace (bonne méthode, sachant faire apprendre) et surtout imposant le respect.

L'efficacité pédagogique dépend donc, en fin de compte, des attitudes envers l'enseignement et les étudiants, et les enseignants seront ainsi condamnés à devenir des pédagogues.

En résumé, quelle que soit la formation suivie, débiter dans l'enseignement ne peut jamais être simple. Nous ne pouvons pas être préparé à tout, car c'est un métier vivant, tout ne s'anticipe pas. En ce sens, nous pourrions dire que les épreuves de l'enseignement doivent s'accompagner d'une exigence d'auto-évaluation et nécessitent de développer des ressources personnelles et professionnelles selon une posture critique et réflexive.

D.4)- En matière de motivation :

16)- Est-ce que vos cours amènent-ils vos étudiants à réfléchir davantage à leur manière d'apprendre ?

Oui ☐

Non ☐

Nous savons tous qu'il existe un écart au niveau du contexte d'apprentissage entre les intentions d'enseignement et les perceptions des étudiants. Ainsi, en construisant un dispositif d'enseignement, tout enseignant devrait tenir compte de la diversité de son public : tous les apprenants sont différents et apprennent de manière différente. Des différences observables au niveau de leurs connaissances ou savoirs antérieurs, leur genre, leur âge, leur contexte socio-culturel et économique, leurs manières de penser, de réagir, de comprendre et d'apprendre. De plus, ces différences individuelles peuvent influencer de manière significative leur processus d'apprentissage, leur engagement dans les activités liées à l'apprentissage ou encore la nature de leur intérêt dans une tâche quelconque ou pour une matière. Ainsi, en partant du postulat qui dit : « on apprendra mieux si le style d'enseignement est conforme au style d'apprentissage »,

l'objectif de cette question était de savoir si pour les enquêté(e)s tout acte d'enseignement conduit systématiquement l'étudiant à percevoir qu'il a un contrôle sur sa façon d'apprendre et ainsi attribuer ses réussites à l'efficacité de ses stratégies d'apprentissage.

Analyse et interprétation des données

(29,54 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». Nous émettons l'hypothèse que ce choix de réponse émane du fait que les savoirs transmis à l'université sont des savoirs disciplinaires qui d'après la majorité des enseignants nécessite juste de comprendre ce que l'on transmet. Mais le fait de l'existence d'une multitude de méthodes à acquérir pour savoir comment les transmettre, nous laisse un peu perplexe quant à l'idée que cette catégorie de répondants puisse maîtriser toute la panoplie de méthodes pour assurer le transfert des connaissances.

(70,45 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ». Nous supposons que ce choix de réponse négatif incrimine l'incapacité de ces enseignants à trouver les meilleurs dispositifs pédagogiques pour faire passer un savoir, pour construire des connaissances du niveau de leurs publics, et trouver l'agencement adéquat de notions qui fera comprendre des idées et des techniques permettant aux étudiants à réfléchir davantage à leur manière d'apprendre. Nous devons reconnaître de surcroît que jusqu'à nos jours, nombreux sont les enseignants et surtout les novices qui au moment de l'élaboration de leurs cours, face au dilemme entre exhaustivité et vulgarisation, se demande comment sélectionner et structurer les contenus de leurs cours en se posant les questions suivantes :

- Jusqu'à quel niveau de complexité ou de détail faut-il aller pour un cours afin qu'il puisse être compris par les étudiants ?
- Comment rendre les contenus clairs aux yeux des étudiants ?
- Quels choix dans les contenus doivent être opérés en fonction du temps disponible et des objectifs fixés ?
- Quels sont les besoins et les intérêts des différents étudiants qui vont suivre le cours ?
- Quelles sont leurs connaissances préalables et surtout leurs styles d'apprentissage préférés ?

Il ne fait pas de doute aussi que pour « faire apprendre » aujourd'hui des savoirs aux étudiants, il faut déjà et en premier lieu établir le contact. Nous ne pouvons pas ne pas tenir compte de la

dimension affective et relationnelle de l'enseignement. Savoir motiver les étudiants et les embarquer dans les apprentissages suppose que nous créions un climat propice et que nous sachions gérer un cours. L'enseignant ne doit pas non plus oublier qu'il était un « ex-apprenant ». L'empathie, la compréhension des erreurs pour y apporter une remédiation ne sont pas des postures faciles à trouver. Tous ces éléments doivent aussi faire partie d'une formation digne de ce nom. Cela doit passer par une approche réflexive sur ses pratiques.

Par conséquent, essayer d'enseigner n'implique en aucune manière l'apprentissage, alors que réussir à enseigner implique que l'étudiant ait essayé d'apprendre, pas qu'il y soit parvenu. Partant de ce principe, nous pourrions dire qu'un cours ne s'improvise pas, cela se prépare afin de trouver les meilleurs procédés d'enseignement pour que les étudiants puissent acquérir des connaissances. Or, il faut bien plus de travail pour préparer un cours que pour le faire, et préparer un cours, trouver comment faire passer un savoir, cela s'apprend justement. Cet apprentissage semble être justement ignoré par les programmes de formation aux futurs enseignants universitaires.

La majorité des étudiants universitaires, méconnaissent le fait que la manière d'apprendre est une relation entre la personne et la matière à apprendre, soit comment cette personne donne du sens à une tâche spécifique d'apprentissage. Cette conception de l'apprentissage fait appel au « **comment** » les personnes expérimentent et organisent la matière à apprendre, et non au « **combien** » ils mémorisent. Malencontreusement, la plupart de ces apprenants continuent à prétendre avec forte conviction qu'apprendre, c'est mémoriser jusqu'au contrôle. Néanmoins peuvent-ils mémoriser efficacement et durablement sans d'abord comprendre ?

Nous estimons que nos universités n'ont pas réussi à éclaircir ce point fondamental pour la réussite des études mais aussi et d'abord pour la qualité des acquisitions (gage de transferts opératoires) et, plus globalement, pour le développement intellectuel des étudiants. Au prétexte d'aider les étudiants, nous retardons la confrontation à la complexité en simplifiant les études supérieures aux dépens de véritables apprentissages, fait qui nuit à l'autonomie et à la formation intellectuelle et qui tend à baisser le niveau d'exigences. Nous devons donc mentionner que nous ne pourrions rendre les contenus à la fois intéressants, voire passionnants et accessibles, sans avoir reçu au préalable une formation pédagogique et didactique à la fois, nous permettant de tenir compte des manières différentes qu'ont les étudiants d'approcher les tâches d'apprentissage, ce qui est appelé communément les différents « **styles d'apprentissage** ».

Par ce qui précède, il semble bien que concevoir et conduire un cours à l'université, suppose une attention particulière aux processus d'apprentissage vis-à-vis de l'ensemble des étudiants sans oublier chacun et pouvoir faire face à l'imprévu. En d'autres termes, c'est engager chacun dans l'activité, mais aussi s'appuyer sur la diversité des étudiants pour croiser leurs propositions, pousser à l'argumentation critique, au dévoilement et à l'échange des techniques intellectuelles les plus pertinentes. En somme, tout enseignant dévoué se doit de comprendre les variables associées à l'apprentissage d'une manière générale afin de mieux faire correspondre son style d'enseignement aux styles d'apprentissages de ses étudiants.

D.5)- En matière d'activité et d'interaction :

17)- Est-ce que vous offrez plus d'occasions aux étudiants d'interagir entre eux ?

Oui ☐ ; Non ☐

L'objectif de cette question est en quelque sorte qu'un préambule pour débayer le terrain à la question qui vient juste après. En effet, l'objet de la connaissance des orientations que peuvent prendre les interactions en classe, permettra à l'enseignant de parvenir à une meilleure connaissance de l'action qu'il devrait prendre dans ses enseignements. En effet, si dans une classe de langue étrangère, l'enseignant dans une première phase d'observation, va tenter de repérer les façons dont les apprenants s'expriment ainsi que les aspects linguistiques qui y sont associés, ses représentations dans une seconde phase seront d'un grand apport pour les décisions qu'il sera amené à prendre dans ses actions enseignantes.

Analyse et interprétation des données

(20,51 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». Nous présumons que ce choix de réponse est fondé dans le sens où ces répondants pensent qu'explicitier le processus pédagogique que les étudiants vont vivre dans une situation d'enseignement-apprentissage serait considéré comme bénéfique pour eux. Ainsi, tout enseignant plus ou moins expérimenté, contrairement aux enseignants novices qui ne prennent pas assez de temps pour expliquer aux étudiants comment va se dérouler le cours et ce qui est attendu de leur part, préfère dès le début de la séance, annoncer de quoi il va parler et avertir à plusieurs reprises ses étudiants qu'il y aura des moments d'interaction. Une façon de les prévenir pour ne pas les prendre au dépourvu lorsque des moments de véritable interaction arriveront. Ce type d'enseignant pense que cela vaut la peine de s'y attarder pour installer dès le départ une façon de fonctionner dans le cours.

(79,49 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ». Ce choix de réponse nous laisse un peu perplexes, et de ce fait, nous pourrions émettre deux hypothèses pour argumenter la décision de cette catégorie de répondants :

- ☞ Soit nous supposons que ce choix de réponse découle du fait que ces répondants adhèrent à l'idée selon laquelle plus le groupe est large, plus il est difficile d'interagir avec lui. Ainsi, s'il y a peu de participation des étudiants dans un grand groupe, ce serait parce que les étudiants se sentent isolés et que les enseignants n'ont pas été formés pour la susciter et la gérer.
- ☞ Soit nous supposons que ce choix de réponse découle du fait que ces répondants pensent que l'enseignant universitaire est investi dans d'autres fonctions que celle d'animer des groupes d'étudiants, notamment la recherche, la lecture des ouvrages récents dans sa branche. Ils estiment donc par de là leurs réponses que les étudiants auraient moins besoin d'encadrement pédagogiques et qu'ils sont censés travailler d'une façon indépendante et autonome. Leurs seuls apports consisteraient à leur faire cours en leur fournissant un certain nombre d'informations, en leur indiquant aussi des lectures et en contrôlant périodiquement leur progrès. Par contre, ils n'auront pas à diagnostiquer des difficultés individuelles ou à y apporter remède.

18)- Comment vous agissez pour faire interagir vos étudiants lors du cours ?

.....
.....
.....

Tout enseignant qui se réfère à la notion d'apprentissage selon le pédagogue psychologue soviétique Lev Vigotsky, sait pertinemment qu'il ne peut pas être fait sans un contexte ; il ne se construit qu'en interaction avec le contexte. Ainsi, les processus interactionnels d'une manière générale et en classe de langues étrangères d'une manière particulière ont pour spécificité de vouloir maximiser les processus acquisitionnels des étudiants.

Seulement, nous ne devons pas oublier pour autant que toute volonté de vouloir instaurer des interactions en classe peut être confrontée soit à une force de coopération, soit à une force de résistance de la part des étudiants. De ce fait, l'objectif de notre question avait pour but

d'évaluer les connaissances à propos de l'agir des enquêté(e)s lors des interactions en classe, susceptible de nous proposer un large panorama de leurs modèles d'action et leur possibles effets sur l'apprentissage des étudiants.

Analyse et interprétation des données

Nous avons constaté que les avis des enquêté(e)s étaient plus ou moins partagés selon que nous ayons affaire soit :

- ◆ À un enseignant centré sur lui-même : c'est-à-dire qui s'intéresse uniquement à transmettre des connaissances et à sa propre activité,
- ◆ À un enseignant centré sur l'apprentissage : c'est-à-dire qui s'intéresse aux étudiants et à la manière dont ils peuvent apprendre.

Les perceptions de (06,82 %) des enquêté(e)s tournaient autour de « l'usage de questions rhétoriques », en nous donnant des exemples telles que [« Vous avez déjà sûrement remarqué que... », « Est-ce que vous vous êtes déjà posé la question de savoir... » ou « Est-ce qu'il y en a parmi vous qui... ». Tout en reconnaissant l'intérêt présenté par cette démarche, nous supposons cependant que ces répondants n'étaient peut-être pas au courant que c'était des questions générales qui n'attendent pas nécessairement une réponse. Alors qu'en fait le but de ces questions est d'impliquer les étudiants et de mobiliser leur attention, faits qui pourront contribuer à préparer les moments de véritable interaction qui pourront survenir par la suite.

Les perceptions de (11,36 %) des enquêté(e)s prédisent qu'« en satisfaisant pleinement le besoin de savoir des étudiants ». L'idée est vague mais fiable du moment qu'une certaine frange d'étudiants apprennent essentiellement quand ils en ressentent le besoin et quand ils perçoivent clairement l'utilité de l'activité proposée. Ce besoin devient donc la principale source d'interaction et instigateur de motivation pour les étudiants en formation.

Les représentations de (20,45 %) des enquêté(e)s s'orientent vers l'idée « d'installer une situation problème pour mettre en activité les étudiants et provoquer chez eux un débat ». Cette idée paraît plausible dans le sens où elle pourrait stimuler la participation des étudiants afin de les rendre actifs et partie prenante de leur apprentissage. En effet, de nombreuses études didactiques montrent que, dans les branches professionnelles qui impliquent généralement une grande quantité d'activités de résolution de problèmes, recommandent que les approches

d'enseignement utilisées soient reliées aux aboutissements, aux résultats de l'apprentissage. En d'autres termes, les étudiants (futurs enseignants) doivent apprendre les processus qui seront une part essentielle de leur futur métier en tant que professionnels. Cela nécessiterait de faire des associations qui lieront éventuellement la théorie à la pratique. Cette résolution en commun de problèmes rencontrés sur leurs lieux de stage par exemple, leur servira ensuite à devenir des professionnels plus performants.

Par contre, ce moyen ne pourrait pas être toujours fiable face à un auditoire souvent mutique dans lequel plus de passivité y est observée chez les étudiants qui plus est, seront moins enclins à poser des questions. Dans ce genre de situation, nous préconisons que c'est à l'enseignant d'« aller chercher » les étudiants, d'éveiller leur curiosité, leur intérêt et de maintenir leur attention. Mais pour réussir une telle prouesse, l'enseignant doit suivre une formation en didactique universitaire appropriée.

Les représentations de (15,91 %) des enquêté(e)s évoquent le procédé qui consiste à « initier les étudiants à poser des questions et reformuler une réponse émise par un étudiant pour favoriser les interactions en classe ». L'intention de ces répondants nous entraîne à souligner que les étudiants apprennent mieux en s'exprimant qu'en écoutant. Et cela s'avère vrai car en s'exprimant durant un cours, les étudiants ont la possibilité de verbaliser leur pensée en utilisant leurs propres termes et selon leurs représentations personnelles.

Nous sommes donc d'avis que les réponses, les commentaires, les discussions et les opinions émis par les étudiants pourraient évidemment les faire interagir et les encourager à une participation verbale. Ce type de modalité pourrait contribuer favorablement au processus d'apprentissage et devrait par conséquent occuper une plus grande place durant les cours à l'université.

Les impressions de (13,63 %) des enquêté(e)s évoquent « l'usage de feedbacks formatifs pour des groupes d'étudiants restreints ». Pour anticiper les difficultés récurrentes des étudiants, évaluer leurs connaissances de façon informelle, réguler les enseignements et faire agir les étudiants, ces répondants ont opté pour cette pratique. Ainsi, si nous considérons les feedbacks comme un retour qui informe l'étudiant de sa performance, ou comme des informations fournis par un enseignant à propos de son apprentissage, nous devons admettre que lors d'une interaction en classe, la réponse d'un étudiant peut être suivie d'une réaction, d'une absence de réaction ou d'une réaction ambiguë de la part de l'enseignant. Elle peut aussi donner lieu à une

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

simple affirmation ou négation, à un compliment (sous forme d'encouragements et d'appréciations) ou une réprimande.

Tout bien considéré, les feedbacks qui peuvent être catégorisés par des échanges verbaux, ou des actions et attitudes d'enseignants, permettent à l'étudiant de confirmer, d'ajouter, de remplacer, d'adapter ou restructurer l'information en mémoire, qu'elle soit une connaissance dans un domaine, ou bien des stratégies et tactiques cognitives.

Nous estimons donc que cette manière d'enseigner conceptualise mieux la relation entre l'étudiant et l'enseignant en tant qu'interaction ou dialogue plutôt qu'une communication à sens unique. L'enseignant montre ainsi qu'il s'intéresse à ce que dit l'étudiant ; il attend les preuves ou les élucidations, ou essaie de persuader l'étudiant de penser aux problèmes d'une manière différente, peut-être en posant des questions provocatrices.

En somme, sans rétroaction sur leur travail, les étudiants ne sauraient identifier ce qu'ils maîtrisent ni comment s'y prendre pour progresser.

(31,82 %) des enquêté(e)s proposent « le travail en sous-groupe ». Nous supposons que ces répondants présument que le travail en sous-groupe comporte de nombreux avantages. En effet, les éléments du sous-groupe peuvent se concerter et se corriger mutuellement, et les interactions qui en découlent peuvent s'avérer une méthode efficace pour transformer les attitudes et les comportements des étudiants, il peut améliorer l'efficacité du travail individuel, car le groupe stimule l'action, soutient l'effort et augmente la créativité.

En ce qui nous concerne, ce procédé pourrait réellement faciliter les interactions et augmenter la participation car en petit groupes, les étudiants s'expriment plus librement qu'en grand groupe. De plus, l'expression y est plus conséquente et plus favorisée par l'absence de l'enseignant qui offre un temps de parole individuel plus important. Mais quelle serait la réaction de ces enquêté(e)s s'il arrive que l'un des étudiants envahisse l'espace de parole et domine la discussion ? Ces enseignants ont-ils été formés pour organiser des travaux en sous-groupes ? Ces enseignants sauraient-ils s'ils doivent choisir un même thème ou des thèmes différents pour tous les sous-groupes ? Lors de la formation des sous-groupes, ces enseignants sauraient-ils s'ils doivent choisir eux-mêmes les éléments qui composent ces sous-groupes, laisser libre choix aux étudiants ou imposer leur propre choix ? Sauraient-ils si c'est eux qui doivent désigner un rapporteur pour tous les sous-groupes ou laisser libre choix aux étudiants ?

Ces enseignants sauraient-ils savoir quelle attitude adoptée face à des étudiants qui veulent recevoir des solutions aux problèmes plutôt que de les discuter en sous-groupes ?

En lançant l'activité en sous-groupes, il est vrai que les enseignants ont pour mission de préciser l'objectif, les consignes, le temps imparti et les moyens (grille d'analyse par exemple) pour la réalisation de cette tâche. Mais sauraient-ils s'ils doivent assumer le rôle d'un enseignant extrêmement strict et directif pour la procédure de travail, ou bien celui d'un enseignant directif sur le contenu du travail réalisé ?

Il est indiscutable que tout enseignant n'ayant suivi aucune « formation à l'enseignement » ne saurait en aucune manière éviter ces difficultés ni trouver réponses à ces questionnements. De fait, l'enseignant doit toujours se rappeler ce en quoi consiste un enseignement efficace et comment il doit l'implémenter dans les situations d'interactions. En conséquence, le travail en sous-groupe favorise les interactions, la participation et les apprentissages, mais il doit être utilisé à bon escient et anticipé correctement afin de répondre aux objectifs pédagogiques.

Nous pouvons conclure, en essayant de trouver réponse à cette question « Qu'est-ce qu'interagir en classe de cours universitaire aujourd'hui ? » Nous sommes tous au courant que les rapports humains demeurent une dimension critique de la vie universitaire. En effet, puisque les enquêtes les plus récentes ont souligné les difficultés relationnelles au sein des universités : celles-ci concernent aussi bien les étudiants qui ne sont pas satisfaits de leurs rapports avec les enseignants et vice versa. En revanche, nous considérons que tout acte accompli lors d'une situation d'enseignement-apprentissage fait partie de la compétence communicationnelle de l'enseignant.

Ainsi, le rapport pédagogique serait à construire, sous l'angle de la gestion de classe comme des apprentissages. Il nécessiterait des ajustements en situation et une négociation continue entre acteurs (les étudiants deviennent très sensibles face à des enseignants équitables, encourageants, attentionnés, solidaires et accessibles, tout en souhaitant également être mis au défi). De ce point de vue, nous pensons qu'il devrait y avoir une ouverture du jeu interactionnel dans la classe requérant une plus forte implication des enseignants qui doivent être à la fois engagés et exposés dans la conduite d'une activité plus étendue et plus complexe, surtout dans les débuts où manquent les repères et routines ordinaires. Les stratégies et subjectivités des acteurs seraient davantage mises en jeu avec le sentiment pour les enseignants de devoir se

livrer et de s'exposer beaucoup, y compris sous les aspects de l'émotion, des affects et de l'imaginaire investis dans les interactions.

C'est pourquoi nombreux sont les pédagogues qui appuient l'idée selon laquelle les interactions « de qualité » contribuent non seulement à la rétention des savoirs, mais facilitent l'engagement des étudiants, augmentent leur effort et leur motivation, mais également leur satisfaction et enfin leur développement intellectuel. Par contre, si ces interactions doivent demeurer sécurisantes pour l'étudiant, elles ne doivent pas se glisser vers l'amicalité.

D.5) - En matière d'évaluation :

19)- Est-ce que votre évaluation des apprentissages porte davantage sur les compétences développées par vos étudiants ?

Oui ☐ ; Non ☐

Nous voulions à travers cette question savoir quels objectifs pédagogiques sont visés lors de l'évaluation. En d'autres termes savoir si l'évaluation des enseignants va porter principalement sur la capacité de réflexion des étudiants vis-à-vis des apprentissages, qui normalement devrait leur permettre la construction de compétences, ou bien n'est pas du tout prises en considération.

Analyse et interprétation des données

(79,54 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». Ce résultat nous a laissé indécis pour entamer l'analyse et l'interprétation de cette grande proportion qui a opté pour ce choix.

À travers nos lectures, nous avons pris conscience que tout enseignant universitaire dévoué à son métier, lorsqu'il conçoit un dispositif d'évaluation, cherche toujours à savoir sur quels apprentissages il doit évaluer ses étudiants. Et qu'une fois l'objectif atteint, d'autres éléments importants liés à l'évaluation auquel l'enseignant universitaire est souvent confronté vont apparaître : la subjectivité de son évaluation, la validité et la fiabilité des stratégies d'évaluation choisies (examen écrit ou oral, questionnaire, la réalisation d'un travail écrit, etc.), ou encore les outils à mettre en œuvre pour mener ce processus à bien.

Au niveau des universités algériennes, nous regrettons amèrement la manière dont les étudiants vivent l'évaluation (est-ce dû à la massification ???!!!!) Traditionnellement, face aux copies d'étudiants, la plupart des enseignants de notre département de français restent focaliser soit, sur les fautes d'orthographe, de conjugaison, de grammaire d'une manière générale, et même des fois sur la présentation des copies, soit ils évaluent la restitution d'un cours, en d'autres

termes, le degré de mémorisations de leurs apprenants en élaborant des examens sous forme de QCM. Et rare sont les enseignants qui proposent des questions ouvertes pour évaluer les capacités de réflexions des étudiants. Est-ce qu'il y a eu « incompréhension » de la part de cette catégorie d'enseignants vis-à-vis de la réflexion des didacticiens qui considèrent que chaque cours dans un programme de formation universitaire possède son propre système d'évaluation, donc une évaluation par discipline enseignée.

Par conséquent, nous savons que d'une manière générale les étudiants « subissent » davantage les évaluations sommatives qu'ils n'y participent, c'est-à-dire qu'ils sont notés juste après avoir réalisés une prestation. Mais ceci est un peu différent pour les évaluations formatives où il y a davantage de participation, de discussion voire de négociation avec les étudiants. Partant de ces réflexions, nous pourrions avancer l'hypothèse que, si l'enseignant a pour objectif de vérifier la réussite d'un enseignement par l'étudiant lors d'une évaluation « sommative », il doit impérativement s'adonner au préalable à des évaluations « formatives » en cours d'apprentissage pour donner des indications à l'étudiant à propos du chemin parcouru et du chemin qu'il lui reste à parcourir pour atteindre les apprentissages visés (ceci se fait le plus souvent sous la forme d'un feed-back oral). Sans cela, l'enseignant ne pourrait en aucun cas évaluer réellement les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'étudiant ainsi que l'acquisition de compétences.

Actuellement, les recherches universitaires préconisent l'usage du « portfolio » qui a pour but de constituer un répertoire de travaux commentés par les étudiants qui permettra à l'enseignant d'évaluer l'atteinte des objectifs pédagogiques et le développement de leurs compétences, le plus souvent dans une perspective formative. Cette suggestion donnera aux étudiants l'occasion de s'impliquer et de participer davantage à leur formation en leur donnant une certaine autonomie par rapport à leur évaluation. Et d'autre part, permettra d'obtenir des indices quant au développement de compétences transversales comme l'auto-évaluation et la compréhension de leurs propres processus et méthodes d'apprentissage, leur façon de progresser, leur capacité à décrire leurs expériences puis à les analyser.

(20,45 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ». Ce choix de réponse, nous contraint à prétendre que ces répondants voulaient probablement mettre en évidence leurs difficultés à construire un dispositif permettant d'évaluer les apprentissages des étudiants en profondeur.

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Effectivement, n'importe quel enseignant consciencieux et rigoureux, se poserait toujours ce genre de questions face à une copie :

- A-t-on préparé et outillé correctement et efficacement les étudiants pour qu'ils puissent faire face à l'évaluation ?
- Est-il possible d'être vraiment objectif quand on évalue les apprentissages des étudiants ?
- Comment « mesurer » (avec une note chiffrée) les acquis, la qualité des performances des étudiants et garantir qu'ils ont atteint les objectifs d'apprentissage d'un cours ?

Il nous semble que ces questions touchent à la pratique quotidienne de l'évaluation et ne sont pas du tout anodin. Particulièrement la question de la subjectivité en évaluation qui est importante car elle est liée à celles de la validité et de la fiabilité. D'une part, une évaluation valide est une évaluation qui mesure effectivement ce qu'elle prétend mesurer. Une évaluation peu valide serait par exemple de corriger uniquement les erreurs d'orthographe, de grammaire ou de conjugaison des étudiants pour une dissertation par laquelle nous voudrions vérifier leurs capacités à articuler des idées par écrit et à argumenter leur opinion. D'autre part, une stratégie d'évaluation fiable est une stratégie qui permet d'évaluer toujours la même chose de la même façon.

Nous devons aussi préciser que pour certains étudiants (plus particulièrement les nouveaux bacheliers), il n'est pas toujours facile et évident de comprendre comment fonctionne un cours universitaire, ce qui est attendu de la part de l'enseignant, le vocabulaire nouveau à maîtriser, les compétences à acquérir pour pouvoir les transformer en performances. De ce fait, préciser les attentes ou le fonctionnement de base d'un enseignement s'avère souvent utile, même pour des aspects qui semblent "aller de soi" pour quelqu'un qui a un long parcours universitaire derrière lui. Cela peut par exemple toucher aux attentes en ce qui concerne la participation aux discussions en classe, à la structure des travaux écrits à remettre, à la façon de prendre des notes aux cours magistraux, ainsi qu'aux attentes en matière de qualité des travaux. Ces attentes peuvent être présentées et discutées avec les étudiants. En fait, chaque enseignant universitaire est livré à lui-même dans ses pratiques de classe en général, et d'évaluation en particulier.

C'est pourquoi, l'enseignant pour pouvoir évaluer les compétences développées par les étudiants dans une matière ou au niveau d'une discipline, devrait d'abord connaître les prérequis

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

antérieurs de ses étudiants puis leur faire poser les bonnes questions afin d'ajouter, corriger et compléter leurs savoirs manquants. En fait, il s'agit de créer une situation d'apprentissage flexible dans laquelle, après avoir pris conscience de leurs ignorances vis-à-vis de certains savoirs, les étudiants seront motivés à poser des questions pour parfaire leurs connaissances. Ainsi, l'enseignant pourra éviter qu'ils ne fassent que mémoriser de la matière pour un temps très limité, et ils apprendront véritablement parce qu'ils veulent trouver des réponses à leurs propres questions. Pendant l'évaluation, l'enseignant sera amené à demander aux étudiants de comprendre tout aussi bien le processus qui les a menés à la compréhension que la solution trouvée pour résoudre le problème.

20)- Est-ce que vous concevez l'examen comme une occasion pour les étudiants de montrer leurs évolutions dans la compréhension des concepts du cours ?

Oui ☐

Non ☐

Nous pensons que cette question est plus ou moins biaisée dans le sens où premièrement elle est de type fermée et deuxièmement parce que nos questionné(e)s n'enseignent pas tou(tes) les mêmes disciplines et que chacun(e) d'eux (elle) en précisant les éventuelles spécialités, fixe les modalités d'examen pour chaque niveau d'étude et chaque discipline, quant au troisième point, il réside dans le passage « compréhension des concepts du cours ». A ce niveau, nous voulions faire allusion à la compréhension des étudiants vis-à-vis des savoirs oraux et des savoirs écrits relatifs au cours, transmis par l'enseignant.

Par conséquent, nous voulions connaître par le biais de cette question, si une parfaite compréhension de ces savoirs pouvait conduire les étudiants lors des examens, à produire au niveau de leurs réponses de remarquables productions écrites.

Tout en acceptant l'idée que cette activité spécifique, composite et complexe ne pourrait jamais être réductible à l'une de ses quelconque composantes : savoir graphier (transcrire, ponctuer, mettre en page...), raconter (et/ou décrire, ou argumenter...), construire et enchaîner des phrases sous l'égide de règles grammaticales, faire un plan, inscrire dans un genre particulier..., nous devons mentionner que tous ces éléments, particuliers et hétérogènes, y participent, sans la délimiter. Nous sommes tenus de surcroît, d'admettre que ce savoir-écrire peut évoluer, se dégrader, stagner ou s'améliorer sans que personne ne puisse jamais décider d'un état d'achèvement de sa construction.

Analyse et interprétation des données

(38,64 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». Ce choix de réponse, nous réduit à émettre l'hypothèse que ces répondants proposent éventuellement au niveau de leurs examens, soit :

- ✱ Des QCM : qui sont des restitutions passives qui ne portent pas sur l'acquisition d'authentiques compétences langagières;
- ✱ Des questions vrai / faux : dont la principale faiblesse réside dans le fait qu'il permet au candidat de deviner ou de répondre au hasard, avec 50 % de chances d'avoir une bonne réponse;
- ✱ Des QROC (Questionnaire à Réponse Ouverte Courte) : exercice qui exige de l'étudiant de rédiger une réponse courte dans un espace limité clairement indiqué. Le principe de base consiste à obtenir des réponses brèves et à réduire au minimum l'activité rédactionnelle;
- ✱ Soit de répondre à des questions de cours qui ne n'impliquent pas une mobilisation des connaissances, telles que (définitions de concepts disciplinaires).

Pour ces deux (02) derniers types d'évaluation, les enseignants, lors de la correction, ne prennent pas en considération et d'une manière vigoureuse, les qualités purement linguistiques (grammaire, orthographe, ponctuation) des réponses données.

Ainsi, la réalisation de ces types de productions n'est pas considérée comme problématique pour les étudiants car toutes les réponses attendues par l'enseignant ont été traitées en cours. Nous devons aussi signaler que la correction de ce type d'examens est réputée plus « objective » car les réponses fournies par les étudiants sont moins sujettes à interprétation de la part des enseignants. Ces derniers pensent peut-être qu'il n'existe pas d'évaluation parfaite, et qu'il est donc préférable de se contenter de ce qui est raisonnable et réalisable dans le contexte d'une évaluation de masse au niveau de nos universités.

Par conséquent, savoir restituer des éléments de savoir tels qu'ils ont été mémorisés ne veut pas encore dire pour l'étudiant que le fait qu'il dispose de « l'appris » va le conduire forcément au fait qu'il soit capable de savoir l'utiliser. Nous devons aussi nous poser des questions à propos de ces étudiants qui arrivent à mémoriser les cours et à les reproduire d'une certaine manière lors des examens.

- Ces étudiants sont-ils pourvus de compétences méthodologiques pour pouvoir débattre de telle ou telle réflexion ?

- Sont-ils dotés d'une compétence de lecture pour pouvoir produire des productions écrites adaptées à telle ou telle épreuve ?

Donc, face à un examen de réflexion, les étudiants qui font appel à leur raisonnement (en appliquant leurs connaissances acquises pour répondre à la question posée) auront beaucoup plus de chance de le réussir que les autres récitant le cours par cœur et ne sachant pas appliquer leurs connaissances acquises.

Comme nous pouvons le constater, tous ces formats d'épreuve présentent un certain nombre d'avantages et d'inconvénients pour les étudiants.

(61,36 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ». Ce choix de réponse, nous astreint à prétendre que cette catégorie de répondants avait répondu négativement dans un but bien précis, celui d'attirer l'attention du lecteur et de l'ensemble de la communauté universitaire quant au faible degré de maîtrise des étudiants vis-à-vis de la langue étrangère étudiée (la langue française). Aussi, nous nous sommes aperçus que « l'écrit » couvrait la quasi-totalité des modalités d'évaluation lors des examens de fin de semestre ou lors du contrôle continu. En effet, lors des évaluations, les enseignants demandent principalement aux étudiants des écrits et très peu d'examens oraux. Cela crée un écart entre les cours magistraux où l'oral est omniprésent et l'évaluation des productions qui se fait majoritairement à l'écrit.

Il est évident que le concepteur-évaluateur-enseignant universitaire que nous sommes tous, se doit de préparer son cours soigneusement en organisant les contenus à présenter aux étudiants. Or, lors de la correction des réalisations écrites (très souvent fondé soit sur le cours ainsi dispensé, soit sur des commentaires, des analyses ou des dissertations à rédiger, soit sur des réflexions à argumenter ou des comparaisons....), représentant le lieu où se manifestent, s'actualisent et se donnent à lire et à entendre les difficultés langagières et cognitives des étudiants, des enseignants consternés constatent des productions écrites en deçà de leurs espérances et s'interrogent de plus en plus sur ce phénomène :

- Les étudiants n'auraient-ils pas assez révisé ?
- N'auraient-ils pas bien mémorisé ?
- N'ont-ils pas le niveau requis, les prérequis nécessaires ?
- N'ont-ils pas suivi une « formation à l'écriture » et « une formation par l'écriture » ?

Il arrive même parfois qu'ils se culpabilisent en se posant les questions suivantes :

- Ne sommes-nous pas assez claires dans nos exposés ?

- Sommes-nous dans l'impossibilité de mobiliser notre esprit interprétatif face aux questions qui demandent des réponses écrites développées, ou des productions écrites longues ?
- Les contenus sont-ils inadaptés ?
- Quelles compétences devrions-nous viser à travers nos enseignements (des compétences en surface, intermédiaire ou en profondeur) ?
- Quels apprentissages devront-nous évaluer ?
- Comment devrions-nous préparer au mieux les étudiants à affronter les examens ? Est-ce au travers de tests intermédiaires non certificatifs réalisés durant le processus d'apprentissage ? En d'autres mots, quel est le rôle d'une évaluation formative ?
- Comment concevoir des tests de contrôle adéquats, qui permettent de vérifier que l'étudiant a effectivement compris ?
- Est-ce que nous évaluons tous les étudiants de la même façon et selon les mêmes critères pour faire la distinction entre les étudiants qui ont atteint les apprentissages attendus de façon « excellente », ou « suffisante », ou bien « insuffisante » ?
- Avons-nous été bien formés pour procéder à des évaluations objectives ?

Toutes ces questions génèrent, chez les enseignants faisant face à des situations similaires, des discours d'impuissance soit sur le niveau des étudiants, soit sur la pertinence des cours (plus particulièrement en amphithéâtre), soit sur la fiabilité de la formation universitaire.

La réalité est amère, et nous ne pouvons éternellement cacher la vérité. C'est à contre cœur que nous devons prendre acte du fait que le degré de maîtrise de l'une de ses quatre dimensions (écouter, parler, lire et écrire) est variable chez presque la majorité des étudiants du département de français. De plus, une grande majorité de ces étudiants souffre d'une déficience au niveau du vocabulaire, d'une méconnaissance d'une grammaire fonctionnelle, des principaux types d'interaction verbale et des registres de langage, des inaptitudes pour comprendre des messages oraux, poursuivre et terminer des conversations, lire et comprendre des textes.... Cette dégradation nous a amené à constater aussi qu'au niveau du savoir-écrire, la défaillance a atteint son apogée.

Où les enseignants peuvent-ils chercher des explications rationnelles à ces constats et comment peuvent-ils agir en conséquence ? Qui devons-nous incriminer : les structures institutionnelles (quelle formation adoptée pour les enseignants, qui enseigne l'écrit, qui gère le programme de l'écrit, à quel niveau se fait l'enseignement de l'écrit) ? Ou bien les pratiques d'enseignement

de l'écrit (contenus, modalités, approches pédagogiques, objectifs, les textes utilisés) ? Nous pourrions peut-être trouver réponse en portant nos regards non pas tant sur ce que font les étudiants de cet enseignement et sur leur manière de travailler pendant les cours mais plutôt sur nos propres pratiques d'enseignement.

De ce fait, les enseignants à l'université devraient prendre en charge et les problèmes que rencontrent les étudiants en termes de compréhension et de production de discours disciplinaires et les lacunes linguistiques. Ils devraient aider les étudiants à faire la différence entre les exigences linguistiques et rédactionnelles liées à la discipline et les connaissances requises pour la matière.

Donc, ce sont les compétences des enseignants qui doivent guider l'apprentissage de la communication et de la rédaction, qui en règle générale déterminent le savoir-communiquer et le savoir-écrire des étudiants. Ainsi, les difficultés liées à la non-maîtrise de ce « savoir-écrire » met locuteurs non-natifs (dont le « français » n'est pas la langue maternelle) en situation de tension considérable, car ils doivent rendre compréhensible leur récit, respecter les normes de la langue écrite et gérer les stratégies rédactionnelles, ce qui implique un degré de maîtrise de la langue qui n'est pas la leur. Cela justifie leur constante préoccupation linguistique lorsqu'ils rédigent en français. Or un texte bien écrit doit non seulement répondre aux exigences grammaticales et orthographiques, mais aussi à diverses prescriptions textuelles et socioculturelles. C'est pour toutes ces raisons que, nonobstant le fait qu'elle soit un moyen de transcrire la pensée, « l'écriture peut aussi être un moyen de penser, d'apprendre, de se construire »¹⁸⁹. D'ailleurs en ce sens, certains auteurs ont même privilégié l'idée que dans le contexte universitaire, les aptitudes en production écrite pouvaient constituer un facteur déterminant dans la réussite des études.

Nous observons par ce qui a précédé que l'évaluation des apprentissages étant souvent assez complexe, demande beaucoup d'attention pour identifier les objectifs à évaluer, choisir une stratégie d'évaluation et interpréter les résultats pour attribuer une note aux étudiants. En effet, très souvent, l'enseignant s'attend parfois à un seul cheminement possible dans le raisonnement de l'étudiant pour arriver à la solution d'une question ou d'un problème posé. Or, lors de l'épreuve, pour parvenir à la même conclusion, au même résultat, l'étudiant pourrait adopter un tout autre cheminement que celui de l'enseignant, en choisissant son propre raisonnement. Et il arrive parfois où l'enseignant n'accepte pas le raisonnement de l'étudiant alors qu'il s'avère

¹⁸⁹ Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques* 113/114, 7-28.

être parfaitement correct. Cela montre combien il est primordial pour l'enseignant de se questionner sur toutes les possibilités de cheminement qu'il doit entrevoir pour arriver à la bonne réponse et ce déjà lors de la première phase d'une évaluation. Cela évitera des désagréments, des surprises lors de l'interprétation des réponses données par les étudiants. Ce type de malversation pourrait particulièrement poser problème dans un examen oral où l'enseignant doit prendre une décision, apporter son jugement dans un temps très restreint. Bien qu'il convienne de noter qu'actuellement les formes d'évaluation empruntent de façon quasi exclusive le canal de l'écrit, au dépend de la disparition massive des examens prenant l'oral pour support : l'oral se trouvant valorisé essentiellement dans le cadre de soutenances de mémoires de Master, ou lors de thèses de Doctorat.

En résumé, nous pourrions dire que cette activité d'évaluation est aussi un processus qui prend toujours beaucoup de temps, soit pour concevoir l'épreuve que les enseignants doivent soumettre aux étudiants, soit pour corriger les copies. Quant à l'objectivité, nul ne peut prétendre l'atteindre d'une manière absolue, elle pourrait être atténuée grâce au respect d'une certaine procédure telle que : l'identification d'objectifs, le choix adéquat d'une stratégie, l'élaboration de critères et de conception d'une grille d'évaluation.

Ainsi, l'enseignement supérieur doit envisager un système d'évaluation en établissant des critères, c'est-à-dire des indices observables de la qualité des réponses des étudiants, directement liés aux objectifs pédagogiques, permettant de clarifier ce qui doit être évalué en fournissant une description détaillée de ce qui doit être acquis, appris ou maîtrisé par les étudiants.

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

D.7) - En matière d'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) :

21)- Comment décririez-vous vos usages en matière de nouvelles technologies :

N°	Réflexions	Appréciations			
		jamais	rarement	souvent	toujours
01	est-ce que vous utilisez votre ordinateur pour vos loisirs et votre vie personnelle ?				
02	est-ce que vous utilisez votre ordinateur (ou d'autres outils numériques) pour l'élaboration des cours et l'apprentissage des étudiants ?				

Les développements technologiques ont affecté considérablement tous les aspects des activités de la vie quotidienne des individus et ont aussi façonné la société moderne. L'ordinateur relié à « internet », permet par le biais de quelques clics de souris d'explorer l'univers, d'obtenir des informations, de transmettre des connaissances de diverses manières à différents endroits et en même temps, et tout cela en restant chez soi.

Quant aux technologies de l'information et de la communication (TIC), elles sont maintenant très ancrées dans les pays développés, leur développement, leur diffusion et leur présence dans les institutions éducatives et les universités a grandement augmenté au cours des dernières décennies car ce nouvel outil, sans être une nouvelle méthode d'enseignement participe fortement à son processus de perfectionnement. En revanche, la présence de l'ordinateur et d'une connexion internet au niveau des foyers algériens, ne sont pas nécessairement synonyme de leur utilisation par les personnes âgées. Il apparaît même que les enseignants universitaires d'un certain âge n'ont pas tous les mêmes opportunités en ce qui a trait à l'utilisation de l'ordinateur et n'acquièrent donc pas tous les mêmes compétences dans ce domaine.

Ainsi, l'explosion technologique de ces dernières années devrait nous faire réfléchir à ce perpétuel va-et-vient entre ce que nous offrent ces technologies et la manière avec laquelle il convient d'intégrer ces nouvelles formes dans le cursus de nos étudiants.

Le but de la présente question est donc de déterminer les possibles liens entre les habitudes d'utilisation de l'ordinateur à des fins personnelles et l'usage d'autres outils numériques dans la pratique professionnelle des enseignants. En somme, la question vise à déterminer la place

qu'occupent l'ordinateur dans le quotidien des répondants. Et cela afin d'avoir une idée du degré d'acculturation de ces derniers aux TIC.

Analyse et interprétation des données

1^{er} Item : est-ce que vous utilisez votre ordinateur pour vos loisirs et votre vie personnelle ?

(06,82 %) des enquêté(e)s ont répondu par « jamais ». Il s'agit des « doyens » de notre corps enseignant au niveau du département de « français ». Bien que l'émergence des technologies numériques date des années 1970, la majorité d'entre eux n'avaient pas la chance d'utiliser les outils informatiques dans leurs jeunes âges, car ces technologies n'étaient pas encore disponibles en Algérie.

(93,18 %) des enquêté(e)s ont répondu par « toujours ». À travers les multitudes discussions que nous avons eu avec nos collègues, nous pourrions attester que la recherche universitaire ne semble pas être une des priorités ou ne se retrouvent pas parmi les intérêts premiers de cette clientèle. De ce fait, l'usage de ces répondants vis-à-vis de l'ordinateur pourrait se limiter à communiquer par courrier électronique, à l'usage de la messagerie instantanée (discuter en direct " chat "), à la visite de sites reliés à des loisirs tels que la diffusion de films ou des émissions, la participation à des jeux, l'écoute de la musique...

2^{ème} Item : est-ce que vous utilisez votre ordinateur (ou d'autres outils numériques) pour l'élaboration des cours et l'apprentissage des étudiants ?

Par manque de formation, d'inadaptation et manque d'intérêt pour ces technologies, (06,82 %) des enquêté(e)s ont répondu par « jamais ». Ce choix de réponse représente donc la même catégorie d'enseignants plus ou moins âgés, qui ont généralement une opinion plus ou moins stérile au sujet de la contribution des TIC aux processus d'apprentissage et au sujet de leur introduction dans l'enseignement supérieur. En effet, n'ayant acquis aucune familiarité avec les outils numériques pouvant avoir une utilité sur le plan didactique vis-à-vis de leurs pratiques d'enseignement, le non-usage de la part de cette catégorie d'enseignants fidèles aux pratiques d'enseignement traditionnelles, renvoie radicalement à la non-adoption de ces outils. Et même la formation qu'ils avaient suivie, ne dispensait même pas une initiation à certains outils numériques pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage ; l'apprentissage restera pour eux une initiative personnelle. Et, si une bonne partie d'entre eux résistent à tout changement dans leurs pratiques d'enseignement, c'est parce qu'ils ont pris conscience de certaines difficultés. Ainsi,

les éventuels facteurs qui pourraient être à l'origine du non-usage des TIC de la part de ces enseignants âgés sont :

- En partant de la réflexion qu'« une recherche efficace nécessite de garder constamment à l'esprit la représentation du but de sa recherche, donc user de sa mémoire de travail, savoir discriminer les informations inutiles » (Chevalier, A., Dommes, A., Marquié, J-C., 2008)¹⁹⁰, nous pourrions attester que c'est une activité intellectuelle qui nécessite la mobilisation de capacités attentionnelles et des capacités de mémoires, donc cognitives. Hors, celles-ci sont fortement affectées par le vieillissement de ces personnes âgées qui méconnaissent l'usage de l'Internet pour leurs recherches. D'ailleurs, lorsqu'ils ne trouvent pas d'informations satisfaisantes pour la préparation de leurs cours dans les documents écrits comme les livres, les périodiques ou les articles, ils ne poussent pas leurs recherches en faisant usage de ces nouvelles technologies pour chercher adéquatement des informations intéressantes et crédibles ; contrairement à leurs homologues novices dont la facilité d'accès aux contenus numériques les a rendus paresseux.
- D'autres se complimentant d'avoir quelques notions de manipulation, se trouvent très souvent irrités et agacés devant leurs ordinateurs lorsqu'ils n'arrivent pas à trouver ou à réaliser ce qu'ils veulent, comme par exemple la maîtrise du logiciels « PowerPoint » pour la confection d'un cours, pouvant être utilisés en salle de conférence. Cela peut paraître surprenant, surtout lorsque nous savons qu'un tel logiciel de présentation existe depuis bientôt vingt ans. Ils ne maîtrisent pas en réalité l'outil informatique. Situation qui provoque chez eux anxiété, angoisse et désarroi faisant resurgir un sentiment de malaise et donc un comportement pouvant s'expliquer par l'absence d'intérêt vis-à-vis de l'utilisation de ces outils.
- Ils ne peuvent pas exploiter les TIC d'une manière générale et des didacticiels d'une manière particulière dans leurs activités pédagogiques.
- Le fort investissement personnel que requièrent l'apprentissage et l'utilisation des TIC.
- L'incompatibilité des technologies numériques avec l'âge. Nous estimons que leurs perceptions pourraient reflétaient l'idée que ces technologies sont d'avantage destinées aux jeunes.

¹⁹⁰ Chevalier, A., Dommes, A., Marquié, J-C., (2008). Les seniors et les technologies de l'information et de la communication : le cas d'internet, in Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle, sous la dir. Jérôme Dinet, Paris, Lavoisier.

- Enfin, l'une des raisons principales que nous pourrions évoquée concernant le non-usage des nouvelles technologies de la part des enseignants âgés réside dans la complexité dont ces dernières sont porteuses selon eux. Ainsi, ils ne se sentent pas en capacité de les utiliser de manière optimale.

En faisant allusion aux TIC, ces enseignants ressentent une insécurité et deviennent réfractaires à pénétrer cet univers technique difficile, incompréhensible et inutile pour eux. De ce fait, il nous semble que leur faible rapport vis-à-vis de celles-ci pourrait relever éventuellement de leurs incapacités, de leurs inaptitudes voire même d'un sentiment de démotivation à utiliser ces technologies interactives. Seulement, nous devons insister sur le fait que cette attitude, ce choix volontaire, délibéré de refus de l'innovation technologique, est pleinement assumé par ces non-usagers qui ont atteint « l'âge de la retraite » et donc sont moins enclins à l'usage de ces outils. En somme, le « critère de l'âge » pour ces enseignants semble être le frein le plus important à leur désintéressement des TIC.

(34,09 %) des enquêté(e)s ont répondu par « souvent ». Seulement à travers cette réponse, les questionné(e)s se méprennent et feignent le lecteur car ils pensent d'une certaine manière que le fait de faire appel à l'ordinateur pour la confection des évaluations et des cours, ou bien le fait qu'ils fassent appel à un support audiovisuel tel que le « Data-show » (ou vidéoprojecteur normal « non interactif ») lors de la présentation d'un cours cela fait d'eux des usagers de TICE !! Or, nous savons tous que les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) ne se limitent pas à un micro-ordinateur et à un Data-show, ils recouvrent une panoplie d'outils et de produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Parmi les outils, nous pouvons citer :

- Les logiciels.
- Les didacticiels.
- Les plates-formes d'apprentissage en ligne.
- Les espaces numériques de travail (ENT).
- Les tableaux blancs (ou noirs) interactifs TBI, TNI, ce dernier par exemple ne remplace pas uniquement un tableau noir, mais réunit en lui également les fonctionnalités d'un projecteur, d'un haut-parleur, d'un lecteur de CD ou de DVD et permet de sauvegarder des résultats, puis de les réutiliser.
- Les écrans interactifs tactiles (ce sont des tablettes géantes, dotés de technologie haute définition « LED »).

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

- Les tablettes interactives ou tactiles.
- Les réseaux sociaux (Twitter, Facebook, blog...).
- Les smartphones.
- Les manuels numériques.....

L'ordinateur, certes ne remplace pas uniquement un tableau noir, mais réunit en lui également les fonctionnalités d'un projecteur, d'un haut-parleur, d'un lecteur de CD ou de DVD et permet de sauvegarder des résultats, puis de les réutiliser.

Nous devons signaler que ce refus des enseignants d'accepter le défi devient compréhensible quand nous nous penchons sur leur situation. En effet, la plupart d'entre eux n'ont jamais appris à se servir de ces nouveaux outils et la majorité n'a généralement reçu lors de son cursus universitaire aucune formation correspondant à l'apprentissage et à l'usage des TICE en enseignement, mais ce n'est pas une raison pour prôner un statu quo !

Ayant saisi l'importance croissante des TIC au sein de la société de l'information et reconnaissant le caractère indispensable de ces outils qui occupent une place centrale dans bon nombre de leurs activités quotidiennes, leurs homologues dans les universités étrangères portant une appréciation positive sur celles-ci et sur les nombreuses potentialités qu'elles offrent, se sont rendus compte qu'il fallait fournir de pharamineux efforts pour s'acculturer au numérique. En effet, pour ne plus subir les pressions de leurs entourages et ne pas être en décalage par rapport à leurs paires, ces enseignants ont décidé de s'intéresser aux TIC et de s'inscrire à des formations d'initiation au numérique. Décision que nous estimons être le fruit d'une prise de conscience importante de la nécessité de savoir utiliser les TIC pour pouvoir interagir au sein de leur milieu professionnel, et ainsi ne pas se retrouver en marge du développement de la société dans laquelle ils évoluent.

(59,09 %) des enquêté(e)s ont répondu par « rarement ». Par ce choix de réponse, nous pouvons émettre l'hypothèse que ses répondant(e)s n'ayant que des connaissances superficielles sont que très peu habitué(e)s à faire usage d'outils numériques en classe, éprouvant très souvent une crainte de la perte de contrôle, de la panne devant les étudiants, puisqu'ils croient que ceux-ci ont des connaissances en la matière et de ce fait n'oseraient pas faire appel à eux.

Quant à l'usage qu'ils font de l'ordinateur, nous dirons qu'il est rarement orienté vers la recherche à caractère intellectuel et jamais à la création de pages Web qui ont trait à l'apprentissage des étudiants ou à la création de didacticiels ou de logiciels éducatifs. Les

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

carences en formation constituent l'obstacle majeur à leur intégration plus large dans leurs pratiques d'enseignement.

En somme, cette indifférence qu'éprouve cette catégorie d'enseignants envers les TIC ne dépendrait pas uniquement de facteurs liés à un sentiment d'incapacité et de désintérêt face à ces dernières car les résultats tendraient donc à laisser penser que l'âge serait un facteur relativement important dans l'adhésion à de nouveaux instruments de travail tels que les TIC, avec une sur-représentation des moins de 40 ans et une sous-représentation des plus de 55 ans. Cette situation étant peut-être dû au fait que l'informatique était déjà fortement présente dans les environnements socio-culturels de la génération représentée par le groupe le plus jeunes et l'existence d'un fort intérêt pour ces nouveaux outils au service de la pédagogie, encore accru depuis l'arrivée d'Internet. Contrairement à cette catégorie, nous présumons que les enseignants en fin de carrière consacraient beaucoup plus leurs temps à la recherche, aux publications et à la réflexion pédagogique.

22)-Êtes-vous d'accord avec les réflexions proposées vis à vis de l'usage des technologies d'information et de communication (TIC) pour l'enseignement à l'université ?

N°	Réflexions	Oui	Non
01	Les TICE peuvent ouvrir des perspectives importantes pour l'avenir professionnel des enseignants.		
02	Les TICE permettent aux étudiants d'approfondir les cours.		
03	Les TICE font gagner du temps aux enseignants et aux étudiants.		
04	L'usage des TICE développe l'esprit d'initiative et la créativité des étudiants.		
05	Vous pouvez utiliser les TICE pour toutes les matières que vous enseignez.		
06	Il manque une formation concernant les TICE pour les enseignants et les étudiants.		
07	Les moyens mis à disposition des enseignants et des étudiants sont insuffisants (locaux, tableaux interactifs, ordinateurs, réseau...).		

08	Il manque des personnes compétentes pour venir en aide aux enseignants et aux étudiants.		
09	Pensez-vous que les étudiants sont demandeurs de TICE ?		

Dans les pays développés, la technologie se banalise continuellement, mais l'Algérie a accusé un retard conséquent dans le déploiement de la technologie. Les attentes sont nombreuses et les TIC peuvent se présenter comme une nouvelle occasion de rattraper ou tout au moins de réduire son retard dans le domaine de l'enseignement supérieur. C'est dire l'importance d'une mise à niveau rapide de l'université algérienne, non seulement avec son environnement immédiat mais surtout avec les universités internationales.

À travers cette question et ses neuf (09) items, nous avons pour objectif de découvrir les perceptions des répondants vis-à-vis de l'impact d'une éventuelle intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, afin de déceler s'il y a une prise de conscience de la nécessité de savoir utiliser ces nouvelles technologies pour être capable d'interagir au sein de l'université de demain. De plus, connaître leur bon vouloir à s'acculturer au numérique, participerait peut-être à mettre en évidence l'importance d'une possible instauration d'une formation aux TICE pour les futurs enseignants.

Analyse et interprétation des données

1^{er} item : Les TICE peuvent ouvrir des perspectives importantes pour l'avenir professionnel des enseignants.

(100 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». Nous ne devons pas oublier que parmi ces répondants y est inclus les enseignants âgés rétifs aux TIC. Leurs choix de réponse positive indiquent qu'ils approuvent l'utilité de l'usage de ces technologies mais bannissent leur pratique par manque de formation.

Nous sommes absolument d'accord avec ces répondants, d'autant plus que dans les pays développés, il n'est plus possible aujourd'hui de penser à une évolution des pratiques d'enseignement sans une utilisation des potentialités offertes par les technologies de l'information et de la communication (TICE). Cette situation a engendré bien sûr une double conséquence :

- ✱ D'une part, le recours aux TICE engendre un besoin de formations à l'utilisation des outils utilisés.
- ✱ D'autre part, en modifiant les modes d'apprentissage, l'utilisation de nouveaux outils (tablettes, livres numériques, tableaux blanc interactifs, didacticiels, etc...) requiert de nouvelles conduites pédagogiques et des formations didactiques pour se les approprier.
- ✱ Et enfin, leur usage permet de faire entrer le monde extérieur dans les salles de classe et de traiter de sujets d'actualité en exploitant des documents (texte, audio, vidéo) authentiques.

Ainsi, depuis l'apparition des technologies de l'information et de la communication (TIC), leur intégration dans l'enseignement supérieur et les investissements financiers qu'ils impliquent sont devenus un sujet substantiel pour les décideurs politiques dans de nombreux pays développés. En effet, étant un moyen de rehausser la qualité de l'enseignement universitaire, grâce à l'adoption de méthodes pédagogiques de pointe, d'accroître le rendement de l'apprentissage et de réformer le système universitaire ou d'en améliorer la gestion, l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur a acquis par la force des choses le rôle d'améliorer l'accès aux possibilités d'apprentissage. Plus important encore, c'est que l'enseignant ne devient plus la seule source de référence, situation qui l'entraînera à muer son rapport au savoir et à l'acquisition de celui-ci et le recours à des méthodes pédagogiques favorisant l'apprentissage actif des étudiants. Son rôle devrait se transformer et même s'enrichir de sorte que « ce mode d'interaction l'obligera à connaître les TIC, à les apprivoiser, à varier les modes pédagogiques pour faciliter les modes d'apprentissage »¹⁹¹. (Marchand, 2005, p. 76). En d'autres termes, l'intégration et l'usage des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants pourraient éventuellement avoir pour effet l'élaboration sans cesse de stratégies originales relatives à l'organisation matérielle des salles qu'on leur attribue pour travailler, à faire émerger donc des pratiques nouvelles en implantant des environnements informatisés nouveaux, et ainsi permettre une organisation plus souple et plus modulable des enseignements.

2^{ème} item : Les TICE permettent aux étudiants d'approfondir les cours.

(93,18 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». Nous présageons que ce choix de réponse pourrait refléter des représentations plus ou moins logiques vis-à-vis de cette génération d'étudiants qui sont tombés dans la marmite numérique dès leur premier souffle ou presque car

¹⁹¹ Marchand, L. (2005). Les aspects particuliers de la formation des adultes. Dans L. Marchand et J. Loisier. Pratiques d'apprentissage en ligne. Montréal : Les Éditions de la Chenelière Éducation.

ils ont grandi dans l'environnement des ordinateurs, de l'internet, de la téléphonie mobile. N'oublions pas aussi que leur nombre s'accroît sans cesse dans nos auditoires alors que rien (ou presque) n'a été fait pour attirer l'attention des responsables de la tutelle à faire face à ce bouleversement. En effet, les étudiants d'aujourd'hui ne peuvent plus se contenter d'être face à un cours magistral, assis et avec très peu d'interactivité, cela serait difficilement supportable pour beaucoup d'entre eux. Cette situation pourrait éventuellement générer des étudiants agités, très souvent inattentifs, et parfois même insolents face à un enseignant qui les ennue et qui se trouve en concurrence avec une vaste palette de différents médias pour la transmission de connaissances et de moyens numériques pour mémoriser, apprendre, se documenter... De plus, il serait impossible pour l'enseignant de retenir leur attention, et de maintenir leur esprit en éveil car même en dehors des établissements universitaires, ils sont habitués à recevoir des flux d'information en continu.

C'est face à cette nouvelle donne que les universités algériennes sont confrontés, et plus particulièrement les enseignant(e)s. Aujourd'hui, lorsqu'un étudiant veut se documenter, il ne se précipitera plus nécessairement en priorité à la bibliothèque mais consultera d'abord un site web ou fera usage d'un moteur de recherche. Par conséquent, l'usage des TICE par les enseignants devrait s'accroître pour la simple raison que les étudiants ne cessent de s'approprier ces outils numériques pour les utiliser dans les différentes situations d'apprentissage. C'est pour ses raisons que nous pourrions énoncer que les outils technologiques bien utilisés, peuvent avoir le potentiel d'enrichir l'environnement d'apprentissage des étudiants, en leur offrant ainsi différentes perspectives pour satisfaire leurs besoins individuels; et deviennent par suite des moyens efficaces qui soutiennent l'enseignement.

(06,82 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ». Comme nous l'avons déjà souligné, cette catégorie de répondants représente les « doyens » de notre corps enseignant au niveau du département de « français », qui seraient plus ou moins récalcitrants vis-à-vis de l'intégration des TIC dans leurs vies socioprofessionnelles. Nous émettons aussi l'hypothèse que les représentations de cette catégorie de répondants reflètent l'idée qu'ils n'arrivent pas à saisir et à se représenter ce que leur insertion pourrait permettre de faire de plus, de mieux et autrement, ni à matérialiser ce que pourraient attendre d'eux les différents acteurs de l'apprentissage, leurs choix de réponse sous-entend qu'ils les considèrent non pas comme un allié, mais plutôt comme une véritable menace pour l'enseignant.

3^{ème} item : Les TICE font gagner du temps aux enseignants et aux étudiants.

(90,00 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». Avant de passer à l'analyse et à l'interprétation de ce taux de pourcentage, nous devrions insister sur le fait que ces répondants ont certes répondu positivement sans pour autant être sûr si réellement l'usage de ces technologies sur le terrain algérien pouvait faire gagner du temps aux deux acteurs de l'enseignement supérieur !!

Bien évidemment, considéré comme étant le « tsunami », le développement du « numérique » sous ses différentes formes, a contribué à l'extension de l'information, en vitesse et en efficacité. Après l'ère de la radio, des journaux, de la télévision ; le dernier arrivé étant l' « internet » est devenue le vecteur primordial d'accès au savoir. Aussi, avec l'apparition et la démocratisation des technologies d'information et de communication pour l'enseignement (TICE) qui se sont implantées à très grande vitesse dans les sociétés développées notamment depuis le développement du réseau « internet », ces technologies ont permis à l'enseignant et à l'étudiant, s'ils le souhaitent, de prendre connaissance de ce qui se passe partout sur la planète, en temps réel, à tout moment et sans bouger de chez soi. D'ailleurs sur ce dernier point, nous avons pu constater qu'au moment de la propagation du covid-19 en Algérie, les étudiants universitaires avaient pu bénéficier d'un semblant d'« enseignement à distance » également appelé « e-learning », forme d'enseignement qui a fait bénéficier les enseignants d'un gain de temps considérable, mais qui était dépourvu de toute interactivité avec l'enseignant et les étudiants entre eux.

(10,00 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ». Nous pensons que ce choix de réponse, présuppose de leur part que, la surabondance et l'inégale qualité des données disponibles sur les réseaux, ainsi que la vitesse à laquelle elles se créent et se transforment, pourraient faire perdre beaucoup de temps à l'enseignant. En particulier, si celui-ci n'est pas en mesure de mobiliser l'usage approprié des TIC, et aussi s'il n'est pas doté de compétences adéquates, lui permettant de traiter et classer les données numériques, mais aussi les juger et les sélectionner de manière consciente et critique. Et en même temps, causer un déficit de temps par rapport aux étudiants surtout si ceux-ci ne sont pas initiés à étudier dans un environnement numérique, dans lequel ils devront être capable de s'informer, se documenter et de communiquer par le biais des TIC, afin de produire, traiter, exploiter et diffuser des documents numériques. En effet, si l'ordinateur, le logiciel, Internet, stimulent davantage la curiosité de l'étudiant et répondent plus facilement et rapidement à ses besoins et à ses intérêts, ils peuvent aussi créer des problèmes

sur le plan de l'attention, de la compréhension, de la mémoire, et même empêcher les processus essentiels de synthèse et d'assimilation des connaissances ainsi acquises. Aussi, si nous nous référons à un « enseignement à distance », nous devons mentionner que le fait de passer pour un étudiant de site en site par le biais d'hyperliens, auquel pourraient inciter les TIC ne facilite pas toujours la construction du sens, au point où les chercheurs craignent l'apparition d'une certaine paresse intellectuelle, voire d'une nouvelle forme d'illettrisme dans la génération exposée davantage à l'écran numérisé qu'à la page écrite. De ce fait, les interactions virtuelles, malgré leurs incontestables opportunités, peuvent entraîner, un repli de l'étudiant sur lui-même et lui causer ultérieurement des difficultés à mener des échanges en contexte et en présentiel. En d'autres termes, c'est la perte de la proximité des individus, du contact humain, du manque d'échange verbal et surtout du caractère invasif de ces technologies dans la vie de tous les jours qui constituent leur aspect négatif. C'est pour ces raisons que l'enseignement à distance ne sera jamais qu'un complément de l'enseignement en présentiel. Son but ne sera pas de remplacer les « vrais » enseignants, car leurs rôles dans ce type d'enseignement changent de celui du tenant de tout le savoir à celui d'un modérateur, d'un facilitateur, qui perdra son statut d'autorité unique.

Ainsi, il résulte de ce qui précède que tout en reconnaissant le fait que l'irruption massive des TIC au niveau de l'enseignement, comme dans la sphère privée, pourrait non seulement contribuer à bouleverser les formes d'accès des étudiants au savoir, mais aussi à faire évoluer profondément le contenu et les formes de l'enseignement, il faudrait cependant prendre conscience que la technologie, aussi utile et stimulante soit-elle, devrait toujours dépendre du plus ou moins bon usage qu'en feront les utilisateurs. En fait, les avantages que nous pourrions tirer de l'usage des TIC ne peuvent être limités qu'au facteur temps, mais il est relatif et fonction des objectifs des personnes qui les utilisent.

4^{ème} item : L'usage des TICE développe l'esprit d'initiative et la créativité des étudiants.

(93,18 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». Nous présumons que ce choix de réponse pourrait refléter des représentations vis-à-vis des universités étrangères qui ne cessent de se transformer et qui demandent à chacun de leurs acteurs d'être inventif et créatif pour non seulement les suivre, mais également prendre part à leurs évolutions. En effet, ces institutions en permettant à leurs étudiants de s'exprimer, de trouver de nouveaux possibles, elles leur permettraient en réalité de devenir plus autonomes dans les situations problématiques de la vie

courante et de la vie professionnelle. Par ailleurs, la technologie, qui connaît une évolution permanente dans les pays développés, occupe une part de plus en plus importante dans ces sociétés. De ce fait, donner la possibilité aux étudiants de se familiariser aux innovations technologiques, c'est leur donner un atout incontestable pour leur insertion socio-professionnelle. Par conséquent, il serait plus intéressant pour nos enseignants de développer l'esprit d'initiative et la créativité des étudiants dans tous les domaines variés, car la société de « demain » demandera à l'individu de réfléchir et de chercher des solutions nouvelles. Ceux-ci ne doivent plus se limiter à faire uniquement apprendre aux étudiants d'emmagasiner des connaissances, mais doivent plutôt les former à comment y parvenir à trouver solutions aux problèmes rencontrés.

(06,82 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ». Ce choix de réponse, nous laisse supposer que cette catégorie de répondants est loin d'être pessimiste car l'usage des TIC est peut-être entré dans les mœurs des enseignants d'un point de vue personnel mais non professionnel et il en est de même pour les apprenants. Le principal obstacle serait leur quasi absence au niveau des infrastructures universitaires. Or, même nos établissements éducatifs sont loin d'être dotés d'équipements multimédias et encore moins en matière de couverture ADSL. L'utilisation apparemment faible des TIC dans le système éducatif algérien pourrait s'expliquer aussi par un doute très fort sur l'apport effectif de ces technologies à l'acte éducatif. De ce fait, l'État doit préconiser une éducation à ces technologies à la base pour pouvoir avoir plus tard des apprenants créatifs et pour cela les autorités doivent d'abord outiller ses établissements scolaires en instruments appropriés afin qu'ils puissent devenir le socle des apprentissages et de la formation en matière de TICE.

5^{ème} item : Vous pouvez utiliser les TICE pour toutes les matières que vous enseignez.

(61,36 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». Au sein de ce grand ensemble de répondants qui prétendent être des utilisateurs des TIC en classe, nous pouvons attester en réalité, qu'il n'existe qu'une petite minorité parmi ces enseignants ayant des connaissances acquises de façon informelle et dont l'usage se limiterait à une simple manipulation d'un ordinateur accompagné d'un vidéoprojecteur, selon des fréquences diverses et à des fins d'illustration de séquences d'enseignement. Cette catégorie de répondants, même dépourvue de toute formation aux TIC suppose que leur usage pourrait convenir à toutes les matières telles que (les mathématiques,

l'informatique, les sciences, la biologie, les arts...) ou n'importe laquelle des autres matières et plus spécialement les langues étrangères telle que le « français ».

Seulement, il faudrait que ces enquêté(e)s prennent conscience que tout en reconnaissant que ces technologies accélèrent certes le processus de recherche et de traitement de l'information, ainsi que la résolution des problèmes, ils (elles) doivent être d'avis cependant qu'elles ne pallient pas les défis liés à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour que ces outils informatiques soient utiles dans l'apprentissage, et outre les compétences informatiques techniques exigées aux étudiants, des changements sur les plans pédagogiques et des pratiques enseignantes s'imposent.

(38,64 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ». Cette catégorie de répondants étant plus ou moins réticente, nous présumons que leurs représentations reflètent une prise de conscience de la réalité du terrain quant à l'usage des TIC au niveau du département de français qui ne dispose que d'une dizaine de vidéoprojecteurs ; cet équipement n'est pas toujours en relation avec les usages qui sont faits des TIC dans les pays développés, d'autant plus qu'il est dépourvu de connexion « internet ». Leurs perceptions pourraient aussi présupposer qu'il ne faudrait pas loger tous les étudiants algériens à la même enseigne car beaucoup sont issus de familles modestes pour ne pas dire pauvres et dont les priorités premières (surtout pour ceux qui habitaient les zones rurales ou reculées du pays) se trouvaient bien souvent ailleurs que celles de doter leurs enfants du principal instrument des TICE, à savoir d'outils informatiques (micro-ordinateur et modem) reliés à une connexion ADSL.

6^{ème} item : Il manque une formation concernant les TICE pour les enseignants et les étudiants.

(100 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». En matière de formation, dire qu'elle est insuffisante ou médiocre cela conduirait à se mentir à soi-même, de ce fait, il serait plus correct d'avouer qu'elle est inexistante, et que ce vide présenterait un handicap majeur pour les enseignants universitaires. Ces répondants n'ont donc absolument pas torts en dénonçant la carence dans le domaine de la formation qui pourrait ainsi constituer un moyen d'adaptation à une nouvelle vie professionnelle.

Il est surprenant de constater que tant d'enseignants universitaires se sentent toujours novices dans la maîtrise des outils numériques et demandent à être formés aux nécessaires compétences techniques et manipulatoires et surtout aux usages pédagogiques des TIC.

Cela prouve donc qu'une grande majorité d'enseignants universitaires algériens se trouvent jusqu'à nos jours démunis face à l'utilisation et l'intégration des TIC au niveau de leurs pratiques enseignantes.

Pour y remédier à cela, l'université aura pour obligation de choisir, selon les filières et les spécialités, des enseignants avec un niveau technologique assez élevé pour les former et assurer par la suite des fonctions de personnes ressources. Cette activité secondaire permettra à ces derniers de mettre en valeur les apprentissages acquis lors de leur formation. Celle-ci serait une condition sine qua non et devrait être appuyée potentiellement par des experts en ingénierie pédagogique, des experts de l'enseignement supérieur et de la formation technique et professionnelle. Plus important encore est le fait qu'avant d'investir dans les outils et les applications numériques, les responsables des établissements universitaires doivent d'abord s'assurer qu'ils disposent d'infrastructures suffisantes pour soutenir les activités qui pourraient être mises en place par les enseignants.

Nous pouvons dire également que les étudiants, sans pour autant généraliser, utilisent davantage " Internet " que les livres ou les revues, sans pour autant être outillés pour chercher adéquatement des informations intéressantes et crédibles pour l'élaboration de leurs travaux universitaires. Tout cela donc a des retombées sur les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants, ainsi que sur la qualité de l'enseignement, et le rôle des étudiants dans l'action d'apprentissage.

(00,00 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ».

7^{ème} item : Les moyens mis à disposition des enseignants et des étudiants sont insuffisants (locaux, tableaux interactifs, ordinateurs, réseau...).

(100 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». Le terme « insuffisant » n'exprime pas la réalité vécue par les enseignants et les étudiants universitaires algériens !! Le manque d'équipement au niveau des établissements universitaires algériens n'ont pas permis d'obtenir des résultats impressionnants pour l'instauration de nouvelles pratiques d'enseignement. Et même si cela devait arriver, les enseignants ne sont pas formés et donc les usages resteront limités.

Il nous faut tout d'abord rappeler que le développement prodigieux de la technologie de l'" Internet " dans les pays développés, et la propagation des dispositifs d'apprentissage médiatisés ont beaucoup contribué à aider les étudiants à apprendre les langues étrangères et développer

leurs compétences linguistiques. Cependant, nous constatons que ces outils vus qu'ils n'existent pas, les répondants n'avaient pas pu dire « s'il y avait ou non une intégration totale des TIC aux niveaux des universités algériennes et dire qu'elles ne sont pas utilisées de manière satisfaisante par manque de moyen et d'organisation ». En effet, l'enseignant universitaire algérien n'étant pas doté d'un micro-ordinateur, évolue dans un environnement où il n'a pas accès aux services d'Internet dans son bureau, où l'étudiant n'a pas d'accès facile aux mêmes services à l'université, l'un et l'autre ne peuvent avoir recours aux TICE comme outils d'enseignement et d'apprentissage. Le manque d'infrastructures, d'équipements, de salles multimédia et de laboratoires a fait que les rôles et les pratiques des enseignants et des étudiants sont restés inchangés, malgré les avancées colossales en matière de TIC dans le monde.

(00,00 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ».

8^{ème} item : Il manque des personnes compétentes pour venir en aide aux enseignants et aux étudiants.

(100 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui ». Nous adhérons totalement à ce choix de réponse, car nous croyons que les enseignants ne sont ni formés ni suffisamment préparés à intégrer convenablement les TIC dans leur métier, autant en ce qui concerne l'utilisation pédagogique que la recherche de contenus sur le Web.

Et même si certaines réponses des répondants prouvent qu'ils (qu'elles) font usage des TIC au niveau de leurs enseignements, la réalité prouve que ces enseignants ne sont pas aussi habiles qu'ils le prétendent !!! Peuvent-ils réellement, en plus des compétences cognitives liées au programme de la matière qu'ils enseignent, installer des compétences de plusieurs ordres, essentiellement méthodologiques, technologiques et collaboratives pour la réalisation des tâches disciplinaires ? Sont-ils véritablement en mesure de réfléchir à des mises en œuvres de certaines pratiques, en relation avec l'usage des TICE, pour pouvoir les tester et décider de les adopter ou les réguler selon les différents styles d'apprentissage des étudiants ?

L'usage des TIC en classe n'est donc pas une activité de tout repos: grâce à eux, le travail de l'enseignant qui doit gérer, résoudre les problèmes, donner des consignes, corriger le travail et répondre à moult besoins, sera une occasion pour lui de diversifier les instruments d'apprentissage en faisant appel, à côté de l'utilisation des supports habituels, d'outils

technologiques variés, tels que l'utilisation d'Internet, l'exploitation de plusieurs logiciels, l'utilisation du tableau blanc interactif....

Ainsi, toute institution universitaire qui aurait pour objectif d'intégrer des TIC au niveau de ses enseignements devrait impérativement former des enseignants avec un niveau technologique assez élevé en faisant appel à des personnes ressources. Celles-ci auraient le privilège d'assister les enseignants et les étudiants usagers et leurs principaux rôles se déclinent comme suite :

- ✱ Promouvoir et faciliter l'usage pédagogique des TIC par les enseignants dans leurs actions pédagogiques ;
- ✱ Prendre en charge la fonction de coordonnateur et de conseil pour l'établissement universitaire ;
- ✱ S'investir pour l'usage des TIC comme interlocuteur principal face au monde universitaire, en inscrivant ses technologies dans leur aspect pédagogique beaucoup plus que dans leur aspect technologique, c'est-à-dire faire en sorte que le passage des TIC au TICE amènerait systématiquement le « numérique » au service du « pédagogique » avec pour principal objectif la réussite de tous les acteurs de l'enseignement supérieur.

(00,00 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ».

9^{ème} item : Pensez-vous que les étudiants sont demandeurs de TICE ?

(00,00 %) des enquêté(e)s ont répondu par « non ».

(100 %) des enquêté(e)s ont répondu par « oui », c'est-à-dire qu'ils sont demandeurs de TICE.

Il ne fait pas de doute qu'aujourd'hui, en caricaturant un peu les choses, nous observons que la plupart des enfants algériens issus de familles aisées naissent avec un écran d'une tablette et un portable dans leur berceau ; ainsi la majorité des établissements scolaires algériens commencent à se remplir de manière progressive d'une génération d'élèves appelée les « digital natives », ou « génération internet », parfois « génération du numérique » ou la « e-génération » !!!! En fait, ce sont des individus qui sont nés pendant ou après l'introduction général des TIC, qui ont grandi avec elles, qui les ont intégrées dans leur style de vie et qui ont si bien interagi avec elles à un âge précoce, qu'ils ont en eu une meilleure compréhension des concepts qui les sous-tendent. Par conséquent, nous devrions prendre en considération deux (03) points importants :

- ☞ Tout d'abord, tous les établissements scolaires algériens (du Nord au Sud et de l'Est à l'Ouest) ne sont pas équipés en TIC, rares sont ceux qui ont ce privilège.

- ☞ En second lieu, nous ne devons pas omettre le fait que certains bacheliers arrivent de zones rurales où ils n'avaient aucun accès ni à l'ordinateur, ni à l'internet. Bien sûr, une fois arrivés à l'université, celle-ci devrait être contrainte de leur dispenser une formation sur les TIC mais elle devrait aussi s'engager à les intégrer dans les différents cours dispensés.
- ☞ En troisième lieu, il faudrait se rendre à l'évidence, que les programmes de formation universitaires telles que conçues de nos jours, ne coïncident plus avec certaines catégories d'étudiants, car ceux-ci représentent une génération sur laquelle « internet » a eu une profonde incidence tant sur leur façon de vivre, que d'étudier et de travailler.

Les optimistes, faisant allusion à cette génération, disent d'elle qu'elle constitue un groupe privilégié, car née à l'aube d'une ère qui a permis de diffuser toutes les connaissances en les mettant à la portée de tous ceux qui le désirent. Quant aux pessimistes, ils la considèrent comme une génération perdue, séduite par la technologie qui les pousse à accepter une vie virtuelle facile et superficielle au lieu d'une vie plus dure, mais plus gratifiante et dans ce processus, peut être perdent-ils une partie de leur humanité.

En définitive, nous pouvons considérer ces outils comme une véritable révolution dans l'univers de l'éducation en général et dans le monde universitaire en particulier. Par conséquent, cela devrait impérativement nécessiter la réorganisation des objectifs de l'enseignement supérieur, des curricula, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des rôles des enseignants et des étudiants.

À l'ère de la numérisation, le ministère de l'éducation nationale Algérien voulant relevé le défi du e-éducation, avait lancé vers la fin de l'année 2004, début de l'année 2005, un programme ambitieux pour équiper les établissements scolaires de matériels informatiques comprenant en particulier des ordinateurs et de moyens d'accès à l'Internet. Cette initiative avait pour objectif de doter tous les établissements scolaires algériens, du Nord au Sud et de l'Est vers l'Ouest d'outils technologiques permettant à l'Algérie de développer l'utilisation des TIC dans le secteur de l'éducation. Or, cette action faisant face à une réalité amère est restée à l'état embryonnaire : dans un vaste territoire comme le nôtre, l'État et la tutelle n'ont pu, et cela jusqu'à nos jours, assuré et garantir une couverture d'Internet à l'échelle nationale, ni mettre fin aux continuelles perturbations du débit internet et aux pannes répétitives car n'oublions pas que beaucoup de nos régions ne sont même pas raccordées au courant électriques, ni équiper les

classes de tableaux numériques interactifs, ni réduire les longs délais pour la maintenance du matériel se trouvant au niveau de plusieurs établissements scolaires. Et encore plus, l'incapacité de la tutelle à garantir la distribution des moyens technologiques comme les smartphones et autres tablettes aux enfants issus de familles démunies dans le souci de garantir l'égalité des chances et l'instruction pour tous. Tous ces obstacles ont rendu ces tentatives caduques. Certes, nous aurions aimé que tous les établissements scolaires algériens basculent dans le numérique, toutefois ni l'État ni la tutelle n'ont pu doter les millions d'élèves et équiper les milliers de classes de matériels technologiques car cela exige de débloquer un budget énorme.

De nombreuses études étrangères ont montré l'impact de l'utilisation des TIC au niveau de l'enseignement universitaire. En effet, leur intégration judicieuse a pu faciliter le déploiement d'approches pédagogiques très intéressantes et participé au développement de différentes compétences. Quant aux méthodes d'enseignement universitaires modernes, elles connaissent un changement bouleversant, où la maîtrise des TICE est devenue une nécessité incontournable, ce qui a rendu obsolète les méthodes classiques d'enseignement, largement appliquées dans l'université algérienne.

Pour pallier à cette situation, le MESRS ayant constaté que la réalité universitaire algérienne n'étant vraiment pas adaptées à la réalité présente marquée par l'intégration générale des outils numériques par rapport aux autres pays développés, a tant bien que mal décidé de mettre en œuvre une stratégie pour développer l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques et cela à partir de l'année universitaire (2016/2017). Durant cette période l'attention a été orientée vers l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants nouvellement recrutés. L'enseignement à distance et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement a constitué une priorité pour la tutelle, laquelle a donné tous les éclaircissements à travers l'arrêté ministériel n° 932 du 28 juillet 2016¹⁹².

Cette stratégie de la formation à distance a commencé d'abord par l'installation des équipements et des logiciels nécessaires, et ce avant de s'orienter vers la sensibilisation et la formation des acteurs universitaires, lesquels sont composés d'étudiants, d'enseignants, de responsables et de techniciens. Dans ce cadre et en application des autres étapes de cette stratégie visant à améliorer la qualité de la formation universitaire, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique Algérien a lancé le système national de télé-enseignement, dont les objectifs étaient répartis en trois étapes :

¹⁹² Voir annexe 16.

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

« Une première phase d'utilisation de la technologie, la visioconférence en particulier, pour absorber les flux d'apprenants, tout en améliorant sensiblement la qualité des enseignements et de la formation (processus à court terme).

Une deuxième étape, qui aura recours aux nouvelles technologies éducatives, basées notamment sur le web (apprentissage en ligne ou e-learning), pour parvenir à une grande qualité (processus à moyen terme).

Une phase d'intégration dans laquelle le système de télé-enseignement, sera déployé et validé, vers l'enseignement « distanciel », avec à la clé, la création d'une chaîne du savoir constitue la troisième étape dans la mise en application de ce système » (MESRS, 2017).

Toutefois, nous estimons que pour avoir une intégration efficace de ces technologies au sein de nos institutions universitaires, il importe dès le début du processus d'impliquer tous les acteurs universitaires susceptibles d'être touchés par cette innovation, en l'occurrence l'administration, les enseignants et les étudiants.

L'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur algérien devrait entraîner des transformations très importantes du métier d'enseignant et produire un impact conséquent sur les pratiques d'enseignements et d'apprentissage. En ce qui concerne l'enseignant, leur intégration pourrait engendrer chez celui-ci un changement de rôle et de mission : au lieu de se limiter à transmettre des connaissances aux étudiants, il va devenir un organisateur de situations d'apprentissage, en leur offrant des opportunités d'apprendre. Seulement, cette ambition ne peut, à elle seule, pallier les défis d'une rénovation en profondeur pour l'instauration d'un enseignement universitaire de qualité. Plusieurs étapes seront certes nécessaires pour mener à bien ce type de projet et dépendent en grande partie de la collaboration de toutes les parties prenantes, notamment les organismes de développement d'État, la tutelle, les enseignants, les gestionnaires, les experts, les entreprises technologiques Une telle synergie permettra de mettre au point des solutions pour un meilleur enseignement universitaire et d'assurer la prospérité des nouvelles générations.

Les détenteurs du savoir : à mesure que tous les savoirs deviennent largement accessibles dans le domaine public par l'intermédiaire des TICE, nous constatons que les prérogatives des enseignants perdent du terrain ; et donc ceux-là doivent être à la hauteur ! Ils doivent lutter pour défendre, voire réaffirmer la spécificité de leur expertise professionnelle.

En outre, les enseignants universitaires en général doivent se conformer à certaines compétences professionnelles, dont l'une d'elles visent directement l'intégration des technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités enseignantes, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel. En effet, la profession demande d'être en constante évolution et de s'adapter aux réalités changeantes. Puisque les technologies de l'information font partie intégrante de la vie d'une grande partie de la population, ne serait-il pas le devoir de l'enseignant de se mettre à jour sur ce plan ?

Par conséquent, plus le temps passe et plus le monde des technologies avance et les jeunes d'aujourd'hui semblent prendre goût à ce tout nouveau tournant. Maintenant, il reste à savoir si le MESRS va tenir compte de cette réalité dans le futur proche. Les enseignants se trouvent très fréquemment dans des universités démunies de tout matériel récent en matière de technologie. De surcroît, la tutelle ne semble pas réaliser à quel point elle peut créer un gouffre entre les technologies et l'enseignement universitaire en n'agissant pas.

Résumé :

E) - Perceptions en matière de postures professionnelles :

23)- Si vous étiez le mentor d'un(e) enseignant(e) novice, que feriez-vous sans aucune hésitation ?

.....
.....
.....
.....

Analyse et interprétation des données

L'entrée dans le métier constitue pour les enseignants débutants un moment charnière et une étape cruciale qui peut se révéler difficile, aussi bien sur le plan professionnel que sur le plan personnel. De ce fait, nous pouvons dès lors avancer l'idée que la majorité d'entre eux sont en rupture avec le parcours suivi car ils deviennent enseignants du jour au lendemain sans pour autant avoir suivi « une formation à l'enseignement ». C'est pour cela que nous sommes d'avis qu'il serait impératif pour eux de bénéficier, durant leurs premières années d'exercice du métier, d'un accompagnement leur permettant une amélioration de leurs compétences professionnelles, la prise en compte de leurs principales préoccupations et, éventuellement, l'encadrement de leur

développement professionnel afin d'établir une intégration plus guidée et progressive dans leur nouvelle carrière d'enseignant.

L'objectif de cette question était de tester l'apport des savoirs professionnels et des stratégies d'insertion des enquêté(e)s utilisés dans les conseils dispensés aux enseignants débutants qui se heurtent lors de leur insertion à des réalités très complexes et diversifiées. D'autant plus que ces enseignants novices n'ont toujours pas accès à des mesures d'accompagnement et doivent apprendre eux-mêmes à maîtriser des compétences professionnelles qu'ils n'ont pas acquises au cours de leur formation initiale.

(04,55 %) Des enquêté(e)s étaient d'avis que « l'intention est de partir de la parole du stagiaire : quand celui-ci peut voir, analyser lui-même ce qui ne va pas, c'est toujours bien meilleur que si c'est nous qui lui disions ». Ces répondants, ayant pleinement conscience de l'intérêt de leur effacement, expriment clairement qu'il faut que leur stagiaire puisse trouver sa façon de faire, construire sa personnalité professionnelle lui-même. Nous présupposons que leurs perceptions relèvent une hésitation entre montrer au stagiaire comment faire autrement et ne pas lui imposer une façon de faire pour pouvoir l'aider à se découvrir lui-même.

(18,18 %) Des enquêté(e)s considèrent qu'ils doivent en premier lieu « discuter avec cet enseignant novice pour pouvoir décrire, comprendre et identifier les types de soutien qu'ils souhaiteraient avoir en insertion professionnelle ». Nous jugeons donc que savoir ce qui pour l'enseignant novice fait problème, demande au mentor une capacité d'écoute qui ne s'improvise pas.

(29,54 %) Des enquêté(e)s avaient estimé que « le soutien que nous devons apporter à cet enseignant novice devrait référer aux mécanismes et aux processus psychologiques à travers lesquels il va se sentir aidé(e), soutenu ou encouragé dans son rôle d'enseignant ».

(15,91 %) Des enquêté(e)s avaient présenté des réflexions que nous avons résumé au niveau des points ci-dessous. Leurs réflexions laissent dévoiler en toute honnêteté qu'ils ne pouvaient lui donner des conseils concernant :

- La gestion des comportements difficiles des étudiants ;
- La capacité de présenter des tâches aux étudiants en difficulté et les défis qui les font progresser ;
- La maîtrise d'une différenciation pédagogique ;
- La gestion des différences dans la classe et du rythme d'apprentissage des étudiants,

- Le maintien en classe d'un climat propice à l'apprentissage ;
- Le fait de trouver réponse aux besoins des étudiants à risque ou en difficulté d'apprentissage ;
- L'exploitation pédagogique des technologies de l'information et des communications dans l'enseignement et l'apprentissage des étudiants ;
- Et enfin, proposer les moyens permettant d'assurer le respect et l'équité à l'égard des différences entre ces apprenants.

(31,82%) Des enquêté(e)s avaient fait cas, à travers leurs représentations, des limites des entretiens de conseils pédagogiques au cours desquels les acteurs s'échangent des idées. Nous supposons que ces répondants estiment que ce modèle pourrait présenter de sérieuses restrictions quant à l'apprentissage des règles du métier d'enseignant chez le stagiaire, car pour celui-ci ces conseils demeurent difficilement audibles et endossables du moment que ses seules préoccupations sont le développement du pouvoir d'agir face à des situations complexes et imprévisibles.

En somme, les débuts en enseignement requièrent une dose importante d'adaptation. Par ailleurs, les novices lors de cette étape de « survie » traversent des étapes frustrantes caractérisées par une progression lente dans le métier et ont l'impression d'être laissés à eux-mêmes. De ce fait, leur offrir des mesures de soutien pourrait favoriser leur persévérance professionnelle, leur satisfaction au travail et leur développement professionnel. Et si les stages existaient pendant la formation, ils pourraient permettre aux enseignants novices d'acquérir certainement un bagage pédagogique qui leur concèdera plus ou moins une insertion convenable. Hors ces stages ne peuvent suffire à eux seuls à garantir une entrée sans faille, car sans accompagnement, l'apprentissage ardu des rouages de la profession incitera les nouveaux enseignants à apprendre leur métier sur le tas. C'est pourquoi, l'accompagnement des enseignants débutants lors des stages (coaching) serait plus efficace s'ils se déroulaient selon les deux formes caractéristiques :

- La première forme consiste à ce que le mentor adresse des consignes concrètes à l'enseignant novice qui s'essaie lui-même à faire le cours ;
- La deuxième forme consiste à ce que le mentor donne à voir à l'enseignant novice des actions typiques, quand celui-là prend en main la classe.

Toutefois, ces deux configurations seraient plus efficaces si le mentor prenait la peine de les d'alterner lors du coenseignement. La visée de ce procédé est que les acteurs puissent se

partager la responsabilité de la classe, c'est-à-dire, ils auront à diriger la classe à tour de rôle, se partageant le travail (si l'un fait le cours, l'autre aura pour tâche de l'observer et vice-versa). Il nous paraît également essentiel que le mentor puisse multiplier les temps d'échange avec son stagiaire lors de l'action de coenseignement, en mettant l'accent non seulement sur les actions réalisées ou à réaliser, mais aussi et surtout sur les préoccupations qui les animent.

L'intérêt d'une telle modalité engagerait ces acteurs dans une double action : celle d'enseigner aux étudiants, fait qui va permettre à l'enseignant novice d'observer leurs réactions et surtout lui permettre d'envisager des préoccupations caractéristiques de sa profession et celle de le former, en lui permettant de prendre davantage de risque dans sa pratique. En effet, rassuré par la présence du mentor, voire par ses encouragements, l'enseignant novice va changer ses façons d'agir et d'intervenir auprès des étudiants selon les consignes de celui-ci relatives aux situations d'enseignement.

En l'occurrence, le succès de la mise en place de telles initiatives, qui restent sans doute des énigmes majeures au niveau des universités algériennes, pourrait éventuellement reposer sur la prise en compte des besoins individuels et l'identification de la nature de l'aide pouvant être le plus bénéfique durant les premières années d'enseignement.

24)- Quels conseils donneriez-vous à un(e) enseignant(e) qui commence sa carrière ?

.....
.....
.....
.....

Analyse et interprétation des données

L'objectif de cette question était celui de sensibiliser les lecteurs à travers les perceptions des enquêté(e)s quant aux enseignants débutants qui, lors de leur insertion, vivent des situations professionnelles jalonnées d'épreuves mettant en jeu leur statut, leur rôle et le sens de leur engagement personnel et professionnel. De plus, ils sont confrontés à la complexité, à l'incertitude et à l'imprévisibilité des situations professionnelles qui marquent leur expérience quotidienne et les contraignent à construire difficilement une posture à même de les rassurer et de leur permettre de stabiliser leur activité en classe.

(11,36 %) Des répondant(e)s du corpus avaient répondu à cette question par : « je lui conseillerais de s'auto-former ». Nous supposons que cette réflexion découle du fait qu'il n'existe pas de « formation à l'enseignement » au sein des universités algériennes. Et nous jugeons que la seule ressource pour s'auto-former ne pourrait se réaliser que par le biais de lecture des travaux de recherche à des fins d'enrichissement personnel mais surtout à des fins professionnelles. De ce fait, ceux-là pourraient tenir lieu de compléments de formation et ainsi permettre à l'enseignant débutant de remettre en question ses acquis, d'acquérir de nouvelles compétences et d'être au courant de l'actualité tant au plan théorique que pratique concernant l'activité enseignante pour mieux exercer son métier.

(18,18 %) Des répondant(e)s recommande que « maîtriser parfaitement sa discipline ne suffit pas à faire d'un enseignant débutant un bon enseignant ». À travers ce choix de réponse, nous supposons qu'ils veulent soulever le sujet des questions relationnelles. Leur perception est susceptible de sous-entendre que même si l'enseignant débutant est enthousiaste à l'idée de transmettre des connaissances dans la matière qu'il préfère et même s'il est très pointu dans cette discipline, il doit prendre conscience que cela ne suffit pas pour faire de bons cours.

En effet, nous sommes d'avis que c'est un point important car tout étudiant qui réalise que son enseignant est une personne chaleureuse, aidante, sensible à ses problèmes, arrive à adopter avec celui-ci une relation positive. Cette dernière va systématiquement déteindre sur son comportement et asseoir en lui une plus grande confiance : il va faire des efforts en s'engageant pleinement dans ses apprentissages, il va être motivé et faire de son possible pour avoir des résultats positifs. Nous devons souligner donc qu'enseigner est une relation. Et que même le plus savant des enseignants n'aboutira à rien s'il n'arrive pas à établir un bon contact avec les étudiants. En somme, les relations socio-émotionnelles établies par l'enseignant impactent l'engagement et la réussite de ceux-là.

(15,92 %) Des répondant(e)s jugent que « l'enseignant débutant doit rendre sa pédagogie accessible ». Nous pensons qu'ils présument donc qu'en début de chaque cours, l'enseignant novice doit informer ses étudiants sur ce qu'ils doivent apprendre et comment il doit s'y prendre pour y arriver. Donc, il doit fixer des objectifs pour chaque séance et les énoncer pour que sa pédagogie soit la plus claire possible. De ce fait, ce qu'il enseigne doit avoir du sens pour ses apprenants.

(20,45 %) Des répondant(e)s estiment que « l'enseignant débutant doit être à la fois répressif sans pour autant réagir à chaud et être attrayant tout en étant aussi persuasif ». L'enseignant

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

novice est contraint d'apprendre à être contraint d'assurer et d'assumer cette gouvernance des deux tensions : répressif de peur d'être débordé, tout en prenant autant que possible, le temps du recul pour pouvoir lâcher un peu de lest car les apprenants fonctionnent et avancent à l'affectif. Nous devons aussi insister sur le fait que si l'enseignant novice commet une erreur d'appréciation vis-à-vis d'un étudiant ou de tout le groupe, il doit pouvoir revoir sa position et admettre sa bavure ou son écart pour repartir sur de bonnes bases. Car reconnaître ses erreurs c'est se souscrire à une certaine justice.

En somme, l'enseignant débutant doit donc adopter une posture qui témoigne à la fois d'une autorité bienveillante mais aussi de ses exigences intellectuelles. Il est tenu de rester détendu pour créer une atmosphère de confiance propice à la progression de ses étudiants mais conserver et imposer toujours une distance respectueuse avec eux. Il doit par ailleurs bannir toute attitude qui ferait de lui un enseignant peu apprécié : il doit donc rester modeste et ne pas s'ironiser sur les lacunes ou les difficultés de ses étudiants, mais bien au contraire, corriger leurs erreurs tout en les soutenant et en croyant en eux.

(25,00 %) Des répondants sont d'avis que « l'enseignant débutant doit constamment porter un regard critique sur sa pratique enseignante ». Nous pouvons avancer l'hypothèse que pour ces enquêt(e)s, même si les débuts ne se passent pas bien, il vaut mieux prendre du recul et voir ce qui peut être rattrapé, sans pour autant se mettre trop la pression. En d'autres termes, la façon de donner son premier cours ne doit en aucun cas conditionner le reste des cours de l'année. L'enseignant débutant ne doit pas considérer sa pédagogie et ses outils comme acquis : ce qui marche avec une classe, ne fonctionne pas forcément avec l'autre. Par conséquent, il lui faut constamment chercher à renouveler ses méthodes et se remettre en cause, c'est-à-dire adopter une attitude réflexive.

(09,09 %) Des répondant(e)s supposent que « l'enseignant débutant ne doit pas donner une image de soi ni trop dilettante, ni trop parfaite ». Cette perception de « l'image de soi » témoigne que bon nombre d'enseignants débutants par peur de ne pas arriver à s'imposer, tentent de dissimuler leur manque d'expérience en faisant semblant de maîtriser leur cours. Or, il n'est pas possible de tenir longtemps une image éloignée de ce que nous sommes en réalité. L'enseignant inexpérimenté doit prendre conscience de l'enseignant qu'il va être, peut-être un peu différent de celui qu'il s'est projeté d'être ou qu'il aimerait être : c'est l'occasion pour lui d'une découverte personnelle. Aussi, dans une situation imprévisible et un peu embarrassante, il arrive parfois que certains enseignants débutants n'ont pas réponse à tout ; dans ces cas-là,

pour ne pas s'enfermer dans des impasses lorsqu'ils n'ont pas eu le bon réflexe en situation, ils peuvent s'accorder un délai pour réfléchir à une question par exemple et y trouver réponse. De même, il n'est pas déshonorant pour eux de s'excuser ou de revenir sur une erreur.

Tout en reconnaissant le fait que ces enquêté(e)s ont tant bien que mal essayé de donner de bons conseils à l'enseignant débutant, il faudrait cependant signaler que cette verbalisation engendrera éventuellement un écart entre ce qu'ils lui ont demandé et ce qu'il souhaite faire et ce qu'il fait par le biais de leurs conseils. Donc, ce décalage entre l'attendu, le souhaité et le réalisé, ressenti par cet acteur, va le placer en situation d'inconfort. C'est pourquoi, nous devons considérer que ces propositions d'aide ne pourraient avoir un véritable impact, sans qu'il y ait pour autant une identification préalable des compétences et des connaissances en actes de l'enseignant débutant. En effet, si un manque, une difficulté est repérée chez le stagiaire, le mentor va rechercher dans sa propre expérience d'enseignant une clé possible, l'explicitier, la donner au stagiaire. Ainsi, le mentor doit se faire un devoir pour donner une solution à chaque difficulté rencontrée ; et si la solution proposée n'est pas appropriée, alors une autre devrait lui être présentée. Le mentor étant de ce fait considéré comme le pourvoyeur de réponses. Son apport s'inscrira dans une perspective d'aide vis-à-vis du stagiaire pour l'aider à résoudre les problèmes qui se posent à lui, l'aider à diagnostiquer ses difficultés, l'accompagner à l'acquisition des compétences pour une bonne pratique puis coopérer et soutenir son autonomisation pour lui permettre de construire son identité professionnelle.

En l'occurrence, pour beaucoup d'enseignants débutants la réalité qu'ils découvrent lors de leur insertion professionnelle ne correspond tout simplement pas à l'idée qu'ils se faisaient de l'Université en particulier et de l'enseignement supérieur en général. La montée de l'individualisme, l'inexistence d'accompagnement en début de carrière pour ne citer que ceux-là, transforment peu à peu leur cadre de travail avec des conséquences néfastes. C'est le fondement même de leur métier qui est remis en cause. Ces constats sont amers mais toujours empreints de réalisme.

Finalement, si à l'heure qu'il est quelques études se sont intéressées à la population des enseignants universitaires, très peu de travaux traitent de la question particulière des nouveaux enseignants souvent caricaturés.

Il est vrai que nous ne pouvons pas diagnostiquer et établir l'inventaire de tous les maux des enseignants novices car cela nécessiterait toute une enquête sociologique et psychologique ; en plus, la souffrance qu'ils ressentent en effectuant leur travail n'est pas aisée à étudier. Donc,

nous n'avions nullement l'intention de faire l'étalage de leurs douleurs et de leurs tourments mais essayer plutôt de contribuer à la compréhension du travail du nouveau enseignant en examinant ses difficultés professionnelles tout en leur faisant comprendre que ces difficultés doivent être envisagées non pas comme un parasite mais de préférence comme une réalité dont la gestion est constitutive du métier.

En effet, en leur donnant la parole, nous nous sommes rendu compte qu'ils ne demandaient pas des choses irréalisables mais qu'ils voulaient simplement qu'ils soient dotés de moyens pour effectuer leurs tâches normalement et de pouvoir ainsi remplir leurs principales missions. Pris dans les contradictions d'une université qui est elle-même incapable de sérier ses priorités, ses enseignants débutants ont le sentiment de n'être bien souvent que les variables d'ajustement d'une organisation en mal d'identité, le sentiment aussi que l'université se construit plus souvent contre eux qu'avec eux.

25)- D'après vous, est-ce que l'enseignant novice doit discuter de ses préoccupations avec ses collègues chevronné(e)s ou doit-il s'en remettre à son intuition et à sa débrouillardise pour trouver des solutions face à des situations imprévisibles ou à des problèmes ?

1^{ère} Proposition ☐

; **2^{ème} Proposition** ☐

Analyse et interprétation des données

Bien qu'ils donnent l'impression d'être plus satisfaits de leurs conditions de travail (congés, horaires, rémunération) par rapport aux autres catégories professionnelles, les enseignants d'une manière générale n'hésitent pas non plus à exprimer des motifs d'insatisfaction vis-à-vis des conditions matérielles, des relations avec la hiérarchie, de la responsabilité morale, laissant apparaître chez eux un sentiment d'impuissance, un sentiment d'épuisement attribué à l'indiscipline des apprenants, un sentiment de dévalorisation de la profession et de la tâche d'enseigner, de la fatigue, des conflits pouvant provoquer un épuisement émotionnel et physique et surtout une réduction de la productivité au travail. À cela s'ajoute aussi, le malaise et les mécontentements qui n'ont pas cessé de croître des nouveaux enseignants, engendrés par le caractère composite du métier exercé dans un univers professionnel qu'ils considèrent comme transformé et insaisissable.

L'objectif de notre question est celui de savoir si ces enseignants néophytes en vivant de tels mécontentements et un tel désarroi, auraient la volonté d'adopter des stratégies de survie adaptatives, qui malheureusement sont dans la plupart des cas, liées à une estime de soi

défaillante, ou bien s'ils auraient cette humilité de s'adresser à leurs aînés pour discuter et affronter des situations-problèmes.

(25,00 %) Des répondant(e)s ont opté pour la 1^{ère} proposition. Ce choix suppose de leur part que l'enseignant débutant en plus du manque d'expérience, peut souffrir d'une impression de manquer de légitimité, l'accès à une expérience difficile à dire et à comprendre est délicat, par conséquent cela le pousse à se terrer dans un mutisme absolu et une dévalorisation personnelle totale, c'est pour cela qu'il doit demander de l'aide à ses collègues.

En effet, nous devons tous admettre que nul ne peut être au top dès le début de son insertion professionnelle. L'enseignant profane, doit s'accorder le droit à l'erreur et ne jamais hésiter à demander aide et conseils, tout simplement à partager ses expériences, bonnes ou mauvaises, avec des collègues chevronnés. En effet, il est toujours très enrichissant de partager avec d'autres ce que les enseignants débutants vivent dans leurs classes car la confrontation par le langage entre pairs permettra de décrire les situations problèmes et surtout les clarifier, une amélioration de la prévention et un développement de la prise en charge de ces nouveaux enseignants.

(09,09 %) Des répondant(e)s ont opté pour la 2^{ème} proposition. Nous présupposons qu'ils pensent que certains enseignants novices, même sans formation préalable, peuvent avoir cette capacité à être plus capables que d'autres pour transmettre des connaissances théoriques ou établir des rapports positifs avec des étudiants. Nous suggérons que cette catégorie d'enseignants ne doit nullement se contenter d'enseigner et s'en tenir à cela ; s'ils ne possèdent pas de prédispositions pour le travail collaboratif, ils doivent actualiser leurs ressources du métier individuellement afin de trouver des solutions aux difficultés du travail et acquérir une capacité de riposte tout seul. Néanmoins, cela ne veut pas dire que ce type d'aptitude, prédisposition ou dons innés ne puissent pas être perfectionnés grâce à des concertations avec des pairs experts et qualifiés afin que les enseignants novices puissent accomplir toutes les tâches pédagogiques avec une grande efficacité.

Autres propositions
.....
.....
.....

Analyse et interprétation des données

(65,91 %) Des réponses des répondant(e)s ont quasiment convergées autour de cette réflexion « même si vous prévoyez tout, acceptez d'être destabilisé et dans l'incertitude essayez de faire face aux situations imprévues ».

Tout d'abord, il ne serait pas faux d'énoncer que la variété des situations n'incommodent nullement un enseignant qui possède une grande capacité d'adaptation ainsi qu'une grande souplesse. Ainsi, l'enseignant professionnel pourrait composer avec l'urgence et le caractère en partie imprévisible de toute situation de classe, et de tout acte d'enseignement. Aussi, il ne serait pas douteux d'affirmer que même dans l'urgence, l'enseignant ne réagit jamais au hasard. Et Ph, Perrenoud l'a très bien explicité dans sa réflexion:

« Nous réagissons en fonction de notre habitus, de nos schèmes personnels intériorisés, donc dans l'illusion de la spontanéité et de la liberté »¹⁹³. Certes, l'enseignant peut éventuellement être en partie son propre observateur, se connaître hypothétiquement de l'intérieur et savoir potentiellement de quelle manière il réagira dans telle ou telle situation. Mais, dans l'urgence, il ne se regarde pas agir, ou alors c'est avec ce petit décalage qui fait qu'il se mord les doigts, une seconde trop tard, d'avoir encore perdu son sang-froid ou trahi ses doutes.... L'enseignant est donc agi par son habitus plutôt qu'il n'agit de manière autonome »¹⁹⁴.

De ce fait, si décider dans l'urgence pour un enseignant professionnel n'est pas difficile, cela est énigmatique pour un enseignant novice. Celui-ci n'est pas accoutumé à faire appel à la raison pour agir, et très souvent ses décisions sont prises sous l'emprise de la colère ou d'un préjugé, sans qu'il puisse au préalable envisager les modalités de son action et prendre en compte ses possibles effets. De plus, dans certaines conjonctures plus ou moins difficiles, l'enseignant débutant, ne maîtrisant pas ses réactions spontanées et ne contrôlant pas ses pulsions, pour dévoiler ses propres failles, il fait usage de suprématie et de persuasion voulant par-delà instaurer une certaine autorité pour asseoir son pouvoir vis-à-vis de ses étudiants.

¹⁹³ Perrenoud, Ph et al. (2012). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies. Quelles compétences. Collection. Perspectives en éducation & formation. Éditeur : De Boeck Supérieur

¹⁹⁴ Perrenoud, Ph. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétence dans un métier complexe. Paris : ESF éditeur.

En guise de conclusion, nous pourrions dire qu'il pourrait y avoir des enseignants « ingénieux » qui, tout en refusant de travailler en équipe, tout en refusant de bénéficier de la solidarité de leurs collègues avec qui, ils pourraient développer des relations de travail plus systématiques et régulières sont, d'une certaine manière, jaloux de leur autonomie et persuadés qu'ils sont les seuls maîtres à bord en classe. Mais, face à des situations imprédictibles, ils arrivent à mobiliser des savoirs et des ressources cognitives d'une tout autre nature, nommés habituellement « intuition, flair ou parfois feeling » qui fonctionne à leur insu, c'est-à-dire, que ce sont des réactions spontanées non contrôlées.

En l'occurrence, nous pensons que les interactions entre pairs seraient une activité centrale et plus qu'importante qui permettrait aux enseignants chevronnés d'identifier les souffrances endurées ainsi que les épreuves rencontrées et vécues par les nouveaux enseignants et d'en discuter ensemble afin de comprendre la justification de leurs actions dans certaines situations, faire face à ce qui n'est pas prévu par la prescription du métier et retrouver du plaisir à exercer celui-ci.

En outre si l'institution universitaire algérienne tolère mal l'idée que les enseignants débutants éprouvent des difficultés à enseigner, pour répondre aux besoins de ces personnels enseignants, des dispositifs complexes doivent voir le jour tels (des interviews, des investigations complémentaires aux entretiens, diffusion des rencontres, des enquêtes par questionnaire, la création de bilan de compétences, la participation à des moments de convivialité informelle, l'intronisation de séances d'observation lors des cours.....). Tous ces protocoles pourraient potentiellement être très riches en informations qui aideraient à la construction d'hypothèses, à l'interprétation et la compréhension de points obscurs.

C'est pourquoi, si nous voulons à l'avenir satisfaire aux exigences croissantes d'une université algérienne épanouie, et si nous voulons avoir la garantie que les nouveaux enseignants universitaires puissent remplir leurs tâches de manière optimale, l'État aura pour devoir et obligation d'instituer une formation professionnelle de haut niveau. Celle-ci n'aura pas uniquement pour but d'établir un lien entre la théorie et la pratique de l'enseignement, elle aura aussi pour objectif d'élargir et d'instaurer une forme de maturité professionnelle, ce qui permettra à ces futurs enseignants d'acquérir une certaine autonomie, de développer leurs qualifications variées, leurs goûts et leurs aptitudes individuelles, leurs intérêts pour la profession, la prise de décision personnelle tout en assumant leurs propres responsabilités. De

ce fait, ces aptitudes constitueront un facteur déterminant pour la professionnalisation de leur métier.

26)- On dit que l'arsenal de l'enseignant(e) novice, autrement dit, le répertoire stratégique déployé par les enseignant(e)s nouvellement recruté(e)s se construit généralement par essai et erreur (les initiatives personnelles et le tâtonnement). Or, on dit aussi que ce tâtonnement manque souvent d'efficacité. Qu'en pensez-vous ?

.....
.....
.....
.....

Analyse et interprétation des données

Au début de son insertion, l'enseignant débutant universitaire ne sait pas constamment ce qu'il fait et même s'il prétend qu'il a conscience de ce qu'il fait, il ne saurait connaître le mobile de ces actions dans telle ou telle situation. Et au fil des années de pratique, il va entreprendre les mêmes actions pour toutes les situations analogues. Mais qu'en est-il si les situations changent ? Quels habitudes et automatismes va-t-il utiliser face à des situations imprévues ? Quel mécanisme de défense va-t-il adopter ? Serait-il capable d'innover et de générer des pratiques nouvelles pour affronter la grande diversité des situations quotidiennes et défier les aléas du métier?

Les réponses de nos enquêté(e)s pourraient peut-être nous orienter un tant soit peu pour trouver les marges de manœuvre et les connaissances en acte de l'enseignant novice. Et pourquoi pas penser à un type de formation qui pourrait façonner de futurs enseignants professionnels autonomes et responsables, capables d'innover, de construire des stratégies d'enseignements efficaces et pertinentes, ne se limitant pas à la maîtrise des savoirs disciplinaires, ni au simple apprentissage du métier par « essais et erreurs ». En somme, nous voulions identifier les pratiques d'apprentissage que les enseignants débutants mettent en œuvre pour construire leurs compétences en enseignement. C'est cela l'objectif de cette question.

(09,09 %) Des réponses des enquêté(e)s ont convergé autour de l'idée suivante « en partant du principe que “ l'erreur est humaine », nous sommes en droit de la considérer donc comme un

« atout » à penser et à apprendre pour agir d'une manière créative ». Nous présupposons que ces répondants prétendent pouvoir posséder la capacité à prendre en charge la responsabilité de la construction de leurs compétences en enseignement. Pour eux, quelle qu'elle soit, l'erreur doit être une alerte pour une rectification possible, pour une progression, pour une remise en ordre ; il faut savoir en profiter et non s'en défier peureusement. De ce fait, il convient toujours d'agir positivement face à l'erreur pour progresser et apprendre. En l'occurrence, si au cours de sa démarche de tâtonnements, d'essais et de découvertes, l'enseignant n'arrive pas à ajuster ses pratiques alourdies d'imperfections et d'approximations et s'il n'apporte aucune résolution aux situations complexes qu'il rencontre au cours de l'exercice de son métier, cela ne doit pas le porter à un pessimisme ou le décourager, encore moins à adopter des pensées et des comportements négatifs, bien au contraire, cette conduite incrustée d'erreurs doit le provoquer à agir d'une façon positive. Mais comment doit-il réagir ?

Beaucoup de pédagogues pensent qu'en transposant le concept du « tâtonnement expérimental » qui est l'œuvre de C. Freinet selon lequel « l'élève doit impérativement se construire des connaissances et développer des compétences basées sur l'interaction avec son milieu » à l'enseignant débutant, celui-ci pourrait éventuellement apprendre son métier. Cet illustre pédagogue (pionnier de l'École Nouvelle) partait du principe que « l'expérience était la mère de tous les apprentissages » ce qui lui avait permis d'énoncer que tout apprenant procédait par « tâtonnement expérimental » pour apprendre à travers une expérience. Ainsi, il avait établi le principe selon lequel le « savoir ne pourrait naître que de l'action ». Personnellement, une telle réflexion n'était pas aussi intelligible que nous le pensions au départ, de ce fait, nous avons estimé que nous étions en droit de nous poser les questions suivantes :

- * « Comment pourrait naître ce savoir à partir de l'action » ?
- * « L'enseignant novice pourrait-il assumer tout seul ce type d'apprentissage » ?
- * « À qui incomberait une telle mission » ?

Pas mal de travaux de chercheurs ont pu éclairer notre lanterne et tenter de nous donner des réponses plus ou moins convaincantes : tout apprenant procède par « tâtonnement expérimental » pour apprendre à travers une expérience. Un enseignant néophyte qui a du mal à s'auto-évaluer ne pourrait acquérir des savoirs professionnels qu'en présence d'un enseignant-formateur ou d'un accompagnateur qui aura pour rôle de :

- Choisir une (ou des) situation(s) problème(s) imprévisibles et parfois déconcertantes,

- Stimuler chez celui-ci la production d'hypothèse avant l'action pour qu'il puisse agir par stratégie plutôt que par habitude,
- Il a pour rôle aussi d'organiser les tests et le passage à l'action en toute sécurité,
- Au moment de l'évaluation et du feed-back, il n'intervient pas systématiquement,
- Enseigner la démarche du "tâtonnement expérimental" pour que chaque stagiaire puisse être en mesure de pouvoir la mettre en œuvre dans toutes situations,
- Imaginer des temps de tâtonnement expérimental au sein même des formations,
- Développer la curiosité intellectuelle de ces enseignants débutants en les incitant à faire autrement ce qu'ils font (mal et même déjà bien),
- Leur donner confiance pour qu'ils osent passer à l'action et dépasser leurs inhibitions.

Ainsi, l'enseignant débutant émettra des hypothèses pour pouvoir agir et tentera de tester celle-ci ; systématiquement, il va y avoir une réaction ou une action en retour, c'est-à-dire un « feed-back » par rapport à ses agissements qui va lui permettre de valider ou non ses hypothèses de départ. En d'autres termes, si l'enseignant novice trouve la solution à cette situation et que le formateur valide ses agissements, celui-ci pourrait aller jusqu'à l'inciter à répéter ses gestes pour affiner sa façon de faire et ancrer ses apprentissages et surtout acquérir des automatismes, dans le cas contraire, il serait obligé de procéder à de nouvelles expériences. Contrairement à ce qui a précédé, les pédagogues proposent une deuxième version de « l'expérience tâtonnée » : l'enseignant novice, face à une situation-problème nouvelle, peut, soit agir en premier lieu puis, suite à un feed-back, produire des hypothèses ; soit faire appel à son référentiel de situation-problème déjà rencontré et émettre des hypothèses puisant leurs origines dans des expériences antérieures.

(90,91 %) Des réponses des répondant(e)s ont quasiment convergées autour de cette réflexion « Tous les individus sont sujets à se tromper, mais si l'on prouve à l'enseignant qu'en tâtonnant il commet des erreurs, celui-ci pourrait faire un blocage et prendre une position "défensive", en s'obstinant et en persistant à continuer dans l'erreur ; cette agressivité ne va nullement l'instruire pour adopter d'autres postures ».

Nous sommes tous d'accord pour dire que dans les universités algériennes, l'enseignant universitaire débutant continue d'apprendre son métier d'enseignant principalement « sur le tas ». Cependant, il faudrait se rendre à l'évidence qu'il serait difficile pour lui de s'adapter individuellement à sa mission d'enseignement et qu'il se construise seul ses compétences. En

effet, au moment de sa prise de fonction, l'enseignant débutant algérien se heurte à des réalités complexes et diversifiées, tant sur les plans personnels, relationnels que professionnels, qui pourraient se prolonger bien au-delà de la première année d'exercice. Cet enseignant doit enseigner et faire apprendre ses apprenants tout en apprenant lui-même à maîtriser des compétences professionnelles.

De plus, dans l'activité professionnelle, les enseignants stagiaires (ou novices) développent rarement des façons d'agir dans l'immédiateté ou dans l'instant de la situation. Ces " trucs de métier " ont pour particularité d'être produits dans la situation et donc d'être parfois efficaces instantanément mais rarement reproductibles à l'identique dans d'autres situations, car ils sont adaptés à des contextes particuliers. Et bien souvent, ces jeunes enseignants inexpérimentés face aux aléas du métier, tentent tant bien que mal d'appliquer des formes d'ajustement particuliers à des situations inattendues, choix effectués qui s'avèrent, dans l'instant de leurs mises en œuvre, inadéquates et nécessitant une formation spécifique pour l'analyse de leurs pratiques d'enseignement.

Dans cette ordre d'idée, nous pourrions rajouter qu'un enseignant débutant qui n'ayant pas été initié au métier par le biais d'une « formation à l'enseignement » et qui plus est dépourvu de toute expérience de la réalité universitaire, serait incapable de se projeter sur le terrain, de témoigner de sa capacité à articuler réflexion théorique et implication pédagogique et didactique ni d'acquérir l'aptitude à mobiliser de façon pertinente un ensemble de ressources appropriées en vue de traiter avec succès des situations complexes. Voilà pourquoi, la mise en place d'un dispositif de formation adéquat serait nécessaire car il permettra d'offrir un espace de « mise en mots » des pratiques spontanées qui, sans ce lieu de parole, resteraient souvent incorporées à l'action, c'est-à-dire non identifiées par les auteurs eux-mêmes.

Finalement, en dépit de tout ce que nous venons de dire, pourrions-nous envisager « l'erreur » comme un moyen pour la construction du savoir enseignant ? Pourrions-nous considérer que les enseignants novices ont la capacité d'apprendre seuls de leurs erreurs lorsqu'ils exercent leur métier ?

Pour certains, enseigner dans une optique d'« essai et erreur » ne pourrait nullement conduire à distribuer, même habilement, des connaissances permettant à l'apprenant d'intégrer un savoir.

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Tandis que nous, nous ne pourrions être catégoriques en répondant par « non », nous pouvons juste être « incertains », en disant qu'il serait fort probable qu'ils apprennent de leurs erreurs et qu'ils en tirent des enseignements à condition qu'ils puissent les reconnaître.

Pour rester toujours dans cette optique, nous pourrions dire que la formation doctorale devrait intégrer au niveau de ses programmes des « temps de formations expérientielles » qui permettront aux enseignants stagiaires d'apprendre et de développer les techniques du « tâtonnement expérimental ». Ainsi, plutôt que de transmettre des connaissances, une telle formation basée sur la résolution de « situations problèmes » aidera les enseignants novices à acquérir une certaine confiance en eux et dépasser leurs inhibitions.

E.1) - Perceptions en matière d'intentions professionnelles :

27) –

N°	Réflexions	Oui	Non
01	Êtes-vous satisfait(e) de votre pratique d'enseignement ?		
02	Avez-vous envie de continuer à enseigner comme vous le faites actuellement ?		
03	Avez-vous envie d'explorer de nouvelles possibilités d'enseignement en suivant une formation pratique ou continue ?		

Nonobstant le fait qu'il n'existe en réalité que très peu de recherches portant véritablement sur les pratiques d'enseignement à l'université, certains chercheurs ont abordé ce thème sous divers angles, en affirmant qu'ils ne pouvaient cependant décrire toutes les pratiques enseignantes, car il en existe une réelle variété. En rajoutant que la seule distinction qui pourrait se faire, se situerait entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées ou effectives. Dans ce sens, Bru¹⁹⁵ (2004) explique que la pratique « n'est finalement que l'application d'une méthode qui n'est en réalité que le mode de réalisation d'une activité, car dans le cours de la pratique interviennent des événements imprévus, des charges psychologiques, des contraintes, des exigences simultanées et parfois contradictoires qui font que la pratique ne suit pas toujours un

¹⁹⁵ Bru, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université : Opportunité et intérêt des recherches. In E. Annoot et M.F. Fave Bonnet : *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p.17-36). Paris : L'Harmattan.

chemin balisé ». Alors qu'elle est considérée par Clanet¹⁹⁶ (2001) comme étant le « fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus ». Ainsi, l'analyse des pratiques permettra de les identifier mais aussi, par le travail d'échange collectif avec les paires chevronnées, d'en saisir les tendances communes, les principes qui les organisent ; ces derniers étant utiles pour générer et développer d'autres pratiques de retour en situation professionnelle. Étant donné que nos connaissances dans « l'analyse des pratiques enseignantes » sont relativement faibles, l'objectif de ces trois (03) l'item n'est pas de vouloir décrire, ni de comprendre ni d'expliquer ou de transformer les gestes des enseignant(e)s mais juste de voir le degré quant à leur sentiment d'efficacité personnelle. En fait, nous voulions comprendre leurs « comment agir » lors de leur activité d'enseignement, fait qui nous permettra à nous et éventuellement aux lecteurs de détecter s'ils sont en possession de « savoirs professionnels » soit déjà élaborés, soit en phase d'élaboration. En somme, l'analyse de leurs réponses justifiera la « différenciation » de leurs pratiques et des « savoirs » auxquels ils se réfèrent.

Analyse et interprétation des données

Item (1) : Êtes-vous satisfait(e) de votre pratique d'enseignement ?

(95,45 %) des répondant(e)s ont répondu « non ». Ces enquêté(e)s présupposent que même si un enseignant chevronné planifie son cours à la perfection, il ne pourrait jamais anticiper et maîtriser toutes les situations imprévisibles qui pourraient survenir à un moment ou à un autre, car il est impossible de régler un cours dans ses moindres détails. En effet, trop de paramètres inintelligibles et d'incidents critiques pourraient surgir lors de ses enseignements et perturber sa bonne volonté et son bon vouloir.

Pour ces motifs, nous pourrions même dire qu'avec une grande expérience acquise, certains enseignants peuvent ressentir très souvent des difficultés, par exemple, à animer des séminaires, diriger un travail de petit groupe, aider un étudiant à combler une lacune méthodologique, lors de la présentation d'une conférence, lors de la direction des thèses, lors de l'organisation des travaux dirigés ou lors d'une quelconque autre situation pédagogique.

Pour autant les déceptions existent aussi ! Elles peuvent porter en premier lieu sur :

- Le temps de préparation nécessaire à l'enseignement ;
- Les difficultés liées à l'hétérogénéité des classes,

¹⁹⁶ Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 27 (n° 2), p. 327-352.

- Les moyens matériels jugés parfois insuffisants,
- Absence d'un accompagnement pédagogique,
- Présence de difficultés dans la gestion d'un groupe.
- Une formation jugée insuffisante.

(04,55 %) des répondant(e)s ont répondu « oui ». Ces enquêtés représentent la catégorie d'enseignants les plus âgés de l'échantillon : l'un ayant 62 ans et l'autre 72 ans. Le premier étant « Professeur », il n'a aucune expérience antérieure dans le système éducatif, par contre il a exercé pendant (30 ans) à l'université. Tandis que le deuxième étant « MCA », a à son actif (29 ans) d'exercice à l'université et (23 ans) d'exercice tous paliers confondus, au niveau du système éducatif. Nous supposons que leur réponse « positive » pourrait être relative à plusieurs paramètres qui pourraient s'influencer réciproquement. Parmi ces facteurs, nous pourrions citer leurs « formations antérieures », le nombre « d'années d'exercice », leurs représentations mentales ainsi que le composant « âge ».

Item (2) : Avez-vous envie de continuer à enseigner comme vous le faites actuellement ?

Nous voudrions d'abord attirer l'attention des lecteurs à propos du pourcentage des réponses concernant **l'item (2) et (3)** : vous allez constater que nous avons obtenu les mêmes pourcentages que pour **l'item (1)**. Ainsi, les enseignants se montrent très partagés concernant leur manière d'enseigner :

(95,45 %) des enquêté(e)s ont répondu « non ». Nous supposons qu'ils aspirent à utiliser des méthodes et des attitudes innovantes : ils ne veulent plus enseigner comme ils le vont et s'en tenir à cela. Probablement, ils ne veulent plus se contenter de bien enseigner et d'être de bon enseignants ou des enseignants compétents ; car en plus de posséder des habiletés didactiques et pédagogiques, ils veulent faire preuve de qualités humaines. C'est pourquoi, si nous partons du postulat que la première mission de l'enseignant est d'abord la transmission de savoirs aux apprenants, nous ne devons pas aussi omettre le fait qu'il a aussi pour tâche la transformation d'autrui : il doit intérioriser chez ces apprenants des règles de conduites pour qu'ils puissent s'adapter à des contextes données et acceptées par la société. D'une manière générale, nous pouvons donc déclarer que l'enseignement est caractérisé par des interactions humaines. Donc, il devrait y avoir une parfaite connexion entre l'enseignant et ses apprenants pour que celui-ci puisse accomplir dans de parfaites conditions son travail au quotidien. Or parfois un manque de motivation chez certains apprenants vient complexifier la tâche de l'enseignant !! Pour cela,

nous sommes d'avis qu'ils doivent susciter chez leurs apprenants un intérêt conséquent, les motiver, leur donner des explications claires et même répéter plusieurs fois, si cela est nécessaire, sans s'énerver, répondre à leurs questions, être patients, perspicaces et persévérants avec eux, leur faire confiance et exercer une juste autorité. D'une manière globale, ils doivent être à la fois « compréhensibles » et « compréhensifs » avec leurs apprenants pour attiser et exploiter leur désir d'apprendre et de comprendre.

Tandis que (04,55 %) des enquêté(e)s ont répondu « oui ». Nous prétendons sans pour autant être sûrs qu'ils font plutôt confiance à des méthodes traditionnelles. Nous supposons aussi que ces répondants pourraient être éventuellement convaincus que les activités périphériques s'effectuant en dehors de la classe telles que la préparation, la correction, le travail collaboratif et de coordination avec leurs pairs, l'administration...sont les plus intenses. C'est ce que Clot (2000) nomme « le réel de l'activité, c'est-à-dire non seulement les éléments observables, mais aussi les aspects descriptibles de cette activité : tout ce que l'enseignant a imaginé, interprété, espéré, mis en place, ce qui ne s'est pas réalisé, ce qui a été contrarié... Cette dimension invisible du travail enseignant fournit pourtant des éléments qui rendent compte de l'ensemble de son activité professionnelle »¹⁹⁷.

Item (3) : Avez-vous envie d'explorer de nouvelles possibilités d'enseignement en suivant une formation pratique ou continue ?

(95,45%) d'enquêté(e)s n'ont plus envie de continuer à enseigner comme ils le font actuellement. Nous pensons que cette réponse est légitime vu que ces enseignants se trouvent complètement déstabilisés face à une génération d'étudiants qui sont de plus en plus happés par les écrans de leurs tablettes ou de leurs PC, peu attentifs en classe et peu concentrés. D'une certaine manière, ces répondants qui n'ont reçu aucune « formation à l'enseignement », lancent un appel de détresse pour savoir comment réveiller chez ces jeunes étudiants le désir d'apprendre, et en cherchant aussi à savoir s'il y a des méthodes reconnues efficaces pour favoriser la concentration. En effet, le profil de ces nouveaux apprenants a complètement changé, leur attention n'est plus celle des générations précédentes.

¹⁹⁷ Clot, Y. (2000). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

Tandis que (04,55 %) des enquêté(e)s ont répondu « non ». Nous prétendons que cette catégorie de répondants arrivée à un certain âge n'a plus cette ferveur d'antan pour suivre une formation pratique ou continue. Ainsi donc, il serait nécessaire de préciser que le fait de vouloir souscrire ces enseignants à de nouveaux programmes de formation (pratique ou continue) va générer chez eux des perturbations qui entraîneront des résistances de leur part car cela impliquera systématiquement l'application de nouvelles modalités de travail, un développement du pouvoir d'action et donc des changements considérables de leurs pratiques ; prouesse qui prendra énormément de temps à se réaliser. Mais, devons-nous pour autant justifier une telle attitude ?????

En somme, pour qu'il y ait apprentissage des pratiques liées à la profession, il faudrait juste élaborer un cadre formatif particulier, qui le différencie d'une situation réelle de travail, en faisant vivre aux futurs enseignants des expériences d'apprentissage constituées de scénettes, offrant un environnement permettant l'essai, le tâtonnement, l'erreur, l'échec reposant sur le feed-back. Ces scénarios une fois enregistrés, l'usage de la vidéo permettra aux enseignants novices d'identifier leurs erreurs puis d'opérer des analyses réflexives sur leurs pratiques grâce aux observations et explications correctrices des enseignants experts qui auront pour tâche de corriger les involontaires sans pour autant les blâmer, les culpabiliser, les réprimer, les humilier ou les décourager. En effet, sous l'œil vigilants des professionnels, le retour réflexif serait une occasion propice pour mettre en lumière une conduite, un agissement maladroit commis par maladresse et un prétexte qui permettra aux novices d'identifier leurs besoins, de tirer profit de l'inexactitude de leurs actes, de découvrir leurs propres fonctionnements afin d'améliorer et d'ajuster leurs habiletés, aller au-delà de leurs limites et éventuellement gagner en autonomie.

En l'occurrence, la « formation à l'enseignement » fait actuellement appel à la méthode de « l'analyse de situations professionnelles » qui a été conçue pour aider les enseignants débutants à prendre les décisions adaptées et à adopter les pratiques adéquates de manière rationnelle et réfléchie face à des situations imprévisibles, en d'autres termes, l'enseignant néophyte est contraint d'abord de comprendre le contexte avant d'agir.

D'autre part, l'enseignement universitaire est précisément un domaine dans lequel l'acquisition permanente de nouveaux savoirs constitue une des conditions essentielles du maintien et du développement des capacités professionnelles de la personne. Cela nous amène aussi à insinuer

que la formation permanente est à la fois une obligation et un droit du personnel enseignant. Elle doit donc faire partie intégrante de l'activité professionnelle, et ce, durant toute la carrière professionnelle.

À l'encontre de ce qui vient d'être dit, nous avons pu constater que toute proposition de renouveau pédagogique pourrait conduire infailliblement des confusions chez les enseignants universitaires plus ou moins âgés qui refusent catégoriquement de s'y souscrire. Nous ne pourrions dire si cela est dû à l'autonomie dont jouissent ces enseignants, ou bien dû au fait que leurs représentations individuelles relatives à l'acte d'enseigner sont profondément ancrées en eux !!!!

E.2) - Perceptions en matière d'engagement professionnel :

28)- En pensant à votre engagement professionnel, est-ce que :

N°	Réflexions	OUI	NON
01	Dans votre activité professionnelle, vous vous inspirez de modèles pédagogiques tels que (le modèle du praticien réflexif, le modèle de la pédagogie de maîtrise, le modèle constructiviste, etc.) ?		
02	Vous avez une bonne connaissance des caractéristiques générales de vos étudiants (auditifs / visuels, intuitifs / analytiques, etc.) ?		
03	Vous vous considérez comme un enseignant(e)-chercheur (c'est-à-dire comme quelqu'un qui ne cesse de se questionner, de se former, de vouloir en savoir plus sur plusieurs domaines du savoir...) ?		

Nous savons tous en règle générale que « ce sont les besoins d'épanouissement et le désir de réussite qui motivent l'enseignant à s'engager dans son travail ; la personne est motivée par la nécessité de se dépasser et de vivre un sentiment d'efficacité professionnelle ». (Morin, 1996)¹⁹⁸

L'objectif de notre question n'est pas celui de percevoir par quel processus se développe et se maintient cet « engagement professionnel » dans le milieu universitaire, nous voulions juste

¹⁹⁸ Morin, E.M. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. In T. Pauchant (dir.), La quête du sens (p. 257-288). Montréal : Québec-Amérique/Presses HEC

essayer de comprendre ce que pouvait recouvrir le concept « d'engagement professionnel » dans les situations de travail pour nos enquêté(e)s et implicitement chercher à entrevoir ses conséquences ; en d'autres termes, nous voulions découvrir quels types d'investissements intronisaient les enseignants dans et sur leurs tâches liées à la profession pour pouvoir déterminer leurs formes d'engagement différenciées lors de leur activité professionnelle. Partant de l'idée que l'engagement au travail pouvait insuffler aux enseignants des valeurs qui les exhortaient à travailler de façon productive et créative, nous avons en tête de repérer les différentes modalités d'engagement professionnel mises à l'œuvre par les répondant(e)s.

Cette question composée de cinq (03) items, avait plus précisément pour visée de nous interroger sur les possibles ressources mobilisables lors de l'engagement professionnel des enseignants. Sachant qu'un investissement médiocre au travail serait la conséquence d'un faible engagement professionnel de la part de l'enseignants cela risquerait de provoquer une diminution de la performance de ses apprenants et même réduire les possibilités de leur succès ; il nous ait paru intéressant de déterminer la valeur de ces engagements pour pouvoir ne serait-ce que d'une manière « tacite », présenter et dévoiler aux lecteurs une esquisse et un petit fragment concernant « les pratiques et l'identité professionnelle » de ces questionné(e)s.

Analyse et interprétation des données

1^{er} item : En pensant à votre engagement professionnel, est-ce que dans votre activité professionnelle, vous vous inspirez de modèles pédagogiques tels que (le modèle du praticien réflexif, le modèle de la pédagogie de maîtrise, le modèle constructiviste, etc.) ?

(20,45 %) des répondant(e)s ont répondu « oui ». Nous tenons à informer les lecteurs que cette catégorie d'enquêté(e)s ont chacun plus de dix (10) années d'exercice à l'université et autant d'années d'exercice au niveau des établissements scolaires. Par conséquent, nous pouvons confirmer que ces enseignants ne s'inspirent ni du modèle pédagogique de « maîtrise », ni celui du modèle « constructiviste » et cela parce que tout simplement, ceux-ci n'ont reçu aucune « formation pédagogique universitaire » leur permettant de mobiliser des ressources cognitives pour gérer des situations complexes et inédites comme les professionnels de haut niveau, experts dans l'exercice de leur métier. Par conséquent, nous pourrions juste présupposer que leur réponse « positive » pourrait éventuellement faire référence au « modèle du praticien

réflexif ». Pour cette catégorie d'enseignants, nous pensons que les années d'expérience les ont peut-être dotés d'une capacité consistant à réfléchir sur leurs pratiques passées, présentes et à venir, leur permettant de comprendre certaines situations complexes pour opérer des interventions possibles et appropriées, de s'interroger sur leurs pratiques pour qu'ils puissent réinvestir les résultats de cette réflexion dans l'action et imaginer de nouvelles façons d'améliorer leurs performances.

(79,55 %) des répondants ont répondu « non ». Nous ne pouvons pas affirmer d'une façon catégorique que ces enquêté(e)s se soient livrés, à un moment ou un autre, à une quelconque forme « d'autoformation, d'auto-apprentissage ou d'autodidaxie » leur donnant l'opportunité de croiser l'un des modèles pédagogiques cités au niveau de « l'item 1 ». Car, il est vrai que la réalisation d'un tel procédé demande « le recours à une ou plusieurs personnes-ressources maîtrisant des connaissances d'ordre savant et culturel ainsi que des connaissances techniques et pratiques, mais également des savoir-faire »¹⁹⁹. Sachant que l'autodidacte est autonome dans la sélection de ses ressources, nous pensons que cette catégorie d'enquêté(e)s est malheureusement dépourvue de toute pratique « réflexive », leur permettant d'accéder à une certaine forme d'autonomie au travail afin qu'ils puissent s'adapter et affronter les situations complexes, énigmatiques et inédites.

Par contre, nous pouvons affirmer que ces questionné(e)s n'ont bénéficié d'aucune forme de formation à la profession par le biais d'un quelconque dispositif formel ou informel : ni suivi un apprentissage du métier par « observation-imitation » - appelé aussi apprentissage vicariant-, ou par un apprentissage collaboratif, ou par le biais d'un « mentorat » ou d'un « tutorat », ou en faisant appel à un « conseiller pédagogiques » qui a pour vocation de former des enseignants novices. Nous ne pourrions certes nier le fait que ces enseignants peuvent être éventuellement dotés de savoirs, seulement ne nous saurions divulguer leur nature, ni la manière de les dénommer et de les classer. Mais, pourrions-nous dire pour autant de cette catégorie d'enseignants qu'ils ont peu d'ambition, qu'ils ne sont pas motivés, qu'ils évitent de prendre des risques à l'intérieur de leur cours et qu'ils font preuve à la fois de prudence et d'un certain type de conservatisme au niveau de leurs pratiques ??

¹⁹⁹ Verrier, C. (1999). Autodidaxie et autodidactes. L'infini des possibles. Paris : Anthropos.

2^{ème} item : En pensant à votre engagement professionnel, est-ce que vous avez une bonne connaissance des caractéristiques générales de vos étudiants (auditifs / visuels, intuitifs / analytiques, etc.) ?

Dans le domaine éducatif, nous savons tous que chaque personne apprend d'une manière différente. Par conséquent, ces différences individuelles astreignent les enseignants universitaires à assumer l'hétérogénéité de cette clientèle en adoptant des approches et pratiques pédagogiques diverses afin d'adapter leurs modes d'enseignement aux particularités caractérisant ces apprenants.

Ainsi, partant de l'idée selon laquelle l'information est mieux assimilée lorsqu'elle est présentée dans une dimension compatible aux styles cognitifs « préférés » ou « dominants » des apprenants, nous avons voulu à travers cet item, examiner et évaluer, d'une manière implicite, le bien-fondé et la portée pédagogique du lien qui pourrait s'établir entre l'engagement professionnel des enseignants et leur connaissance des stratégies préférentielles de leurs apprenants.

(11,36 %) des répondant(e)s ont répondu « oui ». Malgré leur longue expérience dans le domaine de l'enseignement supérieur ou dans celui du système éducatif, nous croyons que ces d'enquêté(e)s se sont limités au fait que dans son appellation la plus large, le concept de « *styles d'apprentissage* » traduisait l'idée que « *chaque personne apprend de manière différente* », alors qu'en réalité, il existe 71 différents modèles de styles d'apprentissage relevés par Coffield, F., Moseley, D, Hall, E et Ecclestone, K au niveau de leur ouvrage « Should we be using learning styles? What research has to say to practice. London, UK: Learning and Skills Research Centre », repéré à ([http://itslifejimbutnostasweknowit.org.uk/files/LSRC_Learning Styles.pdf](http://itslifejimbutnostasweknowit.org.uk/files/LSRC_LearningStyles.pdf)). Cette certitude a fait prendre conscience aux chercheurs qu'adapter les modes d'enseignement aux styles d'apprentissage n'était encore, dans l'état actuel des connaissances scientifiques, qu'une hypothèse de recherche en quête de validation. Ainsi, nous prétendons que ses d'enquêté(e)s en donnant une réponse « positive » ont peut-être voulu faire allusion au fait de créer un milieu d'apprentissage convivial et un environnement pédagogique accueillant visant à insuffler à chaque étudiant le désir d'apprendre et l'inciter à donner son plein rendement pour réussir.

Loin de vouloir atteindre cette fusion entre les styles d'enseignement et les styles d'apprentissage, nous, nous pensons que le point crucial serait celui d'atteindre un équilibre entre le mode d'enseignement et le style préférentiel des apprenants. Cette harmonie ne sera

possible et réalisable qu'à la condition de procéder à une diversification des styles d'enseignement et pour cela l'enseignant doit être doté de compétences professionnelles appropriées. Nous supposer même que cette façon de faire pourrait éventuellement inciter les apprenants à adopter des styles d'apprentissage variés.

(88,64 %) des répondant(e)s ont répondu « non ». Nous pensons que la réponse évoquée par ces répondant(e)s pourrait sous-entendre deux situations plus ou moins différentes : soit ses questionné(e)s n'ont aucune connaissance concernant les styles cognitifs des apprenants et donc ils sont peu impliqués et peu engagés vis-à-vis de leurs réussites. Nous pourrions même présupposer que ce type d'enseignants ont tendance à attribuer l'échec des apprenants au manque d'intérêt et à l'absence de motivation qu'ils portent vis-à-vis des études. Nous pourrions même présumer et dire qu'ils passent presque tout leur temps à se plaindre d'eux au lieu d'essayer de développer leur pratique afin d'améliorer la qualité de leur enseignement et l'adapter aux capacités de leurs apprenants. Soit, ils ont une connaissance vague des styles d'apprentissage et font preuve de peu de créativité, tout en préférant contrôler leurs étudiants plutôt que de leur transmettre des savoirs et des connaissances.

3^{ème} item : En pensant à votre engagement professionnel, est-ce que vous vous considérez comme un enseignant(e)-chercheur (c'est-à-dire comme quelqu'un qui ne cesse de se questionner, de se former, de vouloir en savoir plus sur plusieurs domaines du savoir...) ?

L'enseignant universitaire algérien doit au cours de sa carrière assumer plusieurs tâches parmi lesquelles : la recherche, l'enseignement, la formation et parfois assurer même certaines tâches administratives. Or, nous avons constaté qu'à travers sa formation doctorale, le futur enseignant n'a été formé que pour une seule besogne, à savoir la « recherche ». Mais en Algérie, à quelle recherche universitaire devrions-nous faire référence ?

À celle qui sollicite l'enseignant-chercheur à participer à des conférences, à écrire des ouvrages ou des articles scientifiques pour les publier dans des revues scientifiques nationales ou internationales pour faire connaître ses recherches et associer son nom à une expertise particulière, fait qui aura pour conséquence de promouvoir cet enseignant-chercheur pour devenir une référence dans certains domaines et être cités en tant que références dans d'autres articles ou ouvrages.

Ou bien à celle qui contraint les maîtres assistants à publier un article dans une revue universitaire pour pouvoir soutenir leur « Doctorat » et impose aussi aux maîtres de conférence classe (B) la publication d'articles, la participation à des conférences (colloques, séminaires, journées d'études, participation à des formations) uniquement par souci d'accéder soit au grade de maître de conférence classe (A), et par la suite au grade de « Professeur », soit par souci d'avancement dans la carrière plus précisément sur le plan de la rémunération.

Quant à sa prestation pour l'enseignement, il est obligé s'acquitter de cette charge en prenant appui sur les connaissances empiriques acquises durant sa formation comme étudiant et il aura ainsi pour obligation d'apprendre son métier « sur le tas » de manière improvisée ou bien à travers les discussions informelles avec les collègues dans des lieux et lors de moments informels.

Concernant le volet de « l'enseignant formateur », nous ne devons pas avoir des a priori ou des idées préconçues sur le rôle de l'enseignant universitaire algérien qui ne pourrait vêtir cette étoffe car il doit reconnaître et admettre la réalité, ses limites et les limites de ses actions en tant qu'enseignant-chercheur !!! En effet, n'ayant bénéficié d'aucune « formation à l'enseignement » visant l'approfondissement des compétences et des savoirs nécessaires à l'exercice du métier, il ne pourrait en aucun cas prétendre être un « enseignant formateur », car le rôle de celui-ci serait d'accompagner les futurs enseignants tout au long de leur formation et en particulier pendant leurs stages pour pouvoir développer et évaluer leurs compétences professionnelles lors des séances d'observation.

À dire vrai, nous voudrions à travers cet item, connaître quelle formation devrait favoriser l'université algérienne: celle de former des enseignants-chercheurs ou des enseignants formateurs ? En fait, cet item a pour objectif de définir implicitement le champ des compétences de chacun en terme de positions institutionnelles.

(45,45%) des répondant(e)s ont répondu « oui ». Cette catégorie d'enquêté(e)s représente les 20 enseignant(e)s ayant soutenu leur thèse de « Doctorat » et ayant été promu(e)s soit au grade de M.C.B, soit à celui de M.C.A, ou à celui de « Professeur ». Nous ne pourrions émettre aucune interprétation à cette réponse « positive », nous allons juste nous contenter d'énumérer les différents rôles que pourrait assumer un enseignant-chercheur universitaire : comme vous pouvez le constater, et comme son nom l'indique, sa mission est double :

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

- ☞ Il est tout d'abord un enseignant qui a pour tâche de transmettre des savoirs et des connaissances à ses étudiants tout en essayant de les adapter à leurs styles d'apprentissage.
- ☞ Il est aussi chercheur donc il peut écrire des articles sur un sujet de recherche sur lequel il a travaillé pendant des années ; il peut donner des conférences et éventuellement conseiller les étudiants de la licence dans leur choix d'orientation. Il a pour mission aussi celle d'assurer le suivi du mémoire de recherche des étudiants de master. Il peut en plus aider les doctorants à trouver un sujet de recherche, leur suggérer des pistes de lectures, encadrer leurs travaux de préparation des thèses de « Doctorat » en reliant et en commentant leurs écrits et même les accompagner lors de leurs soutenances.

Nous pensons que ces enseignants, appelés enseignants-chercheurs, doivent éventuellement être des érudits passionnés par leur discipline et de fins connaisseurs de celle-ci, sans pour autant négligé l'obligation d'être d'excellents pédagogues.

(54,55 %) des répondants ont répondu « non ». Cette catégorie d'enquêté(e)s représente les 23 enseignant(e)s n'ayant pas encore soutenu leur thèse de « Doctorat », ayant soit le grade de maître assistant classe (B) M.A.B, soit le grade de maître assistant classe (A) M.A.A, plus une (01) enseignante ayant le grade d'« assistante », et n'ayant soutenu ni « Magistère », ni « Master ». Cette catégorie a aussi pour mission « limitée » celle d'assurer le suivi du mémoire de recherche des étudiants de master.

En somme, si nous partons du postulat que toute personne a besoin de donner un sens à sa vie et que ce sens pourrait se trouver par l'engagement dans un travail signifiant, en l'occurrence l'enseignement ; nous pourrions alors déclarer que l'engagement professionnel des enseignants pourrait avoir des impacts positifs sur le fonctionnement du système universitaire, le climat de la classe, les apprentissages réalisés et la réussite des étudiants : plus précisément, les enseignants plus engagés adopteraient une attitude et des pratiques professionnelles plus dynamiques, créatives et stimulantes, ce qui susciterait davantage la motivation, l'effort et l'engagement des étudiants envers leurs apprentissages et ainsi, valoriserait davantage leur réussite. Ainsi, nous pourrions établir que la réussite des apprenants

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

pourrait être la récompense la plus significative pour leurs enseignants et de ce fait serait systématiquement dépendante du degré de leur engagement au travail.

De surcroît, nous savons tous que l'enseignement est une profession qui apporte son lot de difficultés et de satisfactions. C'est pourquoi, nous devons prendre en compte l'existence de plusieurs variables à l'enseignant et d'autres relatives à l'institution auquel il est rattaché qui pourraient soit l'influencer à s'y engager pleinement dans son travail pour qu'il puisse développer et maintenir cet engagement tout le long de sa carrière et donner un sens à sa vie, soit l'influencer à adopter un investissement médiocre freinant ses espoirs de vivre de nouveaux défis professionnels à cause de conditions défavorables au travail, de l'absence de conditions favorisant le développement d'une forte motivation personnelle ou d'un épuisement professionnel qui pourraient éventuellement se manifester par des pratiques professionnelles peu novatrices, par une diminution de la sympathie envers les étudiants, par une moindre tolérance de leurs comportements dérangeants et par une diminution des exigences à leur rencontre.

E.3)- Perceptions en matière d'instauration d'une « formation à l'enseignement » :

29)- Choisissez parmi les propositions, les objectifs que pourrait atteindre une « formation à l'enseignement » pour les enseignant(e)s novices débutant(e)s à l'université (possibilité de cocher plusieurs choix) :

N°	Propositions	choix
01	Développement des compétences pédagogiques.	
02	Développement des compétences personnelles et émotionnelles.	
03	La construction d'une identité professionnelle.	
04	La coopération avec les partenaires.	
05	La gestion de classe.	
06	La gestion du stress et des émotions.	
07	L'intégration parmi les pairs.	
08	Développement des méthodes d'enseignement.	
09	Le développement du sentiment d'appartenance à la profession.	
10	Le développement personnel.	
11	L'évaluation des apprentissages des apprenants.	
12	L'évaluation des compétences et du rendement de l'enseignant novice.	

Analyse et interprétation des données

Nous avons tenté de caractériser les attentes des enquêté(e)s vis-à-vis d'une « formation à l'enseignement » en les articulant autour de deux domaines : selon les aspirations personnelles et les aspirations professionnelles ; puis nous avons proposé une petite analyse et interprétation des résultats obtenus:

N°	Propositions	Nombre de répondants (n=44)	%
01	Développement des compétences pédagogiques	38	86,4 %
02	Développement des compétences personnelles et émotionnelles	25	56,9 %
03	La construction d'une identité professionnelle	26	59,1 %
04	La coopération avec les partenaires	16	36,36 %
05	La gestion de classe	34	77,3 %
06	La gestion du stress et des émotions	30	68,2 %
07	L'intégration parmi les pairs	14	31,9 %
08	Développement des méthodes d'enseignement	40	90,1 %
09	Le développement du sentiment d'appartenance à la profession	29	65,9 %
10	Le développement personnel	22	50,00 %
11	L'évaluation des apprentissages des apprenants	24	54,54 %
12	L'évaluation des compétences et du rendement de l'enseignant novice.	13	29,54 %

Certains aspects semblent être plus populaires que d'autres. Ainsi, vient en premier lieu, la maîtrise des méthodes d'enseignement (91,1 %), suivi de la capacité pédagogique (86,4%), puis la gestion de classe (77,3%), la gestion du stress et des émotions (68,2%), le sentiment d'appartenance à la profession (65,9%) sont les aspects qui viennent en tête de liste. Suivent de près la construction d'une identité professionnelle (59,1 %), développement des compétences personnelles et émotionnelles (56,9%), l'évaluation des apprentissages des apprenants (54,54%), le développement personnel (50 %). Nous retrouvons en queue de peloton la coopération avec les partenaires (36,36%), puis l'intégration parmi les pairs (31,9%) et en dernier lieu, l'évaluation des compétences et du rendement de l'enseignant novice (29,54 %).

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que les attentes de ces enseignants vis-à-vis de la « formation à l'enseignement » correspondent, mais de façon inégale, à plusieurs de leurs besoins et de leurs difficultés ressentis lors de l'exercice de leur métier. Par exemple, la gestion de classe apparaît dans les écrits comme l'une des principales difficultés des enseignants et plus particulièrement des enseignants novices. De même, la détresse et les pressions psychologiques liées au manque d'expérience justifient pleinement l'importance qu'occupent le support et la gestion des affects (gestion émotionnelle, développement personnel). À cet égard, nous souligneront que la formation devrait effectivement préparer les novices au choc de la réalité et alléger l'isolement, l'anxiété et le manque de confiance en soi vécus généralement par les enseignants débutants.

Par ailleurs, ces résultats établissent que la maîtrise du travail, la reconnaissance dans le milieu du travail, constituent pour les enseignants novices, le pilier d'une insertion réussie. Néanmoins, nous pouvons questionner la puissante place réservée aux développement des méthodes d'enseignement et des compétences pédagogiques puisque ces deux aspects sont au cœur de toute « formation à l'enseignement » et qu'ils correspondent aux compétences professionnelles mal maîtrisées en fin de formation initiale. D'ailleurs, ces aspects suscitent parfois même un sentiment d'inconfort chez certains enseignants expérimentés.

Il semble que la pression de l'évaluation (autre que formative pour les besoins d'amélioration de la pratique) ne permet pas de répondre aux divers besoins des novices, qu'elle nuit aux liens de confiance et d'ouverture nécessaires à toute demande de soutien, à l'autocritique ainsi qu'aux échanges authentiques et constructifs propices au développement professionnel. À cet égard, les programmes axés sur l'évaluation formative avec rétroaction régulière (par le mentor ou toute autre personne qui aide et qui soutient le débutant) sont plus prometteurs, sachant que même si l'évaluation formelle ou sommative devenait nécessaire, celle-ci devrait être laissée à une tierce personne non directement impliquée dans l'accompagnement du novice.

30)- D'après vous, forme-t-on trop ou insuffisamment pour la profession d'enseignant universitaire ?

.....
.....
.....
.....

Analyse et interprétation des données

Quels que soient le contexte et les conditions de travail, la prise de fonction est toujours vécue par les nouveaux enseignants comme une source d'intenses pressions. En effet, tout enseignant novice exécutant sa première séance de travail, sera dans l'obligation de monter auprès de ses apprenants et de ses collègues expérimentés qu'il possède les rouages du métier et c'est très souvent sur cette première impression qu'il sera jugé. Pour lui, cette journée sera la forme d'évaluation la plus impitoyable qu'il aura à vivre.

En effet, laissé à lui-même, sans aucune « formation à l'enseignement », l'enseignant débutant démuni sur le plan pédagogique et émotionnel sera dépassé par l'ampleur de la tâche et aura à subir le « choc de la réalité amer ». Ainsi, même maîtrisant la discipline universitaire pour laquelle il a été recruté, il constatera dès les premières interactions avec ses apprenants que l'exercice de son métier nécessitera davantage que des savoirs académiques.

Partant de l'idée que le but d'une formation universitaire serait celui de former un bon enseignant destiné lui-même à former de brillants étudiants, nous voulions, à travers cette dernière question, sonder les répondant(e)s pour savoir s'ils avaient reçu au cours de leur long cursus universitaire, une formation irréprochable qui les aurait dotés de savoirs et de compétences qui lieraient la connaissance des contenus, aux compétences pédagogiques tout en suggérant des expériences pratiques de qualités et dont ils pourraient la considérée comme étant la pierre angulaire d'une carrière réussit et gratifiante.

Plus de (86,4 %) des répondant(e)s ont affirmé qu'ils n'avaient pas été suffisamment préparés pour accéder au métier d'enseignant et que la formation universitaire d'une manière générale ainsi que la formation doctorale d'une manière particulière étaient insuffisantes et surtout inappropriée pour affronter les intrigues du métier. Nous supposons par ailleurs que leurs propos sous-entendaient que la formation proposée n'offrait aucune variété en matière de

mesures de soutien. Nous pensons notamment à l'accompagnement, à l'analyse de pratiques, au mentorat, et aux personnes-ressources.

(13,6 %) des répondant(e)s ont affirmé que les connaissances explicites reflétaient au niveau des pratiques enseignantes, se réduisent à des principes et des modes opératoires acquis au fil du temps et de l'expérience dont l'intériorisation est telle qu'elles deviennent une connaissance tacite. Ils sous-entendent par-là, que les enseignants universitaires n'ont pas besoin de formation.

De prime abord, nous avons relevé que les représentations des répondant(e)s à l'égard de la formation universitaire s'exprimaient différemment et d'une manière plurielle selon l'âge, le sexe, l'ancienneté et la discipline d'appartenance.

Ensuite, en interprétant et en analysant les réflexions de nos répondant(e)s, nous avons pris acte du fait que les enseignants peu expérimentés étaient demandeurs d'une formation de qualité. Nous présumons qu'ils sont préoccupés par des problèmes concrets, cherchant par-delà à l'acquisition d'un référentiel de compétences professionnelles pour développer leurs pratiques d'enseignement. Alors que les enseignants chevronnés exprimaient relativement un faible intérêt pour une l'établissement formation judicieuse. Nous croyons que ces enseignants sont plus inquiets de la maîtrise disciplinaire que de l'accompagnement des étudiants. Nous estimons qu'un tel sentiment pourrait être beaucoup plus spécifique aux enseignants qui enseignent au niveau des filières scientifiques et techniques, de plus, nous pouvons même supposer que ce désenchantement pourrait s'expliquer en grande partie par le fait que les compétences professionnelles chez ces enseignants sont peu prises en considération dans la promotion de carrière.

Personnellement, nous considérons que la question de la professionnalisation de l'enseignement ne semble avoir été jusqu'à présent la priorité ni des responsables des Écoles Doctorales ni des hauts responsables de la tutelle ou des responsables de l'université algérienne. Alors que normalement, tous ceux qui se destinent à l'enseignement supérieur devraient se voir proposer une « formation à l'enseignement » de façon systématique pendant cette période clef de leur formation doctorale. Autant dire qu'une telle formation universitaire devrait être considérée comme étant une étape importante dans la carrière de quiconque se destine à enseigner car elle est censée forger des qualités minimales requises pour tout futur enseignant

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

et devrait être le lieu de la synthèse d'un certain nombre de concepts imparfaitement maîtrisés par l'étudiant typique au sortir de sa formation. En plus du travail de réflexion sur les fondements de la discipline qu'il aura à enseigner, le futur enseignant, grâce cette formation, aura l'opportunité de développer une multitude de savoirs pratiques pour mieux s'insérer dans sa future profession.

N-B :

Votre avis nous intéresse :

Si vous deviez retenir un seul point fort, ce serait ? (Facultatif)

.....
.....
.....

Si vous deviez retenir un seul point à améliorer, ce serait ? (Facultatif)

.....
.....
.....

Avez-vous des suggestions ou remarques pour améliorer le questionnaire ? (Facultatif)

.....
.....
.....

N-B :

Pour cocher à l'intérieur des cases, sélectionnez la case, puis cliquez à l'aide du bouton droit, puis cliquez sur " Ajouter du texte " et là vous pourrez mentionner la lettre " X " en majuscule, merci.

Nous vous remercions de votre participation

***Nous voudrions informer nos lecteurs qu'aucune suggestion n'a été formulée
par nos répondant(e)s à cette dernière partie complémentaire du
questionnaire.***

- Conclusion portant sur l'ensemble du questionnaire

Si nous partons du postulat du LMD tel qu'il est appliqué en Europe et dont l'objectif principal est de « *préparer les individus au mieux à des diplômes adaptés aux besoins réels du marché de l'emploi* », nous pourrions dire que ce dispositif tel qu'il est conçu en Algérie pose un véritable problème au niveau de la formation des doctorants : ce système souffre d'un important déficit en matière de formation en pédagogie et en ingénierie de formation. Cette insuffisance a été exprimée par la majorité des enquêté(e)s qui ont massivement dénoncé cette formation embryonnaire, leur immersion professionnelle précipitée et mal encadrée ainsi que leur manque de préparation au métier. Cette état de fait était tellement évident que nul ne pouvait nier et démentir que cette période se caractérisait réellement par des exigences et des efforts d'adaptation qui demandaient aux enseignants novices une habileté et une expérience professionnelle qu'ils n'avaient pas encore acquise. En effet, les problèmes que rencontraient ces enseignants débutants en début de carrière étaient nombreux et concernaient en grande partie la dimension de l'activité de travail : se sentant déstabilisés par la découverte du travail enseignant, ces enseignants profanes étaient obligés de faire face à des situations complexes et imprévisibles sans même disposer des ressources de formation, ni de conseils promulgués par les pairs, ni d'un accompagnement adéquat ou de compétences adaptées. En réalité, ces enseignants inexpérimentés avaient appris leur métier « sur le tas », c'est-à-dire de manière improvisée ; sauf que cet apprentissage ne pouvait en aucune façon être « un processus linéaire qui verrait les étapes se succéder selon un ordre prévisible et précisément défini »²⁰⁰. Ils avaient pu acquérir au fil du temps des habiletés grâce au procédé de « tâtonnement » dont ils faisaient usage dès leur insertion dans le métier, c'est-à-dire qu'ils agissaient aveuglement au hasard, par « essais-erreurs » : autrement dit, face à une situation nouvelle, ces enseignants exécutaient une succession de conduites variées non structurées. Et à force de varier ces dernières, ceux-ci accomplissaient parfois accidentellement le bon geste « ou un acte réussi », ainsi lors des répétitions ultérieures de la situation, les enseignants allaient au fur et à mesure s'activer à utiliser la bonne attitude sans trop s'attarder à donner les conduites incorrectes. Puis à un moment donné, dès la présentation de la même situation, ils exécutaient directement la bonne pratique. Ils étaient donc astreints à adopter un comportement pareil car ils ne possédaient pas dans leurs répertoires réactionnels des réponses appropriées toutes faites pour pouvoir y faire face aux situations difficiles et imprévisibles. Autant dire que l'apprentissage des ficelles du

²⁰⁰ Gelin, D., Rayou, P., & Ria, L. (2007). Devenir enseignant. Parcours et formation. Paris : Armand Colin

CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

métier d'enseignant se poursuivait d'une épreuve à l'autre par élimination progressive des erreurs ; cette élimination perdurait dans le temps au détriment des apprenants et les essais utiles se confirmaient et s'enchaînaient avec de plus en plus d'aisance grâce à l'acquisition au fil du temps des performances.

Quant aux enseignants expérimentés qui avaient suivi des formations au niveau des ITE (Instituts de Technologie de l'Éducation), ils avaient pu plus ou moins acquérir certaines aptitudes qui leur permettaient d'affronter les élèves au niveau des établissements de l'éducation nationale. Seulement une fois nommé à l'université, ils allaient être confrontés à un nouveau public ayant d'autres caractéristiques et des profils différents. Situation qui allait les astreindre à réactiver les automatismes et les routines d'antan. Par contre, s'ils prenaient conscience d'adopter une démarche « réflexive », cela leur permettrait de prendre conscience qu'ils devront enseigner et faire apprendre leurs apprenants tout en consolidant leurs acquis et en apprenant eux-mêmes à maîtriser des compétences professionnelles. Mais seront-ils capables justement de prendre une telle initiative tout seuls ?

Dans les établissements universitaires anglo-américains et québécois, la formation professionnalisante des enseignants est constituée en particulier de contenus didactiques et de contenus de sciences de l'éducation ; la dimension didactique étant au centre de l'articulation entre théorie et pratique de terrain pour permettre l'installation d'une dimension réflexive au cœur de la pratique enseignante. Quant à l'expérience pratique de terrain, elle est sous forme de stages en responsabilité d'une année à mi-temps au cours duquel le doctorant est pleinement en charge des enseignements qui lui sont attribués, lesquels sont observés et analysés dans le cadre de la formation.

Au travers de ce chapitre consacré aux résultats de nos recueils de données, nous n'avons pas pour objectif, ni pour prétention d'examiner toutes les difficultés professionnelles des enseignants universitaires algériens, par contre nous avons pu à travers ce questionnaire qui s'est avéré innovateur sous plusieurs facettes, esquisser des réponses qui nous ont apporté des éclairages et des pistes de réflexions complémentaires nous permettant de caractériser et d'essayer de comprendre les difficultés et épreuves qui jalonnaient les débuts dans la profession et la manière dont les enseignants les interprétaient pour essayer de les surmonter et d'améliorer leurs pratiques enseignantes. D'une manière générale, ces réponses nous ont donné l'occasion d'identifier une importante réalité, et se sont révélées majoritairement très

riches et très diversifiées pour notre problématique de recherche. Quant au développement de l'analyse et de l'interprétation des résultats, celui-ci a pu confirmer l'hypothèse de notre recherche pour l'instauration d'une « formation à l'enseignement » qui contribuera à la « professionnalisation » de l'enseignement et ainsi au développement du métier.

Toutefois, si nous voulons que le métier d'enseignant universitaire puisse fondamentalement répondre aux besoins de la nation et d'une société en pleine évolution, il serait grand temps d'avoir l'ambition de mettre en place une « formation à l'enseignement ». Il nous faudrait juste prendre le temps nécessaire pour débattre de ses formes avec des professionnels de l'enseignement, pour préparer, expérimenter et mettre en œuvre de nouvelles formes de formation et de reconnaissance et aussi pour continuer à promouvoir des rapports plus confiants entre les enseignants et leur institution. Celle-ci pourrait éventuellement être structurée en deux parties : l'une théorique, l'autre pratique. La première pourrait s'acquérir à l'université, l'autre sur le terrain même de l'université. Le volet théorique serait consacré à l'acquisition des savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires), des savoirs pour enseigner (didactiques et pédagogiques) constitués par les sciences de l'éducation. La partie pratique pourrait être pris en charge par le stage de terrain. Les stagiaires seraient ainsi encadrés par des « enseignants chevronnés », « praticiens expérimentés », ou « accompagnateurs » pour confrontés les novices aux réalités du métier. Cependant, l'apprentissage du métier ne doit en aucun cas se limiter à la capacité du stagiaire, ou de l'enseignant novice à observer le milieu réel, les situations de classe et à intégrer les conseils qui lui sont prodigués par les enseignants formateurs ou l'imitation de ceux-ci.

Bref, nous pouvons dire de la « formation académique » reçue par les enseignants qu'elle devrait être revue au profit d'une « formation à l'enseignement » dont la mise en place et la présence de mesures de soutien aux novices pourraient à l'évidence avoir des retombées positives sur leur insertion professionnelle, ce qui serait bénéfique à la fois pour le milieu universitaire et pour la profession enseignante en général. Ce défi devrait retenir l'attention des responsables du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique dans notre pays et ainsi les amener à soutenir la réalisation d'une « formation à l'enseignement » que certains de nos répondant(e)s considèrent comme étant nécessaires pour accroître leur potentiel professionnel.

PARTIE IV

**POUR UNE MUTATION DU MÉTIER
D'ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE
EN ALGÉRIE :
ENJEUX, IMPLICATIONS ET
DÉFIS**

CHAPITRE IV

**PERSPECTIVE D'ÉVOLUTION DU
MÉTIER D'ENSEIGNANT
UNIVERSITAIRE EN ALGÉRIE :
LA PROFESSIONNALISATION**

**CHAPITRE IV: PERSPECTIVE D'ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT
UNIVERSITAIRE EN ALGERIE: LA PROFESSIONNALISATION**

Introduction

Le rôle de l'enseignant universitaire a passablement évolué depuis les années 80. Ce rôle ne se limite plus à exposer des notions reliées à son domaine d'expertise mais plutôt de concevoir des situations d'apprentissage lors desquelles les étudiants sont amenés à réfléchir aux notions présentées, à les utiliser, de façon à se les approprier. S'il était possible pour un enseignant sans formation de s'y retrouver dans un contexte d'enseignement « transmissif », la situation serait beaucoup plus difficile dans un contexte où son rôle serait d'accompagner l'apprentissage des étudiants. La tâche ne serait définitivement pas la même ! De ce fait, l'enseignant doit non seulement posséder un bagage de connaissances spécialisées dans son domaine (connaissances disciplinaires) mais également avoir des compétences professionnelles et des compétences dites génériques telles le travail en équipe, la résolution de problèmes (gérer ses propres pratiques en vue de faire face aux incertitudes d'un environnement en changement), être capable de communiquer clairement à l'oral et à l'écrit, mobiliser l'innovation et le changement, apprendre de manière continue et autonome, et agir avec un sens éthique et professionnel.

Alors, comment devrions-nous aider les enseignants du supérieur à se développer au titre de professionnels de l'enseignement, parallèlement à leur développement dans leur domaine de spécialisation ?

L'université du XXI^e siècle fait face à des changements importants, notamment en ce qui concerne le rôle qu'elle occupe dans la formation de futurs professionnels qui devront agir dans une société en constante évolution. De ce fait, elle est de plus en plus confrontée au défi de devoir renouveler et développer ses programmes de formation pour mieux préparer les citoyennes et les citoyens à faire face aux rapides changements d'ordre technologique, culturel et économique qui marquent la société actuelle. Les nombreuses critiques émises à l'égard des universités ont permis, d'une part, de documenter les lacunes de la formation professionnelle et, d'autre part, de souligner les attentes envers les diplômés telles qu'exprimées par les institutions d'embauche. Ces lacunes et ces attentes ont non seulement donné lieu à des orientations nouvelles dans l'enseignement supérieur mais elles sont mises en évidence à travers celles-ci. Cependant, dans les pays développés, en réponses aux exigences de la société et aux pressions exercées par les organismes professionnels, les programmes professionnalisants en milieu universitaire font de plus en plus l'objet d'innovations en ce qui a trait à l'introduction de savoirs professionnels plus actifs au sein de la formation. Ainsi donc, depuis des années, bon nombre

d'institutions d'enseignement supérieur dans les pays développés, ont mis en place des structures innovantes visant à accompagner les enseignants novices dans leur développement. Ces structures organisent divers types d'activités allant de l'atelier de formation au conseil individuel, en passant par l'évaluation des enseignements par les étudiants ou la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage ; la logique d'intervention est rarement directive et certificative. Mais, dans la plupart des cas, il s'agit de mettre à disposition des enseignants débutant des ressources – humaines, documentaires, stages pratiques – pour les aider à développer leur pratique d'enseignement.

Par voie de conséquence, la « professionnalisation » des enseignements, longtemps circonscrite à des filières explicitement professionnalisées, est devenu un mot d'ordre qui a fait sentir ses effets, sous une forme ou une autre, dans l'ensemble des filières universitaires y compris les formations « académiques ». Toutes doivent désormais définir les finalités de leurs enseignements en termes de « compétences » ; toutes doivent associer à leurs diplômes des emplois-types et des « débouchés » professionnels.

Que recouvre le terme de professionnalisation, ici de l'enseignement, là de l'enseignant ? S'agit-il d'un processus ou d'un produit ? Professionnalisation de l'enseignement supérieur universitaire frontière ou continuum ? De quoi parle-t-on quand nous parlons du professionnalisme de l'enseignant ? Pouvons-nous associer développement professionnel à professionnalisation ? Autant de questions que nous espérons aborder dans ce dernier chapitre.

IV.1- Définition de la notion de « professionnalisation »

Le thème de la professionnalisation est à la mode actuellement dans le domaine de la formation des enseignants. Roquet, P disait que « derrière ce terme se trouvent des représentations variées sur lesquelles il convient de s'arrêter pour en préciser le sens »²⁰¹. Nous devons tout d'abord éclairer le lecteur en attestant que la professionnalisation n'est pas le contraire de l'amateurisation, comme en atteste la définition du Larousse : « la professionnalisation est le fait, pour quelqu'un ou quelque chose, de se professionnaliser. Pour une personne, cela revient à la rendre professionnelle, dans le sens de très compétent et non par opposition à amateur »²⁰². Tandis que « se professionnaliser », sur le plan linguistique, cela relève simplement du fait de gagner en professionnalité, qui peut se définir comme « l'ensemble des compétences que devrait avoir un professionnel ou encore l'ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession »²⁰³.

Voilà ce que disait C, Dubar et P, Tripier à propos de la professionnalisation: « notion qui apparaît au cours des années 30 pour désigner un processus historique par lequel une activité devient profession, du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire (et transforme des connaissances empiriques acquise par expérience en savoirs scientifiques appris de façon académiques) »²⁰⁴.

Lorsque nous entamons une discussion ou un éclairage sur la professionnalisation, nous devons au préalable savoir à qui ou à quoi elle fait allusion ?

- d'une personne (qui se transforme par exemple ou qui acquière de l'expérience au travail et de nouvelles compétences) ;
- de groupes professionnel (qui s'organisent et se structurent en profession, se forment ou s'adaptent aux évolutions des contextes de travail – comme avec le numérique par exemple) ;
- des organisations (qui acquièrent des employés qualifiés, mais aussi des machines et des processus plus performants)
- d'une activité (vers un « emploi type » par exemple comme les emplois familiaux : professionnalisations des pairs par exemple)

²⁰¹ Roquet, P. (2012). La mise en objet de la professionnalisation: une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles. In D. Demazière, P. Roquet, & R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation mise en objet* (p. 17-29). Paris: L'Harmattan.

²⁰² Larousse, É. (2016). *Dictionnaire de français Larousse*. Consulté 29 mars 2020, à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

²⁰³ Paquay, L. (2002). Approche de la construction de la professionnalité des psychologues, pédagogues, formateurs de futurs enseignants. In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Éd.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck.

²⁰⁴ Dubar, C & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin

- des savoirs (d'expérience vers des savoirs académiques partageables utiles pour la profession) ;
- de la formation (comme à l'université qui est invitée à offrir des formations qui conduisent à des métiers plus spécifiques, plus précis, moins génériques et qui permettent l'acquisition de compétences identifiées).

IV.1.1- Sens et enjeux de la professionnalisation

IV.1.1.1- Sens du mot « professionnalisation »

Le mot profession est au cœur de l'expression "professionnalisation". Ce mot vient du latin *professio*, qui signifie déclaration. Loin de se réduire aux seuls « savoirs déclaratifs », le mot fait référence au métier exercé par une personne. Au niveau collectif, il s'agit de l'intérêt commun des personnes exerçant le même métier.

Le mot professionnel s'impose dans nos lexiques, il est porteur de valeurs positives. Le professionnel est différent de l'amateur par sa façon de faire. Il utilise les techniques et langages propres aux hommes de métier. Il travaille selon les usages de la profession et dans les règles de l'art. En droit, il a des obligations de conseil et de mises en garde spécifiques. La professionnalisation est un processus d'engagement volontaire pour développer ou renforcer une identité de métier. Cette identité est constituée de pratiques, de comportements et valeurs du professionnel. La professionnalisation gagne à être accompagnée par les professionnels des ressources humaines. Cet accompagnement peut comprendre la mise en place de moyens de développer une distanciation critique sur leurs pratiques, leurs compétences, leurs ressources, leurs représentations et leur façon d'agir. Il est possible de concevoir des parcours de professionnalisation. Les parcours de professionnalisation font l'objet de négociation entre l'entreprise et le salarié. Un ensemble d'outils peut faciliter la construction de projets et trajectoires professionnels.

De plus, tant les modes de « professionnalisation » sont multiples et complexes, en tant qu'objet d'étude, cette notion reste cependant difficile à définir. Cependant, nous constatons que la question de la « professionnalisation » est présente partout, dans de nombreux métiers, dans de nombreux écrits et discours, pour de multiples raisons. « Elle devient ainsi une véritable antienne que chacun utilise selon ses intentions »²⁰⁵. De ce fait, nul ne pourrait nier qu'il y ait plusieurs formes et plusieurs dispositifs de « professionnalisation ». Le mot même de professionnalisation a pris trop de sens pour ne pas admettre de tels pluriels.

²⁰⁵ Demazière, D., Roquet, P., & Wittorski, R. (2012). Mettre en objet la professionnalisation. Paris: L'Harmattan

En effet, le thème de la « professionnalisation » rencontre aujourd'hui un vif succès non seulement dans le champ de la formation mais aussi dans celui du travail. Les raisons régulièrement avancées insistent notamment sur la nécessité de finaliser davantage les apprentissages par rapport aux situations de travail, d'articuler plus étroitement travail et formation, de développer des expertises multiples et tout cela dans des contextes d'activité qui changent de façon quasi-permanente. C'est pour ces raisons que ce concept possède plusieurs sens qui dépendent étroitement des conditions de son apparition et de son utilisation.

Tout d'abord, il a été constaté que c'est un terme doublement valorisé. D'abord sa racine « profession » porte des connotations majoritairement positives. En effet, elle désigne une « occupation déterminée, dont on peut tirer ses moyens d'existence » (Petit Robert). À cette valeur positive que la « profession » partage avec le « métier », il faudrait ajouter une valorisation distinctive, puisque, selon le même dictionnaire, c'est un « métier qui a un certain prestige ». À cette double valorisation de la racine, il faut ajouter celle qu'apporte le suffixe, qui désigne le processus aboutissant à cet état doublement bénéfique de « profession ». Un mot qui désigne un processus conduisant à un état jugé meilleur possède toutes les chances d'être lui-même employé de manière positive, ce qui favorise son usage. Ce mot peut être utilisé dans de nombreux sens, chacun l'appliquant à un aspect différent en fonction de ses intérêts. Entre 1991 et 1994, Bourdoncle, R avait déjà proposé de distinguer plusieurs sens dans les emplois repérés de ce mot. Il disait que puisqu'il s'agissait d'un « processus », il pouvait les distinguer en partant de chacun des aspects pour lequel il est employé. Le terme « professionnalisation » venant lui-même du mot « profession », est polysémique et plurivoque. R.Bourdoncle en avait déjà distingué trois (03) sens :

- « la professionnalisation liée à la quête d'une profession. L'obtention du statut de profession n'est envisageable que si certains critères sont réunis : une longue formation, des connaissances universitaires, une autonomie, une responsabilité, une éthique dans le travail et des savoirs qui « se professent ». Dans le cas des enseignants, la professionnalisation comme l'a montré la sociologie nord-américaine des professions consiste à faire passer les enseignants d'une « semi-profession » à une profession. Ces recherches ont montré comment se fait la structuration fonctionnelle d'un métier avec ses règles d'action

préétablies à une profession dans laquelle le professionnel choisit ses stratégies et en est responsable.

- Le second relie professionnalisation et formation. La mise en place de dispositifs professionnalisants vise le développement de savoirs professionnels propres et l'amélioration des compétences des individus (...). L'étude du processus de professionnalisation s'effectue à la fois du point de vue des conditions de sa mise en place et de ses conséquences sur la profession ainsi que par les parcours des individus et les conditions de leur insertion professionnelle.

- Le troisième sens plus récent vient du champ des organisations en lien avec le développement du terme compétence, à partir des années 1970-1980, et relie la professionnalisation et l'efficacité du travail avec la recherche de « flexibilisation » des personnes »²⁰⁶.

Dans cette même optique d'idée, Wittorski, R en distingue trois sens différents :

- « la professionnalisation des *activités*, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités,...) ;

- la professionnalisation des *acteurs* au sens à la fois de la transmission/production de savoirs et de compétences (considérées comme nécessaires pour exercer la profession) et de la construction d'une identité de professionnel ;

- la professionnalisation des *organisations* au sens de la construction des bases de connaissances qui caractérisent le métier de l'entreprise le (knowledge management) »²⁰⁷.

La professionnalisation est donc soit un processus de négociation, par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités, soit un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Dans le premier

²⁰⁶ Bourdoncle, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants », 1 « La fascination des professions », Revue française de pédagogie, n° 84, pp.73-92

²⁰⁷ Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. « Savoirs », Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. Éditeur : L'Harmattan 17, pp.11 -38.

cas, il s'agit de construire une nouvelle profession, et dans le second de former des individus à une profession existante.

Ce qui nous intéresse à présent, relève bien entendu du deuxième processus : celui qui interpelle très directement la formation professionnelle d'un individu.

IV.2 - Les formes de la professionnalisation

IV.2.1- L'autoconfrontation ou l'observation de soi-même

Dans une première étape, l'enseignant novice est filmé en cours d'activité, le film sera considéré comme « première source de significations concrètes », puis dans une seconde étape, l'observé est confronté au film (autoconfrontation simple), il se trouvera donc en position d'analyse de son activité, d'expression des éléments internes qui organisent son action en situation. Cette seconde phase, procurera la production d'un discours en interaction avec l'enseignant expert et sera considéré comme « deuxième source de significations concrètes », en référence à l'activité observée. Ces deux phases vont apporter des données à la fois extrinsèques et intrinsèques.

À l'issue de la première étape, l'enseignant expert va disposer de données descriptives des actions du novice, qui peuvent faire l'objet d'une première analyse. La seconde étape de l'autoconfrontation simple permettra de mettre en interaction l'enseignant expert et le novice. Plus exactement, l'observé se trouvera face au dialogue avec le formateur au cours duquel est construit conjointement le récit de l'activité que l'un a vécue et l'autre observée.

Cette démarche sera facilitée par un accès partagé aux actions visibles sur le film. D'une part, cela permettra au novice de renouer avec le vécu évoqué et d'ancrer son discours. D'autre part cela soutiendra le formateur dans sa démarche de compréhension dans la mesure où il pourra s'appuyer sur les images filmées pour accompagner le discours d'explicitation du novice. Ce discours deviendra par la suite source de données à analyser.

L'objectif du formateur à travers ce dispositif, consistera dans un premier temps, à accompagner le novice dans l'expression des dimensions intrinsèques de son action, c'est-à-dire des dimensions subjectives en prenant appui sur l'activité filmée, à laquelle il est renvoyé régulièrement et dans un deuxième temps, à faire émerger chez cet enseignant novice de nouvelles pratiques, signes d'une genèse de professionnalisation.

IV.2.1- L'autoconfrontation ou l'observation de soi-même

Il s'agit d'un temps d'échange dialogué entre le novice et le formateur expérimenté à la suite de journée de tenue de classe par le novice. Il y a une mise en discours de la pratique où les deux interlocuteurs construisent un récit commun qui vise à faire évoluer les pratiques de l'activité du novice par sa mise en dialogue.

Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier, & Gravel, considèrent cette situation de « construction par le novice à partir de son expérience et grâce à la médiation d'un formateur comme une situation professionnalisante. L'enregistrement de l'entretien-conseil fournit les traces extrinsèques qui sont ensuite complétées par les données verbales recueillies auprès du novice à la lecture de la transcription de cet entretien-conseil »²⁰⁸.

L'ensemble de ces données permettra au formateur de repérer s'il y a une mise en mouvement effective du sujet, un signe de perturbation, un changement de regard sur ses actions. Ainsi, un sentiment de lacune, qui pourrait être un signe d'insuffisance de ses schèmes d'action au contact avec le réel, pourrait naître de l'activité même du novice en présence du formateur. Mais il pourrait également être le fait de la mise en discours de son activité à destination du formateur. Et c'est à ce moment-là que le formateur va s'impliquer en instaurant une écoute active et méthodique, tout en respectant les pensées du novice et en portant une attention particulière portée aux questionnements qui accompagne la mise en discours de ses pratiques.

En effet, grâce cette méthode qui allie l'observable et l'interprétation de l'action et qui met les implicites qui sous-tendent l'action au jour, le formateur va conduire le novice à exprimer les dilemmes d'activité auxquels il se trouve confronté en cours d'action, qui vont le conduire à modifier ses schèmes. Cette méthode renseigne donc sur la double dimension qui constitue l'observable de l'action et son interprétation, l'extrinsèque et l'intrinsèque de l'activité enseignante.

IV.2.2- Le processus de transmission du métier

Dans ce contexte, plusieurs points semblent essentiels : les compétences nécessaires à celui qui transmet son métier, le rôle de l'imitation, le rôle de l'observation, le rôle de l'expérience, les interactions de l'individu avec le collectif de travail.

IV.2.2.1- Les compétences nécessaires pour transmettre un métier

Pour C, Dubar, « former un individu en situation de travail, c'est l'aider à trouver sa propre façon de faire et d'évoluer et non le conformer à un moule prédéfini. Certaines aptitudes, pour le transmetteur et pour l'apprenant, sont alors nécessaires à la transmission »²⁰⁹.

P, Conjard et B, Devin relèvent le minimum de compétences nécessaires au transmetteur : « la maîtrise des connaissances ou du savoir-faire, la maîtrise des compétences pédagogiques, la

²⁰⁸ Maubant, Ph et al (2012). Des obstacles et des zones d'ombres dans l'étude des processus de professionnalisation. Dans, Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle (Vol.44), p.17

²⁰⁹ Dubar, C. (2003). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris, Edition Arman Colin.

mise à disposition de moyens et ressources pour exercer sa fonction de transmetteur et la perception des enjeux, objectifs de l'action et du processus mis en œuvre »²¹⁰.

Ces éléments pourront être rapprochés de l'analyse développée dans le cadre des trois phases de l'étude empirique (exploratoire, intensive et de validité). En effet, les éléments observés pourront révéler ou non la nécessité de ces compétences du transmetteur pour les pratiques de transmission du métier analysées empiriquement.

IV.2.2.2- Le rôle de l'imitation dans la transmission du métier

- ☞ La simple imitation des plus expérimentés et des plus anciens ne garantit pas le succès de la transmission du métier. En effet,

« l'imitation directe peut se révéler un obstacle supplémentaire car ne sont visibles de l'extérieur par le novice que des automatismes observables. Ils sont impossibles à reproduire immédiatement puisqu'ils ne peuvent se former que sur la base de ses propres actions répétées où ils finiront par se décanter »

²¹¹ ;

la l'imitation directe d'un geste ne garantit donc pas son usage erroné.

- ☞ La transmission ne doit pas être envisagée comme une simple imitation d'un individu vers un autre. En effet, il faut du temps et de nombreux tâtonnements pour que le geste soit compris et réussi par l'apprenant.

IV.2.2.3- Le rôle de l'observation dans la transmission du métier

Globalement, l'observation peut influencer considérablement les comportements humains. De ce fait, la plupart des situations d'apprentissage par expérience interviennent sur la base de processus vicariants, c'est-à-dire « en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux ». Dans ce contexte, la notion de modèle, au sens d'exemplarité, est extrêmement importante.

Une part importante de ces apprentissages s'effectue sur la base d'observations simples et directes du comportement d'autres individus dans des situations du quotidien. Néanmoins, ces observations sous-tendent quatre points clés :

- ✓ L'attention est indispensable au modelage ;
- ✓ L'importance du travail de mémorisation

²¹⁰ Conjard, P., Devin, B. (2009). Acquérir et transmettre des compétences : et si on formait au travail ? Lyon, Éditions ANACT.

²¹¹ Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris, Presses Universitaires de France.

- ✓ Le processus de reproduction du comportement modelé ;
- ✓ Et la nécessité de la motivation de l'individu concerné.

IV.2.2.4- Le tutorat comme pratique de transmission du métier

Concevoir deux véritables années de formation en alternance avec des stages permettant de découvrir progressivement la classe:

- ❖ D'abord en observation,
- ❖ Puis avec un maître expérimenté,
- ❖ Et enfin en responsabilité.

Ne pas oublier de développer l'idée ci-dessus, car les stages sont basés sur ces 3 étapes

« La transmission représente une opportunité de développement et d'interaction entre l'individu et le collectif auquel il appartient » ²¹².

Le tutorat est considéré comme une excellente pratique qui s'inscrit dans la réponse aux problématiques de pénurie de compétences vis-à-vis de l'enseignant novice ; c'est aussi un outil de facilitation des périodes de professionnalisation. Aussi, la pratique tutorale ne se résume pas au seul accompagnement de l'enseignant novice, elle correspond à une période de transition dans sa vie professionnelle. En effet, l'imitation, l'observation, l'expérience et l'interaction avec des enseignants tuteurs utilisés comme ressources peuvent constituer des éléments clés influençant directement les pratiques des futurs enseignants. Mais, être enseignant chevronné n'est pas une condition suffisante pour être tuteur, désormais ces enseignants doivent être en possession d'une certification qui valide leurs compétences et atteste la conformité de leurs prestations en tant que tuteur.

IV.2.2.4.1- Les principales dimensions du tutorat

- ✓ L'aspect professionnel : les tuteurs devront être détenteurs de compétences, de savoirs et de savoir-faire qu'ils devront partager progressivement avec les enseignants novices.
- ✓ L'aspect pédagogique : les tuteurs devront faire bénéficier les enseignants novices de leurs compétences en les confrontant aux situations de travail. Cette dimension portera sur la communication interpersonnelle, la relation d'apprentissage et la présentation des savoirs ;
- ✓ Et l'aspect organisationnel : le tutorat devrait être un ensemble de moyens humains et organisationnels que l'institution universitaire devrait mettre en œuvre pour intégrer et

²¹² Prot, B. (2007), « Remettre le métier au travail : le style d'activité au travail », p. 17-32, in : MONTANDON C., TRINCAZ J., *Vieillir dans le métier*, Paris, Vuibert.

former, en situation réelle de travail, les enseignants novices, car c'est l'immersion en situation de travail qui constituera la pièce essentielle de ce dispositif.

Il est vrai que la frontière entre les termes de « tutorat », « mentorat » est encore mal définie. Mais voici un tableau qui va présenter une synthèse des principaux points de rapprochement et de différenciation existant entre le tutorat et le mentorat.

Tableau : « Tutorat », « mentorat » : points de rapprochement et de différenciation.

	Tutorat	Mentorat
Nature de la relation	- Généralement, il n'y a pas de relation contractuelle directe entre le tuteur et le tutoré.	-Le mode d'action principal du mentor est l'influence, sachant que celle-ci n'existe que dans la mesure où le mentoré l'accepte.
Publics concernés	- Le tuteur est un professionnel expérimenté dans le domaine d'intervention du tutoré ; - Le tutorat peut s'adresser à tous les publics.	- Le mentor n'est pas forcément un professionnel expérimenté dans le domaine d'intervention direct du mentoré ; -Le mentorat concerne davantage les cadres et les dirigeants au niveau des entreprises.
Durée	L'accompagnement se fait, en général, sur une période limitée.	L'accompagnement se fait, en général, sur une période limitée.
Enjeux	_ Qualifier ; _ Adapter ; _ Insérer ; _ Intégrer ;	_ Socialiser ; _ Promouvoir le développement de la carrière du mentoré ; _ Travailler sur les aspects comportementaux.

Source : Bournois et al.²¹³.

IV.2.4.2.2.1- Les enjeux du tutorat

Les enjeux du tutorat varient en fonction des tutorés concernés et de l'organisation du tutorat au sein de l'institution universitaire. Nous pourrions distinguer alors quatre enjeux principaux de la pratique tutorale :

- Intégrer l'enseignant novice ;
- Organiser son parcours ;
- Rendre son travail formateur ;
- Évaluer ses acquis et sa progression.

Apprendre une profession est un processus long qui engage non seulement le formé qui devrait faire face à des moments d'incertitudes voire à des situations de stress, mais aussi le tuteur. En

²¹³ Bournois, F, CHavel, T, Filleron, A. (2007), Le grand livre du coaching, Paris, Éditions d'Organisation.

effet, le tuteur étant l'artisan d'une démarche qui visera à aider l'enseignant novice à transférer ses compétences en situation de travail, sera aussi considéré comme un véritable agent de socialisation : son rôle dépassera généralement la simple transmission des pratiques professionnelles car il aura aussi comme tâche d'initier ces jeunes novices aux règles de la vie collective, aux procédures de travail et surtout réduire la possible "déstabilisation" du nouvel enseignant lors de son insertion. Le tuteur devrait être considéré comme un acteur privilégié susceptible de soutenir ces individus dans leur construction identitaire professionnelle.

En somme, le tuteur ayant comme souhait d'accompagner le parcours professionnel de l'enseignant novice, devrait intervenir à la fois comme modèle professionnel facilitant son développement et le transfert de ses compétences en situation de travail réelle, et comme agent d'intégration au sein de l'université pour que ce novice puisse faire face aux exigences de sa profession future.

IV.3- La professionnalisation des enseignants et leurs développements professionnels

Il est vrai que tous les milieux de la formation se sont emparés du mot professionnalisation : quel est de nos jours le dispositif de formation qui ne se réclame pas d'une visée professionnalisante ? En effet, la professionnalisation des enseignants universitaires est devenue en peu de temps une sorte d'idée phare qui inspire les politiques de l'enseignement supérieur. À première vue, elle est devenue donc, un symbole destiné à hausser le prestige de la profession enseignante, à lui attirer les meilleurs candidats, compétents et motivés, et à valoriser aux yeux de la société le statut de ceux et celles qui l'exercent.

La professionnalisation des enseignants et leur développement professionnel ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche en sciences de l'éducation depuis plus de vingt-cinq ans. Pour rappel, les travaux de Ernest Boyer qui sont à l'origine du courant *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) datent de 1990. Nous pouvons aussi référer les lecteurs aux recherches de R. Bourdoncle qui tentait, en 1993, à démontrer les limites, mais aussi « la force de l'idée de professionnaliser les enseignants ». Quant au Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIPFE), il a été fondé au Canada en 1993.

Ainsi, la question de la professionnalisation des enseignants et de leur développement professionnel semble plus que jamais d'actualité dans le contexte de l'importante mutation de la formation universitaire ainsi que de la transformation des conditions d'exercice du métier d'enseignant. L'Université, malgré un procès d'immobilisme qui lui est souvent fait, amorce un mouvement de rénovation pédagogique et essaye de s'adapter tant bien que mal sous la

pression constante de la massification de ses effectifs dont les profils sont très diversifiés, mais aussi des « nouvelles demandes qu'adresse désormais la société du savoir et de la connaissance à son enseignement supérieur »²¹⁴. Ces mutations ne sont pas sans effet, notamment sur la profession et l'organisation de la carrière de l'enseignant, ainsi que sur la répartition relative entre les tâches de recherche et d'enseignement. En effet, ces altérations vont permettre d'identifier des transformations importantes du métier d'enseignant : celui-ci en changeant de rôle, doit devenir un organisateur de situations -fait qui lui donnera l'opportunités d'apprendre- plus qu'un transmetteur de connaissances, de réguler l'apprentissage de ses apprenants. Par contre pour pouvoir s'interroger sur le concept de professionnalisation des enseignants ainsi que celui de développement professionnel de ceux-ci, nous devons instaurer une « pédagogie universitaire » et surtout repenser leurs compétences. Toutefois si le terme de professionnalisation renvoie à plusieurs acceptions différentes, celle qui nous intéresse c'est celle qui a trait à la professionnalisation des savoirs, à un processus « d'amélioration des capacités, de rationaliser et de spécification des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité personnelle. »²¹⁵. Nous devrions aujourd'hui étendre le champ d'application de cette définition aux compétences puisque « ce qui distingue les personnes au travail, ce ne sont pas leurs connaissances, mais leur capacité à les utiliser de façon pertinente dans des situations, et à savoir agir efficacement de façon durable. »²¹⁶.

Ainsi, le développement professionnel d'un futur enseignant pourrait être conceptualisé selon les facteurs suivants:

- La prise de conscience des savoirs d'action : c'est par l'observation des situations de travail, des professionnels en activité que cette prise de conscience peut s'opérer.
- L'orientation vers la compétence: les entretiens ciblés sur les savoirs que pensent mobiliser les praticiens professionnels, semblent aussi être des moments privilégiés pour identifier des savoirs d'action. Cette orientation vers la compétence ressemble à une initiation vers les savoirs pratiques, peu parlés par les praticiens professionnels qui ont incorporé ces savoirs et ne sont pas en mesure de les expliciter directement.

²¹⁴ Romainville, M. (2006), « Introduction », dans Rege Collet. N. et Romainville, M. (dir.), *La Pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, p.9

²¹⁵ Bourdoncle, R. (1993). « Note de synthèse. La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, 105, p.16.

²¹⁶ Le Boterf, G. (2013). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, 2e édition, 2^{ème} tirage, Paris, Eyrolles. p, 17.

- La mise en œuvre tâtonnante de la compétence : La tentative de l'utilisation de la compétence lors des stages constituerait un premier pas dans les processus de changement des pratiques.
- L'incorporation de la compétence pour une situation donnée : l'utilisation d'une compétence lors des stages traduit une appropriation partielle. La compétence sera mobilisée pour certaines situations bien précises sans que le futur enseignant (stagiaire) puisse la modifier et la réutiliser dans d'autres situations. Si un événement imprévu survenait, le stagiaire se trouverait en difficulté.
- La transposition de la compétence en contexte : Ce niveau d'appropriation suppose la mobilisation d'un savoir professionnel dans des contextes variés, souvent inattendus. Dans ce cas, le futur enseignant devrait montrer alors une expertise en ajustant son activité et sa pratique aux paramètres de la situation.
- Le renouvellement de la compétence : Les compétences acquises à un moment donné deviennent obsolètes car elles ont une durée de vie limitée. Leur réévaluation s'avère nécessaire dans les contextes évolutifs et incertains. Les situations d'enseignement/apprentissage se transforment si bien que les enseignants sont tenus de s'adapter. Par conséquent, le renouvellement des compétences suppose des actualisations continues au niveau des savoirs (formation continue).

R, Bourdoncle, estime qu'il faudrait aussi distinguer la professionnalisation des personnes qui vise un processus « d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être professionnels en situation réelle et d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel.»²¹⁷. Déterminé par des facteurs économiques, sociaux et politiques, ce processus conduit les professionnels à être de plus en plus professionnels, ce que R, Bourdoncle appelle « la professionnalité ». Quant à l'identité professionnelle, « celle du groupe auquel un individu appartient ou auquel il souhaiterait appartenir, elle renvoie aux représentations de la profession, aux normes et aux valeurs, à l'éthique et aux pratiques professionnelles souhaitées par la communauté »²¹⁸. La construction d'une identité professionnelle peut donc être désignée comme un processus d'acculturation.

²¹⁷ Bourdoncle, R. (2000), « Professionnalisation : formes et dispositifs », *Recherche et formation*, 35, p. 125.

[En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-etformation/RR054.pdf>

²¹⁸ Coumaré, M. (2010). La Distance (FAD) et les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) au service de la professionnalisation des enseignants au Mali : une approche évaluative de dispositifs expérimentaux, Université de Rouen, Éducation.

[En ligne] <https://tel.archivesouvertes.fr/tel-00545798/document>.

IV.3.1 - L'autonomie professionnelle des enseignants

L'autonomie professionnelle des enseignants s'articulerait principalement autour des aspects suivants :

- ✓ La liberté de faire ses propres choix pédagogiques et didactiques, en se préoccupant de la réussite des apprenants ;
- ✓ La capacité de justifier et d'assumer la responsabilité de ces choix ;
- ✓ La nécessité d'assurer et de gérer sa propre formation continue, en tenant compte des dimensions individuelle et collective de cette compétence ;
- ✓ La possibilité de participer et d'être pris en considération lors du processus de prise de décision sur des sujets qui concernent l'enseignement.

IV.3.2- Les caractéristiques de l'enseignant professionnel

Un enseignant professionnel est celui qui possède les caractéristiques suivantes :

- ✓ Il sait faire preuve de diverses compétences professionnelles et utilise les ressources de manière adéquate ;
- ✓ Il dispose d'une certaine liberté pédagogique et est apte à faire des choix éclairés ;
- ✓ Il a le souci de l'apprenant et de ses besoins, qui constituent des préoccupations centrales de son action pédagogique ;
- ✓ Il est responsable de ses choix et peut justifier ses décisions et ses actes ;
- ✓ Il a la capacité de réfléchir à sa pratique et est en mesure de se réajuster, au besoin ;
- ✓ Il assure son propre développement professionnel continu et se tient à jour, par divers moyens.

IV.3.3- Le concept d'identité professionnelle

L'identité professionnelle est une dimension de l'identité sociale. Par identité sociale, nous entendons « la définition sociale de l'individu »²¹⁹ qui lui permet de se définir et d'être défini par les autres. Il nomme ces différentes perceptions en parlant d'identité pour autrui et d'identité pour soi. Il explique qu'il y a des « [...] actes d'attribution ceux qui visent à définir « quel type d'homme (ou de femme) vous êtes »²²⁰, c'est-à-dire l'identité pour autrui (autrui significatif ou généralisé) ; on appellera actes d'appartenance ceux qui expriment « quel type d'homme (ou de

²¹⁹ Dubar, C. (1995). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Collection U. Sociologie. Paris : A. Colin, p.5.

²²⁰ Ibid.

femme) vous voulez être, c'est-à-dire l'identité pour soi »²²¹. Ainsi, cela peut être mis en lien avec l'identité professionnelle qui se forge sur ce que l'individu désire être dans son travail et sur l'image que lui renvoient les autres. Ces deux images n'étant pas nécessairement en adéquation, comme nous avons pu le voir en abordant la question des tensions identitaires. Par ailleurs, l'identité sociale d'un individu se construit en se basant sur des caractéristiques identiques à d'autres individus mais également sur des caractéristiques qui le distinguent des autres individus. Elle leur permet d'être reconnu socialement et de se catégoriser les uns par rapport aux autres. Dès lors, nous pouvons affirmer que l'identité professionnelle serait la définition de soi à un niveau professionnel par rapport aux autres professions. Elle est donc la partie de l'identité sociale qui se rapporte au contexte du travail

IV.4- Entre formation « académique » et formations « professionnelle » : frontière ou continuum de situations ?

Depuis la mise en place du LMD au niveaux des institutions universitaires algériennes, les autorités, dans un contexte sociopolitique marqué par la crise économique, le chômage des jeunes diplômés et le taux d'échec en premier cycle universitaire, n'ont pas cessé de prôner un discours sur la responsabilité de l'université dans l'insertion professionnelle de ses diplômés. Tandis que les membres de la tutelle n'ont pas arrêté de proposer des réformes pour essayer d'assurer une certaine compétitivité des institutions universitaires vis-à-vis des pays du Maghreb et surtout l'employabilité de leurs diplômés, sans pour autant intégrer dans les programmes de formation universitaires des savoir-faire et des compétences dont a besoin le marché du travail.

Ainsi, dès l'avènement du système LMD au niveau de l'enseignement supérieur algérien, il a été constaté de nombreuses lacunes au niveau des formations universitaires d'une manière générale et des formations académiques d'une manière particulière. Une de ces lacunes concerne l'écart marqué entre le monde de la formation académique et celui de la formation professionnelle : l'enseignant novice trouvera des difficultés à sa prise de fonction, quand il doit passer de l'enseignant maîtrisant les « savoirs savants ou connaissances disciplinaires » - mais peu ou pas de savoirs et savoir-faire didactiques et pédagogiques-, à l'état de praticien autonome ayant les compétences adéquates pour transposer et didactiser ce « savoir savant » en « savoir à enseigner » puis en « savoir enseigner », toutes ces démarches en fonction des

²²¹ Ibid.

contraintes complexes de la situation d'enseignement/apprentissage. En effet, ces deux mondes sont considérés de manière très distincte. Les connaissances apprises dans le cadre de la formation académique sont souvent inertes parce qu'elles sont dénuées de sens et qu'elles ne sont pas contextualisées. L'établissement de liens entre la théorie et la pratique est d'autant plus difficile lorsque, à l'intérieur d'un même programme, les activités de formation sont organisées par contenus disciplinaires et que les occasions d'appliquer les connaissances dans des contextes signifiants et authentiques sont inexistantes. Voilà pourquoi les universitaires ne cessent de dévoiler des critiques à l'égard des formations académiques universitaires algériennes. Elles sont nombreuses et elles convergent toutes vers un même point : le manque de préparation des diplômés pour faire face aux réalités du monde du travail. En effet, puisque nombreux sont ceux qui dénoncent le manque d'expériences pratiques offertes dans leur parcours de formation académique afin de développer les compétences requises pour exercer leur future profession. Donc, c'est uniquement en reliant la formation académique à la formation professionnelle par la mise en place de stages pratiques que l'enseignant novice qui était au départ le simple récepteur de savoirs devient grâce ces stages, observateur puis évaluateur de la pratique d'autrui, puis par la suite acteur impliqué et concepteur de sa propre pratique, grâce en partie au transfert des acquis de l'observation et de l'exercice réel de l'activité enseignante.

Et à bien considérer les choses, si un des grands défis de l'enseignement supérieur algérien doit comporter l'assurance d'un accès à la qualification attendue des diplômés, qu'elle soit axée sur la recherche ou sur la professionnalisation, l'autre défi est aussi très certainement d'assumer cette massification qui n'a cessé d'augmenter depuis les années soixante-dix, tout en s'interrogeant sur les mécanismes de l'échec de l'enseignement universitaire qui freinent sa démocratisation. Grâce à une littérature abondante, nous avons pu détecter un brin de réponse dans plusieurs études qui ont pu expliquer, en partie cet échec. Celles-ci avaient fait état de plusieurs hypothèses mettant souvent en exergue des facteurs imputables aux étudiants eux-mêmes tels que : leurs origines socioculturelles, leurs difficultés à s'adapter aux études universitaires, leur manque de motivation, leur manque de travail, leur manque de méthodes, leur maîtrise insuffisante de la langue française, leurs déficits cognitifs antérieurs attribués à l'enseignement secondaire ou encore liés à la catégorie sociale. En l'occurrence, il apparaît que ces études avaient analysé certaines dimensions concernant la problématique de l'échec de l'enseignement universitaire algérien, sans pour autant en explorer sa principale cause qui est la formation professionnelle des enseignants universitaires.

Seulement, avant d'aborder cette thématique, il nous a semblé qu'il était de mise d'éclairer d'abord nos lecteurs à propos du concept de « professionnalisation ».

IV.4.1- La professionnalisation de l'enseignement supérieur

L'objet de cette partie est d'examiner quelques approches de la notion de « professionnalisation de l'enseignement supérieur universitaire ». Il s'agit en fait de voir comment elle a été définie et conceptualisée dans les pays européens.

IV.4.1.1- La professionnalisation de l'enseignement supérieur : de quoi parle-t-on ?

En dépit de la démocratisation de l'enseignement universitaire algérien ouvrant la porte à tous les jeunes bacheliers, il a été constaté que les effectifs étudiants n'avaient pas cessé de croître à un rythme spectaculaire et que la production de diplômés n'avait pas cessé non plus de s'amplifier sans de réelles perspectives d'insertion professionnelle. Malencontreusement, ce flux considérable n'avait entraîné aucun changement au niveau des pratiques d'enseignement-apprentissage. Les missions traditionnelles de l'université consistant dans une large mesure à transmettre des savoirs et à délivrer des titres n'avaient en aucune manière suivi les évolutions qui se déroulaient dans les pays développés. Ainsi, d'une université d'élite à l'époque postindépendance, l'université algérienne est passée à une université de masse exprimant du coup son attachement aux principes « d'égalité de chance pour tous ». Cette réalité amère a fait en sorte qu'actuellement l'université fait face à des problématiques majeures qu'elle ne connaissait pas auparavant : les injonctions du marché de l'emploi, les crédits publics devenus insuffisants ainsi que les écarts entre enseignement et débouchés professionnels. Ce dernier point semble de nos jours très préoccupant d'autant plus qu'il concerne toutes les filières universitaires.

Aujourd'hui, le paysage universitaire a changé partout dans le monde invitant les universités à jouer un rôle de premier plan dans la croissance économique. Et presque la totalité des universités existant dans le monde suivent cette évolution mondiale. Parmi les plus fondamentales en ce début du millénaire était la réforme architecturale des titres universitaires fondée sur le LMD. Opérée en Europe, celle-ci avait affecté l'enseignement supérieur mondial. Un peu plus tard, s'est greffé au sein même de cette réforme en toile de fond une autre réforme, celle des contenus d'enseignement appelée la « professionnalisation des études universitaires ». En réalité, c'est la nécessité d'adapter l'université au marché du travail qui a fait émerger cette nouvelle notion de « professionnalisation ». Cette nécessité s'est d'abord inscrite dans le processus de Bologne en 1999 suivi du processus de Lisbonne en 2000 dont la politique avait un double objectif, celui en premier lieu d'« harmoniser les diplômes européens » en vue

d'accroître la mobilité des étudiants, et celui en second lieu, d'encourager la définition des diplômes en terme de « compétences », puis au-delà, cette nécessité s'est inscrite dans un processus de transformation de l'enseignement supérieur.

Dans cet ordre d'idées, l'évolution du monde économique allait inciter à un bouleversement profond du système universitaire qui commença à être considéré par bon nombre de chercheurs comme obsolète et moins efficace à répondre aux attentes actuelles de « l'économie de croissance ». Et, pour devenir une université moderne et efficace cela nécessite aujourd'hui beaucoup de moyens. Ainsi, il fût établi de nouvelles relations particulièrement importante entre l'université et le milieu de l'emploi qui n'a pas hésité à lui imposer de nouveaux paradigmes.

Ainsi, l'avènement de la professionnalisation de l'enseignement supérieur a eu pour objectif de développer la formation professionnalisante dont la société et l'université ont eu besoin pour leur développement, en d'autres termes, ce mouvement manifeste la volonté politique de mieux adapter l'offre de formation universitaire aux besoins économiques et, ainsi, favoriser l'insertion des futurs diplômés. Cette professionnalisation a remis en question les modes habituelles de la sélection des objectifs, de l'articulation des contenus et de la transmission, de l'acquisition et de restitution des savoirs concernant l'enseignement universitaire académique. De plus, elle a intégré des changements profonds sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les modalités d'évaluation des acquis académiques. Et en vue de matérialiser cette professionnalisation dans l'enseignement supérieur, il a été établi des programmes académiques conséquents et appropriés. C'est pour cette raison que les réflexions pédagogiques ont commencé à construire des curricula académiques adaptés à la professionnalisation de l'enseignement supérieur visant à développer des comportements et des compétences professionnelles des futurs diplômés tout au long du parcours académique grâce à l'adéquation de la formation au monde du travail et à l'adaptation de la formation aux besoins de développement.

Ces curricula ont permis d'adapter constamment et concrètement la formation académique et scientifique aux besoins du développement social et scientifique du monde du travail et faire de l'enseignement universitaire, un enseignement efficace, efficient, pertinent, engagé et équilibré. Seulement, ce nouveau mouvement au sein de l'enseignement supérieur s'était attiré l'ire de nombreux enseignants chercheurs qui dans leurs critiques dénonçaient une soumission du monde universitaire au monde professionnel, des savoirs enseignés, qui n'étaient plus construits à partir d'un corpus disciplinaire cohérent issu de la recherche, mais plutôt en référence à des compétences inscrites dans des référentiels d'emploi. Ces enseignants chercheurs

appréhendaient d'un mauvais œil le fait de remettre en cause leurs identités professionnelles ainsi que la nature de leurs activités. Ils considéraient cela comme une marchandisation des savoirs, une transformation de l'université en entreprise, en d'autres termes, une forme de réduction des finalités de l'enseignement supérieur et comme une sorte d'instrumentation orchestrées par le politique. À première vue, ces enseignants chercheurs avaient peut-être oublié que l'université avait toujours préparé aux « professions de l'enseignement et de la recherche » ou à celles du monde du travail d'une manière générale et de ce fait qu'il était dans la nature même de l'Université de construire de la « professionnalité ». Par conséquent, nous devons tous être convaincus que cette professionnalisation de l'enseignement supérieur universitaire ne pourrait se réaliser sans la participation des enseignants. Ces derniers donc, doivent aussi être des professionnels dotés de compétences.

IV.4.1.2- La professionnalisation de l'enseignement et le travail des enseignants

La professionnalisation doit s'établir en se basant sur un certain nombre de consensus :

- Construire grâce à la **recherche** une base de connaissance à la fois rigoureuse et efficace susceptible d'être réellement utile aux enseignants praticiens ;
- Abattre les cloisons qui séparent les enseignants chevronnés et les enseignants novices en développant des collaborations fructueuses ;
- Valoriser l'expertise professionnelles et les pratiques innovantes plutôt que les pratiques recettes ;
- Introduire à l'université une évaluation de l'enseignement permettant une amélioration des pratiques ;

Toutefois les enseignants chercheurs restons perplexes quant à la réalisation de ces propositions qui très souvent se heurtent à beaucoup d'obstacles tels que :

- ❖ Perte de prestige de la profession enseignante ;
- ❖ alourdissement ou absence d'évaluation ;
- ❖ la recherche est en deçà du projet d'édification d'une base de connaissance ;
- ❖ réticence de certains enseignants qui demeurent attachés aux pratiques et aux méthodes traditionnelles d'enseignement ;
- ❖ très souvent, même les institutions universitaires sont réfractaires aux réformes, soit par inertie et habitude soit simplement parcequ'elles ne reçoivent pas les ressources financières et matérielles pour les mener à bien.

IV.5- Quels sont les compétences qui caractérisent un enseignant professionnel ?

Ce sont les compétences requises pour exercer *efficacement* le métier d'enseignant dans les conditions d'aujourd'hui et face à des publics divers et difficiles. Le vrai professionnel est celui qui se montre efficace auprès des apprenants qui n'apprennent pas par leurs propres moyens ou selon n'importe quelle didactique, ceux que leur héritage culturel, leur rapport au savoir, leurs acquis préalables, leur projet, leur envie d'apprendre éloignent de la culture universitaire.

Pour pouvoir asseoir sa compétence professionnelle, tout enseignant devrait :

- ☞ Se centrer sur les compétences à développer et les situations d'apprentissage les plus fécondes, plutôt que de se contenter de " faire le programme " ;
- ☞ Différencier son enseignement, pratiquer une évaluation formative, pour lutter activement contre l'échec des apprenants ;
- ☞ Développer une pédagogie active et coopérative, fondées sur des projets et des méthodes actives ;
- ☞ Se donner une éthique explicite de la relation pédagogique et s'y tenir ;
- ☞ Se former, en participant à des journées pédagogiques, des séminaires ou colloques ;
- ☞ Se remettre en question, réfléchir sur sa pratique, individuellement ou en groupe ;
- ☞ Participer à la formation continue ;
- ☞ Travailler en équipe, coopérer avec des collègues ;
- ☞ S'engager dans des démarches d'innovation individuelles ou collectives.

IV.5.1.- Ces compétences exigent-elles des savoirs théoriques ?

Elles exigent bien entendu la maîtrise des savoirs « à enseigner », savoirs « disciplinaires » mais aussi savoirs « méthodologiques » plus généraux, tant intellectuels qu'organisationnels. Elles exigent aussi des savoirs « théoriques » portant sur les processus d'enseignement-apprentissage et les obstacles auxquels ils se heurtent. C'est-à-dire des savoirs « *didactiques* », discipline par discipline, mais aussi des savoirs « *transversaux* » issus des sciences humaines et en particulier des sciences de l'éducation : savoirs portant sur le développement, l'apprentissage, l'évaluation, la différenciation, etc.

IV.5.2- Quel rapport y a-t-il entre savoirs théoriques et savoirs professionnels ?

Les savoirs professionnels sont des savoirs pertinents dans un métier ou une profession, quelle qu'en soit la source, qu'ils viennent de la recherche, de la culture professionnelle ou de l'expérience personnelle. Les savoirs théoriques ne suffisent pas, mais les savoirs d'expérience

ne nourrissent pas une pratique réflexive et novatrice, ils se bornent à réguler le travail quotidien.

Quels que soient les savoirs considérés, ce ne sont que des *ressources* : il n'y a pas de compétence s'ils ne sont pas *mobilisables* en situation complexe et en temps réel. Les savoirs d'expérience sont construits dans l'action et en restent proches. La difficulté est plutôt de les formaliser. À l'inverse, les savoirs théoriques ne sont utiles dans l'action que si l'on est *entraîné* à les mobiliser, à les contextualiser, à les marier aux savoirs issus de l'expérience et de la culture du métier.

Conclusion

Dans notre recherche sur la professionnalisation des enseignants universitaires, nous avons pris appui sur l'idée qu'il s'agit de trouver les indices d'une transformation, d'un processus dynamique de développement d'un individu. Ce développement est un des effets de l'activité du sujet en situation professionnelle (lors de la conduite de classe : stage pratique) et en situation d'analyse de sa propre activité. Ainsi, notre conception donne toute son importance à la dimension d'apprentissage, par genèses, où le sujet se place dans une zone de contact entre le réel sur lequel il agit et le conceptuel qui sous-tend son action. Ce développement doit passer par la médiation d'un tiers (tuteur, accompagnateur, formateur, expert, spécialiste, professionnel) qui porte un regard sur l'activité du sujet. En effet, il est bien difficile d'être compétent tout seul ; atteindre un certain degré de professionnalisme est une responsabilité qui est et devrait être partagée entre l'enseignant mais aussi avec l'institution universitaire. Pour pouvoir parler de la construction et du développement de pratiques professionnelles du futur enseignant, il faudra d'abord accentuer le travail de l'équipe formatrice constituée sur le fait qu'elle doit lui apprendre à réfléchir sur et d'évaluer ses pratiques professionnelles. Viens par la suite, la mise en place d'un environnement encourageant et accompagnant avec des outils mis à sa disposition par les services de l'institution universitaire.

Nous devons confier la formation ou le soutien au développement professionnel des futur(e)s enseignant(e)s qui n'ont pas d'expérience de l'enseignement et de la recherche universitaire à des équipes de spécialistes de la formation, constituées d'enseignants professionnels et de concepteurs pédagogiques (designers pédagogiques) qui vont leur proposer des outils pour qu'ils deviennent des instruments pour leurs apprentissages.

Nous ne pouvons être catégoriques sur ce point, car même si le futur enseignant universitaire suit une formation adéquate, ce n'est pas le rôle du formateur de lui imposer un changement identitaire ou de posture. Sa présence ne va que l'aider à clarifier ses propres projets de formation et à lui offrir un environnement lui permettant de le réaliser. Ce changement est un travail long, pénible et exigeant, c'est un chemin plein d'obstacles et de difficultés que seul le futur enseignant doit parcourir afin de centrer sa formation sur son apprentissage et pouvoir atteindre un certain professionnalisme, avec l'aide sans équivoque de l'université qui doit créer et animer un environnement qui puisse rendre possible la construction de pratiques d'enseignement susceptibles de soutenir un apprentissage en profondeur et le développement de compétence de haut-niveau.

L'enseignant universitaire pourrait se développer professionnellement, en complétant sa formation disciplinaire d'une formation professionnelle : l'institution universitaire devrait concevoir une formation mixte, sans pour autant confondre les compétences à faire acquérir au futur enseignant comme un contenu mais plutôt comme un moyen.

Une formation professionnelle devrait s'accompagner d'un effort de construction et d'organisation d'une base de connaissances spécifiques au champ de pratique. Cette base de connaissances devrait être construite par la recherche, l'observation et l'analyse du travail réellement effectué par le professionnel en situation. Car le fait que la formation transmette aux recrues la base de connaissances cela serait essentiel pour assurer la constitution du groupe professionnel avec une identité claire et forte et pour fonder sa pratique.



CONCLUSION GÉNÉRALE

POUR NE PAS CONCLURE

« C'est une chose de vouloir prendre une option dans l'abstrait, et autre chose de vouloir l'assumer concrètement. Il faut en effet sortir des discours pédagogiques pour enfin passer aux actes et donc passer des intentions aux applications ; car il ne suffit pas de dire, mais de prendre les moyens de réaliser ce que l'on dit »

Si nous pouvions retourner en arrière, sans doute reconnâtrions-nous que certaines politiques en matière d'enseignement supérieur en Algérie étaient bonnes, mais il aurait fallu dès le départ, introduire de façon systématique et novatrice, des formations à l'intention des enseignants universitaires, car même les conservateurs les plus aveugles étaient censés savoir désormais qu'une bonne partie du dysfonctionnement des universités venait d'un déficit de formation des enseignants.

Comment aller de l'avant ? Comment transformer les possibilités en réalités ?

Comment établir une hiérarchie des priorités ?

Pour aller de l'avant, il nous faut d'une part nous attaquer aux obstacles et d'autre part transformer les possibilités en réalités. Pour ce qui est des obstacles, il faudrait les surmonter en développant davantage encore ce qui suit : il faut faire plus d'effort à tous les niveaux pour l'emploi d'enseignants correctement formés, en nombre suffisant et bien disposés à l'égard du travail, condition *sine qua non* qui doit être reconnue comme étant l'élément crucial des services destinés aux étudiants.

Il nous faut améliorer nos infrastructures et nos façons de fonctionner pour que nos objectifs ne soient pas entravés ou ralentis par un règlement général inflexible. Il nous faudrait aussi approfondir nos connaissances sur les politiques efficaces mises en œuvre dans d'autres pays, en matière d'enseignement universitaire et de formation. Le Ministère de la tutelle devrait être soutenu par des mécanismes qui fournissent coordination et formation, et le gouvernement devrait s'engager à promouvoir le bien-être du personnel enseignant afin que ce dernier puisse travailler dans de meilleures conditions, et par conséquent, fournir les efforts nécessaires.

Il faudrait convaincre les politiques et la tutelle de l'enseignement supérieur, de l'instauration d'une formation professionnelle pour les futurs enseignants, garante de l'élévation du niveau d'instruction des générations nouvelles. Nous pourrions prévoir donc, une formation qui prépare à un métier, articulant savoirs théoriques, savoirs académiques des disciplines et savoirs d'exercice du métier. Les savoirs théoriques devront toujours être en lien avec la pratique, s'adaptant aux circonstances et aux niveaux d'enseignement, donnant des

points de repères pour que le futur enseignant réfléchisse sur sa pratique, puisse la changer et faire évoluer ses compétences.

Ainsi, l'Algérie ne s'accommodera plus jamais d'un taux élevé d'échec à l'université, n'acceptera plus qu'une fraction importante de chaque génération sorte des universités sans formation convaincante, ne se félicitera plus d'avoir de nouveaux diplômés, armés d'un minimum de savoir requis uniquement pour voter, consommer et travailler.

Il s'agira plutôt de placer le plus grand nombre d'apprenants, dans des situations qui permettront à presque tous d'apprendre effectivement ; pas seulement d'acquérir des savoirs livresques, mais apprendre à tolérer et respecter les différences, à coexister, à raisonner, communiquer, coopérer, changer et agir efficacement.

Il serait bon temps aussi, de commencer à se soucier de l'efficacité, de l'efficience et de la qualité de la formation professionnelle des futurs enseignants universitaires algériens, priorité majeure pour l'amélioration de l'enseignement supérieur. Un investissement serait donc nécessaire, mais ce dernier ne se développera que si les universités inventent de nouvelles formes de reconnaissance du travail de l'enseignant, reconnaissance symbolique : considération, confiance, évaluation constructive....., mais aussi reconnaissance dans le sens le plus terre à terre : revenu, conditions de travail, moyens d'enseignement et innovation.

Pour cela, les universités algériennes doivent bénéficier d'un soutien financier important de l'état et ce, malgré les contraintes budgétaires actuelles. Or, la crise et le déficit des finances publiques poussent l'université Algérienne à faire aussi bien avec moins de ressources, l'enjeu est de " faire mieux en dépensant moins ", dans le même temps, nous attendons des rendements non seulement stables mais qui vont en s'améliorant, en terme de taux d'inscription et de nombre de diplômés, mais aussi de niveau réel de compétences des générations nouvelles. Telle est la devise du gouvernement et des porte-parole de l'économie qui rêvent toujours d'une efficacité accrue qui n'exigerait aucune ressource nouvelle.

Même ceux qui sont convaincus que l'université algérienne doit s'adapter à la " vie moderne " et devenir plus efficace, ne sont pas prêts à élever le niveau de la formation et de professionnalisation des enseignants. L'ambivalence de ces nombreux acteurs et groupes sociaux qui assignent de nouvelles attentes à l'enseignement supérieur en refusant qu'ils coûtent un sou de plus, a un double fondement : d'une part, ils savent qu'ils ne peuvent former des enseignants à un plus haut niveau et leur donner davantage de responsabilités sans mieux les

payer, et d'autre part, ils redoutent que les enseignants mieux formés deviennent des contestataires ou des interlocuteurs peu commodes.

Aujourd'hui, la société algérienne n'ignore pas que, plusieurs pays d'Europe, d'Asie, d'Amérique, grâce au savoir et à la maîtrise de la technologie occupent une place privilégiée dans l'économie mondiale. Par ailleurs, d'autres pays émergent et sont en plein essor car, ils ont su mettre en place une politique adéquate de développement accompagnée d'institutions dotées de moyens colossaux pour piloter, définir, contrôler et exploiter les résultats de la recherche scientifique universitaire. Nos préoccupations vis-à-vis du retard pris par notre pays à s'engager dans cette voie de développement où la recherche scientifique et la maîtrise technologique seraient ses principaux piliers sont donc légitimes. De ce fait, si nous voulons entreprendre la modernisation de notre société, nous devons entreprendre une politique de développement qui impliquerait de profondes mutations économiques et sociales et cela ne pourra être réalisé qu'à travers un accroissement massif des connaissances au niveau de nos établissements universitaires. En effet, l'instigateur principal du développement de toutes les sociétés modernes a été le fait d'une progression sans limites des sciences et des technologies.

En l'occurrence, vu l'état embryonnaire de la « formation-développement » conséquence d'une quasi inexistence d'une coordination entre l'université et le secteur économique algérien, nous estimons que les objectifs qui ont été assignés à l'enseignement supérieur algérien depuis les dernières réformes n'ont pas coïncidé avec la finalité ultime dont les pouvoirs publics l'avaient investi. Nous devons donc aborder une phase cruciale qui inciterait les responsables à mettre en œuvre des rénovations judicieuses au niveau de l'université algérienne pour se hisser à l'échelle des pays les plus avancés. En effet, cette perspective inévitable pourrait être considérée comme étant la seule stratégie pour asseoir une solide formation permettant aux enseignants d'acquérir des idées nouvelles favorables à l'innovation, bâtir un fructueux enrichissement pour nos étudiants qui devront plus tard mobiliser leurs potentiels intellectuels au profit de la nation et fonder une planification économique cohérente permettant effectivement la résolution des problèmes liés au développement national, intégrant surtout les besoins globaux d'une société qui pourrait attester dans un futur proche la preuve de sa maturité, de son originalité créatrice et de son aptitude afin de contribuer à l'instauration du nouvel ordre international.

Nous savons aujourd'hui que ce qui généralement fait le plus défaut à nos universités, c'est l'aptitude des responsables à redéfinir méthodiquement et correctement les objectifs de formation. Ainsi, pour pouvoir y remédier à cette situation, l'université algérienne devrait trouver réponse à ces questions :

- ◆ Comment doit-on élaborer une politique de formation universitaire dans ses rapports avec les politiques de développement, des ressources humaines et de gestion des entreprises, des emplois et des compétences ?
- ◆ Quels sont les indicateurs qu'il faudra utiliser pour l'évaluer et établir une bonne cohérence entre les investissements matériels, les investissements dans la recherche et même dans la prospective ?
- ◆ Quels types de professionnels universitaires les formations de l'enseignement supérieur seront-elles en mesure de fabriquer ?
- ◆ Quelles sont enfin les stratégies à mettre en œuvre pour que les formations universitaires et professionnelles coïncident au plus près avec le marché de l'emploi ?

En l'occurrence, pour que l'Algérie puisse enfin comprendre que le rôle de ses universités ne doit plus se limiter à délivrer uniquement des diplômes, mais qu'elle devrait s'assurer plutôt que chacun d'entre eux devrait avoir une valeur professionnelle au regard des attentes du marché du travail, va-t-elle réunir les conditions pour impliquer plus fortement ses universités dans le devenir professionnel de ses formés ? Va-t-elle modifier sa représentation du diplôme, et par là même du rôle de ses universités ?

Ce travail de recherche que nous considérons en toute modestie comme innovant adressé à des enseignants et futurs enseignants universitaires, mais aussi aux formateurs de terrain, s'attache à décrire, à analyser le travail enseignant et a pour ambition de dresser un panorama des problématiques impliquées dans l'apprentissage de ce métier avec la ferme conviction que les effets produits pourront permettre de mieux comprendre les enjeux, les logiques de l'élaboration d'une « formation à l'enseignement » qui aura pour visée à faire évoluer les modalités de la formation universitaire. Nous espérons aussi que cette thèse permettra de trouver des pistes, des ressources, des lignes incontournables pour une formation d'enseignants qui auront pour seule ambition de former de futurs cadres d'État.

Par ailleurs, il est à présent nécessaire de relever le défi de renforcer la formation des formateurs à travers le renforcement des compétences, afin d'atteindre un encadrement satisfaisant des étudiants et multiplier les passerelles entre les formations universitaires et les activités professionnelles. En effet, la coupure est actuellement trop marquée entre les activités d'études et de recherche et les activités professionnelles. Il est donc impérativement nécessaire de la réduire car elle est à la fois factice et non productive entre deux mondes qui doivent nécessairement être solidaires et complémentaires. Ces deux espaces se doivent d'être

interactifs pour bénéficier des avantages mutuels, et induire, par l'effet de synergies, des progrès certains. Nous souhaitons ainsi que l'université algérienne puisse être prête à affronter plus de défis pour de plus grandes ambitions.

Finalement, nous espérons que ces quelques éléments d'analyse de cette recherche constitueraient en quelque sorte un minimum nécessaire à l'exercice de la profession, en souhaitant vivement que les futurs enseignants seraient invités à poursuivre une formation professionnelle dès leur inscription en Doctorat. Il faudrait bien sûr qu'il y ait d'abord une prise de conscience de la part des institutions universitaires pour concevoir de nouveaux dispositifs de formation, pour que s'établisse par la suite une action concrète de la part des autorités concernées de l'état. En effet, cela requiert plus que de la bonne volonté pour pouvoir mettre en place une telle formation dont le programme et les modalités devraient être à l'image des besoins et des attentes des futurs enseignants universitaires.

L'originalité de notre contribution consiste seulement à faire sortir de l'ombre un phénomène qui pourrait constituer le fer de lance et le nerf d'une révolution universitaire, de manière à mieux le circonscrire et réaliser des interventions au niveau de la formation plus appropriées, plus cohérentes.

En l'occurrence, si un tel projet arrive à se réaliser, nous n'aurons donc plus le droit de livrer à des enseignants inexpérimentés et sans formation, des générations de jeunes que nous devons préparer dans les meilleures conditions possibles, à affronter les problèmes de tout ordre qui leur seront posés par la société de demain. Aussi, nous devons prendre conscience que la réussite de publics hétérogènes et parfois en difficulté ne passe pas seulement par la mise en œuvre de nouvelles pratiques et techniques d'enseignement individuelles, mais aussi par une relecture des cursus de formation, des dispositifs d'enseignement et, au final, d'une réorganisation, au moins partielle, des modes d'organisation de l'institution universitaire.

Aborder un tel sujet au niveau de l'enseignement supérieur soulèvera certes plusieurs zones d'ombres : nous nous demanderons si un tel projet signifiera un atout pour les enseignants chevronnés, qui prônent qu'ils ont atteint un certain degré de professionnalisme dans l'exercice de leur métier, ou une malédiction pour les jeunes enseignants débutants, qui se sentent un peu désemparés et désorientés, du moment qu'ils n'ont reçu au préalable aucune formation à l'enseignement ? Faut-il être pour ou contre une telle perspective, qui pourrait être bénéfique, mais qui pourrait aussi soulever plusieurs problèmes ? Pourquoi cet engagement où personne ne connaît les résultats ? Pourquoi cet investissement d'énergie sans connaître la grandeur du profit réel ? Connaissions-nous la situation exacte et par quelles étapes sont passés les

enseignants des universités étrangères, pour accéder au statut de professionnel dans ce métier ? Mais, ne dit-on pas d'ailleurs que : « Tout changement n'est-il pas, pour une part, un saut dans l'inconnu, un pari ? »

Notre horizon des voies diverses pour approcher la problématique posée se termine sans se clore, parce que :

- ☞ D'une part, par ses intentions et ses simples prises de positions non officielles, nous ne prétendons pas avoir examiné en profondeur toutes les facettes d'une professionnalisation qui pourrait éventuellement être instaurée au niveau de l'enseignement supérieur algérien, sachant pertinemment que la conception d'un projet d'une telle envergure nécessiterait la collaboration étroite entre la tutelle, des enseignants experts hautement qualifiés en la matière et des instituts spécialisés.
- ☞ Et d'autre part, s'il advenait la réalisation effective d'une formation professionnelle dans nos universités algériennes, de nouvelles préoccupations pourraient être soulevées et englobées dans une problématique future :

« Pourrions-nous identifier les retombées de la participation à ce dispositif chez les nouveaux enseignants universitaires ? Et, si retombées il y aura, de quelle nature seront-elles ? Les nouveaux enseignants, après leur participation, auront-ils des conceptions différentes des processus d'enseignement et d'apprentissage ? Et plus encore, mettront-ils en place de nouvelles pratiques d'enseignement ? »

Nous souhaitons que cette recherche puisse apporter, avec un peu d'imagination et beaucoup de volonté, à l'ensemble de la communauté scientifique universitaire un éclairage sur le phénomène peu documenté de la professionnalisation des futurs enseignants universitaires et être exploité par les générations à venir afin de proposer des pistes prometteuses à nos chercheurs universitaires d'abord, ensuite aux responsables de la tutelle pour l'élaboration de programmes professionnalisants innovants au niveau des formations universitaires afin d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur algérien.

RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1- Altet, M. (1994) : **“ La formation professionnel des enseignants ”**, Paris, PUF.
- 2- Altet, M. (1996) : **“ Les compétences de l’enseignant professionnel. Entre savoir, schèmes d’action et d’adaptation : le savoir-analyser ”**, In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) : **“ Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? ”**, Bruxelles, De Boeck.
- 3- Altet, M. **“ Les stratégies de professionnalisation des enseignants ”**, Les cahiers du CREN, Nantes 1997.
- Benguigui G. (1972), **« La définition des professions »**, *Epistémologie Sociologique*, 13, pp. 99-113.
- 4- Bourdoncle, R. (1993). **“ La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines, 2 : les limites d’un mythe ”**. *Revue française de pédagogie*, Octobre-Décembre (105).
- BOURGIN, Joëlle (2011), **« Les pratiques d’enseignement dans l’université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? »**, *Sociologie du Travail*, vol. 53, n° 1, p. 93-108.
- 5- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir) (1996). **“ L’analyse des pratiques professionnelles ”**, Paris, L’Harmattan.
- 6- Blin, J-F. (1997). **“ Représentations, pratiques et identités professionnelles ”**, Paris, L’Harmattan.
- 7- Bisailon, R.(1993) : **“ Pour un professionnalisme collectif ”**, *Revue des sciences de l’éducation*, XIX (1).
- 8- Brossard, L. (1991) : **“ Entrer dans la profession et en sortir professionnellement ”**. *Vie pédagogique*.
- 9- Berendt, B.(1994) : **“ La formation des enseignants du supérieur à la didactique ”**. *Recherche et Formation*, n°15.
- 10- Bireaud, A. (1990) : **“ Les méthodes pédagogiques dans l’enseignement supérieur ”**. Paris, Editions d’Organisation.
- 11- Carbonneau, M.(1993). **“ Modèle de formation et professionnalisation de l’enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines ”**, *Revue des sciences de l’éducation (Montréal)*, Vol.XIX, n°1.
- 12- Charlier, E. et Charlier, B. (1998). **La formation au cœur de la pratique**. Bruxelles : De Boeck.

12- Charlier, B. (1998). **Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants**. Bruxelles: De Boeck.

13-Chevallard, Y. (1991) **La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble : La Pensée Sauvage (2^{ème} édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua).

14- Claude Dubar, Pierre Tripier et Valérie Boussard (2015). **Sociologie des professions**. Collection U. Paris. Armand Colin. P.384

15- Coulon A., Ennaffa R., Paivandi S. (2004), « **Devenir enseignant du supérieur : enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur** », Paris, L'Harmattan.

12- Conseil supérieur de l'éducation (1991): « **La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation** ». Québec : Les Publications du Québec.

DEAUVIEAU, Jérôme (2007), « **Observer et comprendre les pratiques enseignantes** », *Sociologie du travail*, vol. 49, n°1, p. 100-118.

13- Demers, R. (1995). « **L'évaluation du rendement et de la compétence professionnelle : est-il possible d'innover dans ce domaine ?** », *La Revue des Echanges (AFIDES)*, vol 12, n°1.

14- Descomp, B. et Malglaive, G. (1996) : « **Comment asseoir le concept d'université professionnelle ?** » In J-M. Barbier (1996) : « **Savoirs théoriques et savoirs d'action** ». Paris : PUF.

Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). « **Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université** ». *Savoirs*, 2(23), 51-72.

15- Elbaz, F (1993). « **La recherche sur le savoir des enseignants : l'enseignante experte et l'enseignant « ordinaire »** », In Gauthier, C., Mellouki, M.& Tardif, M. (Ed). « **Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?** », Montréal, Éditions Logiques.

16- « **Formation professionnelle, nouveaux enjeux, nouvelles méthodes** », Education permanente, AFPA, 1990.

17-Fave Bonnet M. F. (1994), « **Le métier d'enseignant-chercheur: des missions contradictoires** », *Recherche et formation*, n°15

18- Fingold, N. (1996). « **Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles** », In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, Ph.(dir.). « **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** », Bruxelles, De Boeck.

19- « **Formation et professionnalisation des enseignants** ». Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Caen, CERSE, 1992.

FERRY G. (1983) : « **Le trajet de formation : les enseignants entre la théorie et la pratique** », Paris, Dunod

20- Galinon-Mélénec, B. (1996). « **L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente** ». In J. Donnay et M. Romainville (Dir.) : *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (pp.11-31). Bruxelles : De Boeck Université.

21- Huberman, M. (1991). « **Le professionnalisme dans l'enseignement. Avantages et contraintes** », Educateur, juin 1991, n°5.

22- Harmein, A.(1990). « **Savoir académique et pratique professionnelle : une interaction sans acteur !** », In Actes du Congrès des Sciences de l'Education de Langue Française du Canada, Université de Sherbrooke.

23- Huberman, M. (1993) : « **Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles** ». Revue des sciences de l'éducation, XIX (1).

24- Jonnaert, P. (1993) : « **Le plan de carrière et de développement professionnel de l'enseignant. Les fondements d'une réflexion sur la formation initiale des enseignants** ». Pédagogies.

25- Kuczinska, M. Et Cremer, P.(1986) : « **Formation professionnelle et représentation du métier d'enseignant** ». Les sciences de l'éducation.

26- Lameul, G. et Loisy, C., (2014). **La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique**. Bruxelles : De Boeck.

27- Lang, V. « **La professionnalisation des enseignants** », Paris, PUF, 1999.

28- Langevin, L., Bilodeau, H., Boisclair, M., & Bracco, M.A. (2007). « **Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action** ». Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

29- Le Bouedec, G. (1986) : « **Méthodologie d'une formation professionnelle des enseignants** ». Les sciences de l'éducation.

30- Leroux, J. Y. (1997). « **Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse** ». *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9(1), 115-125.

31- Massonat, J et Piolat, M. (1973) : « **La déformation professionnelle, première forme d'adaptation à l'enseignement** ». Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.

32- Mylani, M. (1995) : « **Professionnalisation anodine ou clé de voûte du métier enseignant** ». Revue des sciences de l'éducation, XXI (3).

33- Moyne, A., Artaud, J. et Barlow, M. (1988) : « **Formation et transformation de l'enseignant** ». Lyon : chronique sociale.

- 34- Maurice, T et Clermont, G. (1999) : “ **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?** ”. Saint-Foy : Presses de l’université Laval (Collection Formation et Profession).
- 35- MELLOUKI M., TARDIF M., GAUTHIER C. (dir) (1993) : “ **Le savoir des enseignants : unité et diversité** ”, Montréal, Les Éditions Logiques.
- 36- Paquay, L.(1994). “ **Vers un référentiel des compétences professionnelles de l’enseignant ?** ”, Recherche et Formation, n°16.
- 37- Peretti, C. (dir) (2009). “ **Rapport sur les Centres d’Initiation à l’Enseignement Supérieur : C.I.E.S** ”. (N° 2009-055).
- 38- Proulx, J. (1993) : “ **Enseigner mieux : stratégies d’enseignement** ”. Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières.
- 39- STAVROU, Sophia (2011), « **La « professionnalisation » comme catégorie de réforme à l’université en France : De l’expertise aux effets curriculaires** », *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, n° 3, p. 93–109.
- 40- Zetlaoui-Jodelle. (1999) : “ **L’universitaire et ses métiers** ”, Paris, L’Harmattan.

TABLES
DES
MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	
Dédicace	
Sommaire	
Introduction générale.....	01
Partie I : DE L'UNIVERSITÉ COLONIALE À L'UNIVERSITÉ ALGERIENNE	21
CHAPITRE I : ÉLÉMENTS DE RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT.....	25
SUPERIEUR EN ALGERIE PRE ET POSTECOLONIAL	
Introduction	25
I.1- Bref historique de l'enseignement supérieur en Algérie.....	27
I.1.1- Naissance de l'Université d'Alger en période coloniale.....	27
I.1.2-L'université algérienne pré-indépendance	28
I.1.2.1-L'École des Sciences Médicales	28
I.1.2.2-L'École des Lettres.....	29
I.1.2.3-L'École de Droit.....	30
I.1.2.4-L'École des Sciences.....	31
I.1.2.5- Ouverture d'un Grand Nombre d'Instituts.....	31
I.1.3-L'université algérienne post-indépendance	34
I.1.3.1-De nouvelles exigences pour l'Enseignement Supérieur Algérien	34
I.1.3.2-Réformes de l'Enseignement Supérieur Algérien ou rupture avec.....	39
l'enseignement supérieur colonial	
I.1.3.2.1- Réforme de 1971.....	39
I.1.3.2.2-La démocratisation.....	42
I.1.3.2.3-L'algérianisation.....	48
I.1.3.2.4-L'arabisation.....	49
I.1.3.2.5-L'orientation scientifique et technique des enseignements.....	53
I.1.3.3- La réforme LMD.....	56
I.2- Bref aperçu sur l'origine et la naissance du LMD.....	56
I.2.1- Approche historique de l'harmonisation universitaire des diplômes..	57
en Europe	
I.2.2- Les étapes et circonstances qui ont conduit à l'harmonisation des...	57
diplômes	
I.2.2.1 - L'étape de la reconstruction (1945-fin des années 60).....	57
I.2.2.2 - l'étape pionnière (1968-fin des années 80).....	57
I.2.2.3- l'étape des « grands échanges » (fin des années 80-début des.....	58
années 90)	
I.2.2.4- l'étape de l'harmonisation (début des années 90).....	58
I.3- Les circonstances de l'avènement du système LMD.....	58

I.3.1 - <i>Le rapport Attali (1997)</i>	59
I.3.2- <i>La Déclaration de la Sorbonne (1998)</i>	59
I.3.3- <i>Le Sommet de Bologne (Juin 1999)</i>	60
I.3.4- <i>Lisbonne (Mars 2000) et Stockholm (2001)</i>	61
I.3.5 - <i>Prague (2001)</i>	61
I.3.6- <i>Berlin (19 septembre 2003)</i>	62
I.4- <i>Les exigences de la réforme</i>	63
I.5- <i>Les nouveaux objectifs de l'enseignement supérieur</i>	64
I.6- <i>Définition du concept et organisation du LMD</i>	65
I.6.1- <i>Définition du concept LMD</i>	65
I.6.2- <i>Les composantes du LMD</i>	66
I.6.2.1 - <i>Les crédits et les unités d'enseignement</i>	66
I.6.2.2- <i>Les unités d'enseignement</i>	66
I.6.2.2.1 - <i>Types d'unités d'Enseignement (U.E.)</i>	66
I.6.2.2.1.1 - <i>Unité fondamentale</i>	67
I.6.2.2.1.2 - <i>Unité de méthodologie</i>	67
I.6.2.2.1.3- <i>Unité de découverte</i>	67
I.6.2.2.1.4 - <i>Unité transversale</i>	67
I.6.2.3 - <i>L'annexe descriptive</i>	67
I.6.2.4 - <i>Un dispositif d'accompagnement et d'évaluation</i>	67
I.6.2.5 - <i>Le dispositif d'évaluation</i>	68
I.6.2.6 - <i>Passerelle vers le Master (mobilité)</i>	68
I.7- <i>Une présentation de la formation LMD (domaine – Filière – Spécialité - Parcours)</i>	68
I.7.1 - <i>Organisation du parcours de la licence</i>	69
I.7.2) - <i>Organisation du parcours du Master</i>	70
I.7.3)- <i>Organisation du parcours de Doctorat</i>	70
I.7.4- <i>L'instauration du système LMD en Algérie</i>	71
I.7.4.1 - <i>La mise en place du système LMD</i>	71
I.8- <i>La situation de la Recherche Scientifique Universitaire en Algérie</i>	77
I.8.1- <i>L'émergence de la recherche dans l'Algérie coloniale</i>	77
I.8.1.1.- <i>Institutionnalisation de la science et nouvelle ère de la professionnalisation des scientifiques en Algérie</i>	78
I.9- <i>La recherche scientifique dans l'Algérie postcoloniale</i>	80
I.9.1- <i>Les prémices de la coopération franco-algérienne</i>	80
I.10- <i>Impact de l'instauration du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique sur l'émergence des institutions scientifiques</i>	83
I.11 – <i>État de la recherche pendant la période d'instabilité institutionnelle</i> ...	86
I.12 – <i>La recherche scientifique lors de la promulgation de la première loi 98-11 du 22 Août 1998</i>	88

I.12.1- Les principaux organes d'orientation et de mise en œuvre de la politique de la (RSDT).....	88
I.12.2 - Les principaux organes de la promotion et de l'exécution de la (RSDT).....	89
I.12.3 - La programmation des activités de recherche.....	90
I.12.4 – La recherche scientifique lors de la promulgation de la deuxième loi 08-05 du 23 Février 2008	90
I.12.5– Création de l'Académie Algérienne des Sciences et Technologie (AAST).....	92
I.13 - Le financement de la Recherche Scientifique.....	94
Conclusion.....	95
PARTIE II : ENSEIGNER À L'UNIVERSITÉ : EST-CE UN « MÉTIER » OU UNE « PROFESSION » ?.....	110
CHAPITRE II : APERÇU SEMATIQUE ET TENTATIVES DE DEFINITIONS DES DEUX CONCEPTS CLÉS : « METIER –PROFESSION »	112
Introduction.....	112
II.1- Quelques clarifications conceptuelles concernant les notions “ enseignement ” et “ apprentissage ”	117
II.2- Du rapport théorie-pratique dans une formation à l'enseignement.....	123
II.3- La fonction enseignante à l'université.....	126
II.4- Les singularités sémantiques et les liens hiérarchiques des notions : tâche, activité, travail, emploi, fonction, métier et profession.....	130
II.4.1- La tâche.....	131
II.4.2- L'activité.....	132
II.4.3- Travail.....	133
II.4.3.1- Quelques définitions de cette notion.....	133
II.4.4- Emploi.....	136
II.4.5- Fonction.....	139
II.4.6- Métier.....	139
II.4.6.1- Définitions des différentes acceptions possibles du terme « métier »	142
II.4.6.2- Synthèse des définitions du concept « métier ».....	143
II.4.6.3- Métier et transmission.....	145
II.4.7- Profession.....	145
II.4.7.1- Caractéristiques de la notion de « profession ».....	146
II.4.7.2- Définitions de sens commun de la notion de « métier » et de la notion de « profession ».....	148
II.4.8- Les semi-professions.....	149
II.4.9- Récapitulatif des définitions des notions (Emploi – Fonction – Métier – Profession).....	150
II.4.9.1- Interprétation des définitions.....	150
II.5- Quelle est la différence entre un métier et une profession ?.....	151
II.5.1- Distinction entre métier et profession.....	152
II.5.2- Un retour étymologique, sémantique et définitoire des termes.....	154

« métier » et « profession »	
II.5.3- Le travail enseignant : un métier ou une profession.....	156
Conclusion.....	163
CADRE EMPIRIQUE	167
PARTIE III : ANALYSE DU CADRE EXPÉRIMENTALE DE LA RECHERCHE	168
CHAPITRE III : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION, DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNEES	171
III.1- DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	171
III.1.1- Objectifs spécifiques de l'enquête	172
III.2- Démarche et procédure de recueil de données	172
III.2.1- Les instruments de collecte des données	173
III.3- Présentation et caractéristiques de l'échantillon	174
III.3.1- Présentation de l'échantillon selon le sexe des enquêté(e)s.....	174
III.3.2- Présentation de l'échantillon selon le grade des enquêté(e)s.....	175
III.3.3- Présentation de l'échantillon selon la moyenne d'âge des enquêté(e)s.....	177
III.3.4- Caractéristiques de l'échantillon selon la moyenne d'âge et l'activité professionnelle (années d'exercice tous paliers confondus : établissements scolaires et institution universitaire) des enquêté(e)s.....	178
III.4- Analyse des données	185
III.4.1- Présentation, traitement et interprétation des données portant sur ... les représentations et les perceptions des enquêté(e)s.....	187
Conclusion portant sur l'ensemble du questionnaire.....	312
PARTIE IV : POUR UNE MUTATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE EN ALGÉRIE : ENJEUX, IMPLICATIONS ET DÉFIS	315
CHAPITRE IV : PERSPECTIVE D'ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE EN ALGÉRIE : LA PROFESSIONNALISATION	315
Introduction	317
IV.1- Définition de la notion de « professionnalisation »	319
IV.1.1- Sens et enjeux de la professionnalisation	320
IV.1.1.1- Sens du mot « professionnalisation ».....	320
IV.2 - Les formes de la professionnalisation	323
IV.2.1- L'autoconfrontation ou l'observation de soi-même	323
IV.2.2- Le processus de transmission du métier.....	324
IV.2.2.1- Les compétences nécessaires pour transmettre un métier.....	324
IV.2.2.1- Le rôle de l'imitation dans la transmission du métier.....	325
IV.2.2.3- Le rôle de l'observation dans la transmission du métier.....	325
IV.2.4- Le tutorat comme pratique de transmission du métier.....	326
IV.2.4.1- Les principales dimensions du tutorat	326

IV.2.4.1.1- Les enjeux du tutorat.....	327
IV.3- La professionnalisation des enseignants et leurs développements professionnels.....	328
IV.3.1 - L'autonomie professionnelle des enseignants.....	331
IV.3.2- Les caractéristiques de l'enseignant professionnel.....	331
IV.3.3- Le concept d'identité professionnelle.....	331
IV.4- Entre formation « académique » et formations « professionnelle » : frontière ou continuum de situations ?.....	332
IV.4.1- La professionnalisation de l'enseignement supérieur	334
IV.4.1.1- La professionnalisation de l'enseignement supérieur : de quoi parle-t-on ?.....	334
IV.4.1.2- La professionnalisation de l'enseignement et le travail des enseignants	336
IV.5- Quels sont les compétences qui caractérisent un enseignant professionnel ?	337
IV.5.1.- Ces compétences exigent-elles des savoirs théoriques ?.....	337
IV.5.2- Quel rapport y a-t-il entre savoirs théoriques et savoirs professionnels ?	337
Conclusion.....	339
CONCLUSION GENERALE.....	342
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	349
TABLES DES MATIÈRES.....	354
ANNEXES.....	358
Annexe 1.....	361
Annexe 2.....	363
Annexe 3.....	365
Annexe 4	368
Annexe 5	370
Annexe 6.....	373
Annexe 7.....	377
Annexe 8.....	382
Annexe 9.....	392
Annexe 10.....	394
Annexe 11.....	399
Annexe 12.....	400
Annexe 13.....	405
Annexe 14.....	407
Annexe 15.....	425
Annexe 16.....	428
Annexe 17.....	431
Questionnaire.....	432
Annexe 18.....	441
Annexe 19.....	448



Annexe 1

N° 23		Dimanche 28 Rabie Ethani 1429	
47 ^{ème} ANNEE		Correspondant au 4 mai 2008	
			
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية			
الجريدة الرسمية			
إتفاقات دولية ، قوانين ، مراسيم قرارات وآراء ، مقررات ، منشور ، إعلانات و بلاغات			
JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE CONVENTIONS ET ACCORDS INTERNATIONAUX - LOIS ET DECRETS ARRETES, DECISIONS, AVIS, COMMUNICATIONS ET ANNONCES (TRADUCTION FRANCAISE)			
ABONNEMENT ANNUEL	Algérie Tunisie Maroc Libye Mauritanie	ETRANGER (Pays autres que le Maghreb)	DIRECTION ET REDACTION SECRETARIAT GENERAL DU GOUVERNEMENT WWW. JORADP. DZ Abonnement et publicité: IMPRIMERIE OFFICIELLE Les Vergers, Bir-Mourad Rais, BP 376 ALGER-GARE Tél : 021.54.35.06 à 09 021.65.64.63 Fax : 021.54.35.12 C.C.P. 3200-50 ALGER TELEX : 65 180 IMPOF DZ BADR: 060.300.0007 68/KG ETRANGER: (Compte devises) BADR: 060.320.0600 12
	1 An	1 An	
	Edition originale.....	Edition originale et sa traduction.....	
	1070,00 D.A	2675,00 D.A	
	2140,00 D.A	5350,00 D.A (Frais d'expédition en sus)	
Edition originale, le numéro : 13,50 dinars. Edition originale et sa traduction, le numéro : 27,00 dinars. Numéros des années antérieures : suivant barème. Les tables sont fournies gratuitement aux abonnés. Prière de joindre la dernière bande pour renouvellement, réclamation, et changement d'adresse. Tarif des insertions : 60,00 dinars la ligne			

Les enseignants chercheurs occupant des postes supérieurs ne peuvent être autorisés à effectuer des tâches d'enseignement et de formation à titre d'occupation accessoire.

Art. 11. — Les enseignants chercheurs peuvent être appelés à assurer, dans le cadre des conventions entre leur établissement et les autres secteurs d'activités, des études, des expertises et des mises au point de procédés induits par les besoins du développement économique et social. Les enseignants chercheurs bénéficient de la rétribution de leurs prestations de services selon les modalités et conditions prévues par la réglementation en vigueur.

Art. 12. — Les enseignants chercheurs exerçant une activité lucrative, en application de l'article 44 de l'ordonnance n° 06-03 du 19 Joumada Ethania 1427 correspondant au 15 juillet 2006, susvisée, ne peuvent être autorisés à effectuer des tâches d'enseignement et de formation à titre d'occupation accessoire.

Art. 13. — Les enseignants chercheurs bénéficient d'autorisations d'absence, sans perte de rémunération, pour participer à des congrès et séminaires à caractère national ou international en rapport avec leurs activités professionnelles selon les modalités et les conditions prévues par la réglementation en vigueur.

Art. 14. — Les professeurs et les maîtres de conférences classe A, ayant exercé durant cinq (5) années consécutives en cette qualité, peuvent bénéficier, une fois dans leur carrière, d'un congé scientifique d'une durée d'une année en vue d'actualiser leurs connaissances et de contribuer ainsi à l'amélioration du système pédagogique et au développement scientifique national. Durant cette année ils sont considérés en position d'activité.

Dans ce cadre, les années d'exercice dans le grade de maître de conférences classe A sont appréciées cumulativement avec celles de professeur.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par décret.

Art. 15. — Les maîtres-assistants préparant une thèse de doctorat peuvent bénéficier d'un détachement dans les conditions fixées par le décret présidentiel n° 03-309 du 14 Rajab 1424 correspondant au 11 septembre 2003, susvisé.

Chapitre 3

Recrutement, titularisation, promotion et avancement

Art. 16. — Les enseignants chercheurs régis par le présent décret sont recrutés en qualité de stagiaires et sont astreints à l'accomplissement d'un stage probatoire d'une durée d'une année.

A l'issue de la période de stage probatoire, les stagiaires sont soit titularisés, soit astreints à une prorogation de stage probatoire une fois pour la même durée, soit licenciés sans préavis ni indemnités.

Art. 17. — La titularisation des enseignants chercheurs est prononcée par le responsable de l'établissement, sur proposition du doyen de la faculté, du directeur de l'institut ou du chef de département de l'école, après avis :

— du comité scientifique du département pour ce qui est de la faculté et de l'école,

— du conseil scientifique de l'institut pour ce qui est de l'institut au sein de l'université et de l'institut du centre universitaire.

Les propositions de prolongation de stage et de licenciement sont nécessairement soumises à l'avis de l'organe d'évaluation pédagogique et scientifique immédiatement supérieur.

Art. 18. — En application de l'article 108 de l'ordonnance n° 06-03 du 19 Joumada Ethania 1427 correspondant au 15 juillet 2006, susvisée, les enseignants chercheurs promus à un grade immédiatement supérieur relevant du même corps ou du corps immédiatement supérieur sont dispensés du stage.

Art. 19. — Les rythmes d'avancement applicables aux enseignants chercheurs sont fixés comme suit :

- selon la durée minimale pour les professeurs,
- selon la durée minimale et moyenne pour les maîtres de conférences,
- selon la durée minimale, moyenne et maximale pour les maîtres-assistants.

Chapitre 4

Positions statutaires

Art. 20. — Les proportions maximales des enseignants chercheurs susceptibles d'être placés, sur leur demande, dans l'une des positions statutaires désignées ci-dessous, sont fixées, par établissement, comme suit :

- détachement : 10 %
- mise en disponibilité : 5 %
- hors cadre : 5 %

Les proportions visées à l'alinéa ci-dessus sont calculées par référence aux effectifs réels de chaque grade.

Chapitre 5

Mobilité

Art. 21. — Nonobstant les dispositions de l'article 158 de l'ordonnance n° 06-03 du 19 Joumada Ethania 1427 correspondant au 15 juillet 2006, susvisée, la mutation de l'enseignant chercheur ne peut être prononcée que sur sa demande.

Chapitre 6

Formation

Art. 22. — L'administration est tenue d'organiser de manière permanente, au profit des enseignants chercheurs, une formation continue destinée au perfectionnement et au développement de leurs aptitudes professionnelles ainsi qu'à l'actualisation de leurs connaissances dans leur domaine d'activités, selon les conditions prévues par la réglementation en vigueur.

Annexe 2

N° 60				Mercredi 26 Rabie Ethani 1419	
37 ^e ANNEE				correspondant au 19 août 1998	
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية الجريدة الرسمية اتفاقات دولية، قوانين، مراسيم قرارات وآراء، مقررات، منشورات، إعلانات وبلاغات					
JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE CONVENTIONS ET ACCORDS INTERNATIONAUX - LOIS ET DECRETS ARRETES, DECISIONS, AVIS, COMMUNICATIONS ET ANNONCES (TRADUCTION FRANÇAISE)					
ABONNEMENT ANNUEL	Algérie Tunisie Maroc Libye Mauritanie	ETRANGER (Pays autres que le Maghreb)	DIRECTION ET REDACTION : SECRETARIAT GENERAL DU GOUVERNEMENT		
	1 An	1 An	Abonnement et publicité : IMPRIMERIE OFFICIELLE 7, 9 et 13 Av. A. Benbarek-ALGER Tél : 65.18.15 à 17 - C.C.P. 3200-50		
	1070,00 D.A	2675,00 D.A	ALGER Télex : 65 180 IMPOF DZ BADR : 060.300.0007 68/KG ETRANGER : (Compte devises) : BADR : 060.320.0600 12		
Edition originale.....	2140,00 D.A	5350,00 D.A (Frais d'expédition en sus)			
Edition originale et sa traduction					
Edition originale, le numéro : 13,50 dinars. Edition originale et sa traduction, le numéro : 27,00 dinars. Numéros des années antérieures : suivant barème. Les tables sont fournies gratuitement aux abonnés. Prière de joindre la dernière bande pour renouvellement, réclamation, et changement d'adresse. Tarif des insertions : 60,00 dinars la ligne.					

26 Rabie Ethani 1419
19 août 1998

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 60

9

Décret exécutif n° 98-254 du 24 Rabie Ethani 1419 correspondant au 17 août 1998 relatif à la formation doctorale, à la post-graduation spécialisée et à l'habilitation universitaire.

Le Chef du Gouvernement,

Sur le rapport du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,

Vu la Constitution, notamment ses articles 85-4° et 125 (alinéa 2) ;

Vu la loi n° 84-05 du 7 janvier 1984 portant planification des effectifs du système éducatif ;

Vu la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991, modifiée et complétée, portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe ;

Vu le décret législatif n° 93-17 du 23 Joumada Ethania 1414 correspondant au 7 décembre 1993 relatif à la protection des inventions ;

Vu l'ordonnance n° 94-03 du 27 Rajab 1415 correspondant au 31 décembre 1994 portant loi de finances pour 1995, notamment son article 146 ;

Vu l'ordonnance n° 96-16 du 16 Safar 1417 correspondant au 2 juillet 1996 relative au dépôt légal ;

Vu l'ordonnance n° 97-10 du 27 Chaoual 1417 correspondant au 6 mars 1997 relative aux droits d'auteur et aux droits voisins ;

Vu le décret n° 67-284 du 20 décembre 1967 créant une commission nationale d'équivalence des titres et diplômes universitaires étrangers ;

Vu le décret n° 71-189 du 30 juin 1971 portant modalités de fixation des équivalences de titres, diplômes et grades étrangers avec des titres, diplômes et grades universitaires algériens, et réorganisant la commission nationale d'équivalence ;

Vu le décret n° 71-275 du 3 décembre 1971 portant création du diplôme d'études médicales spéciales ;

Vu le décret n° 74-200 du 1er octobre 1974 portant création du doctorat en sciences médicales ;

Vu le décret n° 83-455 du 23 juillet 1983 relatif aux unités de recherche scientifique et technique ;

Vu le décret n° 83-521 du 10 septembre 1983 fixant le statut des centres de recherche créés auprès des administrations centrales ;

Vu le décret n° 83-543 du 24 septembre 1983, modifié et complété, portant statut-type de l'institut national d'enseignement supérieur ;

Vu le décret n° 83-544 du 24 septembre 1983 portant statut-type de l'université ;

Vu le décret n° 86-52 du 18 mars 1986 portant statut-type des travailleurs de la recherche scientifique et technique ;

Vu le décret n° 87-70 du 17 mars 1987 portant organisation de la post-graduation ;

Vu le décret présidentiel n° 97-230 du 19 Safar 1418 correspondant au 24 juin 1997 portant nomination du Chef du Gouvernement ;

Vu le décret présidentiel n° 97-231 du 20 Safar 1418 correspondant au 25 juin 1997 portant nomination des membres du Gouvernement ;

Vu le décret exécutif n° 89-122 du 18 juillet 1989, modifié et complété, portant statut particulier des travailleurs appartenant aux corps spécifiques de l'enseignement et de la formation supérieurs ;

Vu le décret exécutif n° 91-479 du 14 décembre 1991, modifié et complété, portant statut-type du centre universitaire ;

Vu le décret exécutif n° 94-260 du 19 Rabie El Aouel 1415 correspondant au 27 août 1994 fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;

Vu le décret exécutif n° 97-291 du 22 Rabie El Aouel 1418 correspondant au 27 juillet 1997 portant création du certificat d'études spécialisées en sciences médicales ;

Décrète :

TITRE I

DISPOSITIONS GENERALES

Article. 1er. — Le présent décret a pour objet de définir et d'organiser la formation doctorale, la post-graduation spécialisée et l'habilitation universitaire.

Art. 2. — La formation doctorale succède aux cycles de graduation dans l'enseignement et la formation supérieurs.

Elle a pour objet de former aux métiers de l'enseignement et de la formation supérieurs, de la recherche, de l'expertise et de l'encadrement de haut niveau dans les différents secteurs de la vie économique et sociale.

Art. 3. — La post-graduation spécialisée participe de la formation continue; elle a pour objet de compléter et d'actualiser des formations initiales par des spécialisations en vue d'améliorer les qualifications du candidat dans le cadre de l'adéquation formation-emploi.

Art. 4. — L'habilitation universitaire consacre pour l'enseignant-chercheur un niveau élevé de compétence et d'aptitude scientifique; elle est accordée par un jury à des enseignants-chercheurs en position d'activité, ayant réalisé des travaux de recherche de haut niveau et valorisé leurs résultats par des publications dans des revues de notoriété reconnue, des communications nationales et/ou internationales ou le dépôt de brevets.

Annexe 3

15ème ANNEE. — N° 19



Vendredi 5 mars 1976

الجمهورية الجزائرية
الديمقراطية الشعبية

الجريدة الرسمية

اتفاقات دولية، قوانين، أوامر ومراسيم
قرارات، مقررات، منشورات، إعلانات وبلغات

	ALGERIE		ETRANGER	DIRECTION ET REDACTION Secrétariat Général du Gouvernement Abonnements et publicité IMPRIMERIE OFFICIELLE 7, 9 et 13, Av. A. Benbarek - ALGER Tél : 66-18-15 à 17 - C.C.P. 3200-50 - ALGER
	6 mois	1 an	1 an	
Edition originale	30 DA	50 DA	80 DA	
Edition originale et sa traduction	70 DA	100 DA	150 DA (Frais d'expédition en sus)	

Edition originale le numéro : 0,60 dinar Edition originale et sa traduction, le numéro : 1,30 dinar — Numéro des années antérieures : 1,50 dinar. Les tables sont fournies gratuitement aux abonnés. Prière de joindre les dernières bandes pour renouvellement et réclamation. Changement d'adresse ajouter 1,00 dinar. Tarif des insertions 15 dinars la ligne.

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
CONVENTIONS ET ACCORDS INTERNATIONAUX — LOIS, ORDONNANCES ET DECRETS,
ARRETES, DECISIONS, CIRCULAIRES, AVIS, COMMUNICATIONS ET ANNONCES
(Traduction française)

SOMMAIRE

LOIS ET ORDONNANCES

Ordonnance n° 76-7 du 20 février 1976 portant obligation du choix d'un nom patronymique aux personnes qui en sont dépourvues, p. 214.

Ordonnance n° 76-8 du 20 février 1976 portant transfert au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, de l'institut d'hydrométéorologie de formation et de recherche, p. 214.

Ordonnance n° 76-9 du 20 février 1976 portant transfert au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, de l'institut d'hydrotechnique et de bonification, p. 215.

Ordonnance n° 76-10 du 20 février 1976 portant nationalisation complémentaire des biens, parts, actions, droits et intérêts de toute nature de la société « Brasserie d'Alger La Gauloise » et de la société anonyme des « Brasseries et Glacières d'Algérie (B.G.A.) », p. 215.

Ordonnance n° 76-20 du 27 février 1976 portant nationalisation des biens, parts, actions, droits et intérêts de toute nature de la société algérienne des polymères (S.A.P.), p. 215.

DECRETS, ARRETES, DECISIONS ET CIRCULAIRES

MINISTERE DE LA JUSTICE

Decrets du 20 février 1976 portant changement de noms, p. 216.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Decret n° 76-43 du 20 février 1976 portant création de la post-graduation et organisation de la première post-graduation, p. 217.

Decret n° 76-44 du 20 février 1976 modifiant et complétant le décret n° 74-174 du 21 août 1974 portant organisation des études en vue du diplôme de docteur vétérinaire, p. 218.

5 mars 1976

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE

217

Art. 3. — Le ministre de la justice, garde des sceaux, est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 20 février 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre de la justice, garde des sceaux,

Vu les ordonnances n° 65-182 du 10 juillet 1965 et 70-53 du 18 djoumada I 1390 correspondant au 21 juillet 1970 portant constitution du Gouvernement ;

Vu l'ordonnance n° 70-20 du 19 février 1970 relative à l'état civil, et notamment ses articles 55 et 56 ;

Vu le décret n° 71-157 du 3 juin 1971 relatif au changement de nom, et notamment ses articles 3 et 4 ;

Décète :

Article 1^{er}. — M. Abdallah Mohammed ben Abdelkader ben Benabdellah, né présumé en 1924 (âge de 7 ans en 1931) dans la commune d'Ouled Djellal (Biskra), arbre généalogique n° 1, s'appellera désormais « Roby Mohammed ».

Art. 2. — Conformément à l'article 5 du décret n° 71-157 du 3 juin 1971, la mention en marge des actes de l'état civil du nouveau nom conféré par le présent décret sera requise par le procureur de la République du lieu de la résidence.

Art. 3. — Le ministre de la justice, garde des sceaux, est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 20 février 1976.

Houari BOUMEDIENE.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Décret n° 76-43 du 20 février 1976 portant création de la post-graduation et organisation de la première post-graduation.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,

Vu les ordonnances n° 65-182 du 10 juillet 1965 et 70-53 du 18 djoumada I 1390 correspondant au 21 juillet 1970 portant constitution du Gouvernement ;

Vu le décret n° 71-275 du 3 décembre 1971 portant création du diplôme d'études médicales spéciales ;

Décète :

TITRE I

DE LA POST-GRADUATION

Article 1^{er}. — Il est organisé, au sein des universités, une formation post-graduée qui succède aux enseignements de graduation ; la liste des diplômes portant graduation est fixée par arrêté du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Art. 2. — L'objet de la post-graduation est de former des cadres hautement qualifiés pour l'enseignement supérieur, la recherche et les autres secteurs de l'activité nationale.

La formation post-graduée doit répondre aux objectifs de la planification en matière d'enseignement supérieur et de recherche scientifique.

Art. 3. — La post-graduation comporte, pour toutes les disciplines, sous réserve des dispositions du décret n° 71-275 du 3 décembre 1971 portant création du diplôme d'études médicales spéciales :

— la première post-graduation, sanctionnée par le diplôme de magister.

— la deuxième post-graduation, sanctionnée par le doctorat en sciences, dont l'organisation sera définie ultérieurement.

TITRE II

DE LA PREMIERE POST-GRADUATION

Art. 4. — L'accès en première post-graduation est ouvert aux titulaires d'un diplôme de graduation ou d'un diplôme reconnu équivalent par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 5. — Le nombre des inscriptions ouvertes dans une discipline est déterminé par un conseil dont la composition est fixée par arrêté du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en fonction des possibilités d'encadrement et des orientations fixées par la planification.

Art. 6. — La première post-graduation se déroule en quatre semestres et comporte :

- une formation pédagogique théorique et pratique,
- un approfondissement des connaissances dans la discipline principale et éventuellement les disciplines connexes,
- une formation à la recherche,
- l'enseignement d'une langue étrangère,
- des stages,
- l'élaboration d'une recherche originale.

Art. 7. — La formation pédagogique inclut au moins un enseignement théorique dont le contenu est déterminé pour chaque institut par arrêté du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Cette formation théorique est complétée par l'association de l'étudiant aux séminaires et travaux dirigés dispensés dans l'institut selon les modalités qui seront fixées ultérieurement.

Art. 8. — L'approfondissement des connaissances consiste en des enseignements théoriques, des séminaires, des stages et des travaux de laboratoires.

Les modalités pratiques de l'approfondissement des connaissances sont fixées par arrêté du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Art. 9. — La formation à la recherche s'effectue dans le cadre des séminaires, stages et travaux de laboratoire prévus à l'article 8 ci-dessus.

Art. 10. — L'enseignement de langue étrangère, dispensé au cours des quatre semestres, vise à la maîtrise de cette langue par l'étudiant, en vue de son utilisation technique dans le domaine de recherche choisi. Le choix de la langue est déterminé par l'institut en fonction de la discipline.

La soutenance des travaux de recherche est conditionnée par le succès à tous les modules de langue étrangère.

Art. 11. — Les modalités du contrôle, d'organisation et de sanction, sont déterminées par arrêté du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

L'assiduité aux cours, séminaires et stages est obligatoire.

Art. 12. — Un jury composé des enseignants responsables des différents enseignements théoriques et pratiques apprécie les résultats des deux premiers semestres. Il comporte au moins trois professeurs ou maîtres de conférences.

Art. 13. — Après examen de l'ensemble des résultats des deux premiers semestres, le jury autorise l'étudiant qui a acquis les notes exigées, à s'inscrire au troisième semestre.

Lorsque l'étudiant a obtenu des résultats manifestement insuffisants dans les enseignements d'approfondissement des connaissances, le jury l'exclut définitivement de la post-graduation.

Il peut être autorisé à redoubler lorsque des circonstances particulières l'ont empêché de poursuivre une scolarité normale.

Art. 14. — Le sujet de recherche est choisi au plus tard au cours du deuxième semestre par l'étudiant en accord avec le directeur de recherche qui a rang de professeur ou de maître de conférences.

Avant la fin du second semestre, le comité scientifique du département apprécie la conformité du sujet choisi par rapport aux axes de recherche prioritaires et donne ou refuse son agrément en fonction de cette conformité.

Art. 15. — Le directeur de recherche suit régulièrement l'avancement de la recherche et fait rapport au jury prévu à l'article 12 ci-dessus.

Il soumet le travail de recherche au conseil de direction de l'institut qui peut faire appel à un comité de lecture.

Art. 16. — La soutenance des travaux de recherche a lieu publiquement au cours du quatrième semestre devant un jury de trois à cinq membres, ayant rang de professeurs ou maîtres de conférences.

Le jury est désigné par le conseil de direction de l'université et comprend notamment le directeur de recherche et un rapporteur. Il peut également comprendre des enseignants d'un autre institut ou d'une autre université choisis pour leur compétence en la matière. Si la majorité du conseil de direction n'est pas constituée de professeurs et de maîtres de conférences, le jury est désigné par arrêté du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Art. 17. — A l'issue de la soutenance, le travail de recherche original est accepté avec la mention « honorable » ou la mention « très honorable ».

Art. 18. — En cas d'échec ou d'empêchement du candidat, un délai supplémentaire peut être accordé par le directeur de recherche.

Art. 19. — Les diplômes de post-graduation sont délivrés par le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Art. 20. — L'étudiant obtient le diplôme de magister lorsqu'il a satisfait à la soutenance du travail de recherche.

Art. 21. — Le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 20 février 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Décret n° 76-44 du 20 février 1976 modifiant et complétant le décret n° 74-174 du 21 août 1974 portant organisation des études en vue du diplôme de docteur vétérinaire.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,

Vu le décret n° 74-174 du 21 août 1974 portant organisation des études en vue du diplôme de docteur vétérinaire;

Décète :

Article 1^{er}. — L'article 3 du décret n° 74-174 du 21 août 1974 visé ci-dessus est modifié ainsi qu'il suit :

« Art. 3. — Les candidats au diplôme de docteur vétérinaire doivent :

- soit être titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire « séries scientifiques » ou d'un diplôme équivalent;
- soit avoir suivi une classe de troisième année secondaire scientifique ou technique et avoir subi avec succès les épreuves d'un concours d'accès dont l'organisation et les programmes sont fixés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ».

Art. 2. — Le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 20 février 1976.

Houari BOUMEDIENE.

MINISTRE DES TRAVAUX PUBLICS ET DE LA CONSTRUCTION

Décret n° 76-31 du 20 février 1976 portant déclaration d'utilité publique, de travaux sur la route nationale n° 4 entre Oued Tiélat et El Kerma.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre des travaux publics et de la construction,

Vu les ordonnances n° 65-182 du 10 juillet 1965 et 70-53 du 18 djoumada I 1390 correspondant au 21 juillet 1970 portant constitution du Gouvernement;

Vu le décret n° 67-100 du 26 juin 1967 relatif à l'autorisation et à la déclaration d'utilité publique des travaux concernant les routes nationales ainsi qu'aux classements et déclassements de celles-ci;

Vu le dossier de l'enquête;

Décète :

Article 1^{er}. — Sont déclarés d'utilité publique les travaux de doublement de la route nationale n° 4 entre Oued Tiélat et El Kerma du PK 422 + 500 au PK. 435 + 350.

Art. 2. — L'acquisition éventuelle, soit à l'amiable soit par voie d'expropriation des terrains nécessaires à la réalisation des travaux devra être réalisée dans un délai de cinq (5) ans à partir de la date de publication du présent décret au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Art. 3. — Le ministre des travaux publics et de la construction est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 20 février 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Annexe 4

Journal officiel de la République française
n° 84 du 10 avril 2002

Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002
portant application au système français d'enseignement supérieur
de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

NOR : MENS0200157D

Le Premier ministre,
Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale,
Vu le code de l'éducation ;
Vu le décret n° 84-573 du 5 juillet 1984 modifié relatif aux
diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;
Vu le décret n° 84-932 du 17 octobre 1984, modifié par les
décrets n° 89-534 du 2 août 1989 et du 23 novembre 1994,
relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;
Vu le décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et
titres universitaires et aux diplômes nationaux ;
Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et
de la recherche en date du 26 novembre 2001,

Décète :

Art. 1^{er}. – Afin d'assurer, dans le respect des objectifs et
missions fixés aux articles L. 123-1 à L. 123-9 du code de
l'éducation et dans la perspective de l'Espace européen de
l'enseignement supérieur, la transition entre le dispositif régle-
mentaire fixant l'organisation actuelle de l'enseignement supé-
rieur et une organisation renouvelée de cet enseignement, le
présent décret a pour objet d'instaurer un cadre permettant aux
établissements d'enseignement supérieur d'innover par l'organi-
sation de nouvelles formations.

TITRE I^{er}

PRINCIPES GÉNÉRAUX

Art. 2. – L'application nationale aux études supérieures et
aux diplômes nationaux de la construction de l'Espace européen
de l'enseignement supérieur se caractérise par :

1° Une architecture des études fondée principalement sur les trois grades de licence, master et doctorat ;

2° Une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement ;

3° La mise en œuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit « système européen de crédits - ECTS » ;

4° La délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme » afin d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et aptitudes acquises.

Art. 3. - L'articulation de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la politique nationale a pour objectifs :

- d'organiser l'offre de formation sous la forme de parcours types de formation préparant l'ensemble des diplômes nationaux ;
- d'intégrer, en tant que de besoin, des approches pluridisciplinaires et de faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant ;
- de développer la professionnalisation des études supérieures, de répondre aux besoins de formation continue diplômante et de favoriser la validation des acquis de l'expérience, en relation avec les milieux économiques et sociaux ;
- d'encourager la mobilité, d'accroître l'attractivité des formations françaises à l'étranger et permettre la prise en compte et la validation des périodes de formation, notamment à l'étranger ;
- d'intégrer l'apprentissage de compétences transversales telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques ;
- de faciliter la création d'enseignements par des méthodes faisant appel aux technologies de l'information et de la communication et le développement de l'enseignement à distance.

TITRE II

DISPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Art. 4. - Les parcours types de formation mentionnés à l'article 3 du présent décret sont des ensembles cohérents d'unités d'enseignement, organisant des progressions pédagogiques adaptées. Ils visent à l'acquisition d'un ou plusieurs diplômes nationaux et sont proposés par les établissements d'enseignement supérieur dans le cadre de la procédure mentionnée à l'article 4 du décret du 8 avril 2002 susvisé.

Art. 5. - Chaque unité d'enseignement a une valeur définie en crédits européens, au niveau d'études concerné.

Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité. La charge totale de travail tient compte de l'ensemble de l'activité exigée de l'étudiant et, notamment, du volume et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages, mémoires, projets et autres activités.

Afin d'assurer la comparaison et le transfert des parcours de formation dans l'espace européen, une référence commune est fixée correspondant à l'acquisition de 180 crédits pour le niveau licence et de 300 crédits pour le niveau master. Cette référence permet de définir la valeur en crédits de l'ensemble des diplômes. Les crédits sont obtenus lorsque les conditions de validation définies par les modalités de contrôle de connaissances et aptitudes propres à chaque type d'études sont satisfaites.

Art. 6. - Les conditions d'acquisition des crédits au sein d'un parcours type de formation et les règles de prise en compte des crédits antérieurement acquis sont fixées de manière à assurer la cohérence des formations, à garantir la validation par le diplôme national concerné et à favoriser les réorientations.

TITRE III

MODALITÉS D'APPLICATION

Art. 7. - Le ou les ministres intéressés peuvent fixer, après avis des instances consultatives compétentes, les modalités d'application des titres I^{er} et II du présent décret à des domaines d'études particuliers et aux diplômes nationaux correspondants.

Art. 8. - Dans le cadre des dispositions mentionnées à l'article précédent, il peut être également prévu un régime transitoire permettant aux établissements d'enseignement supérieur d'organiser tout ou partie de leurs formations soit dans le cadre réglementaire en vigueur à la date de parution du présent texte, soit dans le cadre réglementaire du présent décret.

Art. 9. - L'application du présent décret fait l'objet d'un dispositif de suivi destiné à étudier toute question relative à l'organisation des parcours types de formation, à leur lisibilité, à leur publicité ainsi qu'aux conditions de leur généralisation.

Art. 10. - Le présent décret est applicable dans les territoires de la Polynésie française et des îles Wallis-et-Futuna et en Nouvelle-Calédonie.

Art. 11. - Le ministre de l'économie, des finances et de l'industrie, le ministre de l'emploi et de la solidarité, le ministre de l'intérieur, le ministre de l'éducation nationale, le ministre de la défense, le ministre de l'équipement, des transports et du logement, le ministre de la culture et de la communication, le ministre de l'agriculture et de la pêche, le ministre de la jeunesse et des sports, le ministre de la recherche, le ministre délégué à la santé, le ministre délégué à l'industrie, aux petites et moyennes entreprises, au commerce, à l'artisanat et à la consommation et le secrétaire d'Etat à l'outre-mer sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 8 avril 2002.

LIONEL JOSPIN

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'éducation nationale,
JACK LANG

Le ministre de l'économie,
des finances et de l'industrie,
LAURENT FABUS

Le ministre de l'emploi et de la solidarité,
ÉLISABETH GUIGOU

Le ministre de l'intérieur,
DANIEL VAILLANT

Le ministre de la défense,
ALAIN RICHARD

Le ministre de l'équipement,
des transports et du logement,
JEAN-CLAUDE GAYSSOT

Le ministre de la culture
et de la communication,
CATHERINE TASCA

Le ministre de l'agriculture et de la pêche,
FRANÇOIS PATRIAT

Le ministre de la jeunesse et des sports,
MARIE-GEORGE BUFFET

Le ministre de la recherche,
ROGER-GÉRARD SCHWARTZENBERG

Le ministre délégué à la santé,
BERNARD KOUCHNER

Le ministre délégué à l'industrie,
aux petites et moyennes entreprises,
au commerce, à l'artisanat
et à la consommation,
CHRISTIAN PIERRET

Le secrétaire d'Etat à l'outre-mer,
CHRISTIAN PAUL

Chapitre 2

Formations dans le système classique

Art. 4. — Pour les formations d'ingénieur d'Etat des écoles nationales supérieures, les stages en milieu professionnel se situent à trois (3) niveaux du cursus en vue de l'obtention du diplôme d'ingénieur d'Etat et comprennent :

— un stage d'impregnation par lequel l'étudiant se familiarise avec le langage technique et prend connaissance des conditions réelles du travail dans le milieu professionnel, en 3ème année de la formation,

— un stage d'insertion en milieu professionnel, appelé aussi stage de l'ouvrier, qui permet à l'étudiant d'élargir et de renforcer ses connaissances sur les réalités techniques et économiques du milieu professionnel, en 4ème année de la formation,

— un stage de fin d'études en 5ème année de la formation qui permet à l'étudiant, mis en situation professionnelle, de mobiliser, de compléter et de développer les connaissances et les compétences acquises au cours de son cursus par l'étude des méthodes et procédés et par l'acquisition du savoir-faire technologique servant dans la spécialité.

Art. 5. — En 5ème année de la formation, le stage est sanctionné par une soutenance publique d'un mémoire de fin d'études devant un jury.

Art. 6. — Pour les formations dispensées par l'université de la formation continue (U.F.C.), le stage de fin d'études a pour objet de permettre à l'apprenant d'acquiescer et/ou d'actualiser ses compétences professionnelles. Ce stage s'effectue dans le cadre d'une convention bilatérale entre l'université de la formation continue et l'établissement lieu du stage.

Art. 7. — Ce stage donne lieu à la rédaction d'un rapport de stage ou d'un mémoire de fin d'études soutenu publiquement devant un jury.

Art. 8. — Pour les formations dispensées par les écoles normales supérieures, le stage de fin de cycle permet une préparation appropriée sur le terrain favorisant l'accès à une profession exigeant des aptitudes d'adaptation, d'ajustement et de renouvellement d'une part et familiariser le stagiaire avec les différentes structures et activités d'un établissement d'enseignement (aux plans administratif, pédagogique, vie et échange collégiaux), d'autre part.

Le stage pratique se décline en trois (3) phases :

- l'observation,
- la participation,
- l'application.

Le stage permet à l'étudiant de planifier et réaliser sa tâche, tout en portant un regard critique pendant et après cet acte pédagogique.

Art. 9. — Durant sa présence sur les lieux de stage, le stagiaire est placé sous l'autorité hiérarchique de l'enseignant formateur (professeur d'application) désigné par les structures du ministère de l'éducation nationale qui aura la charge de l'informer sur les programmes et directives officiels tout en l'initiant aux méthodes pédagogiques spécifiques à chaque palier.

Art. 10. — Ce stage donne lieu à l'élaboration d'un rapport de stage.

Au terme de leur stage, les stagiaires professeurs de l'enseignement moyen (PEM) et professeurs de l'enseignement secondaire (PES), présentent un mémoire de fin d'études.

Chapitre 3

Formations dans le système LMD

Art. 11. — Pour les formations de licence, le stage professionnel de fin d'études permet à l'étudiant de prendre connaissance des conditions de travail en milieu professionnel et de mettre en application les connaissances théoriques et pratiques acquises au cours de sa formation.

Art. 12. — En licence, le stage donne lieu à la rédaction d'un mémoire de fin d'études ou à la présentation d'un rapport de stage, selon les objectifs de la formation.

Art. 13. — Pour les formations de master, le stage de fin d'études en milieu professionnel est une mise en situation professionnelle opérationnelle de l'étudiant où il s'initie au métier de son parcours et de sa spécialité en mettant en application les connaissances acquises au cours de sa formation. Ce stage permet également à l'étudiant, d'approfondir sa connaissance du milieu professionnel et de connaître ses apports et ses contraintes.

Art. 14. — En master, le stage donne lieu à l'élaboration d'un mémoire soutenu publiquement devant un jury.

TITRE II

EVALUATION ET CONTROLE DES STAGES
PRATIQUES ET EN MILIEU PROFESSIONNEL

Art. 15. — Chaque type de stage tel qu'il est défini dans les articles 4, 6, 8, 11 et 13 du présent arrêté est apprécié par un jury composé d'enseignants-chercheurs prévus à l'article 7 du décret exécutif n° 13-306 du 24 Chaoual 1434 correspondant au 31 août 2013, modifié, survisé, et d'un président désigné par le responsable habilité de l'établissement de formation du stagiaire.

Chaque membre de jury attribue une note, la moyenne des notes est retenue comme note finale du stage.

Art. 16. — Le jury, tel qu'il est défini dans l'article 15 suscitée, attribue une note en tenant compte des critères suivants :

— de l'assiduité, du comportement et de la capacité de l'étudiant à s'intégrer en milieu professionnel, pour les stages d'impregnation,

— de l'aptitude de l'étudiant à l'acquisition et au renforcement des connaissances sur les réalités du milieu professionnel, pour le stage ouvrier,

— de la grille de notation prévue dans l'évaluation du mémoire de fin d'études et qui tient compte des volets suivants : qualité du manuscrit (mémoire, rapport) et de l'exposé oral, de l'originalité des résultats obtenus et des réponses aux questions lors de la soutenance, pour les stages de fin d'études.

Art. 17. — Pour assurer le suivi pédagogique de chaque étudiant durant les différents stages, il est institué un «livret de stage».

Le modèle, le contenu et les modalités d'exploitation de ce livret sont définis par l'établissement de l'enseignement supérieur, selon les spécificités de chaque formation.

L'assiduité de l'étudiant durant la période du stage est régulièrement conjointement visée par l'organisme d'accueil et par la structure chargée des stages de l'établissement d'origine du stagiaire.

Art. 18. — Le stage pratique des étudiants des écoles normales supérieures donne lieu à l'élaboration d'un rapport de stage évalué par l'enseignant formateur à travers le «livret de stage» cité dans l'article 17 susvisé.

Le rapport de stage est évalué par le tuteur (formateur de l'école normale supérieure).

Art. 19. — Le mémoire de fin d'études est évalué par un jury formé d'enseignants de l'établissement.

Art. 20. — Le stage est considéré comme acquis pour toute note obtenue, supérieure ou égale à 10/20, conformément aux critères énumérés dans l'article 16, susvisé.

Au cas où la note de stage est inférieure à 10/20, l'étudiant est dans l'obligation de refaire le stage de fin d'études sans bénéficier de l'indemnité dont le montant est fixé par l'article 10 du décret exécutif n° 13-306 du 24 Chaoual 1434 correspondant au 31 août 2013, modifié, susvisé.

Art. 21. — L'étudiant qui redouble une année garde la note du stage si celle-ci est égale ou supérieure à 10/20. Toutefois, en cas de redoublement de la dernière année et si la note du stage est inférieure à la moyenne de 10/20, l'étudiant doit refaire le stage de fin d'études.

Art. 22. — L'étudiant doit remettre une copie de son rapport de stage ou de son mémoire de fin d'études à la structure où il a effectué son stage.

TITRE III

PROGRAMMATION DES STAGES

Art. 23. — La période et la durée du stage sont définies comme suit :

— pour les formations d'ingénieur d'Etat, la durée et la période de chaque stage sont définies pour chaque parcours d'ingénieur d'Etat, dans l'arrêté fixant le contenu des programmes pédagogiques dudit parcours ;

— pour les formations des étudiants de l'université de la formation continue, la durée du stage varie de 3 mois à 6 mois ;

— pour les formations des écoles normales supérieures, la durée du stage est définie en deux phases, comme suit :

* stage hebdomadaire : une demi-journée/semaine ;

* stage bloqué : de 3 semaines ;

— pour les formations en licence LMD, la durée du stage est fixée dans le cahier de charge de l'offre de formation de la licence concernée.

— pour les formations en master, la durée et la période du stage sont fixées dans chaque offre de formation selon les domaines, les filières et les spécialités.

TITRE IV

DISPOSITIONS FINALES

Art. 24. — L'arrêté du 23 avril 1989, susvisé, est abrogé.

Art. 25. — Le présent arrêté sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 30 Rabie El Aouel 1436 correspondant au 21 janvier 2015.

Mohamed MEBARKI.

MINISTRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS

Arrêté interministériel du 19 Moharram 1436 correspondant au 12 novembre 2014 modifiant l'arrêté interministériel du 17 Dhou El Kaada 1434 correspondant au 23 septembre 2013 fixant les effectifs par emploi, leur classification et la durée du contrat des agents exerçant des activités d'entretien, de maintenance ou de service au titre des directions de wilaya, de la formation et de l'enseignement professionnels.

Le Premier ministre,

Le ministre des finances,

Le ministre de la formation et de l'enseignement professionnels,

Vu le décret présidentiel n° 07-308 du 17 Ramadhan 1428 correspondant au 29 septembre 2007 fixant les modalités de recrutement des agents contractuels, leurs droits et obligations, les éléments constitutifs de leur rémunération, les règles relatives à leur gestion ainsi que le régime disciplinaire qui leur est applicable notamment son article 8 ;

Vu le décret présidentiel n° 14-154 du 5 Rajab 1435 correspondant au 5 mai 2014 portant nomination des membres du Gouvernement ;

Annexe 6

20 Mars 1962

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE

3019

ACCORD DE CESSEZ-LE-FEU EN ALGERIE

Article 1^{er}.

Il sera mis fin aux opérations militaires et à toute action armée sur l'ensemble du territoire algérien le 19 mars 1962 à douze heures.

Article 2.

Les deux parties s'engagent à interdire tout recours aux actes de violence collective et individuelle.

Toute action clandestine et contraire à l'ordre public devra prendre fin.

Article 3.

Les forces combattantes du F. L. N. existant au jour du cessez-le-feu se stabiliseront à l'intérieur des régions correspondant à leur implantation actuelle.

Les déplacements individuels des membres de ces forces en dehors de leur région de stationnement se feront sans armes.

Article 4.

Les forces françaises stationnées aux frontières ne se retireront pas avant la proclamation des résultats de l'autodétermination.

Article 5.

Les plans de stationnement de l'armée française en Algérie prévoient les mesures nécessaires pour éviter tout contact entre les forces.

Article 6.

En vue de régler les problèmes relatifs à l'application du cessez-le-feu, il est créé une commission mixte de cessez-le-feu.

Article 7.

La commission proposera les mesures à prendre aux instances des deux parties ; notamment en ce qui concerne :

- la solution des incidents relevés, après avoir procédé à une enquête sur pièces ;
- la résolution des difficultés qui n'auraient pu être réglées sur le plan local.

Article 8.

Chacune des deux parties est représentée au sein de cette commission par un officier supérieur et au maximum dix membres, personnel de secrétariat compris.

Article 9.

Le siège de la commission mixte du cessez-le-feu sera fixé à Rocher-Noir.

Article 10.

Dans les départements, la commission mixte du cessez-le-feu sera représentée, si les nécessités l'imposent, par des commissions locales composées de deux membres pour chacune des parties, qui fonctionneront selon les mêmes principes.

Article 11.

Tous les prisonniers faits au combat détenus par chacune des parties au moment de l'entrée en vigueur du cessez-le-feu, seront libérés ; ils seront remis dans les 20 jours à dater du cessez-le-feu aux autorités désignées à cet effet.

Les deux parties informeront le comité international de la Croix-Rouge du lieu du stationnement de leurs prisonniers et de toutes les mesures prises en faveur de leur libération.

DECLARATIONS GOUVERNEMENTALES DU 19 MARS 1962 RELATIVES A L'ALGERIE

DECLARATION GENERALE

Le peuple français a, par le référendum du 8 janvier 1961, reconnu aux Algériens le droit de choisir, par voie d'une consultation au suffrage direct et universel, leur destin politique par rapport à la République française.

Les pourparlers qui ont eu lieu à Evian du 7 mars au 18 mars 1962 entre le Gouvernement de la République et le F. L. N. ont abouti à la conclusion suivante.

Un cessez-le-feu est conclu. Il sera mis fin aux opérations militaires et à la lutte armée sur l'ensemble du territoire algérien le 19 mars 1962, à douze heures.

Les garanties relatives à la mise en œuvre de l'autodétermination et l'organisation des pouvoirs publics en Algérie pendant la période transitoire ont été définies d'un commun accord.

La formation, à l'issue de l'autodétermination d'un Etat indépendant et souverain paraissant conforme aux réalités algériennes et, dans ces conditions, la coopération de la France et de l'Algérie répondant aux intérêts des deux pays, le Gouvernement français estime avec le F. L. N. que la solution de l'indépendance de l'Algérie en coopération avec la France est celle qui correspond à cette situation. Le Gouvernement et le F. L. N. ont donc défini d'un commun accord cette solution dans des déclarations qui seront soumises à l'approbation des électeurs lors du scrutin d'autodétermination.

§ 18. — Les dépenses de l'organisme comprennent :

- les dépenses de fonctionnement ;
- les dépenses d'entretien d'ouvrages existants ;
- les dépenses d'équipements neufs.

Les ressources de l'organisme sont constituées par des contributions des Etats membres fixées au prorata du nombre de voix dont ils disposent au sein du conseil.

Toutefois, pendant une période de trois ans à compter de l'autodétermination, éventuellement renouvelable, ces ressources sont complétées par un apport supplémentaire de l'Algérie qui ne sera pas inférieur à 12 p. 100 du produit de la fiscalité pétrolière.

TITRE IV

Arbitrage.

Nonobstant toutes dispositions contraires, tous litiges ou contestations entre la puissance publique et les titulaires des droits garantis par le titre I-A ci-dessus relèvent en premier et dernier ressort d'un tribunal arbitral international dont l'organisation et le fonctionnement seront fondés sur les principes suivants :

— chacune des parties désigne un arbitre et les deux arbitres nommeront un troisième arbitre qui sera le président du tribunal arbitral ; à défaut d'accord sur cette nomination, le président de la Cour internationale de justice sera prié de procéder à cette désignation à la requête de la partie la plus diligente ;

- le tribunal statue à la majorité des voix ;
- le recours au tribunal est suspensif ;

— la sentence est exécutoire, sans exequatur, sur le territoire du pays des parties ; elle est reconnue exécutoire de plein droit, en dehors de ces territoires, dans les trois jours suivant le prononcé de la sentence.

DECLARATION DE PRINCIPES
RELATIVE A LA COOPERATION CULTURELLE

TITRE I

La coopération.

Article 1^{er}

La France s'engage, dans la mesure de ses possibilités, à mettre à la disposition de l'Algérie les moyens nécessaires pour l'aider à développer l'enseignement, la formation professionnelle et la recherche scientifique en Algérie.

Dans le cadre de l'assistance culturelle, scientifique et technique, la France mettra à la disposition de l'Algérie, pour l'enseignement, l'inspection des études, l'organisation des examens et concours, le fonctionnement des services administratifs et la recherche, le personnel enseignant, les techniciens, les spécialistes et chercheurs dont elle peut avoir besoin.

Ce personnel recevra toutes les facilités et toutes les garanties morales nécessaires à l'accomplissement de sa mission ; il sera régi par les dispositions de la Déclaration de principes sur la coopération technique.

Article 2.

Chacun des deux pays pourra ouvrir sur le territoire de l'autre des établissements scolaires et des instituts universitaires dans lesquels sera dispensé un enseignement conforme à ses propres programmes, horaires et méthodes pédagogiques, et sanctionné par ses propres diplômes ; l'accès en sera ouvert aux ressortissants des deux pays.

La France conservera en Algérie un certain nombre d'établissements d'enseignement. La liste et les conditions de la répartition des immeubles entre la France et l'Algérie feront l'objet d'un accord particulier.

Les programmes suivis dans ces établissements comporteront un enseignement de la langue arabe en Algérie et un enseignement de la langue française en France. Les modalités du contrôle du pays de résidence feront l'objet d'un accord particulier.

La création d'un établissement d'enseignement dans l'un ou l'autre pays fera l'objet d'une déclaration préalable, permettant aux autorités de l'un ou l'autre pays de formuler leurs observations et leurs suggestions afin de parvenir dans toute la mesure du possible à un accord sur les modalités de création de l'établissement en cause.

Les établissements ouverts par chaque pays seront rattachés à un office universitaire et culturel.

Chaque pays facilitera à tous égards la tâche des services et des personnes chargés de gérer et de contrôler les établissements de l'autre pays fonctionnant sur son territoire.

Article 3.

Chaque pays ouvrira ses établissements d'enseignement public aux élèves et étudiants de l'autre pays.

Dans les localités où le nombre des élèves le justifiera, il organisera, au sein de ses établissements scolaires, des sections où sera dispensé un enseignement conforme aux programmes, horaires et méthodes suivis dans l'enseignement public de l'autre pays.

Article 4.

La France mettra à la disposition de l'Algérie les moyens nécessaires pour l'aider à développer l'enseignement supérieur et la recherche scientifique et à assurer, dans ces domaines, des enseignements de qualité égale aux enseignements correspondants dispensés par les universités françaises.

L'Algérie organisera, dans la mesure de ses possibilités, dans les universités algériennes, les enseignements de base communs aux universités françaises, dans des conditions analogues de programmes, de scolarité et d'examen.

Article 5.

Les grades et diplômes d'enseignement délivrés en Algérie et en France, dans les mêmes conditions de programmes, de scolarité et d'examen, sont valables de plein droit dans les deux pays.

Des équivalences entre les grades et diplômes délivrés en Algérie et en France, dans des conditions différentes de programmes, de scolarité ou d'examen, seront établies par voie d'accords particuliers.

Article 6.

Les ressortissants de chacun des deux pays, personnes physiques ou morales, pourront ouvrir des établissements d'enseignement privé sur le territoire de l'autre pays, sous réserve de l'observation des lois et règlements concernant l'ordre public, les bonnes mœurs, l'hygiène, les conditions de diplômes et toute autre condition qui pourrait être convenue d'un commun accord.

20 Mars 1962

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE

3029

Article 7.

Chaque pays facilitera l'accès des établissements d'enseignement et de recherche relevant de son autorité aux ressortissants de l'autre pays, par l'organisation de stages et tous autres moyens appropriés, et par l'octroi de bourses d'études ou de recherches ou de prêts d'honneur, qui seront accordés aux intéressés, par l'entremise des autorités de leur pays, après consultation entre les responsables des deux pays.

Article 8.

Chacun des deux pays assurera sur son territoire aux membres de l'enseignement public et privé de l'autre pays le respect des libertés et franchises consacrées par les traditions universitaires.

TITRE II**Echanges culturels.****Article 9.**

Chacun des deux pays facilitera l'entrée, la circulation et la diffusion sur son territoire de tous les instruments d'expression de la pensée en provenance de l'autre pays.

Article 10.

Chacun des deux pays encouragera sur son territoire l'étude de la langue, de l'histoire et de la civilisation de l'autre, facilitera les travaux entrepris dans ce domaine et les manifestations culturelles organisées par l'autre pays.

Article 11.

Les modalités de l'aide technique apportée par la France à l'Algérie en matière de radiodiffusion, de télévision et de cinéma seront arrêtées ultérieurement d'un commun accord.

TITRE III**Article 12.**

L'aide prévue au titre de la coopération économique et financière est applicable aux domaines visés dans la présente Déclaration.

DECLARATION DE PRINCIPES RELATIVE A LA COOPERATION TECHNIQUE

Article 1^{er}.

La France s'engage :

a) A prêter à l'Algérie son appui en matière de documentation technique et à assurer aux services algériens une communication régulière d'informations, en matière d'études, de recherches et d'expérimentation ;

b) A mettre à la disposition de l'Algérie, dans la mesure des moyens disponibles, des services et des missions d'études, de recherches ou d'expérimentation, en vue, soit d'accomplir

pour le compte de cette dernière, suivant ses directives, des travaux déterminés, soit de procéder à des études, de participer à des réalisations ou de contribuer à la création ou à la réorganisation d'un service ;

c) A ouvrir très largement aux candidats présentés par les autorités algériennes et agréés par les autorités françaises l'accès des établissements français d'enseignement et d'application et à organiser à leur intention des stages de perfectionnement, des cycles d'enseignement et de formation accélérés dans des écoles d'application, au sein de centres particuliers et dans les services publics ;

d) A mettre à la disposition de l'Algérie, dans la mesure des moyens disponibles, des agents de nationalité française qui apporteront leur concours dans les domaines techniques et administratifs.

Article 2.

Afin de préserver la continuité du service et de faciliter l'organisation de la coopération technique, les autorités algériennes s'engagent :

— à communiquer au Gouvernement français les listes des agents français aux fonctions desquels elles entendent mettre fin, ainsi que la liste des emplois qu'elles souhaitent attribuer à des agents français ;

— à ne procéder au licenciement d'agents français en exercice au jour de l'autodétermination, qu'après en avoir communiqué les listes au Gouvernement français et après avoir averti les intéressés dans des conditions de préavis à déterminer par un accord complémentaire.

Article 3.

Les agents français, à l'exception de ceux bénéficiant des droits civiques algériens, qui sont en exercice au jour de l'autodétermination, et aux fonctions desquels les autorités algériennes n'entendent pas mettre fin, sont considérés comme mis à la disposition des autorités algériennes, au titre de la coopération technique, à moins qu'ils n'expriment la volonté contraire.

Article 4.

Au vu des listes visées à l'article 2, un état récapitulatif des emplois que le Gouvernement français accepte de pourvoir sera établi d'un commun accord. Il pourra être révisé tous les deux ans.

Les agents visés à l'article 3 et les agents recrutés par l'Algérie conformément à l'article 1, § d), seront mis à la disposition des autorités algériennes pour une durée fixée en principe à deux ans.

Toutefois les autorités algériennes auront le droit de remettre à tout moment les agents à la disposition de leur gouvernement dans des conditions de notification et de délai qui seront précisées par des accords complémentaires.

Les autorités françaises pourront, par voie de mesures individuelles, mettre fin au détachement d'agents français dans des conditions qui ne portent pas atteinte au bon fonctionnement des services.

Article 5.

Les agents français mis à la disposition des autorités algériennes seront, dans l'exercice de leurs fonctions, soumis aux autorités algériennes. Ils ne pourront solliciter ni recevoir d'instructions d'une autorité autre que l'autorité algérienne, dont ils relèveront en raison des fonctions qui leur auront été confiées. Ils ne pourront se livrer à aucune activité politique sur le territoire de l'Algérie. Ils devront s'abstenir de tout acte de nature à nuire aux intérêts matériels et moraux tant des autorités algériennes que des autorités françaises.

Article 6.

Les autorités algériennes donnent à tous les agents français l'aide et la protection qu'elles accordent à leurs propres fonctionnaires. Elles garantissent à ces agents le droit de transférer en France leurs rémunérations dans les conditions prévues par la Déclaration de principes relative à la coopération économique et financière.

Ces agents français ne peuvent encourir d'autre sanction administrative que la remise motivée à la disposition de leur gouvernement. Ils ne peuvent être mutés sans leur consentement exprimé par écrit.

Article 7.

Les modalités d'application des principes ci-dessus feront l'objet d'accords complémentaires. Ceux-ci régleront notamment, en fonction du statut de ces agents, les conditions de leur rémunération et la répartition entre la France et l'Algérie des charges financières correspondant au transport de l'agent et de sa famille, aux indemnités éventuelles, à la contribution de l'Etat en matière de sécurité sociale et de retraite.

DECLARATION DE PRINCIPES RELATIVE AUX QUESTIONS MILITAIRES

Article 1^{er}.

L'Algérie concède à bail à la France l'utilisation de la base aéro-navale de Mers-el-Kébir pour une période de 15 ans à compter de l'autodétermination. Ce bail est renouvelable par accord entre les deux pays.

Le caractère algérien du territoire sur lequel est édifiée la base de Mers-el-Kébir est reconnu par la France.

Article 2.

La base de Mers-el-Kébir est délimitée conformément à la carte annexée à la présente Déclaration.

Sur le pourtour de la base, l'Algérie s'engage à accorder à la France en des points précisés sur la carte annexée et situés dans les communes d'El Ançor, Bou Tléis et Misserghin ainsi que dans les Iles Habibas et Plane, les installations et facilités nécessaires au fonctionnement de la base.

Article 3.

L'aérodrome de Lartigue et l'établissement de l'Arbal délimités par le périmètre figurant sur la carte annexée à la présente Déclaration, seront considérés pendant une durée de 3 ans comme faisant partie de la base de Mers-el-Kébir et seront soumis au même régime.

Après la mise en service de l'aérodrome de Bou-Sfer, l'aérodrome de Lartigue pourra être utilisé comme terrain de dégagement, lorsque les circonstances atmosphériques l'exigeront.

La construction de l'aérodrome de Bou-Sfer s'effectuera en une durée de trois années.

Article 4.

La France utilisera pour une durée de 5 ans les sites comprenant les installations d'In Ekker, Reggane et de l'ensemble de Colomb-Béchar-Hamaguir, dont le périmètre est délimité dans le plan annexé, ainsi que les stations techniques de localisation correspondantes.

Les mesures temporaires que comporte le fonctionnement des installations à l'extérieur de celles-ci, notamment en matière de circulation terrestre et aérienne, seront prises par les services français en accord avec les autorités algériennes.

Article 5.

Des facilités de liaison aérienne seront mises à la disposition de la France dans les conditions suivantes :

— pendant 5 ans sur les aérodromes de Colomb-Béchar, Reggane, In Amguel. Ces terrains seront ensuite transformés en terrains civils sur lesquels la France conservera des facilités techniques et le droit d'escale ;

— pendant 5 ans sur les aérodromes de Bône et de Boufarik où la France aura des facilités techniques ainsi que des possibilités d'escale, de ravitaillement et de réparations ; les deux pays s'entendront sur les facilités qui seront ensuite consenties sur ces deux terrains.

Article 6.

Les installations militaires énumérées ci-dessus ne serviront en aucun cas à des fins offensives.

Article 7.

Les effectifs des forces françaises seront progressivement réduits à partir du cessez-le-feu.

Cette réduction aura pour effet de ramener les effectifs, dans un délai de douze mois à compter de l'autodétermination, à 80.000 hommes. Le rapatriement de ces effectifs devra avoir été réalisé à l'expiration d'un second délai de vingt-quatre mois. Jusqu'à l'expiration de ce dernier délai, des facilités seront mises à la disposition de la France sur les terrains nécessaires au regroupement et à la circulation des forces françaises.

Article 8.

L'annexe ci-jointe fait partie intégrante de la présente déclaration.

ANNEXE

En ce qui concerne Mers-el-Kébir :

Article 1^{er}.

Les droits reconnus à la France à Mers-el-Kébir comprennent l'utilisation du sol et du sous-sol, des eaux territoriales de la base et de l'espace aérien surjacent.

Article 2.

Seuls les aéronefs militaires français circulent librement dans l'espace aérien de Mers-el-Kébir dans lequel les autorités françaises assurent le contrôle de la circulation aérienne.

Article 3.

Dans la base de Mers-el-Kébir, les populations civiles sont administrées par les autorités algériennes pour tout ce qui ne concerne pas l'utilisation et le fonctionnement de la base.

Les autorités françaises exercent tous les pouvoirs nécessaires à l'utilisation et au fonctionnement de la base, notamment en

Annexe 7

1^{re} Année. — N° 14

Bi-hebdomadaire

Vendredi 14 Septembre 1962

JOURNAL OFFICIEL

DE L'ÉTAT ALGÉRIEN

ORDONNANCES

DECRETS

ARRÊTES, DECISIONS, CIRCULAIRES, AVIS COMMUNICATIONS ET ANNONCES

ABONNEMENTS	Trois mois	Six mois	Un an	DIRECTION, REDACTION ET ADMINISTRATION
Algérie et France	8 NF	14 NF	24 NF	Abonnements et publicité IMPRIMERIE OFFICIELLE 9, rue Trolier, ALGER Tél. : 66-81-49, 66-80-96 C.C.P. 3200-50 - ALGER : IMPRIMERIE OFFICIELLE
Etranger.	12 NF	20 NF	35 NF	

Le numéro 0,25 NF — Annonces : 2 NF la ligne — Les tables sont fournies gratuitement aux abonnés.

SOMMAIRE

DECRETS, ARRÊTES, DECISIONS ET CIRCULAIRES

PRESIDENCE

DECRET n° 62-515 du 7 septembre 1962 portant publication des protocoles, conventions et accords signés le 28 août 1962 et le 7 septembre 1962 entre l'Exécutif provisoire de l'Etat algérien et le Gouvernement de la République française. p. 170.

- Protocole relatif à la situation des agents français en service en Algérie, p. 170.
- Protocole annexe relatif à la situation des enseignants français en Algérie, p. 173
- Protocole relatif à la répartition des établissements d'enseignement, p. 173.
(Annexe : liste des établissements conservés par la France), 174.
- Protocole judiciaire, p. 181.
- Protocole réglant, à titre provisoire, les modalités d'exécution des opérations financières algériennes et françaises. p. 184.
- Protocole relatif au contrôle financier, p. 185.
- Protocole confirmant à titre transitoire le privilège d'émission de la Banque de l'Algérie, p. 186.
- Protocole concernant l'exécution des engagements pris par l'O.C.R.S. en Algérie, p. 186.
- Convention pour l'application du paragraphe 8 du titre I^{er} de la déclaration de principes sur la coopération pour la mise en valeur des richesses du sous-sol saharien p. 186.
- Convention relative à l'organisme technique de mise en valeur du sous-sol saharien, prise en application du titre III de la déclaration de principes sur la coopération pour la mise en valeur des richesses du sous-sol saharien, p. 187.
- Statuts de l'organisme technique de mise en valeur des richesses du sous-sol saharien, p. 187.
- Accord relatif à l'application du code pétrolier saharien et au transfert de compétence des autorités visées par ce code, p. 189.

Annexe I :

- A. — Textes constitutifs du code pétrolier saharien, p. 190.
- B. — Textes antérieurs au code pétrolier saharien dont certaines dispositions peuvent encore être applicables à des permis octroyés et essentiellement renouvelés avant le 22 novembre 1958, et non renouvelés depuis cette date. p. 190.
- C. — Texte antérieur au code pétrolier saharien et applicable à tous les permis de recherches, p. 190.

Annexe II :

Indication des transpositions et abréviations, p. 191.

Annexe III :

Ordonnance n° 58-1111 du 22 novembre 1958, p. 191.

Annexe IV :

Ordonnance n° 58-1112 du 22 novembre 1958, p. 192.

Annexe V :

Convention-type (décret n° 61-8 et 61-1045), p. 193.

Annexe VI :

Décret n° 59-1334 et arrêté du 27 avril 1959, p. 194.

Annexe VII :

Textes fiscaux, p. 193.

Décret n° 62-523 du 8 septembre 1962 portant désignation des représentants de l'Etat algérien au conseil d'administration de l'organisme technique franco-algérien de mise en valeur des richesses du sous-sol saharien, p. 199.

Décret n° 62-524 du 6 septembre 1962 portant reconnaissance d'une société nationale de Croissant Rouge algérien, p. 199.

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL

Arrêté du 9 août 1962 portant nomination du secrétaire général de l'Exécutif provisoire, p. 199.

DELEGATION AUX AFFAIRES ADMINISTRATIVES

Décret n° 62-512 du 7 septembre 1962 portant délégation dans les fonctions de procureur près le tribunal de grande instance d'Alger, p. 199.

DELEGATION A L'ORDRE PUBLIC

Décret n° 62-522 du 7 septembre 1962 portant création de la Garde Nationale de Sécurité, p. 199.

DELEGATION AUX AFFAIRES FINANCIERES

Arrêté du 10 septembre 1962 fixant la composition de la commission administrative de contrôle du crédit, instituée en application des dispositions du protocole franco-algérien en date du 28 août 1962, relatif à la gestion provisoire du privilège d'émission par la Banque de l'Algérie, p. 200.

Arrêté du 10 septembre 1962 portant désignation du représentant du Gouvernement auprès de la Banque de l'Algérie, en application des dispositions du protocole franco-algérien en date du 28 août 1962 relatif à la gestion provisoire du privilège d'émission par ladite banque, p. 200.

AVIS ET COMMUNICATIONS

Association. — Déclaration, p. 200.

DECRETS, ARRETES, DECISIONS ET CIRCULAIRES

PRESIDENCE

DECRET n° 62-515 du 7 septembre 1962 portant publication des protocoles, conventions et accords signés le 28 août 1962 et le 7 septembre 1962 entre l'Exécutif provisoire de l'Etat algérien et le gouvernement de la République française.

Le président de l'Exécutif provisoire,

Sur le rapport du délégué aux affaires administratives, du délégué aux affaires économiques, du délégué aux affaires financières, du délégué aux affaires culturelles,

L'Exécutif provisoire entendu,

Décète :

Article 1^{er}. — Seront publiés au journal officiel de l'Etat algérien les protocoles, conventions et accords ci-dessous énumérés :

- Protocole relatif à la situation des agents français en service en Algérie,
- Protocole annexe relatif à la situation des enseignants français en Algérie,
- Protocole judiciaire,
- Protocole réglant, à titre provisoire, les modalités d'exécution des opérations financières algériennes et françaises,
- Protocole relatif au contrôle financier,
- Protocole concernant l'exécution des engagements pris par l'O.C.R.S. en Algérie,
- Convention pour l'application du paragraphe 8 du titre 1^{er} de la déclaration de principes sur la coopération pour la mise en valeur des richesses du sous-sol saharien,
- Convention relative à l'organisme technique de mise en valeur du sous-sol saharien,
- Accord relatif à l'application du code pétrolier saharien et au transfert de compétence des autorités visées par ce code,
- Protocole relatif à la répartition des établissements d'enseignement.

Art. 2. — Le délégué aux affaires administratives, le délégué aux affaires économiques, le délégué aux affaires financières et le délégué aux affaires culturelles sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera publié au journal officiel de l'Etat algérien.

Fait à Rocher Noir, le 7 septembre 1962.

Le Président de l'Exécutif provisoire,
Signé : A. FARES.

Le délégué aux affaires administratives,
Signé : A. CHENTOUF.

Le délégué aux affaires économiques,
Signé : B. ABDESSELAM.

Le délégué aux affaires financières,
Signé : J. MANNONI.

Le délégué aux affaires culturelles,
Signé : BAYOUD.

PROTOCOLE

relatif à la situation des agents Français en service en Algérie

Dans le cadre de la déclaration de principes relative à la coopération technique, le Gouvernement de la République française, d'une part, l'Exécutif provisoire algérien, d'autre part, sont convenus des dispositions suivantes :

Article 1^{er}.

Le présent protocole a pour objet de définir, jusqu'à l'entrée en vigueur d'une convention d'assistance technique, la situation des personnels français pendant le temps où ils se trouvent en service auprès de l'Etat algérien.

Article 2.

Les nationaux français en service auprès de l'Etat algérien au 1^{er} juillet 1962 sont de plein droit régis par les dispositions du présent protocole à moins qu'ils n'expriment la volonté contraire.

Les nationaux français qui, postérieurement à cette date, seraient désireux de souscrire un engagement de servir dans l'administration algérienne signeront à cette fin un acte d'adhésion aux termes du présent protocole. Une décision de l'Etat algérien prenant acte de cette adhésion vaudra conclusion du contrat sous réserve que l'intéressé satisfasse aux conditions d'aptitude physique exigées par l'Etat algérien.

La décision de nomination des agents visés à l'alinéa précédent précisera notamment la date d'effet et la durée de l'engagement, l'affectation de l'agent ainsi que l'indice de référence permettant de déterminer les émoluments qui lui seront versés conformément aux dispositions de l'article 6 ci-dessous.

Les personnels français visés au présent article seront mis à la disposition de l'Etat algérien pour une durée fixée en principe à deux ans.

Le présent protocole ne confère à l'intéressé, ni la qualité de fonctionnaire algérien, ni le droit d'être nommé dans les cadres réguliers et permanents de l'administration algérienne.

Article 3.

Le Gouvernement français s'engage, dans la mesure des moyens disponibles, à détacher auprès du ministre français compétent, pour servir en Algérie, les agents titulaires des cadres français qui en feraient la demande et à réaffecter ces agents dans leur cadre d'origine dès que cesseront leurs fonctions en Algérie.

Article

La procédure définie à l'article 3 ci-dessus n'exclut pas la faculté pour l'Etat algérien de recruter directement, dans des conditions de droit commun, des personnels de nationalité française n'ayant pas la qualité de fonctionnaires. Ceux d'entre eux qui seront recrutés en accord avec le Gouvernement français bénéficieront des dispositions du présent protocole.

Afin de favoriser le maintien ou le recrutement de personnels français, le Gouvernement français s'engage, en cas de titularisation dans les cadres français, à prendre en considération le temps accompli par les nationaux français au service de l'Etat algérien pour leur avancement et le calcul de leurs droits à pension, à condition que le recrutement de ces agents ait recueilli son accord.

Article 5.

Les agents français mis à la disposition de l'Etat algérien seront, dans l'exercice de leurs fonctions, soumis aux autorités algériennes. Ils ne pourront solliciter ni recevoir d'instructions

d'une autorité autre que l'autorité algérienne dont ils relèvent en raison des fonctions qui leur ont été confiées. Ils ne pourront se livrer à aucune activité politique sur le territoire de l'Algérie. Ils devront s'abstenir de tout acte de nature à nuire aux intérêts matériels et moraux tant des autorités algériennes que des autorités françaises.

L'Etat algérien donnera à tous les agents français l'aide et la protection qu'il accorde à ses propres fonctionnaires.

Les personnels visés par le présent protocole bénéficient, sous réserve des dispositions de l'article 2, in fine, ci-dessus, des droits et demeurent soumis aux obligations de caractère professionnel résultant des dispositions régissant l'emploi qu'ils occupent en Algérie.

Article 6.

Chaque agent régi par le présent protocole percevra de l'Etat algérien le traitement et les indemnités générales et particulières à caractère permanent et, le cas échéant, les prestations familiales auxquelles peut, à tout moment, prétendre un fonctionnaire algérien de même grade occupant un emploi affecté du même indice et exerçant les mêmes fonctions.

Cette rémunération sera payable mensuellement à terme échu.

L'intéressé percevra en outre toutes les indemnités occasionnelles auxquelles peuvent prétendre les fonctionnaires algériens dans sa situation.

Article 7.

Le Gouvernement français versera pour sa part aux personnels recrutés en France qui accepteront de souscrire un engagement de servir pendant un an au moins en Algérie une prime mensuelle de coopération technique égale à 20 p. 100 du traitement de base soumis à retenues afférent à l'indice de l'intéressé.

Il s'engage, en outre, à verser aux personnels recrutés en France qui accepteront de souscrire un engagement de servir pendant deux ans en Algérie une prime de départ égale à quatre mois de traitement de base soumis à retenues afférent à l'indice de l'intéressé et majorée d'un mois pour l'agent marié et d'un mois par enfant à charge. Les personnels qui ne souscriraient qu'un engagement d'un an percevront la moitié de cette prime. La seconde moitié leur sera versée si, à l'expiration de cet engagement, ils acceptent de souscrire un nouvel engagement d'un an.

Article 8.

Le Gouvernement français versera aux agents visés au premier alinéa de l'article 2 du présent protocole qui accepteront de souscrire avant le 31 décembre 1962 un engagement de servir pendant un an au moins en Algérie la prime mensuelle de coopération technique prévue au premier alinéa de l'article 7 ci-dessus. Il versera aux intéressés qui n'accepteraient pas de souscrire cet engagement, et pour la durée des services effectivement accomplis en Algérie entre le 1^{er} juillet et le 31 décembre 1962, une indemnité mensuelle spéciale égale à 10 p. 100 du traitement de base soumis à retenues afférent à l'indice de l'intéressé.

Il s'engage, d'autre part, à verser immédiatement, sur demande des intéressés, aux fonctionnaires français visés au premier alinéa de l'article 2 ci-dessus et qui continueront à servir en Algérie, postérieurement au 1^{er} juillet 1962, la première moitié de l'indemnité de réinstallation prévue par la réglementation française.

Article 9.

S'ils souscrivent un engagement de servir pendant deux ans en Algérie, les agents régis par le présent protocole percevront en outre, à l'expiration dudit engagement, une prime complémentaire égale à 10 p. 100 des traitements de base soumis à retenues afférents à leur indice qui leur auront été effectivement versés pendant cette période.

Article 10.

L'indice attribué à chaque fonctionnaire recruté en application des présentes dispositions ne pourra en aucun cas être inférieur à celui qu'il détient dans son cadre d'origine : il pourra également être révisé en cours d'engagement, compte tenu notamment des avancements dont il bénéficie dans son cadre d'origine ou qui seraient justifiés par sa manière de servir.

Article 11.

L'agent pourra prétendre, à l'occasion des déplacements ou des mutations pour raison de service, au paiement d'une indem-

nité journalière ou au remboursement des frais exposés, dans les conditions fixées par la réglementation générale en vigueur pour les fonctionnaires algériens bénéficiant du même indice.

Article 12.

Les agents régis par le présent protocole sont affiliés au régime de prévoyance sociale des fonctionnaires et agents algériens et sont soumis au régime fiscal dans les conditions prévues par la législation en vigueur en Algérie.

L'Etat algérien s'engage à autoriser la création et à faciliter le fonctionnement de tous organismes de prévoyance sociale à caractère mutualiste constitués par les agents visés à l'alinéa précédent, dans les conditions prévues par la législation en vigueur en Algérie.

Article 13.

Les fonctionnaires titulaires de l'Etat visés par le présent protocole demeurent affiliés au régime général des retraites de l'Etat français.

La contribution incombant normalement à l'employeur pour la constitution des droits à pension des personnels titulaires de l'Etat français mis à la disposition de l'Etat algérien sur la base du traitement correspondant à l'indice que détiennent les intéressés dans leur cadre d'origine est à la charge du gouvernement français.

Article 14.

Le personnel régi par le présent protocole ne peut faire l'objet d'une mutation comportant changement de résidence sans son consentement exprimé par écrit.

Article 15.

L'agent a droit pour se rendre de sa résidence à son lieu d'affectation :

a) Au remboursement de ses frais de transport par la voie la plus courte et la plus économique pour lui-même et, éventuellement, pour son conjoint et pour ses enfants mineurs à charge, du lieu de son domicile au lieu d'exercice de ses fonctions ;

b) Au remboursement de ses frais de transport, d'emballage et d'assurance de son mobilier et de ses effets personnels sur production de factures, dans la limite d'une somme égale, s'il est célibataire à un mois, s'il est marié ou chef de famille à trois mois de la rémunération prévue à l'article 6 ci-dessus, à l'exclusion des indemnités occasionnelles et représentatives de frais.

Pour l'application des dispositions prévues aux paragraphes ci-dessus, le classement de l'intéressé sur les moyens de transport est celui prévu par la réglementation en vigueur pour les fonctionnaires algériens rangés au même indice.

Article 16.

L'agent aura droit à un congé rémunéré d'un mois par année de service effectif cumulable dans la limite de deux mois. Tous les deux ans, les congés passés en France lui ouvrent droit à des délais de route de huit jours et à une indemnité représentative de frais de transport jusqu'à Marseille et retour par la voie la plus économique pour lui-même, son conjoint et ses enfants mineurs à charge, sur la base des tarifs pratiqués par les compagnies de transport à la date du voyage, son classement sur les moyens de transport étant celui prévu par la réglementation en vigueur pour les fonctionnaires algériens rangés au même indice.

Les droits non utilisés ne seront susceptibles d'être reportés que sur l'année suivante, après accord de l'autorité algérienne. Si le contractant ne réclame le bénéfice de ces dispositions qu'après trois années consécutives, il aura droit en outre au remboursement des frais de voyage en chemin de fer de Marseille au lieu de sa résidence en France.

Article 17.

En cas de maladie dûment constatée le mettant dans l'impossibilité d'exercer ses fonctions, l'agent est de plein droit placé en congé de maladie.

Si la maladie survient lors d'un congé passé hors d'Algérie, le contractant doit fournir un certificat médical visé par la représentation diplomatique ou consulaire algérienne du pays où il se trouve.

L'administration pourra exiger à tout moment l'examen par un médecin assermenté, ou provoquer une expertise médicale.

La durée de ce congé ne pourra excéder trois mois à plein traitement. Après avoir épuisé son droit à un congé de mala-

die à plein traitement, l'agent pourra, sur sa demande, obtenir un congé de maladie à demi-traitement, avec paiement intégral des prestations familiales, pour une période qui ne pourra excéder trois mois.

Les congés s'entendent par périodes de douze mois consécutifs.

Si à l'expiration des six mois prévus à l'alinéa 4 du présent article, l'agent ne peut reprendre son service, il est remis de plein droit à la disposition du Gouvernement français, sans préavis ni indemnité.

Si, pendant la durée de l'engagement, l'intéressé bénéficie de plusieurs congés de maladie dont aucun d'eux ne dépasse le maximum ci-dessus, mais dont le total représente plus de six mois ou plus du cinquième du contrat, l'Etat algérien pourra remettre l'intéressé à la disposition du Gouvernement français avec un mois de préavis et sans indemnité.

S'il a été recruté postérieurement au 1^{er} juillet 1962, l'intéressé a, dans tous les cas, droit au remboursement de ses frais de rapatriement, selon les mêmes modalités que celles prévues à l'article 15 ci-dessus.

Le personnel féminin a droit, le cas échéant, à un congé de maternité de deux mois dans les conditions prévues par la réglementation en vigueur en Algérie. Si, à l'expiration de ce délai, l'intéressée n'est pas en état de reprendre ses fonctions, elle peut, à titre exceptionnel, bénéficier d'un congé de maladie qui ne pourra excéder un mois.

Article 18.

En cas d'accident ou de maladie imputables au service, l'agent a droit au paiement de sa rémunération jusqu'à ce qu'il soit en état de reprendre ses fonctions ou jusqu'à ce que l'incapacité qui résulte de l'accident ou de la maladie puisse être évaluée par les experts.

Si l'engagement de l'intéressé prend fin avant la guérison ou la consolidation de ses blessures ou infirmités, il est automatiquement prolongé jusqu'à la guérison ou la consolidation.

Article 19.

L'agent victime d'un accident ou d'une maladie imputables au service a droit au remboursement des frais médicaux et pharmaceutiques qu'il aura exposés dans les conditions prévues par la réglementation en vigueur en Algérie.

Au cas où il résulte de l'accident ou de la maladie une incapacité définitive totale ou partielle, il sera alloué à l'agent une rente d'invalidité calculée dans les conditions fixées par les règlements en vigueur en Algérie. La réalité de l'incapacité invoquée, son imputabilité au service, ses conséquences ainsi que le taux d'invalidité seront appréciés conformément à la réglementation en vigueur en Algérie.

Article 20.

L'Etat algérien pourra à tout moment dénoncer l'engagement en cours d'exécution, à charge pour lui, sous réserve des dispositions de l'article 26 ci-dessus :

a) De donner à l'agent un préavis d'un mois par année de service, sans que ce préavis puisse être inférieur à un mois et excéder trois mois ;

b) De lui verser à titre d'indemnité de licenciement une somme calculée sur la base de la rémunération prévue à l'article 6 ci-dessus, à raison d'un mois par année de service, sans toutefois que cette indemnité puisse être inférieure à un mois et excéder trois mois de ladite rémunération ;

c) D'assurer son rapatriement selon les mêmes modalités que celles prévues à l'article 15 ci-dessus.

Article 21.

L'engagement pourra être résilié de plein droit sans préavis ni indemnité si l'agent fait l'objet d'une condamnation à une peine afflictive ou infamante.

Dans ce cas, le Gouvernement algérien n'assurera pas le paiement des frais de rapatriement.

L'agent sera tenu de rembourser la prime de départ perçue en application des dispositions de l'article 7 au prorata du temps restant à effectuer.

Article 22.

Les agents régis par le présent protocole ne peuvent encourir d'autre sanction administrative que la remise motivée à la disposition du Gouvernement français.

L'engagement pourra, d'autre part, être résilié de plein droit sans préavis ni indemnité si, après signature et accep-

tation du contrat ou en cours d'exécution de celui-ci, l'intéressé ne rejoint pas son poste dans les délais qui lui auront été fixés par l'administration qui l'emploie.

Dans ces deux cas, le Gouvernement algérien n'assurera pas le paiement des frais de rapatriement. L'agent sera tenu de rembourser la prime de départ perçue en application des dispositions de l'article 7 au prorata du temps restant à effectuer.

Le Gouvernement français s'engage à prendre en considération les motifs qui ont déterminé l'Etat algérien à prononcer la remise de l'agent en cause à sa disposition en application des alinéas 1^{er} et 2 ci-dessus.

Article 23.

La dénonciation de l'engagement pourra, si les raisons qui la motivent sont reconnues légitimes par l'Etat algérien, être formulée par l'agent sous réserve d'un préavis de trois mois.

Toutefois, à compter de la date de signature du présent protocole et jusqu'au 31 décembre 1962, les agents visés à l'alinéa 1^{er} de l'article 2 ci-dessus pourront demander aux autorités algériennes leur remise à la disposition du Gouvernement français sous réserve d'un préavis de deux mois. Les modalités d'application de cette procédure seront précisées par la commission mixte prévue à l'article 27 ci-dessus.

Dans ces cas, le Gouvernement algérien n'assurera pas le paiement des frais de rapatriement. L'agent pourra être tenu de rembourser les sommes perçues en application de l'article 15 ci-dessus et, le cas échéant, la prime de départ prévue à l'article 7 ci-dessus au prorata du temps restant à effectuer.

Article 24.

Les autorités françaises pourront, sur l'avis motivé de la commission mixte prévue à l'article 27 ci-dessus, mettre fin par voie de mesures individuelles au détachement d'agents français dans des conditions qui ne portent pas atteinte au bon fonctionnement des services algériens. Dans ce cas, lesdites autorités devront observer un préavis de trois mois. Le paiement des frais de rapatriement sera à la charge du gouvernement français. Le Gouvernement français remboursera à l'Etat algérien les sommes versées aux agents intéressés en application des dispositions de l'article 15 ci-dessus.

Article 25.

A l'expiration du contrat, les agents recrutés postérieurement au 1^{er} juillet 1962 auront droit, sous réserve des dispositions des articles 21, 22, 23 et 24 ci-dessus, au remboursement des frais de transport ou de rapatriement selon les mêmes modalités que celles prévues à l'article 15 ci-dessus.

Article 26.

L'Etat algérien s'engage à communiquer, avant le 31 décembre 1962, au Gouvernement français, les listes des agents français en service en Algérie le 1^{er} juillet 1962 et aux fonctions desquels il entend mettre fin. Les intéressés seront remis à la disposition de la France à compter du premier jour du mois qui suit la notification qui leur est faite par l'Etat algérien de la décision les concernant. Chacun de ces fonctionnaires sera, à compter de cette date, pris en charge par le Gouvernement français.

Dans le même délai, l'Etat algérien s'engage à communiquer au Gouvernement français la liste des emplois qu'il souhaite attribuer à des agents français.

Article 27.

Les difficultés qui pourraient naître de l'application du présent protocole seront soumises à l'appréciation d'une commission mixte paritaire.

Article 28.

Les dispositions du présent protocole entrent en vigueur à compter du 1^{er} juillet 1962.

Les parties contractantes s'engagent à conclure dans le délai d'un an à compter de la date de signature du présent protocole une convention d'assistance technique. Toutefois, le bénéfice des dispositions de ce protocole restera acquis aux agents intéressés pendant toute la durée de leur engagement.

Fait à Paris, le 28 août 1962.

Pour l'Exécutif provisoire
algérien,
Abderrahmane FARES

Pour le Gouvernement
de la
République française,
Louis JOXE.

14 Septembre 1962

JOURNAL OFFICIEL DE L'ETAT ALGERIEN

173

PROTOCOLE ANNEXE

relatif à la situation des enseignants français en Algérie

Dans le cadre des déclarations relatives à la coopération culturelle et à la coopération technique, le Gouvernement de la République française, d'une part, l'Exécutif provisoire algérien, d'autre part, sont convenus des dispositions suivantes :

Article 1^{er}.

Le personnel enseignant sera régi par les dispositions du protocole relatif à la situation des agents français en service en Algérie sous réserve des dispositions particulières du présent protocole.

Quelle que soit la date de cessation d'effet du présent protocole, le bénéfice des dispositions qu'il prévoit ne saurait être retiré au personnel enseignant pendant le cours d'une année scolaire, soit entre le 1^{er} septembre d'une année et le 30 juin de l'année suivante. Les dénonciations éventuelles de contrats résultant de l'application des articles 20 ou 23 du protocole relatif à la situation des agents français en service en Algérie n'auront effet, en ce qui concerne le personnel enseignant, qu'à la fin d'une année scolaire, sauf cas de caractère exceptionnel.

Article 2.

Le Gouvernement français s'engage à prendre toutes dispositions propres à inciter les universitaires et enseignants français à prêter leur concours à l'Etat Algérien, notamment en réservant dans les concours universitaires français un certain nombre de postes destinés à pourvoir aux besoins des établissements algériens.

Article 3.

Le Gouvernement français s'engage à prendre en considération les titres pédagogiques acquis par les agents français régis par le présent protocole sous réserve qu'ils aient été délivrés après accord entre les autorités universitaires des deux Etats.

Article 4.

Le personnel enseignant français en service en Algérie bénéficiera des libertés et franchises consacrées par les traditions universitaires. Il s'engage à consacrer toute son activité professionnelle au service auquel il est affecté et à n'exercer aucune activité privée, lucrative ou non, autres que celles qui sont admises dans l'université.

Article 5.

Les personnels enseignants français seront inspectés, par les autorités universitaires algériennes normalement habilitées. Ces agents seront, d'autre part, en accord avec les autorités algériennes, inspectés par les inspecteurs français normalement habilités en vue d'assurer à ces personnels dans leur cadre d'origine le respect de leurs droits et intérêts de carrière. Ces inspecteurs recevront des autorités algériennes toute l'aide souhaitable pour le bon accomplissement de leur mission.

Article 6.

La durée hebdomadaire du service est celle en vigueur en Algérie pour un agent algérien de même grade et exerçant les mêmes fonctions. Elle ne peut toutefois être supérieure à la durée hebdomadaire exigée par le Gouvernement français pour les agents de même catégorie exerçant en France.

Le dimanche est jour férié.

Le personnel enseignant est autorisé à s'absenter à l'occasion des vacances scolaires et universitaires. La durée de ces congés ne saurait être inférieure à celle des congés auxquels les mêmes fonctions leur permettraient de prétendre dans leur corps d'origine.

Toutefois, les membres de l'enseignement pourront être appelés soit au début, soit à la fin de cette période à assurer un service d'examen qui donnera lieu à une rétribution déterminée par la réglementation en vigueur en Algérie.

De même, les agents qui exercent des fonctions administratives ou qui n'assurent pas à titre principal des tâches pédagogiques, et les personnels des services économiques des établissements d'enseignement participent au service des vacances organisé par l'autorité universitaire algérienne.

Le personnel enseignant a droit à un congé rémunéré pour se rendre en France afin d'y participer aux épreuves des concours ouverts aux personnels de sa catégorie.

Fait à Paris, le 28 août 1962.

Pour l'Exécutif provisoire
algérien,

Abderrahmane FARES.

Pour le Gouvernement
de la

République française,
Louis JOXE.

PROTOCOLE

relatif à la répartition des établissements d'enseignement

En application de l'article 2, alinéa 2, de la déclaration de principes relative à la coopération culturelle,

Le Gouvernement de la République française d'une part, et l'Exécutif provisoire algérien d'autre part, Compte tenu de l'incertitude qui règne quant au nombre des Européens qui se fixeront en Algérie, sont convenus d'une répartition provisoire des Etablissements d'enseignement, valable pour l'année scolaire 1962-63. Cette répartition, qui résulte de la liste annexée jointe, sera révisée d'un commun accord avant la fin de l'année scolaire 1962-63.

1^o En vue de prévenir toute difficulté pratique et d'assurer une coopération intime et harmonieuse entre les deux secteurs d'enseignement, une commission mixte composée de deux membres algériens et de deux membres français sera chargée d'étudier les problèmes posés par la rentrée scolaire de l'automne 1962. Cette commission pourra s'entourer des avis qu'elle jugera utiles et, notamment, de ceux des organismes professionnels d'enseignants et des associations des parents d'élèves et d'étudiants. Elle examinera, en particulier, les problèmes posés par les demandes de mutation des enseignants et par les affectations nouvelles, lorsque ceux-ci souhaiteront être affectés à un établissement différent de celui dans lequel ils enseignaient durant l'année scolaire 1961-1962, et pourra même, lorsqu'elle le jugera opportun, proposer que certains enseignants partagent leurs horaires entre les deux secteurs d'enseignement ou que d'autres soient mis par l'Office universitaire et culturel à la disposition d'un établissement relevant des autorités algériennes ou inversement.

2^o L'ensemble des établissements scolaires d'Algérie restera ouvert aux ressortissants des deux pays.

L'attention des responsables des différents ordres d'enseignement sera appelée :

— sur la nécessité d'assurer le plein emploi des enseignants et des locaux,

— sur l'importance particulière des classes d'accueil aux premier et second cycles (6^e, 5^e et 2^e), en vue d'admettre le plus grand nombre possible d'élèves,

— sur la place à réserver dans les programmes à l'étude de la langue et de la civilisation arabes classiques, de l'histoire et de la géographie algériennes.

3^o Les activités des instituts et centre de recherche scientifique dépendant de l'Office seront soumises à l'examen périodique et aux directives d'orientation générale d'un Conseil supérieur de la recherche scientifique.

Les membres de ce Conseil seront désignés d'un commun accord par les deux gouvernements. Le président sera nommé par le Gouvernement algérien.

Le Conseil supérieur examinera les candidatures d'étudiants et chercheurs algériens à des bourses d'études et de stages dans les Instituts et, le cas échéant, dans les institutions de recherche scientifique de France.

Fait à Rocher Noir, le 7 septembre 1962.

Pour l'Exécutif provisoire
algérien,

Abderrahmane FARES.

Pour le Gouvernement
de la

République française,
Jean-Marcel JEANNERET.

Annexe 8

**Loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant
au 22 août 1998 portant loi d’Orientation et de Programme
à Projection Quinquennale sur la Recherche Scientifique
et le Développement Technologique 1998-2002**

Le Président de la République,

Vu la constitution, notamment ses articles 122, (alinéa 16) et 126 ;

Vu l’ordonnance n° 75-35 du 29 avril 1975 portant plan comptable national ;

Vu l’ordonnance n° 75-58 du 26 septembre 1975 modifiée et complétée, portant code civil ;

Vu l’ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l’éducation et de la formation ;

Vu la loi n° 84-17 du 7 juillet 1984, modifiée et complétée, relative aux lois de finances ;

Vu la loi n° 85-05 du 16 février 1985, modifiée et complétée, relative à la protection et à la promotion de la santé ;

Vu la loi n° 88-01 du 12 janvier 1988²²², modifiée et complétée, portant loi d’orientation sur les entreprises publiques économiques ;

Vu la loi n° 88-02 du 12 janvier 1988, modifiée et complétée, relative à la planification ;

Vu la loi n° 90-11 du 21 avril 1990, modifiée et complétée, relative aux relations de travail ;

Vu le décret législatif n° 93-12 du 19 Rabie Ethani 1414 correspondant au 5 octobre 1993 relatif à la promotion de l’investissement ;

Vu le décret législatif n° 93-17 du 23 Joumada Ethania 1414 correspondant au 7 décembre 1993, relatif à la protection des inventions ;

Vu l’ordonnance n° 95-20 du 16 safar 1416 correspondant au 17 juillet 1995, relative à la cour des comptes ;

Vu l’ordonnance n° 96-16 du 16 safar 1417 correspondant au 2 juillet 1996, relative au dépôt légal ;

Vu l’ordonnance n° 97-10 du 27 chaoual 1417 correspondant au 6 MARS 1997, relative aux droits d’auteurs et aux droits voisins ;

Après adoption par le parlement ;

Promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I

DISPOSITION GENERALES

Article 1er : La présente loi d’orientation et de programme a pour objet de fixer les principes relatifs à la promotion de la recherche scientifique et du développement technologique ainsi que les mesures, voies et moyens à mettre en œuvre pour la concrétisation des objectifs et programmes retenus pour la période quinquennale 1998-2002.

À ce titre, la loi d’orientation et de programme vise à :

- garantir l’épanouissement de la recherche scientifique et du développement technologique, y compris la recherche scientifique universitaire ;
- renforcer les bases scientifiques et technologiques du pays ;
- identifier et réunir les moyens nécessaires à la recherche scientifique et au développement technologique ;
- réhabiliter la fonction recherche au sein des établissements de l’enseignement supérieur et de la recherche scientifique et des établissements de recherche et stimuler la valorisation des résultats de la recherche ;

²²² (J.O.R.A.D.P Année 1998 N° 62, pages 3 à 42) - modifiée et complétée par la loi n° 08-05 du 16 Safar 1429 correspondant au 23 février 2008 (J.O.R.A.D.P Année 2008 N°10, pages 3 à 6).

- renforcer le financement par l'État des activités de recherche scientifique et de développement technologique ;

- valoriser les édifices institutionnels et réglementaires pour une prise en charge plus efficiente des activités de recherche scientifique et de développement technologique.

Art. 2 : La recherche scientifique et le développement technologique sont des priorités nationales.

Art. 3 (modifié et complété par l'article 3 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : La recherche scientifique et le développement technologique visent le développement économique, social, culturel, scientifique et technologique du pays.

Les principaux objectifs de la recherche scientifique et du développement technologique projetés pour la décennie à venir sont, notamment :

- le développement de l'agriculture, des forêts, des espaces naturels et des espaces ruraux ;
- le développement de la pêche et de l'aquaculture ;
- le développement des infrastructures (routes, autoroutes, routes à double sens, ports, aéroports et chemins de fer) ;
- la recherche approfondie sur la mémoire et l'histoire de la résistance populaire, du mouvement national et de la guerre de libération nationale ;
- la protection et la mise en valeur du patrimoine culturel et civilisationnel national ;
- l'épanouissement de la jeunesse et des sports ;
- le développement et la promotion de l'industrie agroalimentaire ;
- l'exploration du sol, du sous-sol, des mers, de l'atmosphère et l'évaluation de leurs ressources
- le développement et la promotion de l'emploi ;
- le développement et la protection des ressources hydriques, notamment pour l'irrigation, le drainage, l'assainissement et l'alimentation en eau ;
- le développement et la promotion de l'habitat, de la construction et de l'urbanisme ;
- la promotion du développement industriel et minier ;
- la production, la conservation, la distribution, l'utilisation rationnelle et la diversification des sources de l'énergie ;
- le développement des moyens de transports et de communication ;
- le développement du système d'éducation, d'enseignement et de formation, notamment en améliorant la qualité de la formation ;
- le développement de la société d'information ;
- la promotion de la bonne gestion ;
- le développement des systèmes nationaux d'information et de télécommunications ;
- le développement et la promotion de la santé ;
- la protection de l'environnement, la lutte contre la désertification, la conservation de la nature, de la biodiversité, de l'équilibre biologique et la promotion du développement durable ;

- la promotion générale des connaissances ;
- le développement et l'application des sciences et des technologies nucléaires ;
- le développement et l'application des technologies spatiales ;
- le renforcement des capacités de défense et de sécurité nationale ;
- la prévention des risques naturels et technologiques majeures ;
- la promotion et le développement des sciences sociales et humaines ;
- l'approfondissement des études sur les sciences légales et la civilisation musulmane ;
- la promotion de la qualité de la production nationale ;
- le développement local et le bien-être de la population ;
- le développement et la promotion de la ville.

Art. 4 : La programmation des activités de recherche scientifique et de développement technologique vise à prendre en charge les objectifs socio-économiques, culturels, scientifiques et technologiques cités à l'article 3 ci-dessus.

Art. 5 : le budget de la recherche scientifique et du développement technologique est consacré annuellement par les lois de finances et rassemble l'ensemble des crédits de fonctionnement et d'équipement consentis pour le financement des activités de recherche scientifique et de développement technologique menées par les différents établissements de l'enseignement supérieur et les centres de recherche scientifique relevant des différents départements ministériels concernés et autres établissements de recherche, ainsi que les crédits destinés au financement des programmes nationaux de recherche prévus à l'article 10 ci-dessous.

Art. 6 : Les agents économiques publics et privés doivent investir dans l'effort national de promotion de la recherche scientifique et du développement technologique. Ils bénéficient en contrepartie de mesures incitatives et d'encouragement définies annuellement par les lois de finances.

Les départements ministériels et les établissements privés, chacun en ce qui le concerne, prennent toutes les dispositions nécessaires pour la promotion de la recherche scientifique et du développement technologique dans le cadre des structures relevant de leurs secteurs.

TITRE II

PROGRAMMATION NATIONALE DES ACTIVITES DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DU DEVELOPPEMENT TECHNOLOGIQUE

Art. 7 : La programmation nationale de la recherche scientifique et du développement technologique s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie nationale de développement globale.

Art. 8 : Au sens de la présente loi, les programmes de recherche scientifique et du développement technologique sont fixés pour la période quinquennal 1998-2002. Les modalités de leur mise en œuvre sont définies dans des plans annuels.

Le plan annuel constitue un instrument d'ajustement et d'évaluation de la programmation et permet d'assurer la cohérence dans le choix des objectifs.

Art. 9 : Pour la réalisation des objectifs fixés à l'article 3 ci-dessus, les activités de recherche scientifique et de développement technologique sont organisées en programmes nationaux de recherche. Ces derniers peuvent revêtir un caractère sectoriel, intersectoriel et/ou particulier. Chacun des programmes est subdivisé en domaines, les domaines en axes, les axes en

thèmes et les thèmes en projets de recherche.

Un groupe de chercheurs ou plus chargés de la réalisation d'un ou de plusieurs projets de recherche sont créés à cet effet.

Art. 10 (modifié et complété par l'article 4 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Pour atteindre les objectifs fixés à l'article 3 ci-dessus, les programmes nationaux de recherche pour la période quinquennale 2008-2012 sont fixés comme suit :

- agriculture, alimentation, forêts, espaces naturels et ruraux ;
- pêche et aquaculture ;
- ressources en eau ;
- environnement et promotion du développement durable ;
- prévention des catastrophes naturelles et protection contre les risques majeurs ;
- exploration et exploitation des matières premières ;
- valorisation des matières premières et industries ;
- sciences fondamentales ;
- énergie et techniques nucléaires ;
- énergies renouvelables ;
- hydrocarbures ;
- technologies de l'information et de la communication ;
- technologies industrielles ;
- biotechnologie ;
- technologies spatiales et leurs applications ;
- habitat, construction et urbanisme ;
- travaux publics ;
- santé ;
- transports ;
- éducation et formation ;
- jeunesse et sports ;
- langue arabe et linguistique ;
- langue et culture tamazight ;
- traduction ;
- culture et civilisation ;
- communication ;
- économie ;
- histoire de la résistance populaire, du mouvement national et de la guerre de libération nationale ;
- préhistoire, archéologie et histoire ;
- droit et justice ;
- population et société ;
- sciences humaines et études islamiques ;
- aménagement du territoire ;
- développement des régions arides, semi-arides, montagneuses et lutte contre la désertification.

Art. 10 bis (complété par l'article 5 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : L'ordre de priorité des programmes nationaux de recherche cités à l'article 10 ci-dessus est fixé par le conseil national de la recherche scientifique et technique mentionné à l'article 13 ci-dessous.

Art. 11 : Les projets de recherche sont sélectionnés selon des critères et des modalités

objectifs.

Dans le cadre du respect du principe de l'examen contradictoire, l'auteur du projet de recherche peut défendre son projet devant la partie habilitée à sélectionner les projets de recherche.

Dans le cas où l'auteur du projet n'est pas convaincu du résultat de l'examen contradictoire, il peut introduire un recours auprès de l'autorité hiérarchique concernée.

Les modalités d'application du présent article sont définies par voie réglementaire.

TITRE III ORGANISATION ET MOYENS INSTITUTIONNELS

Art. 12 : Le cadre organisationnel de la recherche scientifique et du développement technologique permet :

- de définir la politique nationale de la recherche scientifique et du développement technologique ;
- de sélectionner et d'élaborer les programmes de recherche scientifique et de définir les moyens de leur mise en œuvre ;
- d'exécuter les programmes de recherche scientifique et de développement technologique ;
- de procéder à leur évaluation ;
- de valoriser les résultats de la recherche.

Art. 13 (complété par l'article 6 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Le conseil national de recherche scientifique et technique constitue l'organe chargé d'arrêter les grandes orientations de la politique nationale de la recherche scientifique et du développement technologique, et de déterminer les priorités entre les programmes nationaux de recherche, de coordonner leur mise en œuvre et d'en apprécier l'exécution.

La composition et le fonctionnement du conseil sont fixés par voie réglementaire.

Art. 14 (modifié par l'article 7 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Il est créé un organe national directeur permanent placé sous l'autorité du ministre chargé de la recherche scientifique et doté de l'autonomie de gestion.

Cet organe est chargé de la mise en œuvre, dans un cadre collégial et intersectoriel, de la politique nationale de recherche scientifique et de développement technologique.

Les missions et l'organisation de cet organe sont fixées par voie réglementaire.

Art. 14 bis (complété par l'article 8 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Il est créé, auprès du ministère chargé de la recherche scientifique, un conseil national d'évaluation de la recherche scientifique et du développement technologique, chargé de l'évaluation stratégique de la politique nationale de recherche, de ses choix et de ses retombées, ainsi que de l'élaboration des mécanismes d'évaluation et du suivi de leur mise en œuvre.

Les missions, la composition et les modalités de fonctionnement du conseil sont fixées par voie réglementaire.

Art. 14 bis 1 (complété par l'article 8 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Pour la coordination et le suivi des activités de recherche, il est créé des agences thématiques de recherche auprès du ministre chargé de la recherche scientifique.

Les missions, l'organisation et le fonctionnement des agences thématiques sont fixés par voie réglementaire.

Art. 15 : Les commissions intersectorielles placées sous tutelle de l'organe national directeur sont chargées de la programmation, de la coordination de la promotion et de l'évaluation des

activités de recherche scientifique et de développement technologique.

Art. 16 : Il est créé des comités sectoriels permanents de recherche scientifique et de développement technologique au niveau de chaque département ministériel, chargés d'assurer la promotion, la coordination et l'évaluation des activités de recherche scientifique et de développement technologique au niveau du secteur.

L'organisation et le fonctionnement de ces comités sont fixés par voie réglementaire.

Art. 17 : Pour la réalisation des activités de recherche scientifique et de développement technologique, il est créé un établissement public spécifique à caractère scientifique et technologique.

L'établissement public à vocation sectorielle ou intersectorielle est doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

Il a pour mission la réalisation des programmes de recherche scientifique et de développement technologique dans les domaines qui lui sont fixés dans son texte de création.

L'établissement public est soumis à des règles adaptées à la spécificité de ses missions, notamment la budgétisation par l'Etat, la tenue d'une comptabilité conforme au plan comptable national, et le contrôle financier à posteriori, conformément aux dispositions de l'article 24 de la présente loi.

L'établissement public spécifique à caractère scientifique et technologique peut créer des succursales à caractère économique et contribuer avec d'autres établissements à la valorisation des résultats de la recherche.

Les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'établissement public à caractère scientifique et technologique sont fixées par décret exécutif.

Art. 18 : Pour la réalisation des travaux de recherche et de développement technologique dans le cadre d'un programme de recherche scientifique et de développement technologique, il peut être créé des unités de recherche à vocation sectorielle ou intersectorielle dotées de l'autonomie de gestion et de contrôle financier à posteriori, conformément à l'article 24 de la présente loi.

Art. 19 : Il est créé au sein des établissements d'enseignement et de formation supérieurs, après avis du comité sectoriel permanent, des laboratoires et des services de recherche propres à l'institution ou associés, dotés de l'autonomie de gestion et de contrôle financier à posteriori, conformément aux dispositions de l'article 24 de la présente loi.

Sur proposition des commissions intersectorielles concernées, il peut être créé également au sein des établissements publics, des laboratoires et services de recherche dotés de l'autonomie de gestion et de contrôle financier à posteriori, conformément aux dispositions de l'article 24 de la présente loi.

Les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement de ces laboratoires et services sont fixées par décret exécutif.

Art. 20 (modifié et complété par l'article 9 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Il peut être créé des équipes de recherche pour la conduite d'un projet de recherche dont la spécificité nécessite une coopération entre plusieurs institutions.

Les équipes de recherche sont dotées de l'autonomie financière.

Les modalités de création et de fonctionnement de ces équipes sont fixées par voie réglementaire.

Art. 20 bis (complété par l'article 10 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Il peut être créé au sein des établissements d'enseignement et de formation supérieurs, des

établissements hospitalo-universitaires, des établissements de recherche scientifique et des agences thématiques des services communs destinés au regroupement des compétences et des équipements scientifiques.

Les missions, l'organisation et le fonctionnement des services communs sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV

DISPOSITIONS FINANCIERES

Art. 21 (modifié par l'article 11 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Pour atteindre les objectifs de la recherche scientifique et du développement technologique fixés pour la période quinquennale 2008-2012, les crédits alloués par l'État correspondent à ceux évalués dans le rapport général annexé à la présente loi.

Les dépenses de recherche scientifique et de développement technologique connaissent une croissance équilibrée.

Art. 22 : Les ressources destinées au financement des programmes de recherche scientifique et de développement technologique proviennent :

- du budget de l'État ;
- des fonds propres, publics ou privés ;
- des contrats de recherche de prestations de service ;
- de la coopération internationale ;
- des revenus des produits de participation ;
- des dons et legs.

Art. 23 : Les crédits consacrés à la recherche scientifique et au développement technologique durant le plan quinquennal 1998-2002 sont affectés essentiellement :

- aux programmes nationaux de recherche à caractère intersectoriel, sectoriel, et particulier ;
- aux entités et organismes de recherche et de développement technologique en vue du maintien et du renforcement de l'environnement de recherche ;
- aux établissements d'enseignement et de formation supérieurs en vue du développement de la recherche-formation ;
- à la réhabilitation de la recherche dans les entreprises nationales, publiques ou privées, impliquées dans des activités de recherche, de développement technologique, d'innovation et de valorisation.

Art. 24 : L'utilisation des crédits consacrés à la recherche scientifique et au développement technologique obéit à des règles adaptées à la spécificité de cette activité, notamment l'application du contrôle financier à posteriori et l'utilisation directe des recettes réalisées dans le cadre de contrats et de conventions.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 25 : Le budget national de la recherche scientifique et du développement technologique élaboré, conformément aux dispositions de l'article 5 de la présente loi et présenté par le ministre chargé de la recherche scientifique, est examiné chaque année par le parlement.

TITRE V

DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES

HUMAINES

Art. 26 : Pour réaliser les objectifs de la recherche scientifique et du développement

technologique fixés pour la période quinquennale 1998-2002, les effectifs des personnels de la recherche devront croître avec un rythme annuel correspondant aux besoins des programmes annuels adoptés.

Art. 27 (modifié par l'article 12 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Pour atteindre les objectifs fixés à l'article 3 ci-dessus, la politique de développement des ressources humaines, durant la période quinquennale 1998-2002, vise la mobilisation des compétences scientifiques nationales, notamment par :

- l'implication accrue des personnels de la recherche dans les établissements d'enseignement et de formation supérieurs ;
- l'accroissement du potentiel chercheur à plein temps dans les structures de recherche ;
- * l'utilisation effective, par les entreprises et organismes publics et privés, des ressources humaines qualifiées et du potentiel humain national d'expertise dans les activités menées en réponse aux exigences induites par les mutations socio-économique ;
- la formation par la recherche, pour la recherche et l'enseignement supérieur ;
- l'utilisation optimale des chercheurs résidant en Algérie ainsi que la mise à contribution des compétences scientifiques algériennes en activité à l'étranger, dans les domaines de la formation, de l'enseignement et de la recherche ;
- la constitution de réseaux d'équipes de recherche assurant le développement de la recherche coopérative ;
- la mise en place de dispositifs adéquats permettant la mobilité des personnels de la recherche entre les établissements d'enseignement et de formation supérieurs, les entités de recherche, les organismes et les entreprises ;
- l'élaboration d'un annuaire national des personnels de la recherche scientifique et du développement technologique.

Art. 28 (modifié par l'article 13 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Les activités de recherche scientifique et de développement technologique sont exercées par des chercheurs à temps plein et/ou des chercheurs à temps partiel recrutés sur contrat à durée déterminée, principalement parmi, les personnels enseignants de l'enseignement supérieur.

Art. 29 (modifié et complété par l'article 14 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Les droits et obligations des chercheurs permanents et du personnel de soutien à la recherche sont régis par un statut particulier.

Les conditions de recrutement et d'exercice des chercheurs à temps partiel sont fixées par voie réglementaire.

Art. 30 (modifié et complété par l'article 15 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Le statut particulier prévu à l'article 29 ci-dessus ainsi que les textes régissant les chercheurs à temps partiel garantissent l'indépendance de la démarche scientifique, la liberté d'analyse, l'accès à l'information, la mobilité, la participation à la diffusion du savoir et à la formation permanente, notamment par la participation aux rencontres scientifiques.

Le statut particulier garantit un suivi de carrière et les conditions les plus adéquates et les plus stables en matière d'emploi, de rémunération et d'encouragement tout en consacrant l'obligation de résultats.

Les chercheurs permanents, les chercheurs à temps partiel et les personnels de soutien à la recherche sont soumis, dans l'exercice de leurs missions, à l'obligation de réserve et aux règles de déontologie.

Art. 31 : abrogé par l'article 18 de la loi 08-05 du 23 février 2008.

TITRE VI
EVALUATION ET VALORISATION DES
RESULTATS DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DU
DEVELOPPEMENT TECHNOLOGIQUE

Art. 32 : Les activités de recherche scientifique et de développement technologique sont soumises à une évaluation périodique qui obéit à des modalités et des critères objectifs. Cette évaluation porte à la fois sur les activités des chercheurs et des entités de recherche et sur les programmes de recherche.

Art. 33 : Les bilans établis par les organes d'évaluation au niveau des structures chargées de l'exécution des travaux de recherche sont consolidés par les comités sectoriels permanents et les commissions intersectorielles. Cette consolidation donne lieu à un rapport sur le bilan et les perspectives qui sera présenté, annuellement, par le ministre chargé de la recherche scientifique, au conseil national de la recherche scientifique et technique et peut être publié après accomplissement des phases d'évaluation.

Art. 34 : Le conseil national de la recherche scientifique et technique apprécie annuellement le rapport relatif au bilan et aux perspectives de la recherche scientifique et du développement technologique qui lui est présenté. Cette appréciation est discutée en conseil des ministres.

Art. 35 : Le ministre chargé de la recherche scientifique présente chaque année, devant le parlement, un rapport sur les activités de recherche scientifique et de développement technologique faisant ressortir, notamment l'état de réalisation des objectifs fixés, le bilan financier de l'année écoulée et les perspectives de l'année à venir, parmi les priorités de programme et de financement.

Art. 36 : Des mesures appropriées doivent être prises par l'État par le biais des organes compétents pour assurer la valorisation des résultats de la recherche, notamment par :

- la création d'organes et de structures de valorisation et d'études technico-économique au sein des établissements d'enseignement supérieur et de recherche ;
- la redéfinition des missions de recherche et de développement technologique au sein des entreprises pour recentrer leurs relations avec le secteur de la recherche ;
- La création de centres nationaux de valorisation des produits de la recherche, disposant de tous les moyens nécessaires pour la fabrication de prototypes et de pré-séries d'articles ;
- La création de petites et moyennes entreprises innovantes ;
- La mise en place de technopôles dans les domaines à haute valeur ajoutée ;
- La réhabilitation et la dynamisation de l'activité de normalisation et de standardisation ;

Et ce, pour :

- * valoriser les technologies à valeur ajoutée, les capacités d'engineering et les équipements technologiques disponibles ;
- * favoriser le transfert des résultats de la recherche vers les secteurs de développement ;
- * accroître les capacités d'adaptation des technologies importées.

Art. 37 : Pour dynamiser les activités de transfert, d'exploitation et de vulgarisation de résultats de la recherche, l'État met les moyens nécessaires pour faciliter et encourager la publication des résultats des travaux de recherche, la production et la diffusion de périodiques et d'ouvrages scientifiques et techniques, ainsi que leur protection

TITRE VII SERVICES SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES

Art. 38 : L'État favorise la mise en place, avec le concours des départements ministériels concernés, d'un réseau national de transfert d'informations reliant l'ensemble des établissements d'enseignement et de formation supérieurs ainsi que les organismes, structures et entités de recherche afin de faciliter et de renforcer les échanges scientifiques et techniques.

Art. 39 : L'État prend les dispositions nécessaires pour permettre aux chercheurs d'accéder aux sources d'informations scientifiques et techniques internationales, d'obtenir ces informations et d'encourager la coopération internationale en matière de recherche scientifique et de développement technologique, dans le cadre de la réglementation en vigueur.

TITRE VIII DISPOSITIONS PARTICULIERES

Art. 40 (modifié par l'article 16 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : Les dispositions de la présente loi, autres que celles relatives au financement des programmes nationaux de recherche, demeurent en vigueur au-delà de la période quinquennale fixée par l'article 2 de la présente loi.

Art. 41 (modifié par l'article 17 de la loi 08-05 du 23 février 2008) : L'ensemble des administrations, institutions, organes, établissements, entités et entreprises sont tenus de mettre en œuvre les mesures et actions contenues dans le rapport général, partie intégrante, annexé à la présente loi ainsi que les plans annuels s'y rapportant.

Art. 42: La présente loi sera publiée au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998²²³.

Liamine ZEROUAL

²²³ **N.B :** Le rapport général annexé à la présente loi est publié au *Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire*, N° 10 du 27 février 2008, pages 6 à 32.

Annexe 9

112

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 05

22 janvier 1992

Décret exécutif n° 92-23 du 13 janvier 1992 portant création, organisation et fonctionnement du conseil national de la recherche scientifique et technique.

Le Chef du Gouvernement,

Sur le rapport du ministre délégué à la recherche, la technologie et l'environnement,

Vu la Constitution, notamment ses articles 81 et 116 ;

Vu le décret n° 83-455 du 23 juillet 1983 relatif aux unités de recherche scientifique ;

Vu le décret n° 83-521 du 10 septembre 1983 fixant le statut des centres de recherche créés auprès des administrations centrales ;

Vu le décret exécutif n° 90-392 du 1^{er} décembre 1990 fixant les attributions du ministre délégué à la recherche et à la technologie ;

Vu le décret exécutif n° 90-393 du 1^{er} décembre 1990 portant organisation de l'administration centrale de la recherche et de la technologie ;

Vu le décret présidentiel n° 91-199 du 18 juin 1991 portant nomination des membres du Gouvernement, modifié et complété ;

Vu le décret exécutif n° 92-22 du 13 janvier 1992 portant création, organisation et fonctionnement des commissions intersectorielles de promotion, de programmation et d'évaluation de la recherche scientifique et technique ;

Décète :

Article 1^{er} — Il est créé auprès du Chef du Gouvernement un conseil national de la recherche scientifique et technique, organe consultatif, ci-après désigné « le conseil ».

Art. 2. — Le conseil a pour mission d'arrêter les grandes orientations de la politique nationale de recherche scientifique et de développement technologique, de coordonner sa mise en œuvre et d'en apprécier son exécution.

Dans ce cadre, il est chargé notamment :

- de déterminer les grandes options de la recherche scientifique et technique,
- d'adopter les orientations générales du plan national de la recherche scientifique et technique,
- d'apprécier les résultats des actions entreprises dans le cadre du plan national de la recherche scientifique et technique.

Le conseil est, en outre, chargé :

- d'arrêter les orientations générales de la politique de préservation, de valorisation et de développement du potentiel scientifique et technique national,
- d'arrêter les mesures relatives à l'adoption des cadres organisationnels de la recherche scientifique aux différents stades de son évolution et de son développement.

Art. 3. — Le conseil présidé par le Chef du Gouvernement comprend :

- le ministre chargé de la défense nationale,
- le ministre chargé des affaires étrangères,
- le ministre chargé de l'économie
- le ministre chargé des universités,
- le ministre chargé de l'agriculture,
- le ministre chargé de l'industrie et des mines,
- le ministre chargé de l'équipement,
- le ministre chargé de la culture,
- le ministre chargé de l'éducation,
- le ministre chargé de l'énergie,
- le ministre chargé de la santé,
- le ministre chargé de la recherche,
- le délégué à la planification,
- les présidents des commissions intersectorielles de promotion, de programmation et d'évaluation de la recherche scientifique et technique.
- dix (10) personnalités choisies par le Chef du Gouvernement sur proposition du ministre chargé de la recherche en raison de leur expérience scientifique ou de leur compétence.
- huit (8) dirigeants d'entreprises économiques,
- huit (8) représentants d'associations scientifiques d'envergure nationale.

Le conseil peut appeler en consultation toute personne qu'il juge utile en raison de ses compétences sur les questions inscrites à l'ordre du jour.

22 janvier 1992

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 05

113

Art. 4. — Le conseil est doté d'un secrétariat dont l'organisation et le fonctionnement seront définis ultérieurement.

Le secrétariat est assuré par le ministre chargé de la recherche.

Art. 5. — Le conseil se réunit une fois par an en session ordinaire et chaque fois que de besoin en session extraordinaire.

Art. 6. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 13 janvier 1992.

Sid Ahmed Ghozali.

Annexe 10

N° 10		Mercredi 20 Safar 1429
47ème ANNEE		Correspondant au 27 février 2008
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية الجريدة الرسمية اتفاقات دولية ، قوانين ، مراسيم قرارات وآراء ، مقررات ، منشور ، إعلانات و بلاغات		
JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE CONVENTIONS ET ACCORDS INTERNATIONAUX - LOIS ET DECRETS ARRETES, DECISIONS, AVIS, COMMUNICATIONS ET ANNONCES (TRADUCTION FRANÇAISE)		
ABONNEMENT ANNUEL	Algérie Tunisie Maroc Libye Mauritanie	ETRANGER (Pays autres que le Maghreb)
	1 An	1 An
Edition originale.....	1070,00 D.A	2675,00 D.A
Edition originale et sa traduction.....	2140,00 D.A	5350,00 D.A (Frais d'expédition en sus)
DIRECTION ET REDACTION SECRETARIAT GENERAL DU GOUVERNEMENT WWW.JORADP.DZ Abonnement et publicité : IMPRIMERIE OFFICIELLE Les Vergers, Bir-Mourad Raïs, BP 376 ALGER-GARE Tél : 021.54.35.06 à 09 021.65.64.63 Fax : 021.54.35.12 C.C.P. 3200-50 ALGER TELEX : 65 180 IMPOF DZ BADR: 060.300.0007 68/KG ETRANGER: (Compte devises) BADR: 060.320.0600 12		
Edition originale, le numéro : 13,50 dinars. Edition originale et sa traduction, le numéro : 27,00 dinars. Numéros des années antérieures : suivant barème. Les tables sont fournies gratuitement aux abonnés. Prière de joindre la dernière bande pour renouvellement, réclamation, et changement d'adresse. Tarif des insertions : 60,00 dinars la ligne		

20 Safar 1429
27 février 2008

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 10

3

LOIS

Loi n° 08-05 du 16 Safar 1429 correspondant au 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998 portant loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002.

Le Président de la République ;

Vu la Constitution, notamment ses articles 122-16 et 126 ;

Vu la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998 portant loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002 ;

Après avis du Conseil d'Etat,

Après adoption par le Parlement,

Promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I

DISPOSITIONS GENERALES

Article 1er. — La présente loi a pour objet de modifier et de compléter la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998 portant loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002.

Art. 2. — Toute référence à la période quinquennale "1998-2002" dans la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est remplacée par la période quinquennale "2008-2012".

Art. 3. — L'article 3 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est modifié, complété et rédigé comme suit :

"Art. 3. — La recherche scientifique et le développement technologique visent le développement économique, social, culturel, scientifique et technologique du pays.

Les principaux objectifs de la recherche scientifique et du développement technologique projetés pour la décennie à venir sont, notamment :

- le développement de l'agriculture, des forêts, des espaces naturels et des espaces ruraux ;
- le développement de la pêche et de l'aquaculture ;
- le développement des infrastructures (routes, autoroutes, routes à double sens, ports, aéroports et chemins de fer) ;

- la recherche approfondie sur la mémoire et l'histoire de la résistance populaire, du mouvement national et de la guerre de libération nationale ;

- la protection et la mise en valeur du patrimoine culturel et civilisationnel national ;

- l'épanouissement de la jeunesse et des sports ;

- le développement et la promotion de l'industrie agroalimentaire ;

- l'exploration du sol, du sous-sol, des mers, de l'atmosphère et l'évaluation de leurs ressources ;

- le développement et la promotion de l'emploi ;

- le développement et la protection des ressources hydriques, notamment pour l'irrigation, le drainage, l'assainissement et l'alimentation en eau ;

- le développement et la promotion de l'habitat, de la construction et de l'urbanisme ;

- la promotion du développement industriel et minier ;

- la production, la conservation, la distribution, l'utilisation rationnelle et la diversification des sources de l'énergie ;

- le développement des moyens de transport et de communication ;

- le développement du système d'éducation, d'enseignement et de formation, notamment en améliorant la qualité de la formation ;

- le développement de la société d'information ;

- la promotion de la bonne gestion ;

- le développement des systèmes nationaux d'information et de télécommunications ;

- le développement et la promotion de la santé ;

- la protection de l'environnement, la lutte contre la désertification, la conservation de la nature, de la biodiversité, de l'équilibre biologique et la promotion du développement durable ;

- la promotion générale des connaissances ;

- le développement et l'application des sciences et des technologies nucléaires ;

- le développement et l'application des technologies spatiales ;

- le renforcement des capacités de défense et de sécurité nationale ;

- la prévention des risques naturels et technologiques majeurs ;

- la promotion et le développement des sciences sociales et humaines ;
- l'approfondissement des études sur les sciences légales et la civilisation musulmane ;
- la promotion de la qualité de la production nationale ;
- le développement local et le bien-être de la population ;
- le développement et la promotion de la ville*.

TITRE II PROGRAMMATION NATIONALE DES ACTIVITES DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DU DEVELOPPEMENT TECHNOLOGIQUE

Art. 4. — L'article 10 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est modifié, complété et rédigé comme suit :

"Art. 10. — Pour atteindre les objectifs fixés à l'article 3 ci-dessus, les programmes nationaux de recherche pour la période quinquennale 2008-2012 sont fixés comme suit :

- agriculture, alimentation, forêts, espaces naturels et ruraux ;
- pêche et aquaculture ;
- ressources en eau ;
- environnement et promotion du développement durable ;
- prévention des catastrophes naturelles et protection contre les risques majeurs ;
- exploration et exploitation des matières premières ;
- valorisation des matières premières et industries ;
- sciences fondamentales ;
- énergie et techniques nucléaires ;
- énergies renouvelables ;
- hydrocarbures ;
- technologies de l'information et de la communication ;
- technologies industrielles ;
- biotechnologie ;
- technologies spatiales et leurs applications ;
- habitat, construction et urbanisme ;
- travaux publics ;
- santé ;
- transports ;
- éducation et formation ;
- jeunesse et sports ;
- langue arabe et linguistique ;
- langue et culture tamazight ;

- traduction ;
- culture et civilisation ;
- communication ;
- économie ;
- histoire de la résistance populaire, du mouvement national et de la guerre de libération nationale ;
- préhistoire, archéologie et histoire ;
- droit et justice ;
- population et société ;
- sciences humaines et études islamiques ;
- aménagement du territoire ;
- développement des régions arides, semi-arides, montagneuses et lutte contre la désertification*.

Art. 5. — La loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est complétée par un article 10 bis rédigé comme suit :

"Art 10 bis. — L'ordre de priorité des programmes nationaux de recherche cités à l'article 10 ci-dessus est fixé par le conseil national de la recherche scientifique et technique mentionné à l'article 13 ci-dessous".

TITRE III ORGANISATION ET MOYENS INSTITUTIONNELS

Art. 6. — L'article 13 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est complété par un deuxième alinéa rédigé comme suit :

"Art 13. —(sans changement)....."

La composition et le fonctionnement du conseil sont fixés par voie réglementaire*.

Art. 7. — L'article 14 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est modifié et rédigé comme suit :

"Art 14. — Il est créé un organe national directeur permanent placé sous l'autorité du ministre chargé de la recherche scientifique et doté de l'autonomie de gestion.

Cet organe est chargé de la mise en œuvre, dans un cadre collégial et intersectoriel, de la politique nationale de recherche scientifique et de développement technologique.

Les missions et l'organisation de cet organe sont fixées par voie réglementaire*.

Art. 8. — La loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est complétée par les articles 14 bis et 14 bis1 rédigés comme suit :

"Art. 14 bis. — Il est créé, auprès du ministre chargé de la recherche scientifique, un conseil national d'évaluation de la recherche scientifique et du développement technologique, chargé de l'évaluation stratégique de la politique nationale de recherche, de ses choix et de ses retombées, ainsi que de l'élaboration des mécanismes d'évaluation et du suivi de leur mise en œuvre.

20 Safar 1429
27 février 2008

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 10

5

Les missions, la composition et les modalités de fonctionnement du conseil sont fixées par voie réglementaire".

"Art. 14 bis 1. — Pour la coordination et le suivi des activités de recherche, il est créé des agences thématiques de recherche auprès du ministre chargé de la recherche scientifique.

Les missions, l'organisation et le fonctionnement des agences thématiques sont fixés par voie réglementaire".

Art. 9. — L'article 20 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est modifié, complété et rédigé comme suit :

"Art. 20. — Il peut être créé des équipes de recherche pour la conduite d'un projet de recherche dont la spécificité nécessite une coopération entre plusieurs institutions.

Les équipes de recherche sont dotées de l'autonomie financière.

Les modalités de création et de fonctionnement de ces équipes sont fixées par voie réglementaire".

Art. 10. — La loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est complétée par l'article 20 bis rédigé comme suit :

"Art. 20 bis. — Il peut être créé, au sein des établissements d'enseignement et de formation supérieurs, des établissements hospitalo-universitaires, des établissements de recherche scientifique et des agences thématiques des services communs destinés au regroupement des compétences et des équipements scientifiques.

Les missions, l'organisation et le fonctionnement des services communs sont fixés par voie réglementaire".

TITRE IV DISPOSITIONS FINANCIERES

Art. 11. — L'article 21 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est modifié et rédigé comme suit :

"Art. 21. — Pour atteindre les objectifs de la recherche scientifique et du développement technologique fixés pour la période quinquennale 2008-2012, les crédits alloués par l'Etat correspondent à ceux évalués dans le rapport général annexé à la présente loi.

Les dépenses de recherche scientifique et de développement technologique connaissent une croissance équilibrée".

TITRE V DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES

Art. 12. — L'article 27 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est modifié et rédigé comme suit :

"Art. 27. —(sans changement)..... ;

—(sans changement)..... ;

—(sans changement)..... ;

— l'utilisation effective, par les entreprises et organismes publics et privés, des ressources humaines qualifiées et du potentiel humain national d'expertise dans les activités menées en réponse aux exigences induites par les mutations socio-économiques ;

.....(le reste sans changement).....".

Art. 13. — L'article 28 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est modifié et rédigé comme suit :

"Art. 28. — Les activités de recherche scientifique et de développement technologique sont exercées par des chercheurs à temps plein et/ou des chercheurs à temps partiel recrutés sur contrat à durée déterminée, principalement, parmi les personnels enseignants de l'enseignement supérieur".

Art. 14. — L'article 29 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est modifié, complété et rédigé comme suit :

"Art. 29. — Les droits et obligations des chercheurs permanents et du personnel de soutien à la recherche sont régis par un statut particulier.

Les conditions de recrutement et d'exercice des chercheurs à temps partiel sont fixées par voie réglementaire".

Art. 15. — L'article 30 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est modifié, complété et rédigé comme suit :

"Art. 30. — Le statut particulier prévu à l'article 29 ci-dessus ainsi que les textes régissant les chercheurs à temps partiel garantissent l'indépendance de la démarche scientifique, la liberté d'analyse, l'accès à l'information, la mobilité, la participation à la diffusion du savoir et à la formation permanente, notamment par la participation aux rencontres scientifiques.

Le statut particulier garantit un suivi de carrière et les conditions les plus adéquates et les plus stables en matière d'emploi, de rémunération et d'encouragement tout en consacrant l'obligation de résultats.

Les chercheurs permanents, les chercheurs à temps partiel et les personnels de soutien à la recherche sont soumis, dans l'exercice de leurs missions, à l'obligation de réserve et aux règles de déontologie".

TITRE VI DISPOSITIONS PARTICULIERES ET FINALES

Art. 16. — L'article 40 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est modifié et rédigé comme suit :

"Art. 40. — Les dispositions de la présente loi, autres que celles relatives au financement des programmes nationaux de recherche, demeurent en vigueur au-delà de la période quinquennale fixée par l'article 2 de la présente loi".

Art. 17. — L'article 41 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, susvisée, est modifié et rédigé comme suit :

"Art. 41. — L'ensemble des administrations, institutions, organes, établissements, entités et entreprises sont tenus de mettre en œuvre les mesures et actions contenues dans le rapport général, partie intégrante, annexé à la présente loi ainsi que les plans annuels s'y rapportant".

Art. 18. — L'article 31 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998 portant loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002 est abrogé.

Art. 19. — La présente loi sera publiée au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 Safar 1429 correspondant au 23 février 2008.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

ANNEXE

RAPPORT GENERAL

INTRODUCTION GENERALE

La politique nationale de recherche scientifique et technique a fait l'objet, pour la première fois, en 1998 d'une loi d'orientation et de programmation à projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique.

La décision d'inscrire l'activité de recherche scientifique et de développement technologique dans le cadre d'une loi programme traduit l'intérêt qu'accorde l'Etat à la recherche scientifique et au développement technologique. Elle marque également sa volonté de placer la science et la technologie au centre du processus de construction d'une nation moderne. Elle constitue, enfin, une consécration de la recherche scientifique en tant que facteur essentiel de développement socio-économique et culturel du pays.

La mise en œuvre de la loi sus-citée, qui s'est traduite notamment par la promulgation et l'application de cinq (5) décrets exécutifs relatifs à l'organisation et au fonctionnement des comités sectoriels, des établissements publics à caractère scientifique et technologique, des unités de recherche, des laboratoires de recherche et à la nomenclature des dépenses consacrées à la recherche scientifique soumises au contrôle *a posteriori*, a permis d'aboutir à :

- l'élaboration et la mise en œuvre de vingt-sept (27) programmes nationaux de recherche sur les trente (30) prévus ;

- la mise en place de vingt et un (21) comités sectoriels sur les vingt-sept (27) départements ministériels concernés ;

- l'agrément de six cent quarante (640) laboratoires de recherche dans des établissements scientifiques ;

- l'érection au statut d'EPST de seize (16) centres de recherche ;

- la création de deux (2) unités de recherche ;

- la mise en place de l'agence nationale de valorisation des résultats de la recherche ;

- la création d'une (1) filiale à caractère économique auprès d'un EPST ;

- la mise en place des conseils scientifiques et des conseils d'administration des EPST ;

- l'implication de plus de treize mille sept cents (13700) enseignants chercheurs et mille cinq cents (1500) chercheurs permanents sur un potentiel global de seize mille (16000) prévu par la loi ;

- le lancement de construction des infrastructures de recherche concernant les programmes technologies de l'information et de la communication, technologies spatiales, biotechnologie, énergies renouvelables, santé, agriculture et alimentation, société et population, sciences sociales et humaines ;

- en matière de financement, les subventions allouées, en moyenne, pour la période 1999-2005, s'élèvent à 34 266 MDA dont 17 550 MDA en crédit de renforcement de l'environnement de recherche, 14 154 MDA en crédits d'équipement et 2 562 MDA pour la mise en œuvre des PNR.

- en termes de résultats scientifiques, il est à noter que le nombre de publications scientifiques a connu une augmentation sensible à la fin du quinquennat par rapport à 1997 ; quant au nombre de thèses soutenues, il a connu une croissance accrue.

- Parmi les réalisations technologiques remarquables, il y a lieu de souligner le lancement et l'exploitation du premier satellite algérien ALSAT-1.

Les premières analyses de l'impact de l'application de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998 portant loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002 sur le système national de recherche (SNR) montrent que ce dernier est devenu plus performant et plus cohérent en termes de mise en adéquation des objectifs scientifiques avec les objectifs socio-économiques de développement, de mobilisation de la communauté scientifique et de sa structuration dans le cadre des entités de recherche prévues par la loi, d'amélioration du dispositif de financement par objectif.

Néanmoins la mise en place d'un système national de recherche efficient, efficace et pérenne constitue un processus continu, ardu et évolutif.

La présente loi se propose de renforcer les acquis obtenus grâce à la loi n° 98-11, susvisée, et de remédier aux dysfonctionnements constatés lors de sa mise en œuvre. Ceci se traduira par l'amendement de certaines dispositions et la mise en œuvre d'un programme d'actions définies dans le rapport général qui constitue le prolongement des dispositions législatives.

Annexe 11

27 Rajab 1429
30 juillet 2008

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 43

15

Décrète :

Article 1er. — En application de l'article 3 du décret exécutif n° 07-275 du 6 Ramadhan 1428 correspondant au 18 septembre 2007, susvisé, il est créé des bibliothèques de lecture publique dans les chefs-lieux des wilayas suivantes :

Adrar, Biskra, Tlemcen, Tizi ouzou, Djelfa, Annaba, Constantine, Relizane, Ain Temouchent, Mascara, Béchar, Tيارت, Tébessa et Bejaia.

Art. 2. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 23 Rajab 1429 correspondant au 26 juillet 2008.

Ahmed OUYAHIA.

Décret exécutif n° 08-237 du 24 Rajab 1429 correspondant au 27 juillet 2008 fixant la composition et le fonctionnement du conseil national de la recherche scientifique et technique.

Le Chef du Gouvernement,

Sur le rapport du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,

Vu la Constitution, notamment ses articles 85-4° et 125 (alinéa2) ;

Vu la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, modifiée et complétée, portant loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002, notamment son article 13 ;

Vu le décret présidentiel n° 07-173 du 18 Joumada El Oula 1428 correspondant au 4 juin 2007, modifié, portant nomination des membres du Gouvernement ;

Vu le décret présidentiel n° 08-186 du 19 Joumada Ethania 1429 correspondant au 23 juin 2008 portant nomination du Chef du Gouvernement ;

Vu le décret exécutif n° 92-23 du 13 janvier 1992 portant création, organisation et fonctionnement du conseil national de la recherche scientifique et technique ;

Décrète :

Article 1er. — En application des dispositions de l'article 13 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, modifiée et complétée, susvisée, le présent décret a pour objet de fixer la composition et le fonctionnement du conseil national de la recherche scientifique et technique, ci-après dénommé «le conseil».

Art. 2. — Le conseil est placé auprès du Chef du Gouvernement qui en assure la présidence.

Art. 3. — Le conseil est composé des membres suivants :

— les ministres concernés par les activités de recherche scientifique définies par les programmes nationaux de recherche fixés par la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, modifiée et complétée, susvisée,

— le directeur général de la recherche scientifique et du développement technologique,

— le président du conseil national d'évaluation de la recherche scientifique et du développement technologique,

— dix (10) à quinze (15) personnalités nommées par le Chef du Gouvernement sur proposition du ministre chargé de la recherche scientifique en raison de leur expérience scientifique et de leur compétence,

— cinq (5) à dix (10) dirigeants d'entreprises économiques, contribuant à la réalisation des objectifs fixés par la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, modifiée et complétée, susvisée,

— cinq (5) à dix (10) représentants d'associations scientifiques nationales, actives dans le domaine de la recherche scientifique et le développement technologique.

Le conseil peut appeler en consultation toute personne qu'il juge utile en raison de ses compétences sur les questions inscrites à l'ordre du jour.

Art. 4. — Le secrétariat du conseil est assuré par le directeur général de la recherche scientifique et du développement technologique.

Art. 5. — Le conseil se réunit une fois par an en session ordinaire et chaque fois que de besoin en session extraordinaire, à la demande de son président.

Art. 6. — Le ministre chargé de la recherche scientifique, propose l'ordre du jour de la session qu'il soumet pour approbation au Chef du Gouvernement.

Art. 7. — Les travaux du conseil sont sanctionnés par des décisions et recommandations, consignées dans un procès-verbal.

Art. 8. — Les frais de fonctionnement du secrétariat du conseil sont imputés sur le budget de la direction générale de la recherche scientifique et du développement technologique.

Art. 9. — Toutes dispositions contraires au présent décret, notamment celles du décret exécutif n° 92-23 du 13 janvier 1992, susvisé, sont abrogées.

Art. 10. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire

Fait à Alger, le 24 Rajab 1429 correspondant au 27 juillet 2008.

Ahmed OUYAHIA.

Annexe 12

25 Rabie El Aouel 1434
6 février 2013

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 08

25

Décret exécutif n° 13-81 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013 fixant les missions et l'organisation de la direction générale de la recherche scientifique et du développement technologique.

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;

Vu la Constitution, notamment ses articles 85-3° et 125 (alinéa2) ;

Vu la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, modifiée et complétée, portant loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002 ;

Vu le décret présidentiel n° 12-325 du 16 Chaoual 1433 correspondant au 3 septembre 2012 portant nomination du Premier ministre ;

Vu le décret présidentiel n° 12-326 du 17 Chaoual 1433 correspondant au 4 septembre 2012 portant nomination des membres du Gouvernement ;

Vu le décret exécutif n° 90-188 du 23 juin 1990 déterminant les structures et les organes de l'administration centrale des ministères ;

Vu le décret exécutif n° 95-177 du 25 Moharram 1416 correspondant au 24 juin 1995, modifié et complété, fixant les modalités de fonctionnement du compte d'affectation spécial n° 302-082 intitulé «fonds national de la recherche scientifique et du développement technologique» ;

Vu le décret exécutif n° 08-251 du Aouel Chaïbane 1429 correspondant au 3 août 2008 fixant les missions et l'organisation de la direction générale de la recherche scientifique et du développement technologique ;

Vu le décret exécutif n° 13-78 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;

Après approbation du Président de la République ;

Décrète :

Article 1er. — En application des dispositions de l'article 14 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, modifiée et complétée, et de l'article 1er du décret exécutif n° 13-78 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013, susvisés, le présent décret a pour objet de fixer les missions et l'organisation de la direction générale de la recherche scientifique et du développement technologique, dénommée ci-après « direction générale ».

TITRE I

DES MISSIONS

Art. 2. — Sous l'autorité du ministre chargé de la recherche scientifique, la direction générale met en œuvre, dans un cadre collégial et intersectoriel, la politique nationale de recherche scientifique et de développement technologique telle que définie par la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, modifiée et complétée, susvisée.

A ce titre, elle est chargée de mettre en œuvre l'ensemble des dispositions de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, modifiée et complétée, susvisée, relatives à la programmation, l'évaluation, l'organisation institutionnelle, le développement de la ressource humaine, la recherche universitaire, le développement technologique et l'ingénierie, la recherche en sciences sociales et humaines, l'information scientifique et technique, la coopération scientifique, la valorisation des résultats de la recherche, les infrastructures et grands équipements, et le financement du programme quinquennal.

Art. 3. — La direction générale prend en charge et exécute les décisions et recommandations du conseil national de la recherche scientifique et technique dont elle assure le secrétariat des travaux.

Art. 4. — La coordination collégiale et intersectorielle des activités de recherche scientifique et de développement technologique est exercée par la direction générale par le biais, notamment, des commissions intersectorielles et des agences thématiques de recherche, et en relation avec les comités sectoriels permanents relevant des secteurs concernés par ces activités.

TITRE II

DE L'ORGANISATION

Art. 5. — Le directeur général est chargé d'assurer la gestion, l'animation et la coordination des activités des structures placées sous sa responsabilité ; à ce titre, il est chargé notamment :

— d'exercer le pouvoir hiérarchique sur les personnels ;

— d'assurer la gestion des moyens humains, matériels et financiers mis à sa disposition notamment le fonds national de la recherche scientifique et du développement technologique, objet du décret exécutif n° 95-177 du 25 Moharram 1416 correspondant au 24 juin 1995, susvisé ;

— de signer tout acte, arrêté et décision, dans les limites de ses attributions ;

— de nommer les personnels de la direction générale pour lesquels un autre mode de nomination n'est pas prévu.

Art. 6. — Les crédits de fonctionnement et d'équipement de la direction générale sont inscrits chaque année au budget du ministère chargé de la recherche scientifique.

Art. 7. — Pour l'accomplissement de ses missions, le directeur général est assisté de deux (2) directeurs d'études.

Art. 8. — L'administration centrale de la direction générale comprend les structures suivantes :

— la direction de la programmation de la recherche, de l'évaluation et de la prospective ;

— la direction de l'administration et du financement de la recherche scientifique et de développement technologique ;

— la direction du développement et des services scientifiques et techniques ;

— la direction du développement technologique et de l'innovation.

Art. 9. — La direction de la programmation de la recherche, de l'évaluation et de la prospective est chargée :

— de coordonner l'élaboration et la mise en œuvre des programmes nationaux de recherche inscrits dans la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, modifiée et complétée, susvisée ;

— d'arrêter les principes et de proposer des procédures pour l'établissement des priorités ;

— d'initier des actions de prospective ;

— de mettre en place des réseaux de recherche ;

— d'organiser l'évaluation périodique des activités de recherche scientifique et de développement technologique ;

— de contribuer à l'évaluation de l'état de mise en œuvre de la politique nationale de recherche ;

— de mettre en œuvre la politique de participation aux programmes internationaux de recherche, bilatéraux ou multilatéraux ;

— d'assurer la coordination intersectorielle des activités de recherche.

Art. 10. — La direction de la programmation de la recherche, de l'évaluation et de la prospective est composée des sous-directions suivantes :

1. La sous-direction de la programmation de la recherche et de la prospective, chargée :

— de coordonner l'élaboration et la mise à jour des programmes nationaux de recherche ;

— de préparer et proposer les éléments relatifs à la priorisation des programmes nationaux de recherche ;

— d'assurer le suivi de la mise en œuvre des programmes nationaux de recherche ;

— de contribuer à la définition de grands projets et programmes de recherche coordonnés ;

— d'encourager et accompagner la mise en place de cellules de prospective et de veille au sein des établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique.

2. La sous-direction des programmes internationaux de recherche, chargée :

— de mettre en place un dispositif organisationnel capable de capter les opportunités de financement régional et international ;

— de définir et mettre en œuvre une stratégie d'appropriation du savoir, du savoir-faire et de la technologie ;

— de traduire cette stratégie en programmes et projets de coopération scientifique bilatérale et multilatérale ;

— de veiller à la mise en œuvre des programmes et projets de coopération.

3. La sous-direction de l'évaluation et de l'analyse, chargée :

— de contribuer à l'élaboration du référentiel national d'évaluation ;

— de contribuer à l'élaboration de la charte de déontologie en matière d'évaluation ;

— de contribuer à l'organisation de l'évaluation périodique des activités de recherche scientifique et de développement technologique et de veiller à la cohérence des travaux d'évaluation menés par les organes habilités ;

— de réunir les éléments de synthèse et d'analyse des résultats d'évaluation ;

— d'organiser l'évaluation stratégique, en relation avec le conseil national d'évaluation de la recherche scientifique et de développement technologique ;

— de préparer les réunions et prendre en charge le secrétariat du conseil national d'évaluation de la recherche scientifique et de développement technologique.

4. La sous-direction de la coordination de la recherche intersectorielle, chargée :

— de veiller à la cohérence globale des objectifs, des actions et des moyens de la recherche entre les différents départements ministériels ;

— de suivre les activités des centres et structures de recherche ;

— de suivre les activités des organes sectoriels et intersectoriels de recherche ;

— de proposer les mesures tendant à la dynamisation et à la consolidation des relations intersectorielles ;

— de préparer les réunions et d'assurer le secrétariat des commissions intersectorielles.

Art. 11. — La direction de l'administration et du financement de la recherche scientifique et du développement technologique est chargée :

— d'élaborer et d'exécuter le budget de la direction générale ;

— d'élaborer le budget national de la recherche scientifique et du développement technologique ;

— d'assurer la gestion du fonds national de la recherche scientifique et du développement technologique ;

— d'assurer le suivi et le contrôle de l'utilisation des crédits ;

— d'élaborer et de suivre la mise en œuvre de l'ensemble des procédures de gestion ;

— de préparer les sessions du conseil national de la recherche scientifique et technique ;

— d'élaborer un plan de développement et de promotion continue de la ressource humaine ;

— de mettre en place toutes les mesures incitatives permettant une implication accrue de la communauté scientifique nationale.

Art. 12. — La direction de l'administration et du financement de la recherche scientifique et du développement technologique est composée des sous-directions suivantes :

1. La sous-direction du financement de la recherche, chargée :

— d'élaborer le budget de fonctionnement relatif aux activités de recherche, par entité et par programme de recherche ;

— d'élaborer le budget d'équipement relatif aux activités de recherche, par entité et par programme de recherche ;

— de déterminer et d'affecter les dotations du fonds national de la recherche scientifique et du développement technologique aux entités de recherche ;

— d'élaborer le budget national de la recherche scientifique et du développement technologique ;

— de préparer et suivre les opérations financières ;

— de réaliser des analyses financières ;

— d'élaborer et de veiller à la mise en œuvre de l'ensemble des procédures de gestion ;

— d'élaborer des procédures et de proposer des mesures incitatives, en direction des agents et opérateurs économiques, pour contribuer à l'effort national de promotion de la recherche scientifique.

2. La sous-direction de l'organisation de la recherche et de la documentation, chargée :

— de proposer des projets de textes, dans un cadre concerté, relatifs à la création d'établissements et de structures de recherche, à leur organisation et à leur fonctionnement ;

— de suivre et prendre en charge la mise en place des structures d'exécution de la recherche scientifique et du développement technologique ;

— de préparer les réunions et prendre en charge le secrétariat du conseil national de la recherche scientifique et technique ;

— d'assurer, avec les structures concernées, la gestion des archives et de la documentation de la direction générale.

3. La sous-direction du potentiel scientifique humain, chargée :

— de proposer, en relation avec les structures et organes concernés, les projets de textes à caractère réglementaire relatifs aux statuts des personnels de la recherche ;

— d'élaborer et de suivre un plan de développement des ressources humaines en rapport avec les objectifs scientifiques ;

— d'élaborer un plan de formation par et pour la recherche ;

— d'élaborer le plan de formation continue des chercheurs et du personnel de soutien à la recherche et de suivre sa mise en œuvre ;

— d'élaborer et de proposer des mesures et des procédures pour la mise à contribution des chercheurs algériens en activité à l'étranger ;

— d'élaborer, mettre à jour et diffuser l'annuaire national des personnels de la recherche scientifique et du développement technologique ;

— d'élaborer et proposer des mesures incitatives pour la mobilité du chercheur ;

— d'améliorer les mécanismes de participation, notamment des professionnels du secteur économique, aux activités de recherche.

4. La sous-direction du personnel et des moyens, chargée :

— de mettre en œuvre les dispositions légales et réglementaires prévues par les statuts applicables à l'ensemble des corps des fonctionnaires en exercice dans la direction générale et relatives à la gestion des carrières ;

— d'élaborer les plans annuels et pluriannuels de gestion des ressources humaines, de les faire valider par l'autorité chargée de la fonction publique et de les mettre en œuvre ;

— d'élaborer les actes de gestion des carrières des fonctionnaires de la direction générale et de veiller à leur régularité ;

— de gérer et suivre la gestion du contentieux lié à la carrière des fonctionnaires de la direction générale ;

— d'élaborer et de diffuser les plans annuels et pluriannuels de formation, de recyclage et de perfectionnement ;

— de veiller à l'application des règles législatives et réglementaires relatives à la gestion des moyens financiers affectés à la direction générale ;

— d'élaborer et de veiller à la mise en œuvre des procédures relatives à l'exécution des dépenses de fonctionnement et d'équipement de la direction générale ;

— de participer à l'évaluation des besoins des services de la direction générale en matière d'infrastructures ;

— de gérer les moyens nécessaires au fonctionnement de la direction générale ;

— d'assurer la dotation des directions et services en matériels et équipements et leur gestion ;

— de tenir un fichier informatisé de l'inventaire des moyens matériels affectés aux différents services de la direction générale.

Art. 13. — La direction du développement et des services scientifiques et techniques, chargée :

- de planifier et d'assurer le suivi des investissements relatifs à la mise en place des infrastructures et de recherche ;
- de contribuer à l'identification des équipements à acquérir par les établissements et structures de recherche, les équipements interétablissements et de planifier leur acquisition ;
- de participer à l'arbitrage des crédits relatifs à l'acquisition des équipements au profit des entités de recherche ;
- de veiller à la cohérence des objectifs, actions et moyens de recherche ;
- d'établir et de diffuser l'inventaire des équipements lourds acquis ;
- de proposer des éléments pour la mise en place d'une politique de maintenance des équipements scientifiques et techniques ;
- de veiller à la normalisation et à la standardisation des infrastructures et des équipements de recherche

Art. 14. — La direction du développement et des services scientifiques et techniques est composée des sous-directions suivantes :

1. La sous-direction des infrastructures de recherche, chargée :

- d'assurer le suivi des projets de réalisation des infrastructures ;
- de veiller à la mise en place des infrastructures de recherche sectorielles relevant de l'ensemble des secteurs concernés par la recherche ;
- d'assurer le suivi de la réalisation des services communs et des plateaux techniques interétablissements ;
- de contribuer à la mise en place des réseaux de recherche ;
- de veiller à la normalisation et à la standardisation des infrastructures de recherche.

2. La sous-direction des équipements, chargée :

- d'élaborer un état des lieux des équipements de recherche ;
- de définir une programmation pluriannuelle d'acquisition et de renouvellement des équipements ;
- de veiller à la cohérence des objectifs de recherche et des équipements à mobiliser pour les réaliser ;
- de participer à l'arbitrage des crédits destinés au financement des équipements des établissements et structures de recherche ;
- d'établir, mettre à jour et diffuser l'inventaire national des grands équipements ;
- d'inciter et soutenir la mise en réseau des équipements de recherche ;
- de veiller à la normalisation et à la standardisation des équipements de recherche.

3. La sous-direction de l'exploitation et de la maintenance des infrastructures et des équipements de recherche, chargée :

- d'élaborer les procédures de suivi d'exploitation des infrastructures de recherche et veiller à leur mise en œuvre ;
- de mettre en place des mécanismes de gestion des installations de recherche ;
- d'élaborer les procédures de suivi d'exploitation optimale des équipements de recherche ;
- de mettre en place un système de management de la qualité relatif aux infrastructures et aux équipements ;
- de contribuer à l'examen des dossiers de construction de nouvelles infrastructures et d'acquisition d'équipements et veiller à l'introduction des clauses liées à la maintenance préventive et curative et au système de gestion des infrastructures ;
- de veiller à la mise à jour de systèmes d'information et de bases de connaissances relatifs au fonctionnement des équipements.

4. La sous-direction des statistiques et de planification des investissements, chargée :

- de planifier les investissements relatifs à la mise en place de nouvelles structures de recherche ;
- de planifier les investissements relatifs à l'équipement des structures de recherche ;
- d'élaborer la cartographie des infrastructures et services communs de la recherche ;
- d'élaborer et diffuser les statistiques en relation avec l'activité de recherche ;
- d'élaborer et mettre à jour et diffuser l'annuaire national des entités et établissements de recherche ;
- de réaliser des études statistiques sur les sciences, technologies et innovation.

Art. 15. — La direction du développement technologique et de l'innovation est chargée :

- d'élaborer, en liaison avec les secteurs, institutions et opérateurs concernés, les objectifs et le programme de développement technologique et de l'innovation, ainsi que les moyens concourant à leur réalisation ;
- d'organiser une veille technologique et de suivre l'évolution des nouvelles technologies et de leurs applications dans les domaines économiques ;
- de mettre en place des structures de support à la valorisation ;
- de contribuer à la mise en place des structures de valorisation des produits de la recherche en les dotant de moyens nécessaires à la fabrication de prototypes et préséries ;
- d'élaborer des mécanismes de collaboration entre les équipes de recherche et les partenaires économiques ;

— d'encourager et de soutenir la création de filiales et d'entreprises innovantes ;

— d'encourager le partenariat entre les acteurs de l'innovation ;

— d'encourager et de soutenir les projets innovants ;

— d'encourager la mise en place d'incubateurs et de start-up au niveau des universités ;

— de mettre en place un dispositif réglementaire et financier favorisant et stimulant la mise en œuvre des idées innovantes ;

— d'élaborer les procédures et d'assurer le suivi et la mise en œuvre des actions relatives à la production, au traitement, au stockage et à la diffusion de l'information scientifique et technologique.

Art. 16. — La direction du développement technologique et de l'innovation est composée des sous-directions suivantes :

1. La sous-direction de la valorisation des résultats de la recherche et de la vulgarisation, chargée :

— de proposer les projets de textes relatifs aux mesures incitatives à la production scientifique et technologique ;

— de concevoir et de coordonner la mise en œuvre des chaînes de valorisation de la production scientifique et technologique, notamment l'élaboration et la mise en place des mécanismes de transformation des résultats de la recherche en produits valorisables ;

— de définir et mettre en œuvre des actions permettant la promotion des résultats de la recherche et la vulgarisation scientifique et technologique ;

— de veiller à la dynamisation des services de valorisation au sein des établissements d'enseignement supérieur et des établissements et structures de recherche.

2. La sous-direction de l'innovation et de la veille technologique, chargée :

— de définir des mécanismes d'aide et de soutien à l'innovation ;

— de proposer des thématiques à enjeu stratégique en matière d'activités industrielles ;

— d'élaborer des modalités et des procédures de promotion de l'innovation et d'organiser la diffusion du progrès technique ;

— de mettre en place des mesures incitatives au dépôt de brevets ;

— d'encourager et d'accompagner la mise en place de cellules de veille technologique au sein des établissements d'enseignement supérieur et des établissements et structures de recherche en liaison avec les secteurs industriels.

3. La sous-direction du développement technologique et du partenariat, chargée :

— de contribuer à la mise en place et au fonctionnement des plates-formes technologiques, des centrales de caractérisation, des plateaux techniques, des incubateurs et des entreprises innovantes ;

— de contribuer à la redéfinition des missions de recherche et de développement technologique au sein des entreprises économiques dans la perspective de renforcer l'activité de recherche-développement dans les entreprises ;

— de mettre en place les mécanismes de transfert des résultats de la recherche notamment en direction des petites et moyennes entreprises ;

— de mettre en place les mécanismes et procédures de renforcement du partenariat entre le secteur de la recherche et les entreprises économiques.

4. La sous-direction de l'information et des indicateurs scientifiques et techniques, chargée :

— de contribuer à la mise en place d'un système national d'information scientifique, technique et économique ;

— de définir une stratégie d'édition et de diffusion de l'information scientifique et technique ;

— de mettre au point les guides d'élaboration des annuaires et catalogues d'informations relatifs à l'activité de recherche-développement ;

— d'élaborer des méthodes d'enquêtes sur la science, l'innovation et la recherche-développement ;

— de définir des concepts et indicateurs des sciences, technologies et innovation ;

— de mesurer et d'analyser l'impact socio-économique de la recherche.

Art. 17. — L'organisation de la direction générale en bureaux est fixée par le ministre chargé de la recherche scientifique, le ministre chargé des finances et l'autorité chargée de la fonction publique, dans la limite de deux (2) à quatre (4) bureaux par sous-direction.

Art. 18. — Les dispositions du décret exécutif n° 08-251 du Aouel Chaïbane 1429 correspondant au 3 août 2008 fixant les missions et l'organisation de la direction générale de la recherche scientifique et du développement technologique sont abrogées.

Art. 19. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013.

Abdelmalek SELLAL.

Annexe 13

24 Rajab 1420 3 novembre 1999	JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 77	3
DECRETS		
Décret exécutif n° 99-243 du 21 Rajab 1420 correspondant au 31 octobre 1999 fixant l'organisation et le fonctionnement des comités sectoriels permanents de recherche scientifique et de développement technologique. -----	Arrête :	
Le Chef du Gouvernement,	Article 1er. — En application des dispositions de l'article 16 de la loi n° 98-11 du 29 Rabie Elhane 1419 correspondant au 22 août 1998 susvisée, le présent décret a pour objet de fixer l'organisation et le fonctionnement des comités sectoriels permanents de recherche scientifique et de développement technologique, ci-après dénommés "comités sectoriels" créés auprès de chaque département ministériel. Art. 2. — Les comités sectoriels sont chargés, dans le cadre de la politique nationale de recherche scientifique, de promouvoir, de coordonner et d'évaluer les activités sectorielles de recherche scientifique et de développement technologique. A ce titre, il sont chargés notamment de : — réunir et proposer les éléments nécessaires à l'élaboration de la politique sectorielle de recherche scientifique et de développement technologique ; — veiller à la mise en œuvre et au suivi coordonnés des programmes de recherche et d'en apprécier les résultats ; — apprécier et proposer les moyens humains et financiers nécessaires à la réalisation des programmes de recherche scientifique ; — définir et proposer toute action de formation par la recherche visant le renforcement du potentiel scientifique ; — proposer les éléments concourant à l'élaboration des bilans des activités de recherche scientifique et de développement technologique ; — étudier et proposer toute mesure susceptible de favoriser la vulgarisation, la diffusion et la valorisation des résultats de la recherche scientifique et du développement technologique ; — évaluer les activités de coopération dans le domaine de la recherche scientifique et du développement technologique ; — élaborer et actualiser le fichier du potentiel scientifique et technique ; — donner un avis sur les projets de création de laboratoires et de services de recherche au sein des établissements d'enseignement et de formation supérieurs ;	
Sur le rapport du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,		
Vu la Constitution, notamment ses articles 85-4° et 125 (alinéa 2) ;		
Vu la loi n° 98-11 du 29 Rabie Elhane 1419 correspondant au 22 août 1998 portant loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002, notamment son article 16 ;		
Vu la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;		
Vu le décret n° 83-544 du 24 septembre 1983, modifié et complété, portant statut-type de l'université ;		
Vu le décret n° 84-296 du 13 octobre 1984, modifié et complété, relatif aux tâches d'enseignement et de formation à titre d'occupation accessoire ;		
Vu le décret présidentiel n° 98-427 du 26 Chaâbane 1419 correspondant au 15 décembre 1998 portant nomination du Chef du Gouvernement ;		
Vu le décret présidentiel n° 98-428 du Aouel Ramadhan 1419 correspondant au 19 décembre 1998 portant nomination des membres du Gouvernement ;		
Vu le décret exécutif n° 90-188 du 23 juin 1990 fixant les structures et organes de l'administration centrale des ministères ;		
Vu le décret exécutif n° 92-22 du 13 janvier 1992 portant création, organisation et fonctionnement des commissions intersectorielles de promotion de programmation et d'évaluation de la recherche scientifique et technique ;		
Vu le décret exécutif n° 92-23 du 13 janvier 1992 portant création et fonctionnement du conseil national de la recherche scientifique et technique ;		
Vu le décret exécutif n° 94-260 du 19 Rabie El Aouel 1415 correspondant au 27 août 1994 fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;		

4

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 77

24 Rajab 1420
3 novembre 1999

— consolider les bilans établis par les organes d'évaluation relevant des structures d'exécution des activités de recherche ;

— proposer les programmes sectoriels de recherche scientifique devant faire l'objet d'un financement dans le cadre du fonds national de la recherche.

Art. 3. — Présidé par le ministre concerné ou son représentant, chaque comité sectoriel est composé comme suit :

Au titre de l'administration centrale :

— des représentants des services centraux concernés.

Au titre des établissements et organismes relevant du secteur :

— des représentants des établissements et organismes choisis en raison de leur domaine de compétence de nature à renforcer les activités de recherche, soit par l'utilisation de ses résultats soit par leur transfert, soit par les avis à émettre sur les questions examinées ;

— des personnalités choisies par le ministre concerné en raison de leur compétence scientifique ;

— éventuellement, des représentants d'associations scientifiques à caractère national choisis par le ministre concerné.

Art. 4. — La liste nominative des membres des comités sectoriels est fixée conformément aux dispositions de l'article 3 ci-dessus, par arrêté du ministre concerné pour une période de cinq (5) années, renouvelable une seule fois.

Le remplacement de l'un des membres des comités sectoriels intervient dans les mêmes formes.

Art. 5. — Le président du comité sectoriel peut faire appel à toute personne qui, en raison de ses compétences, peut éclairer le comité dans ses travaux.

Art. 6. — Le secrétariat du comité sectoriel est assuré, au niveau de chaque ministère, par le service central chargé de la recherche scientifique et du développement technologique, désigné par le ministre concerné.

Art. 7. — Le comité se réunit sur convocation de son président en session ordinaire deux (2) fois par an et peut se réunir en session extraordinaire en tant que de besoin.

Art. 8. — Il est établi, pour chaque réunion, un ordre du jour sur les questions proposées aux travaux du comité sectoriel.

Les travaux sont sanctionnés par des procès-verbaux inscrits sur des registres cotés et paraphés par le président et le secrétaire de séance et déposés au secrétariat du comité sectoriel.

Les travaux du comité font l'objet d'un rapport annuel adressé aux instances concernées.

Art. 9. — Le comité élabore et adopte son règlement intérieur lors de sa première réunion.

Art. 10. — Les personnalités citées à l'alinéa 4 de l'article 3 ci-dessus, bénéficient d'une indemnité servie dans les mêmes conditions que celles prévues pour les experts requis par les commissions intersectorielles de promotion de programmation et d'évaluation de la recherche scientifique et technique, objet du décret exécutif n° 92-22 du 13 janvier 1992 susvisé.

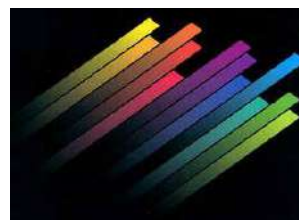
Art. 11. — Les dépenses afférentes au fonctionnement des comités sectoriels sont imputées sur les budgets des ministères de tutelle.

Art. 12. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 21 Rajab 1420 correspondant au 31 octobre 1999.

Smaïl HAMDANI

Annexe 14



DECLARATION MONDIALE SUR
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
POUR LE XXe SIECLE : VISION ET
ACTIONS
CADRE D'ACTION PRIORITAIRE POUR
LE CHANGEMENT
ET LE DEVELOPPEMENT DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Adoptés par la

CONFERENCE MONDIALE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'enseignement supérieur au XXIe siècle :
Vision et actions

9 octobre 1998

*DECLARATION MONDIALE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR POUR LE
XXIe SIECLE : VISION ET ACTIONS*

PREAMBULE

Alors que nous abordons un siècle nouveau, il existe **une demande sans précédent dans le domaine de l'enseignement supérieur, qui connaît une grande diversification, ainsi qu'une sensibilisation accrue au rôle vital qu'il joue dans le développement socioculturel et économique** et pour bâtir l'avenir, qui demandera aux nouvelles générations de nouvelles compétences, de nouvelles connaissances et de nouveaux idéaux. L'enseignement supérieur comprend "tout type d'études, de formation ou de formation à la recherche assurées au niveau postsecondaire par un établissement universitaire ou d'autres établissements d'enseignement agréés comme établissements d'enseignement supérieur par les autorités compétentes de l'État". L'enseignement supérieur est partout confronté à des défis et des difficultés considérables concernant son financement, l'égalité dans les conditions d'accès et le cours des études, la promotion du perfectionnement du personnel, la formation fondée sur les compétences, l'amélioration et la préservation de la qualité de l'enseignement, la recherche et les services, la pertinence des programmes, l'employabilité des diplômés, l'établissement d'accords de coopération efficaces et la possibilité d'accéder équitablement aux bienfaits de la coopération internationale. Dans le même temps, l'enseignement supérieur doit relever le défi

des nouvelles technologies qui améliorent la manière dont les connaissances peuvent être produites, gérées, diffusées et contrôlées et dont on peut y accéder. Un accès équitable à ces technologies devrait être assuré à tous les niveaux des systèmes éducatifs.

La seconde moitié de ce siècle restera dans les mémoires la période de l'histoire de l'enseignement où celui-ci aura connu la plus spectaculaire **expansion** : les effectifs à l'échelle mondiale ont en effet plus que sextuplé, passant de 13 millions d'étudiants en 1960 à 82 millions en 1995. Mais c'est aussi la période où l'on aura vu s'élargir encore, bien qu'il fût déjà immense, le fossé entre pays industriellement développés **et pays en développement - en particulier les pays les moins avancés**- en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur et à la recherche et les ressources qui leur sont consacrées. Cette période a aussi été celle d'une stratification socio-économique accrue et d'une différence plus marquée dans les possibilités d'éducation à l'intérieur des pays, y compris dans certains des plus développés et des plus riches. Sans établissements d'enseignement supérieur et de recherche adéquats, permettant de constituer une masse critique d'individus qualifiés et éduqués, aucun pays ne peut assurer un authentique développement endogène et durable et les pays en développement et les pays les moins avancés, en particulier, ne peuvent espérer réduire l'écart qui les sépare des pays industriellement développés. Le partage des connaissances, la coopération internationale et les nouvelles technologies peuvent offrir de nouvelles possibilités d'y parvenir.

L'enseignement supérieur a amplement prouvé sa viabilité au cours des siècles et son aptitude à s'adapter, à évoluer et à engendrer le changement et le progrès dans la société. En raison de l'importance et de la rapidité des changements auxquels nous assistons, la société est de plus en plus **fondée sur le savoir**, de sorte que l'enseignement supérieur et la recherche sont désormais des composantes essentielles du développement culturel, socio-économique et écologiquement viable des individus, des communautés et des nations. C'est pourquoi l'enseignement supérieur est lui-même confronté à de formidables défis et doit **se transformer et se rénover plus radicalement qu'il n'a jamais eu à le faire**, de sorte que notre société, qui connaît aujourd'hui une grave crise des valeurs, puisse transcender les considérations purement économiques et intégrer des dimensions plus profondes de morale et de spiritualité.

C'est pour trouver des réponses à ces défis et mettre en route un processus de réforme en profondeur de l'enseignement supérieur partout dans le monde que l'UNESCO a convoqué une Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXI^e siècle : Vision et action. En vue de cette Conférence, l'Organisation a publié, en 1995, un document d'orientation intitulé *Changement et développement dans l'enseignement supérieur*. Cinq consultations régionales (La Havane, novembre 1996 ; Dakar, avril 1997 ; Tokyo, juillet 1997 ; Palerme, septembre 1997 ; Beyrouth, mars 1998) ont été ensuite organisées. Les déclarations et plans d'action adoptés par ces dernières, tout en gardant chacun sa spécificité, sont dûment pris en compte dans la présente Déclaration - de même que l'ensemble du processus de réflexion entrepris pour préparer la Conférence - et y sont annexés.

* *

*

Nous, participants à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, réunis au Siège de l'UNESCO, à Paris, du 5 au 9 octobre 1998,

Rappelant les principes de la Charte des Nations Unies, de la Déclaration universelle des droits de l'homme, du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et du Pacte international relatif aux droits civils et politiques,

Rappelant la Déclaration universelle des droits de l'homme, dont l'article 26 stipule en son premier alinéa que "toute personne a droit à l'éducation" et que "l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite" et faisant

Conscients qu'au seuil d'un nouveau millénaire, l'enseignement supérieur est appelé à faire prévaloir les valeurs et idéaux d'une culture de la paix et que la communauté intellectuelle doit être mobilisée à cette fin,

Considérant qu'un changement substantiel de l'enseignement supérieur, son développement, l'amélioration de sa qualité et de sa pertinence et la résolution des grands

nôtres les principes fondamentaux de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), à l'article 4 de laquelle les États parties s'engagent à "rendre accessible à tous, en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun l'enseignement supérieur",

Tenant compte des recommandations relatives à l'enseignement supérieur des grandes commissions et conférences, entre autres la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, la Commission mondiale de la culture et du développement, la Conférence internationale de l'éducation à ses 44e et 45e sessions (Genève, 1994 et 1996), la Conférence générale de l'UNESCO à ses 27e et 29e sessions, en particulier ses décisions qui touchent à la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, la Conférence mondiale sur l'éducation

pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990), la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (Rio de Janeiro, 1992), la Conférence sur la liberté académique et l'autonomie de l'université (Sinaia, 1992), la Conférence mondiale sur les droits de l'homme (Vienne, 1993), le Sommet mondial pour le développement social (Copenhague, 1995), la quatrième Conférence mondiale sur les femmes (Beijing, 1995), le Congrès international "Education et informatique" (Moscou, 1996), le Congrès mondial sur l'enseignement supérieur et la mise en valeur des ressources humaines pour le XXIe siècle (Manille, 1997), la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Hambourg, 1997), en particulier le Thème 2 (Améliorer les conditions et la qualité de l'éducation des adultes) de l'Agenda pour l'avenir qu'elle a adopté et dans lequel elle déclare : "Nous nous engageons ... à ouvrir aux adultes les établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur ... en invitant la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (Paris, 1998) à préconiser la transformation des établissements d'enseignement postsecondaire en établissements d'éducation permanente et à redéfinir le rôle des universités en conséquence",

Convaincus que l'éducation est un pilier essentiel des droits de l'homme, de la démocratie, du développement durable et de la paix, qu'elle doit donc devenir accessible à tous tout au long de la vie et que des mesures doivent être prises pour assurer une coordination et une coopération entre les divers secteurs concernés, et en particulier entre l'enseignement secondaire général, technique et professionnel et l'enseignement postsecondaire, ainsi qu'entre universités, collèges d'enseignement supérieur et établissements techniques,

Estimant que, dans ce contexte, la solution des problèmes auxquels est confronté l'enseignement supérieur à l'aube du XXIe siècle dépendra de la vision de la société à venir et du rôle assigné à l'éducation en général et à l'enseignement supérieur en particulier,

problèmes auxquels il est confronté exigent la forte implication non seulement des gouvernements et des établissements d'enseignement supérieur, mais aussi de toutes les parties prenantes, y compris les étudiants et leurs familles, les enseignants, les entreprises, les secteurs public et privé de l'économie, les parlements, les médias, la communauté, les associations professionnelles et la société, ainsi qu'une plus grande responsabilité des établissements d'enseignement supérieur envers la société, lesquels doivent être comptables de l'utilisation des ressources publiques et privées, nationales ou internationales,

Soulignant que les systèmes d'enseignement supérieur devraient accroître leur capacité de vivre dans un contexte caractérisé par l'incertitude, de changer et de susciter le changement, et de répondre aux besoins sociaux et de promouvoir la solidarité et l'équité ; qu'ils devraient préserver et exercer la rigueur scientifique et l'originalité dans un esprit d'impartialité, car c'est là une condition indispensable pour atteindre et maintenir un niveau indispensable de qualité ; et qu'ils devraient placer les étudiants au cœur de leurs préoccupations **dans une perspective s'étendant à la vie entière**, de manière à leur permettre de s'intégrer pleinement dans la société mondiale du savoir qui sera celle du siècle à venir,

Convaincus également que la coopération et les échanges internationaux sont d'importants moyens de promouvoir l'enseignement supérieur de par le monde,

Proclamons ce qui suit :

MISSIONS ET FONCTIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Article 1 : Mission d'éducation, de formation et de recherche

Nous réaffirmons la nécessité de préserver, renforcer et intensifier les missions et valeurs essentielles de l'enseignement supérieur, en particulier sa mission de contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble, à savoir :

(a)- éduquer des diplômés hautement qualifiés et des citoyens responsables capables de s'intégrer dans tous les secteurs de l'activité humaine en offrant des qualifications appropriées, y compris une formation professionnelle, associant des connaissances et des compétences de haut niveau, à l'aide de cours et de programmes adaptés en permanence aux besoins présents et futurs de la société ;

b)- offrir **un espace ouvert pour la formation supérieure et l'apprentissage tout au long de la vie**, offrant aux apprenants une gamme optimale de choix et un dispositif souple de points d'accès et de sortie du système ainsi que des possibilités d'épanouissement individuel et de mobilité sociale, afin **d'éduquer des citoyens qui participent activement à la société**, ouverts sur le monde, dans la perspective du renforcement des capacités endogènes, de la promotion des droits de l'homme, du développement durable, de la démocratie et de la paix dans la justice ;

(c)- **promouvoir, créer et diffuser les connaissances par la recherche** et fournir, dans le cadre de sa mission de service à la communauté, l'expertise appropriée pour aider les sociétés à assurer le développement culturel, social et économique et à promouvoir et développer la recherche scientifique et technologique ainsi que la recherche en sciences sociales et humaines et dans le domaine de la création artistique ;

(d)- **aider à comprendre, interpréter, préserver, renforcer, promouvoir et diffuser les cultures nationales et régionales, internationales et historiques** dans un contexte de pluralisme culturel et de diversité culturelle ;

(e)- aider à préserver et à promouvoir les **valeurs sociétales** en assurant la formation des jeunes aux valeurs qui sont à la base d'une citoyenneté démocratique et en offrant des points de vue critiques et objectifs destinés à faciliter le débat sur les options stratégiques et le renforcement des perspectives humanistes ;

(f)- contribuer au développement et à l'amélioration de l'éducation à tous les niveaux, notamment par la formation des enseignants.

Article 2 : Rôle éthique, autonomie, responsabilité et fonction d'anticipation

Conformément à la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 1997, **les établissements d'enseignement supérieur, leur personnel et les étudiants** devraient :

(a)- préserver et développer leurs fonctions essentielles, en soumettant toutes leurs activités aux exigences de l'éthique et de la rigueur scientifique et intellectuelle ;

- (b)- pouvoir s'exprimer sur les problèmes éthiques, culturels et sociaux en pleine indépendance et responsabilité, exerçant une sorte d'autorité intellectuelle dont la société a besoin pour l'aider à réfléchir, à comprendre et à agir ;
- (c)- renforcer leurs fonctions prospective et critique par l'analyse permanente des nouvelles tendances sociales, économiques, culturelles et politiques, constituant ainsi un espace de prévision, d'anticipation et de prévention ;
- (d)- se servir de leur capacité intellectuelle et de leur prestige moral pour défendre et diffuser activement les valeurs universellement acceptées, et notamment la paix, la justice, la liberté, l'égalité et la solidarité inscrites dans l'Acte constitutif de l'UNESCO ;
- (e)- jouir sans restriction de leur liberté académique et de leur autonomie, conçues comme un ensemble de droits et de devoirs, tout en se montrant pleinement responsables et comptables envers la société ;
- (f)- jouer un rôle en aidant à identifier et traiter les problèmes qui nuisent au bien-être des communautés, des nations et de la société mondiale.

ÉLABORER UNE NOUVELLE VISION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Article 3 : Accès dans l'équité

- (a)- Conformément à l'article 26.1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'admission dans l'enseignement supérieur devrait être fondée sur le mérite, les capacités, les efforts, la persévérance et la détermination des postulants et, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, pourra intervenir à tout âge, compte dûment tenu des compétences acquises antérieurement. En conséquence, aucune discrimination ne saurait être admise pour ce qui est de l'accès à l'enseignement supérieur, en raison de la race, du genre, de la langue, de la religion ou de toute distinction économique, culturelle ou sociale ou encore de handicaps physiques.
- (b)- L'équité en matière d'accès à l'enseignement supérieur devrait supposer en premier lieu le renforcement et, au besoin, la réorientation, des liens avec tous les autres niveaux de l'éducation, en particulier avec l'enseignement secondaire. Les établissements d'enseignement supérieur doivent être considérés comme faisant partie - et doivent aussi s'employer à faire partie - d'un système continu qui commence avec l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire et se poursuit tout au long de la vie, et ils doivent favoriser un tel système. Les établissements d'enseignement supérieur doivent travailler en partenariat actif avec les parents, les écoles, les élèves, les milieux socio-économiques et les collectivités locales. L'enseignement secondaire devrait non seulement préparer des candidats qualifiés à accéder au niveau supérieur en développant la capacité d'apprendre dans de nombreux domaines, mais aussi préparer à la vie active en offrant une formation à une vaste gamme de métiers. Toutefois, l'accès à l'enseignement supérieur devrait rester ouvert, dans toute la mesure du possible, sans distinction d'âge et sans aucune discrimination, à quiconque a mené avec succès à leur terme des études secondaires ou de niveau équivalent ou remplit les conditions d'admission.
- (c)- En conséquence, l'augmentation massive et rapide de la demande d'enseignement supérieur exige, là où cela est nécessaire, que **toute politique concernant l'accès à l'enseignement supérieur privilégie désormais l'approche fondée sur le mérite** de chacun, tel que défini dans l'article 3 (a) ci-dessus.
- (d)- L'accès à l'enseignement supérieur de membres de certains groupes cibles spéciaux, comme les populations autochtones, les minorités culturelles et linguistiques, les groupes défavorisés, les peuples subissant une occupation et les personnes souffrant de handicaps, doit être activement facilité, car ils peuvent posséder, collectivement et individuellement, une expérience

et des talents qui peuvent être d'une grande valeur pour le développement social et national. Une aide matérielle spéciale et des solutions éducatives peuvent contribuer à surmonter les obstacles auxquels se heurtent ces groupes pour accéder à l'enseignement supérieur et poursuivre leurs études.

Article 4 : Renforcer la participation et promouvoir le rôle des femmes

(a)- Bien que des progrès notables aient été réalisés concernant l'accès des femmes à l'enseignement supérieur, divers obstacles socio-économiques, culturels et politiques continuent d'empêcher leur plein accès et leur intégration effective dans de nombreuses régions du monde. Les surmonter demeure une priorité urgente dans le processus de rénovation pour assurer la mise en place d'un système équitable et non discriminatoire d'enseignement supérieur fondé sur le principe du mérite.

(b)- Il faut poursuivre les efforts pour éliminer tous les stéréotypes liés au genre dans l'enseignement supérieur, prendre en considération les aspects relatifs au genre dans les différentes disciplines, renforcer la participation des femmes à tous les niveaux et dans toutes les disciplines dans lesquelles elles sont sous-représentées et, en particulier, renforcer leur participation active à la prise de décision.

(c) Il faut promouvoir les études sur la situation de la femme en tant que branche du savoir d'une importance stratégique pour la transformation de l'enseignement supérieur et de la société.

(d) Il faut travailler à éliminer les obstacles politiques et sociaux qui sont à l'origine de la sous-représentation des femmes et, en particulier, à renforcer l'intervention active de ces dernières dans les instances politiques et de décision, dans l'enseignement supérieur et dans la société.

Article 5 : Faire progresser les connaissances par la recherche dans les domaines scientifique, artistique et des sciences humaines et la diffusion de ses résultats

(a)- Faire progresser les connaissances par la **recherche** est une fonction essentielle de tous les **systèmes** d'enseignement supérieur, qui se doivent de promouvoir les études de troisième cycle. **L'innovation, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité** devraient être encouragées et renforcées dans les programmes, avec des orientations à long terme vers des objectifs et des besoins sociaux et culturels. Un équilibre judicieux devrait être trouvé entre recherche fondamentale et recherche ciblée.

(b)- Les établissements devraient faire en sorte que tous les membres de la communauté universitaire s'occupant de recherche reçoivent la formation, les ressources et le soutien appropriés. Les droits intellectuels et culturels sur les résultats de la recherche devraient servir au bien de l'humanité et ils devraient être protégés de façon à ne pouvoir faire l'objet d'aucune utilisation abusive.

(c)- La recherche doit être encouragée dans toutes les disciplines, y compris les sciences sociales et humaines, l'éducation (y compris sur l'enseignement supérieur), les sciences de l'ingénieur, les sciences exactes et naturelles, les mathématiques, l'informatique et les arts, dans le cadre de politiques nationales, régionales et internationales de recherche-développement. On s'attachera spécialement à améliorer les capacités de recherche dans les établissements d'enseignement supérieur à vocation de recherche, vu qu'il y a enrichissement mutuel lorsque l'enseignement supérieur et la recherche sont conduits à un haut niveau au sein d'un même établissement. Ces établissements reconnus devraient trouver le soutien matériel et financier requis auprès de **sources publiques et privées**.

Article 6 : Une orientation à long terme fondée sur la pertinence

(a)- **La pertinence** de l'enseignement supérieur doit se mesurer à l'aune de l'adéquation entre ce que la société attend des établissements et ce qu'ils font. Cela requiert des normes éthiques, l'impartialité politique et des capacités critiques en même temps qu'une meilleure articulation avec les problèmes de la société et le monde du travail, en fondant **les orientations à long terme vers les buts et les besoins sociétaux, y compris le respect des cultures et la protection de l'environnement**. Il s'agit d'offrir l'accès à la fois à une large éducation de caractère général et à une éducation ciblée sur une carrière, souvent interdisciplinaire, centrée sur les compétences et les aptitudes, qui toutes deux rendent l'individu capable de vivre dans différents contextes en mutation, d'agir efficacement et de pouvoir changer de profession.

(b)- L'enseignement supérieur doit **renforcer ses fonctions de service de la société**, en particulier ses activités visant à éliminer la pauvreté, l'intolérance, la violence, l'analphabétisme, la faim, la dégradation de l'environnement et la maladie, par **une approche interdisciplinaire et transdisciplinaire** de l'analyse des problèmes et des enjeux.

(c)- L'enseignement supérieur doit contribuer davantage au **développement de l'ensemble du système éducatif**, notamment en améliorant la formation des enseignants, l'élaboration des programmes et la recherche en éducation.

(d)- Enfin, l'enseignement supérieur doit viser à créer une nouvelle société - d'où la violence et l'exploitation soient absentes - composée d'individus hautement cultivés, motivés, intégrés, inspirés par l'amour de l'humanité et guidés par la sagesse.

Article 7 : Renforcer la coopération avec le monde du travail ainsi que l'analyse et l'anticipation des besoins de la société

(a)- Dans un contexte économique caractérisé par le changement et l'apparition de nouveaux modèles de production fondés sur le savoir et ses applications et sur le traitement de l'information, les liens entre l'enseignement supérieur, le monde du travail et les autres composantes de la société devraient être renforcés et renouvelés.

(b)- Les liens avec le monde du travail peuvent être renforcés grâce à la participation de ses représentants à la direction des établissements, à l'utilisation accrue par les étudiants et les enseignants des possibilités nationales et internationales d'apprentissage/ d'enseignement associé à l'emploi, à l'échange de personnel entre le monde du travail et les établissements d'enseignement supérieur et à des programmes révisés mieux adaptés aux pratiques du travail.

(c)- **En tant que source permanente de formation, de perfectionnement et de recyclage professionnel**, les établissements d'enseignement supérieur auront à prendre en compte, de façon régulière, les évolutions des secteurs scientifiques, technologiques, économiques et du travail. Pour répondre aux besoins, les systèmes d'enseignement supérieur et le monde du travail devraient élaborer et évaluer conjointement des processus d'apprentissage qui intègrent la théorie et la formation en cours d'emploi, des programmes relais et des programmes d'évaluation et de prise en compte des apprentissages antérieurs. Dans le cadre de leur fonction d'anticipation, les établissements d'enseignement supérieur pourraient contribuer à la création d'emplois, sans que cela soit la seule fin en soi.

(d)- Apprendre à entreprendre et développer l'esprit d'initiative devraient devenir des préoccupations majeures de l'enseignement supérieur afin de faciliter l'employabilité des diplômés qui seront de plus en plus appelés à être non plus seulement des demandeurs mais aussi et surtout des créateurs d'emplois. Les établissements d'enseignement supérieur devraient donner aux étudiants la possibilité de développer pleinement leurs propres aptitudes en ayant

conscience de leur responsabilité sociale, et leur apprendre à devenir des membres actifs à part entière de la société démocratique et des promoteurs de changements qui favoriseront l'équité et la justice.

Article 8 : Diversifier pour accroître l'égalité des chances

(a)- La diversification des modèles d'enseignement supérieur, des modes et des critères de recrutement est indispensable à la fois pour répondre à la tendance internationale de massification de la demande et pour donner accès à diverses modalités de fournitures des services et d'élargir l'accès à des publics de plus en plus variés, dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie, ce qui suppose que l'on puisse aisément entrer dans le système d'enseignement supérieur et en sortir en permanence.

(b)- Des systèmes plus diversifiés d'enseignement supérieur sont caractérisés par de nouveaux types d'établissements - publics, privés et à but non lucratif, notamment. Ceux-ci devraient pouvoir offrir une vaste gamme de possibilités d'éducation et de formation : grades traditionnels, cours de brève durée, études à temps partiel, emplois du temps souples, cours modularisés, apprentissage assisté à distance, etc.

Article 9 : Une approche novatrice de l'éducation : pensée critique et créativité

(a)- Dans un monde en proie à des changements rapides, chacun perçoit la nécessité d'une nouvelle vision et d'un nouveau modèle pour l'enseignement supérieur, qui devrait être centré sur l'apprenant, ce qui implique dans la plupart des pays des réformes en profondeur et une politique d'accès ouvert, pour accueillir des catégories de personnes de plus en plus diverses, et une révision de ses contenus, méthodes, pratiques et moyens de transmission des connaissances, sur la base de nouveaux types de liens et de partenariats avec la communauté et la société au sens le plus large.

(b) -Les établissements d'enseignement supérieur doivent former leurs étudiants à devenir des citoyens bien informés et profondément motivés, doués d'esprit critique, et capables d'analyser les problèmes, de chercher des solutions aux problèmes de la société, de les appliquer et d'accepter des responsabilités sociales.

(c)- Pour atteindre ces objectifs, il se peut que soit nécessaire une refonte des programmes accompagnée de méthodes nouvelles et appropriées qui permettent d'aller au-delà de la simple maîtrise cognitive des disciplines. L'utilisation de nouvelles approches pédagogiques et didactiques devrait être encouragée pour favoriser l'acquisition de savoir-faire, de compétences et d'aptitudes pour la communication, l'analyse créative et critique, **la réflexion indépendante et le travail en équipe dans des contextes pluriculturels** où la créativité passe aussi par l'association de connaissances et de savoir-faire traditionnels ou locaux et de sciences et de technologies de pointe. **Cette refonte des programmes devrait tenir compte des différences entre les sexes et du contexte culturel, historique et économique propre à chaque pays.** L'enseignement des normes relatives aux droits de l'homme et la connaissance des besoins des communautés de toutes les régions du monde devraient être pris en compte dans les programmes de toutes les disciplines, en particulier celles qui préparent à la création d'entreprise. Les personnels enseignants du supérieur devraient jouer un rôle important dans la définition des programmes.

(d)- De nouvelles méthodes d'enseignement supposent des types nouveaux de matériels d'enseignement/apprentissage. Il faut les associer à des modes d'examen nouveaux qui favorisent la mise en jeu non seulement de la mémoire mais aussi celle des aptitudes à la compréhension et au travail pratique et de la créativité.

Article 10 : Personnels et étudiants : les principaux protagonistes de l'enseignement supérieur

(a)- Une politique résolue de perfectionnement du personnel s'impose dans les établissements d'enseignement supérieur. Des directives claires devraient être énoncées concernant **les enseignants**, qui doivent aujourd'hui s'attacher à enseigner aux étudiants comment apprendre et prendre des initiatives, au lieu d'être uniquement des sources de savoir. Des mesures adéquates devraient être prises pour la recherche et la mise à jour et l'amélioration de leurs compétences pédagogiques au moyen de programmes appropriés de perfectionnement du personnel, incitant à innover en permanence au niveau des programmes et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, et avec un statut professionnel et financier propre à garantir **l'excellence de la recherche et de l'enseignement**, reflétant les dispositions de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur approuvée par la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 1997. A cette fin, il faudrait accorder plus d'importance à l'expérience internationale. De plus, étant donné le rôle de l'enseignement supérieur dans l'apprentissage tout au long de la vie, l'expérience acquise ailleurs que dans l'enseignement devrait être considérée comme un bon élément de qualification pour le personnel enseignant du supérieur.

(b)- Des politiques spécifiques devraient être élaborées par tous les établissements d'enseignement supérieur préparant les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire, encourageant l'innovation permanente dans les programmes, l'utilisation des pratiques optimales dans l'enseignement et une bonne connaissance de divers types d'apprentissage. Il est indispensable de disposer de personnel administratif et technique bien préparé.

(c)- **Les décideurs nationaux et institutionnels devraient mettre les étudiants et leurs besoins au centre de leurs préoccupations** et les considérer comme des partenaires essentiels et des protagonistes responsables du processus de rénovation de l'enseignement supérieur. Cela devrait comprendre la participation des étudiants aux questions qui intéressent cet enseignement, à l'évaluation, à la rénovation des méthodes pédagogiques et des programmes et, dans le cadre des institutions en vigueur, à l'élaboration des politiques et à la gestion des établissements. Les étudiants ayant le droit de s'organiser et d'assurer leur propre représentation, leur participation à ces questions devrait être garantie.

(d)- Les services de conseils et d'orientation devraient être développés - en coopération avec les organisations d'étudiants - pour faciliter le passage des étudiants du secondaire au supérieur à n'importe quel âge et tenir compte des besoins de catégories de plus en plus variées d'apprenants. En dehors de ceux qui accèdent à l'enseignement supérieur au sortir d'écoles ou d'établissements d'enseignement postsecondaire, il faudrait aussi tenir compte des besoins de ceux qui quittent l'enseignement supérieur et y reviennent au long de leur vie. Un tel soutien est important pour assurer une bonne compatibilité entre étudiants et études. Les étudiants qui abandonnent leurs études devraient pouvoir réintégrer l'enseignement supérieur s'il le faut et quand il le faut.

DE LA VISION À L'ACTION

Article 11 : Évaluation de la qualité

(a)- **La qualité de l'enseignement supérieur est un concept multidimensionnel** qui devrait concerner toutes ses fonctions et activités : enseignement et programmes, recherche, dotation en personnel, étudiants, bâtiments, installations et équipement, services à la communauté et au

monde universitaire. Une auto-évaluation interne et un examen externe par des experts indépendants, spécialisés internationaux si possible, dans la transparence, sont essentiels pour améliorer la qualité. Des instances nationales indépendantes devraient être créées et des normes comparatives de qualité, reconnues sur le plan international, devraient être définies. **L'attention requise devrait être accordée à la spécificité des contextes institutionnel, national et régional afin de tenir compte de la diversité et d'éviter l'uniformité.** Les protagonistes devraient être intégrés au processus d'évaluation institutionnelle.

(b)- La qualité requiert aussi que l'enseignement supérieur soit caractérisé par sa dimension internationale : échange de connaissances, création de réseaux interactifs, mobilité des enseignants et des étudiants et projets de recherche internationale, tout en tenant compte des valeurs culturelles nationales et de la situation de chaque pays.

(c)- Pour que la qualité soit assurée et reste assurée aux niveaux national, régional ou international, certains éléments sont particulièrement importants, notamment une sélection judicieuse du personnel et son perfectionnement constant, en particulier par la promotion de programmes appropriés en la matière, portant entre autres sur les méthodes d'enseignement/apprentissage, et par la mobilité entre les pays, et entre les établissements d'enseignement supérieur et le monde du travail ainsi que la mobilité des étudiants à l'intérieur des pays et entre les pays. Les nouvelles technologies de l'information offrent à cet égard un outil important en raison de leur impact sur l'acquisition des connaissances et des savoir-faire.

Article 12 : Le potentiel et les enjeux de la technologie

Le progrès rapide des nouvelles technologies de l'information et de la communication continuera à modifier les modes d'élaboration, d'acquisition et de transmission des connaissances. Il importe aussi de noter que les nouvelles technologies offrent la possibilité d'introduire des innovations dans les contenus et les méthodes de l'enseignement et d'élargir l'accès aux études supérieures. Toutefois, il ne faut pas oublier que la nouvelle technologie de l'information n'a pas pour résultat que l'on a moins besoin des enseignants mais modifie leur rôle vis-à-vis du processus d'apprentissage et que le dialogue permanent qui transforme l'information en savoir et en compréhension devient fondamental. Les établissements d'enseignement supérieur devraient être les premiers à mettre à profit les avantages et le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication, à garantir la qualité et à respecter des normes élevées en matière de pratiques et de résultats de l'éducation, dans un esprit d'ouverture, d'équité et de coopération internationale, et ce :

(a)- en constituant des réseaux, en procédant à des transferts de technologie, en développant les ressources humaines, en élaborant des matériels d'enseignement et en mettant en commun leur expérience en matière d'application de ces technologies à l'enseignement, à la formation et à la recherche, rendant ainsi les connaissances accessibles à tous ;

(b)- en créant de nouveaux environnements d'apprentissage - depuis les moyens d'éducation à distance jusqu'à des établissements et des systèmes d'enseignement supérieur "virtuels" complets qui permettent d'abolir les distances et de mettre en place des systèmes d'éducation de grande qualité, favorisant ainsi le progrès social et économique et la démocratisation ainsi que la prise en compte des autres priorités pertinentes de la société ; il faudra cependant s'assurer que ces complexes éducatifs virtuels, créés à partir de réseaux régionaux, continentaux ou mondiaux, fonctionneront dans un contexte respectueux des identités culturelles et sociales ;

(c)- en tirant pleinement parti des technologies de l'information et de la communication à des fins éducatives tout en s'attachant à remédier aux graves inégalités qui existent entre les pays et à l'intérieur de ces derniers en matière d'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et en matière de production de ressources ;

- (d)- en adaptant les nouvelles technologies aux besoins nationaux et locaux et en veillant à ce que des systèmes techniques, éducatifs, institutionnels et de gestion les appuient ;
- (e)- en facilitant, grâce à la coopération internationale, l'identification des objectifs et des intérêts de tous les pays, en particulier des pays en développement, un accès équitable et le renforcement des infrastructures dans ce domaine, ainsi que la diffusion de ces technologies dans toute la société ;
- (f)- en suivant de près l'évolution de la société de la connaissance pour assurer un niveau élevé de qualité et des règles d'accès équitables ;
- (g)- en comprenant bien, dans la prise en compte des nouvelles possibilités créées par l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, que ce sont avant tout les établissements d'enseignement supérieur qui se servent de ces technologies pour moderniser leur activité, et non les technologies qui transforment les établissements d'enseignement supérieur d'établissements réels en établissements virtuels.

Article 13 : Renforcer la gestion et le financement de l'enseignement supérieur

- (a)- La gestion et le financement de l'enseignement supérieur exigent la **mise en place de capacités** et de stratégies **appropriées de planification et d'analyse des politiques**, reposant sur des partenariats entre établissements d'enseignement supérieur et organismes nationaux de planification et de coordination de manière à assurer une gestion dûment simplifiée et l'utilisation des ressources dans de bonnes conditions de coût-efficacité. Les établissements d'enseignement supérieur devraient adopter des **pratiques de gestion tournées vers l'avenir** qui répondent aux besoins de leur environnement. Les gestionnaires de l'enseignement supérieur doivent être efficaces, compétents et capables d'évaluer régulièrement - par des mécanismes internes et externes - la qualité des procédures et règles administratives.
- (b)- Les établissements d'enseignement supérieur doivent pouvoir gérer leurs affaires internes avec autonomie, mais cette autonomie doit s'accompagner de l'obligation de rendre des comptes de manière claire et transparente au gouvernement, au parlement, aux étudiants et à la société tout entière.
- (c)- L'objectif ultime de la gestion devrait être de permettre à l'institution de mieux s'acquitter de sa mission en assurant un enseignement, une formation et une recherche de grande qualité ainsi que des services à la communauté. Cet objectif requiert une **gouvernance qui associe la vision sociale, y compris la compréhension des problèmes planétaires, à de bonnes compétences de gestion**. La fonction de direction de l'enseignement supérieur est donc une responsabilité sociale majeure et elle peut être considérablement améliorée par le dialogue avec toutes les parties prenantes, en particulier les enseignants et les étudiants. La participation du corps enseignant aux organes de direction des établissements d'enseignement supérieur devrait être prise en considération, dans le cadre des institutions en vigueur, étant entendu qu'il convient de tenir compte de la nécessité de contenir dans des limites raisonnables la dimension de ces organes.
- (d)- La promotion de la coopération Nord-Sud afin d'assurer un financement approprié pour renforcer l'enseignement supérieur dans les pays en développement est essentielle.

Article 14 : Le financement de l'enseignement supérieur en tant que service public

Le financement de l'enseignement supérieur requiert des ressources publiques et privées. Le rôle de l'État reste essentiel dans ce financement.

- (a)- La diversification des sources de financement traduit l'appui que la société apporte à l'enseignement supérieur et doit donc être renforcée davantage pour assurer le développement

de cet enseignement, en accroître l'efficacité et en préserver la qualité et la pertinence. **Le soutien public à l'enseignement supérieur et à la recherche reste essentiel** pour que les missions éducatives et sociales soient assurées de manière équilibrée.

(b)- La société tout entière doit appuyer l'éducation à tous les niveaux, y compris l'enseignement supérieur étant donné le rôle qu'il joue dans la promotion d'un développement économique, social et culturel durable. **La mobilisation à cette fin dépend de la sensibilisation et de la participation du public, des secteurs publics et privés de l'économie**, des parlements, des médias, des organisations gouvernementales et non gouvernementales et des étudiants ainsi que des établissements, des familles et de tous les acteurs sociaux impliqués dans l'enseignement supérieur.

Article 15 : Partager les connaissances et le savoir-faire à travers les frontières et les continents

(a)- Le principe de la solidarité et d'un partenariat authentique entre établissements d'enseignement supérieur du monde entier est essentiel pour que l'éducation et la formation dans tous les domaines aident à mieux comprendre les problèmes mondiaux, le rôle d'une gouvernance démocratique et de ressources humaines qualifiées dans leur solution et la nécessité de vivre ensemble avec des cultures et des valeurs différentes. La pratique du multilinguisme, les programmes d'échange de personnel enseignant et d'étudiants, et l'établissement de liens entre établissements pour promouvoir la coopération intellectuelle et scientifique devraient faire partie intégrante de tous les systèmes d'enseignement supérieur.

(b)- Les principes de la coopération internationale fondés sur la solidarité, la reconnaissance et le soutien mutuel, un partenariat authentique qui sert équitablement les intérêts des partenaires et la valeur du partage des connaissances et du savoir-faire à travers les frontières devraient régir les relations entre établissements d'enseignement supérieur dans les pays développés et les pays en développement et devraient bénéficier en particulier aux pays les moins avancés. La nécessité de préserver les capacités des établissements d'enseignement supérieur dans les régions touchées par un conflit ou des catastrophes naturelles devrait être prise en considération. Les programmes et les processus d'enseignement et d'apprentissage devraient donc être imprégnés d'une dimension internationale.

(c)- Les instruments normatifs régionaux et internationaux relatifs à la reconnaissance des études devraient être ratifiés et appliqués, y compris ceux qui concernent l'homologation des connaissances, compétences et aptitudes des diplômés pour permettre aux étudiants de changer de cours plus facilement et pour faciliter la mobilité à l'intérieur des systèmes nationaux et entre eux.

Article 16 : De l'exode des compétences à leur reconquête

Il reste à endiguer le processus d'exode des compétences qui continue de priver les pays en développement et les pays en transition des compétences de haut niveau nécessaires pour accélérer leur progrès socio-économique. Il faudrait des programmes de coopération internationale fondés sur des partenariats à long terme entre établissements du Sud et du Nord et qui favorisent aussi la coopération Sud-Sud. La priorité devrait être donnée à des programmes de formation dans les pays en développement, dans des centres d'excellence en réseaux régionaux et internationaux, avec des séjours de courte durée à l'étranger, spécialisés et intensifs. Il faudrait envisager la création d'un environnement qui aide à attirer et à retenir les

ressources humaines qualifiées, par des politiques nationales ou des arrangements internationaux destinés à faciliter le retour - permanent ou temporaire - dans leur pays d'origine d'intellectuels et de chercheurs hautement qualifiés. Dans le même temps, il faut s'employer à promouvoir la reconquête des compétences par des programmes de collaboration qui, grâce à leur dimension internationale, favoriseront la mise en place et le renforcement des établissements et la pleine utilisation des capacités endogènes. L'expérience du programme UNITWIN/chaires UNESCO et les principes inscrits dans les conventions régionales en matière de reconnaissance des grades et des diplômes de l'enseignement supérieur revêtent à cet égard une importance particulière.

Article 17 : Partenariats et alliances

Les partenariats et alliances entre parties prenantes - responsables de l'élaboration des

politiques nationales et institutionnelles, enseignants, chercheurs et étudiants, et personnel administratif et technique des établissements d'enseignement supérieur, monde du travail, groupes communautaires - sont un puissant moteur pour diriger le changement. Les organisations non gouvernementales sont également des acteurs clés dans ce processus. En conséquence, **le partenariat fondé sur l'intérêt commun, le respect mutuel et la crédibilité devrait être une modalité essentielle de la rénovation de l'enseignement supérieur.**

Nous, participants à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, adoptons la présente Déclaration et réaffirmons le droit de tous à l'éducation et le droit d'accéder à l'enseignement supérieur sur la base du mérite et des capacités de chacun ;

Nous nous engageons à agir ensemble dans le cadre de nos responsabilités individuelles et collectives en prenant toutes les mesures nécessaires pour mettre en œuvre les principes relatifs à l'enseignement supérieur inscrits dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement ;

Nous réaffirmons solennellement nos engagements en faveur de la paix. A cette fin, nous sommes résolus à accorder une haute priorité à l'éducation pour la paix et participer à la célébration de l'Année internationale de la culture de la paix en l'an 2000.

Nous adoptons en conséquence la présente Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : Vision et actions. Pour atteindre les objectifs qui y sont énoncés et, en particulier, pour engager une action immédiate, nous souscrivons au Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur ci-après :

CADRE D'ACTION PRIORITAIRE POUR LE CHANGEMENT ET LE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

I. ACTIONS PRIORITAIRES AU NIVEAU NATIONAL

1. Les États, notamment leurs gouvernements, leurs parlements et autres instances de décision devraient :

(a)- mettre en place, le cas échéant, le cadre législatif, politique et financier requis pour réformer et développer l'enseignement supérieur conformément à la Déclaration universelle des droits de l'homme qui dispose que **l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. Aucune discrimination ne peut être admise** et nul ne peut

être exclu de l'enseignement supérieur ou de ses domaines d'étude, niveaux et institutions pour des raisons tenant à sa race, son sexe, sa langue, sa religion, son âge, non plus qu'à des distinctions économiques ou sociales ou à des handicaps physiques ;

(b)- renforcer les liens entre l'enseignement supérieur et la recherche ;

(c)- considérer et utiliser l'enseignement supérieur comme catalyseur pour tout le système éducatif ;

(d)- transformer les établissements d'enseignement supérieur de façon à ce qu'ils intègrent l'apprentissage permanent, en donnant aux apprenants une gamme optimale de choix et la possibilité d'entrer et de sortir aisément du système, et redéfinir leur rôle en conséquence, ce qui suppose la mise en place d'un espace ouvert permanent d'apprentissage au niveau supérieur et de programmes relais ainsi que l'évaluation et la reconnaissance de l'apprentissage précédent ;

(e)- s'employer, si nécessaire, à établir des liens étroits entre les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, l'éducation et la recherche étant intimement liées dans la création du savoir ;

(f)- mettre sur pied des projets novateurs de collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur et les différents secteurs de la société pour garantir que les programmes de l'enseignement supérieur et de la recherche concourent au développement local, régional et national ;

(g)- s'acquitter de leurs obligations à l'égard de l'enseignement supérieur et répondre des engagements pris avec leur assentiment lors de plusieurs réunions, notamment au cours de la dernière décennie, concernant les ressources humaines, matérielles et financières, le développement humain et l'éducation en général, et l'enseignement supérieur en particulier ;

(h)- mettre en place un plan directeur assurant la création de nouveaux partenariats et la participation de tous les intéressés à tous les aspects de l'enseignement supérieur : évaluation, y compris rénovation des programmes d'études et des méthodes pédagogiques, et services de conseils et d'orientation, et dans le cadre des institutions en vigueur, élaboration de politiques et administration des établissements ;

(i)- **définir et appliquer des politiques visant à éliminer tous les stéréotypes liés au sexe dans l'enseignement supérieur** et à renforcer la participation des femmes à tous les niveaux et dans toutes les disciplines dans lesquelles elles sont actuellement sous-représentées et, en particulier, à les associer plus activement à la prise de décisions ;

(j)- **formuler des politiques claires concernant les enseignants de l'enseignement supérieur**, telles qu'établies dans la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur approuvée par la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 1997 ;

(k)- reconnaître les étudiants comme étant au centre de l'attention de l'enseignement supérieur et au nombre de ses partenaires ; ceux-ci devraient être associés, au moyen de structures institutionnelles adéquates, au travail de rénovation à leur niveau (y compris à la réforme pédagogique et des programmes) ainsi qu'aux décisions concernant les politiques, dans le cadre des institutions en vigueur ;

(l)- reconnaître que les étudiants ont le droit de former des organisations autonomes ;

(m)- promouvoir et faciliter la mobilité nationale et internationale du corps enseignant et des étudiants, élément essentiel de la qualité et de la pertinence de l'enseignement supérieur ;

(n)- offrir et garantir les conditions nécessaires à l'exercice des libertés académiques et de l'autonomie institutionnelle, afin de permettre aux établissements d'enseignement supérieur, ainsi qu'aux personnes travaillant dans l'enseignement supérieur et la recherche, de remplir leurs obligations envers la société.

2. Les États où les effectifs de l'enseignement supérieur sont faibles par rapport aux normes

comparatives acceptées au plan international devraient s'efforcer d'assurer un niveau d'enseignement suffisant pour répondre aux besoins des secteurs public et privé et d'établir des plans pour diversifier et élargir l'accès à l'enseignement supérieur, notamment au bénéfice de toutes les minorités et de tous les groupes défavorisés.

3. L'interface avec l'enseignement secondaire général, technique et professionnel doit être revue en profondeur, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. L'accès à toutes les formes d'enseignement supérieur doit rester ouvert à ceux qui ont terminé leurs études secondaires, ont atteint un niveau équivalent ou réunissent les conditions nécessaires, quel que soit leur âge, en même temps que doivent être prévues, surtout pour les étudiants plus âgés sans diplôme formel d'enseignement secondaire, des passerelles d'accès au niveau de l'enseignement supérieur par la valorisation de leurs expériences professionnelles. Mais la **préparation à l'enseignement supérieur ne saurait être le seul but ou le but principal de l'enseignement secondaire, qui devrait aussi préparer au monde du travail**, en assurant une formation complémentaire si nécessaire afin de donner aux élèves les connaissances, les qualifications et les compétences voulues pour exercer un large éventail d'emplois. La notion de programmes relais devrait être encouragée pour que ceux qui entrent sur le marché du travail puissent reprendre leurs études ultérieurement.

4. Des initiatives concrètes devraient être prises pour réduire l'écart qui se creuse entre les pays industriellement développés et les pays en développement, en particulier les pays les moins avancés, dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche. Des mesures concrètes sont nécessaires pour favoriser une coopération accrue entre les pays, quel que soit leur niveau de développement économique, dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il faudrait envisager de prévoir à cet effet des crédits budgétaires et de mettre en place, au niveau national comme au niveau international, des accords mutuellement avantageux auxquels soient associées les entreprises, en vue de soutenir, par des incitations et un financement approprié, des activités et des projets de caractère coopératif relatifs à l'éducation, à la recherche et à la formation d'experts de haut niveau dans ces pays.

II. ACTIONS PRIORITAIRES AU NIVEAU DES SYSTEMES ET INSTITUTIONS

5. Chaque établissement d'enseignement supérieur devrait définir sa mission en conformité avec les besoins présents et futurs de la société, et en étant conscient du fait que l'enseignement supérieur est essentiel pour que tout pays ou toute région puisse accéder au niveau requis de développement économique, social et culturel durable et écologiquement rationnel, et à une créativité culturelle nourrie par une connaissance et une compréhension plus approfondies du patrimoine culturel, accroître le niveau de vie et faire régner l'harmonie et la paix dans le pays et dans le monde, sur la base des droits de l'homme, de la démocratie, de la tolérance et du respect mutuel. Ces missions devraient intégrer la notion de liberté académique énoncée dans la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur approuvée par la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 1997.

6. Lorsqu'ils arrêtent des priorités dans leurs programmes et leurs structures, les établissements d'enseignement supérieur devraient :

(a)- tenir compte du respect de l'éthique, de la rigueur scientifique et intellectuelle ainsi que de l'approche multidisciplinaire et transdisciplinaire ;

(b)- avoir comme préoccupation première la mise en place de systèmes d'accès au bénéfice de toutes les personnes ayant les capacités et motivations requises ;

(c)- utiliser leur autonomie et leurs grandes connaissances pour contribuer au développement durable de la société et à la solution des problèmes auxquels sera confrontée la société de demain. Ils devraient développer leur capacité de donner l'alerte par l'analyse des tendances sociales, économiques et politiques qui se font jour, selon une approche multidisciplinaire et transdisciplinaire, en concentrant particulièrement leur attention sur :

- la recherche de la qualité et la conscience aiguë de la pertinence sociale des études et de leur fonction d'anticipation, sur des bases scientifiques ;
- la connaissance des questions sociales fondamentales, en particulier celles qui ont trait à l'élimination de la pauvreté, au développement durable, au dialogue interculturel et à l'élaboration d'une culture de la paix ;
- la nécessité de liens étroits avec les organismes ou institutions de recherche performants ;
- l'évolution du système éducatif tout entier dans la perspective des recommandations et des nouveaux objectifs de l'éducation mentionnés dans le rapport que la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle a remis à l'UNESCO en 1996 ;
- les principes éthiques fondamentaux qui s'appliquent à chaque profession et aux différents domaines de l'activité humaine ;

(d)- faire en sorte, particulièrement dans les universités et autant que possible, que les membres du corps enseignant assument des tâches d'enseignement, de recherche, de soutien des étudiants et de direction des affaires des établissements ;

(e)- prendre toutes les mesures nécessaires pour renforcer leurs activités en faveur de la communauté, notamment celles qui visent à éliminer la pauvreté, l'intolérance, la violence, l'analphabétisme, la faim et la maladie, par une approche interdisciplinaire et transdisciplinaire de l'analyse des problèmes et des différents enjeux ;

(f)- **asseoir leurs relations avec le monde du travail sur une nouvelle base**, prévoyant des partenariats efficaces avec tous les acteurs sociaux concernés, en commençant par une harmonisation réciproque de l'action et de la recherche de solutions aux problèmes urgents de l'humanité, ce dans le respect d'une autonomie responsable et des libertés académiques ;

(g)- assurer une haute qualité internationalement reconnue, **considérer l'obligation de rendre des comptes et de procéder à des évaluations**, internes aussi bien qu'externes, dans le respect de l'autonomie et de la liberté académique, **comme normale et inhérente à leur fonctionnement**, et créer en leur sein des systèmes, structures ou mécanismes transparents chargés de s'en acquitter ;

(h)- étant donné que l'éducation tout au long de la vie exige du corps enseignant qu'il mette à jour et améliore ses compétences professionnelles et méthodes d'apprentissage, et ce encore plus que dans le cadre des systèmes actuels qui reposent essentiellement sur de brèves périodes d'enseignement, mettre en place des structures et/ou des mécanismes et des programmes appropriés de perfectionnement du personnel enseignant ;

(i)- **promouvoir et développer la recherche, qui est une composante vitale de tous les systèmes d'enseignement supérieur**, dans toutes les disciplines, y compris les sciences humaines et sociales, étant donné leur pertinence pour le développement. En outre, la recherche sur l'enseignement supérieur lui-même devrait être renforcée par l'intermédiaire de mécanismes tels que le Forum UNESCO/UNU sur l'enseignement supérieur et les chaires UNESCO sur l'enseignement supérieur. Des études objectives et réalisées en temps opportun sont nécessaires pour assurer le progrès continu vers la réalisation d'objectifs nationaux aussi vitaux que l'accès, l'équité, la qualité, la pertinence et la diversification ;

(j)- **éliminer les inégalités entre les sexes et les partis pris sexistes dans les programmes d'études et la recherche**, et prendre toutes les mesures appropriées pour assurer une représentation équilibrée des hommes et des femmes parmi les étudiants et les enseignants, à tous les niveaux de la gestion ;

(k)- **fournir**, le cas échéant, **orientation et conseils, cours de rattrapage, tutorat et autres formes** de soutien aux étudiants, y compris prendre des mesures pour améliorer les conditions de vie des étudiants.

7. Si le resserrement des liens entre l'enseignement supérieur et le monde du travail est important partout, il est particulièrement primordial pour les pays en développement, notamment pour les pays les moins avancés, en raison de leur faible niveau de développement économique. Les gouvernements de ces pays devraient prendre des mesures appropriées pour atteindre cet objectif, par exemple renforcer les établissements d'enseignement supérieur/professionnel. Dans le même temps, une action internationale est nécessaire pour les aider à mettre sur pied des initiatives menées conjointement par l'enseignement supérieur et l'industrie. Il faudra envisager comment les diplômés de l'enseignement supérieur pourraient être soutenus par divers dispositifs, qui s'inspireraient notamment de l'expérience positive du système du micro-crédit, afin de leur permettre de créer de petites et moyennes entreprises. Au niveau institutionnel, le développement de l'esprit d'initiative et des compétences entrepreneuriales devrait devenir une préoccupation majeure de l'enseignement supérieur pour faciliter l'employabilité des diplômés qui, de plus en plus, seront appelés à être non seulement des chercheurs d'emploi mais aussi des créateurs d'emplois.

8. L'utilisation des nouvelles technologies devrait être généralisée dans toute la mesure possible pour aider les établissements d'enseignement supérieur, pour élargir l'accès, pour intensifier le développement institutionnel et pour assurer une transmission universelle des connaissances et développer celles-ci, ainsi que pour faciliter l'éducation tout au long de la vie. Les gouvernements, les établissements d'enseignement et le secteur privé devraient faire en sorte que les infrastructures de l'information et de la communication, les moyens informatiques et la formation des ressources humaines soient suffisants.

9. Il faudrait ouvrir les établissements d'enseignement supérieur aux apprenants adultes :

(a)- en mettant en place des mécanismes cohérents permettant de prendre en compte les résultats de l'apprentissage effectué dans différents contextes, et de faire en sorte que les unités de valeur ainsi acquises soient transférables à l'intérieur des établissements, des secteurs et des États, et aussi entre eux ;

(b)- en établissant des partenariats de recherche et de formation entre l'enseignement supérieur et la communauté et en mettant les services des établissements d'enseignement supérieur à la disposition de groupes extérieurs ;

(c)- en menant des recherches interdisciplinaires sur tous les aspects de l'éducation et de l'apprentissage des adultes avec la participation des apprenants adultes eux-mêmes ;

(d)- en offrant aux adultes des possibilités d'apprendre qui soient souples, ouvertes et créatives.

III. ACTIONS À MENER AU NIVEAU INTERNATIONAL, EN PARTICULIER, À L'INITIATIVE DE L'UNESCO

10. La coopération devrait être conçue comme faisant partie intégrante des missions institutionnelles des établissements et systèmes d'enseignement supérieur. Les organisations intergouvernementales, les organismes donateurs et les organisations non gouvernementales devraient étendre leur action pour mettre sur pied des projets de coopération interuniversitaire, en particulier au moyen de jumelages d'établissements, sur la base de la solidarité et du partenariat, afin de combler l'écart entre les pays riches et les pays pauvres dans

les domaines cruciaux de la production et de l'application des connaissances. Chaque établissement d'enseignement supérieur doit envisager de créer une structure et/ou un mécanisme approprié de promotion et de gestion de la coopération internationale.

11. L'UNESCO, les autres organisations intergouvernementales et non gouvernementales actives dans l'enseignement supérieur, les États, au moyen de leurs programmes de coopération bilatéraux et multilatéraux, la communauté universitaire et tous les partenaires concernés de la société devraient **encourager davantage la mobilité académique internationale** comme moyen de faire progresser et de partager les

connaissances pour instaurer et promouvoir la solidarité, élément principal de la future société mondiale du savoir, notamment en apportant un soutien résolu au Plan de travail conjoint (1999-2005) des six comités intergouvernementaux chargés de l'application des conventions régionales sur la reconnaissance des études, diplômes et grades de l'enseignement supérieur et par une vaste action de coopération, y compris la création d'un système de transfert d'unités de valeur, en mettant particulièrement l'accent sur la coopération Sud-Sud, les besoins des pays les moins avancés et des petits États où les établissements d'enseignement supérieur sont inexistantes ou peu nombreux.

12. Les établissements d'enseignement supérieur des pays industrialisés devraient s'employer à conclure des arrangements de coopération internationale avec leurs homologues des pays en développement, notamment de ceux qui sont pauvres. Cette coopération devrait notamment viser à assurer une reconnaissance juste et équitable des études faites à l'étranger. L'UNESCO devrait prendre des initiatives pour le développement de l'enseignement supérieur à travers le monde en se fixant des objectifs concrets, susceptibles de conduire à des résultats tangibles. Une des modalités consisterait à mettre en œuvre des projets dans les différentes régions pour intensifier les efforts accomplis en vue de créer et/ou de renforcer les centres d'excellence dans les pays en développement, en particulier dans le cadre du programme UNITWIN/chaires UNESCO, en s'appuyant sur les réseaux d'institutions d'enseignement supérieur nationales, régionales et internationales.

13. Avec tous les partenaires concernés de la société, l'UNESCO entreprendra une action **en vue d'atténuer les effets négatifs de l'exode des compétences et, inversant la tendance, de promouvoir un processus dynamique de reconquête des compétences**. Il faut procéder à une analyse d'ensemble des causes et des effets de l'exode des cerveaux dans toutes les régions du monde. Une **campagne vigoureuse devrait être lancée**, mobilisant **l'action concertée de la communauté internationale** et fondée sur la solidarité universitaire ; elle devrait encourager le retour dans leur pays des universitaires expatriés ainsi que la participation de **volontaires pour l'université** - universitaires retraités depuis peu ou jeunes universitaires en début de carrière - désireux d'enseigner et

de faire de la recherche dans des établissements d'enseignement supérieur de pays en développement. Parallèlement, il est essentiel de soutenir les efforts qu'accomplissent les pays en développement pour édifier et renforcer leurs capacités propres en matière d'enseignement.

14. Dans ce cadre, l'UNESCO devrait :

(a) encourager une meilleure coordination entre organisations intergouvernementales, supranationales, et non gouvernementales, organismes et fondations qui parrainent les programmes et les projets existants de coopération internationale en matière d'enseignement supérieur. En outre, des efforts de coordination devraient être entrepris dans le cadre des priorités nationales. Cela pourrait permettre de mettre en commun et de partager les ressources,

d'éviter les chevauchements et de favoriser une meilleure identification des projets, d'accroître l'impact de l'action et de mieux garantir le bien-fondé de ces projets grâce à des accords et à des procédures collectives d'examen. Les programmes visant à assurer un transfert rapide des connaissances, à soutenir le développement institutionnel et à créer des centres d'excellence dans tous les domaines du savoir, en particulier pour l'éducation pour la paix, la résolution des conflits, les droits de l'homme et la démocratie, devraient bénéficier de l'appui des institutions et des donateurs publics et privés ;

(b)- conjointement avec l'Université des Nations Unies et avec les commissions nationales et diverses organisations intergouvernementales et non gouvernementales, devenir un forum de réflexion sur l'enseignement supérieur visant à : (i) établir des

rapports faisant le point des connaissances sur les questions relatives à l'enseignement supérieur dans toutes les régions du monde ; (ii) promouvoir des projets novateurs de formation et de recherche ayant pour objet de mettre en valeur le rôle spécifique de l'enseignement supérieur dans l'éducation tout au long de la vie ; (iii) renforcer la coopération internationale et mettre en lumière le rôle de l'enseignement supérieur dans l'éducation à la citoyenneté, le développement durable et la paix ; et (iv) faciliter l'échange d'informations et créer, si besoin est, une base de données sur des expériences et des innovations réussies que pourraient consulter les établissements qui se heurtent à des difficultés dans la réforme de l'enseignement supérieur ;

(c)- prendre des mesures spécifiques pour soutenir les établissements d'enseignement supérieur des régions les moins avancées du globe et de celles qui subissent les effets de conflits ou de catastrophes naturelles ;

(d)- renouveler les efforts pour créer des centres d'excellence dans les pays en développement ou y renforcer ceux qui existent ;

(e)- prendre l'initiative d'élaborer un instrument international sur la liberté académique, l'autonomie et la responsabilité sociale en liaison avec la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur ;

(f)- assurer le suivi de la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur et du Cadre d'action prioritaire, conjointement avec d'autres organisations intergouvernementales et non gouvernementales et avec tous les protagonistes de l'enseignement supérieur, y compris l'Université des Nations Unies, la Consultation collective des ONG sur l'enseignement supérieur et le Forum des étudiants de l'UNESCO. L'UNESCO devrait jouer un rôle crucial dans la promotion de la coopération internationale dans le domaine de l'enseignement supérieur en vue de la mise en œuvre de ces actions de suivi. Il conviendrait d'envisager de donner la priorité à ce point lors de l'élaboration de son prochain Projet de programme et de budget.

Annexe 15

22 janvier 1992

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 05

111

Décret exécutif n° 92-22 du 13 janvier 1992 portant création, organisation et fonctionnement des commissions intersectorielles de promotion, de programmation et d'évaluation de la recherche scientifique et technique.

Le Chef du Gouvernement,

Sur proposition du ministre délégué à la recherche, à la technologie et à l'environnement ;

Vu la Constitution, notamment ses articles 81 et 116 ;

Vu le décret n° 83-455 du 23 juillet 1983 relatif aux unités de recherche scientifique ;

Vu le décret n° 83-521 du 10 septembre 1983 fixant les statuts des centres de recherche créés auprès des administrations centrales ;

Vu le décret n° 84-296 du 13 octobre 1984 relatif aux tâches d'enseignement et de formation à titre d'occupation accessoire, modifié et complété ;

Vu le décret exécutif n° 90-392 du 1^{er} décembre 1990 fixant les attributions du ministre délégué à la recherche et à la technologie ;

Vu le décret exécutif n° 90-393 du 1^{er} décembre 1990 portant organisation de l'administration centrale de la recherche et de la technologie ;

Vu le décret présidentiel n° 91-199 du 18 juin 1991 portant nomination des membres du Gouvernement, modifié et complété ;

Décrète :

Article 1^{er}. — Le présent décret a pour objet de définir les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement de commissions intersectorielles de promotion, de programmation et d'évaluation de la recherche scientifique et technique, auprès du ministre chargé de la recherche.

Art. 2. — Les commissions intersectorielles de promotion, de programmation et d'évaluation de la recherche scientifique et technique, ci-après désignées « commission » sont créées selon les cas par arrêtés du ministre chargé de la recherche ou par arrêtés conjoints du ministre chargé de la recherche et du ou des ministres concernés, pour un ou plusieurs programmes nationaux de recherche et de développement technologique.

Art. 3. — Dans le cadre des dispositions légales et réglementaires, la commission a pour mission d'assurer la promotion, la coordination et l'évaluation des travaux de recherche et de développement technologique du (ou des) programmes nationaux dont elle a la charge.

A ce titre, elle est notamment chargée :

— d'étudier et de proposer les programmes de recherche et de développement ainsi que les crédits, moyens et modalités de leur réalisation,

— d'organiser la concertation entre l'administration, les organismes de recherche et les établissements et entreprises économiques directement ou indirectement concernés par le domaine de recherche considéré en vue d'assurer une meilleure coordination et une utilisation optimale des ressources,

— de favoriser la recherche coopérative et interdisciplinaire et de proposer toutes les mesures nécessaires à son développement,

— d'étudier et de proposer les actions de valorisation des résultats de la recherche,

— de veiller à l'organisation et au développement d'un système d'échanges d'informations et de documentation scientifique et technique,

— de contribuer à la mise à jour de l'inventaire du potentiel scientifique et technique et de proposer les mesures en vue de son utilisation rationnelle et optimale,

— de participer à la coordination des actions de coopération liées aux programmes nationaux dont elle a la charge,

— d'évaluer les programmes de recherche et d'établir des rapports d'activités circonstanciés dans son domaine et sur le fonctionnement des structures de recherche,

— d'établir des rapports de prospective en vue de la mise à jour permanente des programmes de recherche et de développement technologique.

Art. 4. — La commission est composée de sept (7) à vingt et un (21) membres, en fonction de l'importance du programme national de recherche considéré.

Art. 5. — Chaque commission élabore son règlement intérieur lors de sa première session.

Art. 6. — Pour l'assister dans ses travaux, la commission peut faire appel à des experts consultants, spécialisés dans les domaines considérés.

Art. 7. — La domiciliation des commissions est déterminée par le ministre chargé de la recherche en concertation avec les ministres de tutelle des structures concernées par les différents programmes de recherche et de développement.

Art. 8. — Les membres des commissions et experts requis bénéficient d'indemnités servies par référence à celles prévues par le décret n° 84-296 du 13 octobre 1984, susvisé.

Les modalités d'application de cet article sont déterminées, en tant que de besoin, par arrêté conjoint du ministre chargé de la recherche et du ministre chargé des finances.

Art. 9. — Les dépenses afférentes aux activités des commissions sont imputées sur le budget du ministère chargé de la recherche.

Art. 10. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 13 janvier 1992.

Sid Ahmed GHOZALI.

Annexe 16

4 JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 14

4 Joumada Ethania 1436
25 mars 2015

DECRETS

Décret présidentiel n° 15-85 du 19 Joumada El Oula 1436 correspondant au 10 mars 2015 portant création de l'académie algérienne des sciences et technologies et fixant ses missions, sa composition et son organisation.

Le Président de la République,

Vu la Constitution, notamment ses articles 77-8° et 125 (alinéa 1er) ;

Vu la loi n° 84-17 du 7 juillet 1984, modifiée et complétée, relative aux lois de finances ;

Vu la loi n° 90-21 du 15 août 1990, modifiée et complétée, relative à la comptabilité publique et l'ensemble des textes pris pour son application ;

Vu la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998, modifiée et complétée, portant loi d'orientation et de programme à projection quinquennal sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002 ;

Vu l'ordonnance 06-03 du 19 Joumada Ethania 1427 correspondant au 15 juillet 2006 portant statut général de la fonction publique ;

Vu le décret présidentiel n° 89-164 du 29 août 1989, modifié et complété, instituant le prix du Président de la République pour la science et la technologie ;

Décree :

CHAPITRE 1er

DISPOSITIONS GENERALES

Article 1er. — Le présent décret a pour objet la création de l'académie algérienne des sciences et technologies et fixant ses missions, sa composition et son organisation.

Art. 2. — L'académie algérienne des sciences et technologies est une institution nationale à caractère scientifique et technologique, indépendante et permanente, dotée de la personnalité morale et de l'autonomie financière, dénommée ci-après « l'académie ».

L'académie regroupe des personnalités nationales et étrangères de notoriété établie dans les domaines des sciences et technologies, elle est composée de membres titulaires et de membres associés.

Art. 3. — L'académie est placée auprès du Président de la République. Son siège est fixé à Alger.

CHAPITRE 2

DES MISSIONS DE L'ACADEMIE

Art. 4. — L'académie a pour missions de promouvoir les sciences et technologies, et renforcer leur impact dans la société.

A ce titre, elle est chargée, notamment :

- d'exercer un rôle d'expertise et de conseil ;
- de contribuer au progrès des sciences et technologies ainsi que de leurs applications ;
- de contribuer au développement de l'enseignement des sciences et des technologies ;
- de promouvoir le développement de la culture scientifique et technique en rapprochant les sciences et technologies de la société ;
- d'encourager la vie scientifique et technologique et soutenir la production de connaissances ;
- de favoriser les collaborations internationales.

Art. 5. — En matière d'expertise et de conseil, l'académie est chargée :

- d'assister, conseiller l'Etat algérien, en particulier le Président de la République, le Gouvernement et les autres institutions publiques et privées dans le cadre de la définition et de la mise en œuvre de la politique nationale en matière des sciences et technologies ;
- d'entreprendre des études sur des problèmes de société soulevant des questions de droit, d'éthique et de sécurité découlant des applications des sciences et technologies ;
- de veiller à l'identification de problèmes liés à l'évolution des sciences et technologies, et anticiper les ruptures technologiques et économiques.

Art. 6. — En matière de contribution au progrès des sciences et technologies, l'académie est chargée :

- d'encourager l'acquisition de connaissances fondamentales ;
- d'encourager la recherche fondamentale et appliquée ;
- d'initier et de contribuer au développement des programmes dans les domaines des sciences et technologies ;
- de contribuer à la promotion et à la valorisation des résultats de la recherche.

Art. 7. — En matière de développement de l'enseignement des sciences et technologies, l'académie est chargée :

- de promouvoir l'enseignement des sciences et technologies, dans tous les paliers de l'enseignement et de la formation ;
- de favoriser l'enrichissement de la formation des enseignants et des chercheurs notamment par l'établissement de liens avec le monde socio-économique.

Art. 8. — En matière de développement de la culture scientifique et technique et au rapprochement des sciences et technologies à la société, l'académie est chargée :

- de participer au débat scientifique sur les grands thèmes d'actualité ;
- d'encourager des rencontres entre chercheurs, opérateurs économiques et parlementaires, visant à favoriser les interactions du monde de la science et de la technologie avec la société.

Art. 9. — En matière d'encouragement de la vie scientifique et technologique et le soutien de la production de connaissances, l'académie est chargée :

- de susciter des vocations scientifiques et technologiques auprès des jeunes ;
- de veiller à la diffusion des nouveautés scientifiques et technologiques en direction des communautés nationales et internationales ;
- d'attribuer des distinctions à des personnes qui se sont particulièrement distinguées par leurs travaux.

Art. 10. — En matière de collaborations internationales, l'académie est chargée :

- de favoriser des coopérations bilatérales et multilatérales ;
- l'implication dans les actions des réseaux internationaux d'académies ;
- de participer à la représentation de l'Algérie au sein d'institutions scientifiques internationales.

Art. 11. — L'académie fixe son règlement intérieur qui comporte, notamment :

- les droits et obligations des membres de l'académie ;
- la charte d'éthique et de déontologie du membre de l'académie ;
- le nombre des membres participants ;
- les conditions et modalités d'admission des membres de l'académie ;
- le nombre de sections de l'académie ;
- les attributions, l'organisation et le fonctionnement des organes de l'académie.

Le règlement intérieur adopté par l'assemblée plénière est approuvé par décret présidentiel.

CHAPITRE 3

COMPOSITION ET ORGANISATION DE L'ACADEMIE

Section 1

Composition de l'académie

Art. 12. — L'académie est composée de :

- deux cents (200) membres académiciens titulaires ;
- membres académiciens associés.

Art. 13. — Les membres titulaires sont élus par leurs pairs, parmi les personnalités de notoriété établie dans les domaines des sciences et technologies et doivent justifier de la nationalité algérienne.

Art. 14. — Les membres associés sont choisis parmi les personnalités de haut niveau et de notoriété internationale, de nationalité étrangère, qui contribuent au développement scientifique et technologique de l'Algérie.

Section 2

Organisation de l'académie

Art. 15. — L'académie comprend les organes suivants :

- une assemblée plénière ;
- un bureau ;
- un conseil académique ;
- des sections ;
- des commissions ;
- un secrétariat.

L'académie peut créer d'autres organes, le cas échéant.

Art. 16. — L'assemblée plénière est l'instance suprême de l'académie, elle est composée de l'ensemble de ses membres.

L'assemblée plénière de l'académie est souveraine sur toutes les questions relatives aux activités de l'académie.

Art. 17. — Le bureau est constitué du président, de deux (2) vice-président et du secrétaire général.

Il est présidé par le président de l'académie.

Art. 18. — Le président et les vice-président de l'académie sont élus par l'assemblée plénière parmi les membres titulaires résidant en Algérie, pour un mandat de quatre (4) ans renouvelable.

L'élection du président et des vice-président de l'académie est approuvée par décret présidentiel et il est mis fin à leurs fonctions dans les mêmes formes.

Art. 19. — Le conseil académique est constitué du bureau, des présidents de sections et des présidents de commissions.

Art. 20. — Les sections sont composées de membres de l'académie.

Art. 21. — Des commissions peuvent être créées par l'assemblée plénière, en tant que de besoin.

Art. 22. — Le secrétariat est dirigé par un secrétaire général nommé par décret présidentiel sur proposition du président de l'académie et il est mis fin à ses fonctions dans les mêmes formes.

Art. 23. — Le secrétaire général est assisté d'une structure administrative, financière et technique dont l'organisation est fixée par voie réglementaire sur proposition de l'assemblée plénière.

Art. 24. — Le mode de rétribution des membres de l'académie est défini par voie réglementaire sur proposition du président de l'académie.

Art. 25. — Les personnels administratif et technique de l'académie sont régis par les dispositions du statut général de la fonction publique.

CHAPITRE 4

DISPOSITIONS FINANCIERES

Art. 26. — L'Etat met à la disposition de l'académie les moyens humains et financiers en adéquation avec ses missions et nécessaires à son fonctionnement.

L'académie est dotée d'un budget annuel.

Les crédits alloués à l'académie sont inscrits au budget de la Présidence de la République.

Art. 27. — Le président de l'académie est l'ordonnateur principal du budget de l'académie. Le secrétaire général est l'ordonnateur secondaire.

Art. 28. — Le projet de budget de l'académie est préparé par le secrétaire général et soumis à l'approbation de l'assemblée plénière par le bureau de l'académie.

Art. 29. — Le budget de l'académie comporte un titre de recettes et un titre de dépenses.

a) En recettes :

— les subventions allouées par l'Etat, les établissements et organismes publics ;

— les subventions allouées par le fonds national de la recherche scientifique et du développement technologique ;

— les subventions des organisations et organismes nationaux, en compatibilité avec ses missions, conformément à la réglementation en vigueur ;

— les dons et legs ;

— le produit des prestations de services réalisées par l'académie ;

— toutes autres ressources découlant des activités de l'académie en rapport avec son objet.

b) En dépenses :

— les dépenses de fonctionnement ;

— les dépenses d'équipement ;

— toutes autres dépenses nécessaires à la réalisation de son objet.

Art. 30. — La comptabilité de l'académie est tenue conformément aux règles de la comptabilité publique conformément à la réglementation en vigueur.

CHAPITRE 5

DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Art. 31. — A titre transitoire, et avant l'adoption de son règlement intérieur, le fonctionnement de l'académie est assuré par cinquante (50) membres, appelés "membres fondateurs".

Art. 32. — Les membres fondateurs sont sélectionnés parmi les personnes qui ont contribué par leurs travaux dans le développement scientifique et technologique de l'Algérie, par un jury international composé de membres d'académies étrangères de la même vocation.

Art. 33. — La liste nominative des membres du jury international et les modalités de présélection des candidats sont fixées par arrêté du ministre chargé de la recherche scientifique.

Art. 34. — La liste finale des membres fondateurs est approuvée par décret présidentiel.

Les membres fondateurs constituent l'assemblée plénière de l'académie et procèdent à l'élaboration et l'adoption de son règlement intérieur.

Art. 35. — L'académie procède, selon les modalités prévues par le règlement intérieur, à l'admission des membres titulaires dont les sièges restent à pourvoir à raison de vingt-cinq (25) membres par année jusqu'à atteindre le nombre total des membres fixé par le présent décret.

Art. 36. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 19 Joumada El Oula 1436 correspondant au 10 mars 2015

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

Annexe 17**QUESTIONNAIRE SUR LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS
UNIVERSITAIRES****Présentation**

Ce questionnaire (en fichier attaché) auquel je vous demande de bien vouloir répondre, fait partie d'une enquête effectuée dans le cadre de la thèse que je suis en train de réaliser au sein du département de français, faculté des Lettres et Langues Etrangères, Université de Batna II, intitulée " La professionnalisation comme vecteur essentiel dans l'évolution du métier d'enseignant universitaire ". Je vous rappelle l'anonymat de ces réponses, il est confidentiel et à usage exclusivement statistique.

Dans ses grandes lignes, mon projet consiste à saisir ce qui fait la difficulté du travail quotidien de l'enseignant universitaire. Ainsi l'"ordinaire" de leurs tâches m'intéresse-t-il prioritairement, et cela dans le but de connaître les savoirs et les pratiques mis en œuvre lors de l'exercice de leur profession : Outils et instruments censés servir un dessein de professionnalisation de ces enseignants.

Vous aurez à répondre à des questions concernant vos perceptions et vos représentations de votre fonctionnement dans votre vie professionnelle, pour lesquelles il s'agit de donner votre degré d'accord avec les énoncés proposés.

Nous vous demandons de répondre à toutes les questions même si elles vous paraissent répétitives, dans l'ordre où elles vous sont présentées et en évitant de revenir en arrière pour vérifier vos réponses antérieures.

Pour toutes les questions posées, nous vous demandons de répondre de la façon la plus spontanée possible. Vos réponses doivent refléter ce que vous êtes, ressentez et pensez vraiment. Il ne s'agit aucunement d'un test de performance, il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaise réponse, ni de meilleures réponses que d'autres. C'est vraiment vos perceptions personnelles qui nous intéressent.

Vous aurez également à répondre à des questions à court développement (environ quatre lignes) portant sur vos perceptions des difficultés et des aspects positifs rencontrés dans différents volets de votre pratique enseignante. Pour cette section, nous vous demandons de répondre avec autant de précision que possible afin que nous puissions bien saisir la nature de votre réalité professionnelle.

Je me tiens à votre entière disposition pour toute demande de précision de votre part (mes coordonnées figurent au bas de cette présentation). Votre contribution à cet effort d'élucidation des dimensions professionnelles du travail de l'enseignant universitaire m'est essentielle. C'est la raison pour laquelle je tiens à vous exprimer par avance toute ma reconnaissance.

Nom & Prénom : BOUHIDEL A/KADER

Adresse e-mail : akader_b@yahoo.fr

N° de téléphone : 0794445542

QUESTIONNAIRE

Nom & Prénom :

Age :

Grade :

Expérience professionnelle à l'Université (n^{bre} d'années) :

Expérience professionnelle dans une institution éducative (n^{bre} d'années) :

Ecole ☐ / Collège ☐ / Lycée ☐

Sexe : Féminin ☐ ; Masculin ☐

A)- Perceptions des parcours pré-recrutement universitaire :

1)- Pour ceux qui ont enseigné dans une institution éducative (école primaire, collège, lycée), pourriez-vous dire si cette expérience vous a aidé une fois recruté-e à l'université ?

Oui ☐ ; Non ☐

2)- Lors de votre formation en « Magistère » ou en « Master », avez-vous effectué des stages pratiques au sein d'une institution éducative ?

Oui ☐ ; Non ☐

3)- Pour les enseignants qui ont suivi une formation « Doctorale » ou de « Magistère », et / ou de « Master » comment avez-vous trouvé la formation et les cours dispensés ?

a)- Redondants ☐ ; b)- Peu stimulante ☐

c)- Trop théoriques ☐ ; d)- Inadéquante pour la future profession ☐

e)- Axée sur une approche disciplinaire ☐

Autres suggestions :

.....
.....
.....

B)- Perception de la valeur de l'expérience

4)- Pensez-vous que vos années d'expérience à l'université ont un tant soit peu changé vos pratiques d'enseignement ?

Oui ☐ Non ☐

5)- Est-ce que vous pensez que les années d'expériences peuvent jouer le même rôle qu'une formation universitaire, ou bien les considérez-vous comme étant des habitudes sédimentées qui se transforment en routines ?

.....
.....
.....
.....
.....

C)- Perceptions du début de l'insertion professionnelle :

6)- De quelle façon avez-vous été appuyé au début de votre carrière d'enseignant(e) ?

a- Sessions de formation. ☐

b- Mentorat informel (entre collègues). ☐

c- Mentorat formel (établi à travers un programme). ☐

d- Observations des pairs. ☐

e- Évaluations par les pairs. ☐

f- Séances d'accompagnement. ☐

g- Orientations du personnel enseignant. ☐

h- Analyses de pratiques. ☐

i- Évaluations par les apprenants. ☐

Autres suggestions:

.....

.....

.....

.....

7)- Au début de votre carrière à l'université (lors de la première année d'exercice), avez-vous ressenti l'un de ces sentiments :

a) -Déstabilisation. ☐

b) -Désillusion. ☐

c) -Remise en question. ☐

d) -Être en survie. ☐

e) -Incompétence pédagogique. ☐

f) -Impuissance. ☐

g) -Vulnérabilité. ☐

h) Devoir s'adapter constamment à un environnement complexe et changeant. ☐

8)- Appartenez-vous à un laboratoire de recherche ? :

Oui ☐

;

Non ☐

a)- Est-ce que les axes de recherches de ce laboratoire vous aident (dans) ou (à gérer) votre métier ?

.....

.....

.....

.....

.....

9)- Avez-vous au début de votre recrutement à l'université, enseigné les matières qui correspondaient à votre spécialité ?

Oui ☐

;

Non ☐

10)- Lors de vos premières séances de travail, vous a-t-il semblé facile/difficile de :

N°	Réflexions	Appréciations			
		Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile
01	vous adapter à votre nouveau métier ?				
02	enseigner à de grands groupes ?				

D)- Perceptions de l'enseignement - apprentissage :

D.1)- En matière d'élaboration des cours :

11)-

N°	Réflexions	Appréciations			
		jamais	rarement	souvent	toujours
01	Est-ce que vous concevez votre enseignement en partant du principe que la plupart de vos étudiants ont peu de connaissances sur les cours proposés ?				
02	Lors de vos enseignements, avez-vous recours aux cours magistraux ?				
03	Est-ce que vous êtes attentif à présenter un grand nombre d'exemples de manière à expliciter vos cours pour que vos étudiants puissent les assimiler ?				
04	Dans vos séances d'enseignement, est-ce que vous utilisez des exemples complexes ou peu définis de manière à provoquer des débats avec vos étudiants ?				

12)- Est-ce que vous essayez d'adapter vos enseignements aux profils et niveaux de vos étudiants ?

Oui ☐ ; Non ☐

a)- Si vous répondez par « oui », dites comment ?

.....

b)- Si vous répondez par « non », dites pourquoi ?

.....

D.2)- En matière d'informations :

13)- Quand vous donnez vos cours, est-ce que vous fournissez seulement aux étudiants l'information dont ils auront besoin pour l'évaluation ?

Oui ☐ ; Non ☐

14)- Lors de vos cours, comment faites-vous avec vos étudiants pour favoriser la compréhension de vos discours et les aider à retenir les informations importantes ?

.....

D.3)- En matière de rapports avec les étudiants :

15)- Pensez-vous qu'il vaut mieux être un enseignant ayant d'excellents rapports avec les étudiants et faisant un cours de médiocre qualité, que d'être un enseignant ayant de mauvais rapports avec les étudiants mais faisant un cours d'excellente qualité ?

1^{ère} Proposition ☐ ; 2^{ème} Proposition ☐

Autres propositions :

.....

D.4)- En matière de motivation :

16)- Est-ce que vos cours amènent-ils vos étudiants à réfléchir davantage à leur manière d'apprendre ?

Oui ☐ Non ☐

D.5)- En matière d'activité et d'interaction :

17)- Est-ce que vous offrez plus d'occasions aux étudiants d'interagir entre eux ?

Oui ☐ ; Non ☐

18)- Comment vous agissez pour faire interagir vos étudiants lors du cours ?

D.6)- En matière d'évaluation :

19)- Est-ce que votre évaluation des apprentissages porte davantage sur les compétences développées par vos étudiants ?

Oui ☐ ; Non ☐

20)- Est-ce que vous concevez l'examen comme une occasion pour les étudiants de montrer leurs évolutions dans la compréhension des concepts du cours ?

Oui ☐ Non ☐

D.7)- En matière d'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) :

21)- Comment décririez-vous vos usages en matière de nouvelles technologies ?

N°	Réflexions	Appréciations			
		jamais	rarement	souvent	toujours
01	Est-ce que vous utilisez votre ordinateur pour vos loisirs et votre vie personnelle ?				
02	Est-ce que vous utilisez votre ordinateur (ou d'autres outils numériques) pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage ?				

22)- Etes-vous d'accord avec les réflexions proposées vis à vis de l'usage des technologies d'information et de communication pour l'enseignement à l'université ?

N°	Réflexions	Oui	Non
01	Les TICE peuvent ouvrir des perspectives importantes pour l'avenir professionnel des enseignants.		
02	Les TICE permettent aux étudiants d'approfondir les cours.		
03	Les TICE font gagner du temps aux enseignants et aux étudiants.		
04	L'usage des TICE développe l'esprit d'initiative et la créativité des étudiants.		
05	Vous pouvez utiliser les TICE pour toutes les matières que vous enseignez.		
06	Il manque une formation concernant les TICE pour les enseignants et les étudiants		
07	Les moyens mis à disposition des enseignants et des étudiants sont insuffisants (locaux, tableaux interactifs, ordinateurs, réseau...).		
08	Il manque des personnes compétentes pour venir en aide aux enseignants et aux étudiants.		
09	Pensez-vous que les étudiants sont demandeurs de TICE ?		

E)- Perceptions en matière de postures professionnelles :

23)- Si vous étiez le mentor d'un(e) enseignant(e) novice, que feriez-vous sans aucune hésitation ?

.....

24)- Quels conseils donneriez-vous à un(e) enseignant(e) qui commence sa carrière ?

.....

25)- D'après vous, est-ce que l'enseignant novice doit discuter de ses préoccupations avec ses collègues chevronné(e)s ou doit-il s'en remettre à son intuition et à sa débrouillardise pour trouver des solutions face à des situations imprévisibles ou à des problèmes ?

1^{ère} Proposition ☐

; 2^{ème} Proposition ☐

Autres propositions :

.....

26)- On dit que l'arsenal de l'enseignant(e) novice, autrement dit, le répertoire stratégique déployé par les enseignant(e)s nouvellement recruté(e)s se construit généralement par essai et erreur (les initiatives personnelles et le tâtonnement). Or, on dit aussi que ce tâtonnement manque souvent d'efficacité. Qu'en pensez-vous ?

.....

.....

.....

.....

.....

E.1)- Perceptions en matière d'intentions professionnelles :

27) -

N°	Réflexions	Oui	Non
01	Etes-vous satisfait(e) de votre pratique d'enseignement ?		
02	Avez-vous envie de continuer à enseigner comme vous le faites actuellement ?		
03	Avez-vous envie d'explorer de nouvelles possibilités d'enseignement en suivant une formation pratique ou continue ?		

E.2)- Perceptions en matière d'engagement professionnel :

28)- En pensant à votre engagement professionnel, est-ce que :

N°	Réflexions	OUI	NON
01	dans votre activité professionnelle, vous vous inspirez de modèles pédagogiques tels que (le modèle du praticien réflexif, le modèle de la pédagogie de maîtrise, le modèle constructiviste, etc.) ?		
02	vous avez une bonne connaissance des caractéristiques générales de vos étudiants (auditifs / visuels, intuitifs / analytiques, etc.) ?		
03	vous vous considérez comme un enseignant(e)-chercheur (c'est-à-dire comme quelqu'un qui ne cesse de se questionner, de se former, de vouloir en savoir plus sur plusieurs domaines du savoir...) ?		

E.3)- Perceptions en matière d'instauration d'une « formation à l'enseignement » :

29)- Choisissez parmi les propositions, les objectifs que pourrait atteindre une formation à l'enseignement pour les enseignant(e)s novices débutant(e)s à l'université (possibilité de cocher plusieurs choix) :

N°	Propositions	choix
01	Développement des compétences pédagogiques.	
02	Développement des compétences personnelles et émotionnelles.	
03	L'orientation et l'intégration au milieu de la profession.	
04	La construction d'une identité professionnelle.	
05	La coopération avec les partenaires.	
06	La gestion de classe.	
07	La gestion du stress et des émotions.	
08	L'intégration parmi les pairs.	
09	Développement des méthodes d'enseignement.	
10	Le développement du sentiment d'appartenance à la profession.	
11	Le développement personnel.	
12	L'évaluation des apprentissages des apprenants.	
13	L'évaluation des compétences et du rendement de l'enseignant novice.	

30)- D'après vous, forme-t-on trop ou insuffisamment pour la profession d'enseignant universitaire ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

N-B :

Votre avis nous intéresse :

Si vous deviez retenir un seul point fort, ce serait ? (Facultatif)

.....

.....

Si vous deviez retenir un seul point à améliorer, ce serait ? (Facultatif)

.....

.....

Avez-vous des suggestions ou remarques pour améliorer le questionnaire ? (Facultatif)

.....

.....

N-B :

Pour cocher à l'intérieur des cases, sélectionnez la case, puis cliquez à l'aide du bouton droit, puis cliquez sur " Ajouter du texte " et là vous pourrez mentionner la lettre " X " en majuscule, merci.

Nous vous remercions de votre participation

Annexe 18

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Arrêté n° 932 du 28^{ème} 2016

**Fixant les modalités d'accompagnement pédagogique
au profit de l'enseignant chercheur nouvellement recruté**

Le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;

Vu le décret présidentiel n°15-125 du 25 Rajab 1436 correspondant au 14 mai 2015, modifié, portant nomination des membres du Gouvernement.

Vu le décret exécutif n°08-130 du 27 Rabie Ethani 1429 correspondant au 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant chercheur.

Vu le décret exécutif n°13-77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013 fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Arrête :

Article 1er : Il est organisé, au niveau de chaque établissement d'enseignement supérieur, un accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant chercheur nouvellement recruté.

Art. 2 : L'accompagnement pédagogique a pour objet l'acquisition par l'enseignant chercheur nouvellement recruté durant la période d'essai, de connaissances et de compétences aux métiers de l'enseignement universitaire.

Art. 3 : Il est créé au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur une cellule chargée de mettre en place et de suivre un programme d'accompagnement pédagogique au profit des enseignants chercheurs conformément aux principes de la veille pédagogique.

A ce titre, la cellule est chargée notamment:

- de proposer les stratégies pédagogiques d'enseignement et de formation supérieurs,
- de la mise en œuvre du programme national d'accompagnement pédagogique et le notifier aux enseignants concernés.
- de sélectionner les enseignants intervenant dans la formation,
- d'évaluer la participation des enseignants concernés par la formation.

Art. 4 : Le programme d'accompagnement pédagogique comporte l'organisation de cours et sessions de formation, notamment, sur:

- l'enseignement des principes de la législation universitaire,

- introduction à la didactique et à la pédagogie,
- Psychologie et psychosociologie de la relation pédagogique.
- les modalités de conception de d'élaboration des cours, et communication pédagogique,
- les modalités d'évaluation des étudiants,
- l'enseignement à distance,
- l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

Le contenu du programme d'accompagnement pédagogique est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

Art. 5 : La cellule est composée du vice Recteur de la formation supérieure des premiers et deuxième cycle, la formation continue et les diplômes, et la formation supérieure de graduation , du responsable de l'assurance qualité et de trois (3) enseignants chercheurs (un pour l'option scientifique, un pour l'option science humaine et sociale, un pour l'option langues lettres et arts), désignés par le chef d'établissement parmi les professeurs et maîtres de conférences de compétences avérées en pédagogie et en didactique de l'enseignement supérieur.

La cellule est présidée par un coordinateur choisi parmi ses membres.

La cellule se réunit sur demande de son coordinateur en tant que de besoin.

Art. 6 : La cellule élabore son programme de travail et le présente au conseil scientifique de l'établissement pour validation. Une copie du programme validé est transmise au ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 7 : La cellule présente le bilan annuel de la mise en œuvre de son programme de travail devant le conseil scientifique de l'établissement. Une copie est transmise au ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 8 : Le chef d'établissement met à la disposition de la cellule tous les moyens nécessaires à l'exécution de ses tâches administratives, organisationnelles et pédagogiques.

Art. 9 : Le présent arrêté prend effet à compter de l'année universitaire 2016-2017.

Art. 10 : Les chefs des établissements d'enseignement supérieur sont chargés chacun en ce qui le concerne de l'application du présent arrêté qui sera publié au bulletin officiel du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Fait à Alger, le : 28 mars 2016
Le ministre de l'enseignement supérieur
et de la recherche scientifique

**Annexe de l'arrêté n° 932 du 28 juillet 2008
fixant les modalités d'accompagnement pédagogique au profit de
l'enseignant chercheur nouvellement recruté.**

Le décret exécutif n°08-130 du 3 mai 2008 fixe les tâches dévolues à l'enseignant chercheur Maître assistant B Stagiaire, que nous avons décliné en douze compétences dans le tableau ci-dessous

Tableau 1 (compétences en vertical – profil d'intervenants en horizontal)
(TICE, REG : réglementation, LMD, PED : pédagogie, DID (didactique), Eval (évaluation))

Profil des intervenants Compétences	TICE	REG	LMD	PED	DID	EVAL
C1 : Utilisation des outils Didactique classiques et modernes (TIC)	x				x	
C2 : Assurer un climat cognitif dans le processus d'enseignement				x		
C3 : Prendre conscience de l'importance du dialogue pédagogique				x		
C4 : Mener une dynamique de développement des compétences de l'étudiant (motivation à l'autodidactie)				x		
C5 : Utilisation des techniques d'animation de groupe en situation pédagogique (TD, TP, stages)				x		
C6: Apprendre le travail collaboratif dans les comités pédagogiques et les équipes de formation.		x	x	x		
C7: Initiation à la pratique du tutorat et de l'accompagnement des étudiants (stage)		x	x			
C8: Maîtrise de l'expression orale et écrite en situation d'enseignement et de recherche.					x	
C9: Développer les initiatives et l'innovation sur le plan du savoir et du savoir-faire.			x	x	x	
C10: Identifier les potentialités de l'action pédagogique				x		
C11 : Evaluer collectivement et individuellement la progression dans l'acquisition du savoir, savoir-faire et savoir être.				x		x
C12: Utilisation de la grille d'évaluation en rapport aux objectifs du plan de formation de l'établissement		x		x		x

Tableau 2 Proposition du Programme national de formation

thème	Objectifs	Action	Compétences	VH
Prise de contact et politique et objectif de la formation universitaire	Conscientisation et responsabilisation dans l'enseignement et la recherche à l'Université		C2, C3	03
Ethique et déontologie dans l'enseignement Universitaire et veille pédagogique	Responsabilisation et explication du statut et rôle de l'enseignant chercheur	Action1 : Comprendre le fonctionnement de l'université sur le plan structurel Action2 : Connaître la réglementation du métier d'enseignant chercheur Action 3 : Saisir les enjeux de la veille pédagogique en formation L.M.D	C2, C3	05
Formation universitaire entre le système LMD et le système classique : Enjeux et réalité	Comprendre la différence entre le classique et le LMD	Action1 : Comprendre la finalité de la formation universitaire Action2 : Maîtriser la différence entre formation universitaire classique et formation universitaire en L.M.D. Action 3 : Initiation à la compréhension des enjeux du système LMD en formation académique et formation professionnalisante Importance des référentiels métiers, référentiels de compétences et programmes de formation	C2, C3, C4	05
Montage de programme de formation, enseignement et environnement	Comprendre les enjeux du LMD en lien avec le domaine		C4, C12, C5	05
Port-folio, stages (contenus pratiques et modalités de pilotage et grilles d'évaluations) parcours de formation de l'étudiant	Sensibilisation à la documentation et à la planification de l'apprentissage		C11, C12	05

Enseignement et formation en LMD : spécificités pédagogiques et didactiques	Prise de conscience de la différence par rapport à la formation classique	Action1 : Saisir l'importance de la didactique dans l'enseignement – recherche Action2 : Comprendre la spécificité pédagogique dans l'enseignement LMD Action3 : Initiation au montage méthodologique dans la confection du cours d'enseignement à travers les comités pédagogiques et les équipes de formation en LMD	C1, C2, C3, C5	05
Pédagogie et psychopédagogie dans la formation-apprentissage chez l'étudiant	Comprendre les mécanismes de cognition du savoir	Action1 : Comprendre le lien entre perception et acquisition des connaissances Action2 : Saisir l'importance de la pédagogie universitaire dans son rapport à l'adulte Action3 : Adapter l'enseignement aux possibilités cognitives de l'étudiant dans le système L.M.D	C9, C10, C11	10h
Techniques d'animation des équipes de formation et tutorat	Maîtrise des modalités pratiques du coaching pédagogique	Action1 : Comprendre la nécessité pédagogique en didactique du tutorat Action2 : Montage de plan et de programme méthodologique de l'action tutorée Action3 : Maîtrise de l'importance de la communication didactique et les techniques pédagogiques	C4, C5, C6, C7	10h 2fs 5h
Evaluation et établissement de grilles de compétences	Maîtrise des outils de l'évaluation	Action1 : Comprendre la spécificité de l'universitaire et de l'évaluation universitaire Action2 : Savoir définir et mettre en évidence les compétences à évaluer Action3 : Montage des grilles d'évaluation en rapport avec les compétences et utilisation des TIC dans l'évaluation	C11, C12	10h
Feuille de route pour le projets de l'étudiant	Modalités de planification de l'action pédagogique		C3, C4, C7, C9	5h
Cahier de charge et feuille de route dans	Apprendre la confection de mise en	Action1 : Comprendre l'utilité des cahiers de charges et des feuilles de route pédagogique	C6,	5h

l'action de formation	place et de pilotage	et didactique <i>Action2 : Montage de guide pédagogique en conformité avec les objectifs des matières enseignées</i> <i>Action3 : Mise en place des moyens pédagogiques technique et humain en lien avec le cahier de charge pédagogique</i>		
TIC outils numérique Formation au certificat C2i niveau 1	Sensibilisation à l'outil informatique comme moyen didactique et pédagogique	Action1 : Compréhension de l'enseignement à distance Action2 : Utilisation du matériel TIC	C9, C10, C1	15h (3 séances de 5h)
Méthodes et outils d'enseignement et TIC	Utilisation didactiques du matériel informatique	Action1 : <i>Comprendre l'importance du télé-enseignement</i> Action2 : <i>Utilisation des TIC dans l'action d'enseignement et de recherche</i> Action3 : <i>Utilisation des TIC dans l'action d'évaluation</i>	C1, C2, C3, C4, C5	5h
Méthodes et modalités de confection des programmes de formation de qualité	Apprendre le montage des parcours selon les critères de l'assurance qualité	Action1 : <i>Comprendre l'importance de l'assurance qualité (AQ).</i> Action2 : <i>Montage de grille d'évaluation d'AQ</i> Action3 : <i>Initiation à l'analyse qualitative de l'acquis de l'enseignement en LMD</i>	C10, C11,	10h
	Saisir l'importance de la qualité dans l'action pédagogique			
Séances de Langue CEIL	Consolidation du niveau de langue (Français, anglais)	Action1 : Travail sur l'expression orale Action2 : Travail sur l'expression écrite	C8	10h
Technique d'expression écrite et modèle de rapport scientifique	Assimilation des règles de l'écriture objective	Action1 : <i>Savoir l'importance de l'expression orale et écrite</i> Action2 : <i>Maîtrise de la méthodologie de l'expression scientifique dans l'enseignement et la recherche</i>	C8,	10h

		Action3 : Comprendre les enjeux didactiques de l'expression scientifique dans l'action pédagogique		
Techniques de recherche bibliographique élaboration de corpus adaptées au parcours de formation.	Maîtrise et établissement de fiches de documentations	Action1 : Comprendre l'importance de la bibliothéconomie Action2 : Maîtrise des techniques de recherche bibliographiques Action3 : Confection de bibliographie générale et spécifique en rapport avec les objectifs du programme d'enseignement/recherche	C9	05h
Finalité de la formation universitaire	Connaître le plan de formation		C12,	1h
Rôle et fonction de la recherche	Comprendre la nature de la recherche scientifique		C4,	1h
Les relations extérieures	Comprendre la finalité de la coopération Université/environnement		C5, C12	1h
Responsabilité morale et professionnalisante de l'Université	Prise de conscience de la nature du statut de la professionnalisation		C7, C3, C2,	1h
Enseignement Formation et relation humaine	Développer le savoir être	Action1 : Prise de conscience de l'importance des relations inter- personnel dans la formation universitaire Action2 : Sensibilisation au poste de responsabilité pédagogique et scientifique	C7, C6, C3,	3h

Annexe 19

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Arrêté n° 1636 du 29 OCT. 2016

**portant création d'une commission nationale de pilotage et de suivi de la
mise en œuvre du programme de l'accompagnement pédagogique au profit
de l'enseignant-chercheur**

Le Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,

- Vu le décret présidentiel n° 15-125 du 25 Rajab 1436 correspondant au 14 mai 2015, modifié, portant nomination des membres du Gouvernement,
- Vu le décret n° 90-188 du 23 juin 1990, déterminant les structures et les organes de l'administration centrale des ministères,
- Vu le décret exécutif n° 10-231 du 23 Chaoual 1431 correspondant au 2 octobre 2010, portant statut du doctorant,
- Vu le décret exécutif n° 13-77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013, fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,
- Vu l'arrêté n° 932 du 28 juillet 2016, fixant les modalités d'organisation de l'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant-chercheur nouvellement recruté,

Arrête :

Article 1er : Il est créé auprès du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, une commission nationale de pilotage et de suivi de la mise en œuvre du programme de l'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant-chercheur, dénommée ci-après « la commission nationale ».

Art 2 : La commission nationale est chargée d'assurer la bonne conduite des cellules de suivi du programme d'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant-chercheur nouvellement recruté, mises en place dans les établissements d'enseignement supérieur.

A ce titre, elle est chargée notamment de :

- veiller à l'organisation, à l'encadrement et à l'accompagnement des cellules chargées d'assurer et de suivre le programme national d'enseignement pédagogique conformément aux principes de la veille pédagogique,

- coordonner, harmoniser et suivre toutes activités liées à la formation pédagogique de l'enseignant-chercheur,
- évaluer périodiquement les dispositifs de formation continue de l'enseignant-chercheur et du doctorant mis en place dans les établissements d'enseignement supérieur,
- créer le réseau national des formateurs en vue de favoriser toute action de mutualisation des ressources humaines,
- créer la plateforme nationale de la formation pédagogique à distance,
- intégrer le réseau international de la pédagogie, et intégrer et/ou développer tout système de formation pédagogique à forte valeur ajoutée pour l'enseignement supérieur,
- encourager la mesure de l'impact de l'activité des cellules sur la formation de l'enseignant-chercheur, par un lien de cause à effet, entre l'action de formation de l'enseignant-chercheur et le résultat de la formation de l'étudiant,
- concevoir et/ou mettre à jour tout programme de formation initiale ou continue au profit de l'enseignant-chercheur et du doctorant,
- tenir à jour un répertoire des ressources humaines et des organismes ou institutions spécialisés dans la formation et le développement de la veille pédagogique en matière de formation et de didactique en pédagogie.

En outre, elle est chargée d'organiser la formation pédagogique au profit du doctorant.

Art 3 : La commission nationale est composée de :

- un (1) représentant du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, président,
- les présidents des conférences régionales des universités,
- le directeur général de l'enseignement et de la formation supérieurs,
- le directeur général de la recherche scientifique et du développement technologique,
- le directeur des réseaux et systèmes d'information et de communication universitaires,
- le directeur des ressources humaines,
- le Président de la commission d'implémentation d'un système d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique (Ciaqès)

- le président du comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique culturel et professionnel et autres établissements d'enseignement supérieur,
- la directrice, du programme de soutien à la politique sectorielle dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, experte,
- les présidents des comités pédagogiques nationaux de domaine (CPND),
- deux experts avérés en réforme universitaire,
- deux experts avérés dans la didactique en pédagogie.

La liste nominative des membres de la commission nationale est fixée dans l'annexe du présent arrêté.

Art 4 : Lors de la première séance, la commission nationale élabore le règlement intérieur, élit le vice-président et le secrétaire pour une durée de trois (3) années.

Art 5 : La commission nationale peut faire appel à toute personne jugée compétente pour l'éclairer dans ses travaux.

Art 6 : La commission nationale se réunit sur convocation de son président qui fixe l'ordre du jour. Elle peut aussi se réunir à la demande des présidents des conférences régionales des universités.

Art 7 : Les travaux de la commission nationale sont sanctionnés par des procès verbaux inscrits sur un registre coté et paraphé et signé par le président de la commission nationale, et déposé au secrétariat de la commission. Une copie est adressée au ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art 8 : Le secrétariat de la commission nationale est assuré par la direction générale de l'enseignement et de la formation supérieurs.

Art 9 : Les frais de fonctionnement de la commission nationale sont imputés sur le budget de fonctionnement de l'administration centrale du ministère de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique.

Art 10 : Le secrétaire général du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, est chargé de l'application du présent arrêté qui sera publié au bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Fait à Alger, le 29 OCT 2016
 Le Ministre de l'enseignement supérieur
 et de la recherche scientifique

Annexe de l'arrêté n° 1634 du 29 OCT. 2016

Portant création d'une commission nationale de pilotage et du suivi de la mise en œuvre du programme d'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant-chercheur

N°	Nom et prénom	Etablissement de rattachement/Fonction
1	BADDARI Kamel	Représentant du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, président
2	ABADLIA Mohamed Tahar	U. Blida 1 / Président CRUC, membre
3	LATRACHE Mohamed El Hadi	U. Constantine 2 / Président CRUE, membre
4	CHAHED El Arbi	U. Oran 1 / Président CRUO, membre
5	GHOUALI Nouredinne	MESRS/ DGEFS, membre
6	AOURAGH Hafid	MESRS/ DGRSDT, membre
7	MOSTEGHANEMI M'hamed	MESRS/ DRSICU, membre
8	DAOUDI Emir Kassem	MESRS/ DRH, membre
9	BAKOUCHE Sadek, membre	MESRS/Président CIAQES, membre
10	BAKI Chekib Arslane	MESRS/Président CNEEPCSP, membre
11	BENBERNOU Amina	MESRS/Directrice PAPS Experte, membre
12	BOUZIT Mohamed	USTO/ Président CPND ST, membre
13	BOUFENDI Toufik	U. Const 1/ Président CPND SM, membre
14	SENOUCI Mohamed	U. Oran 1/ Président CPND MI, membre
15	ARAB Karim	UMBB/ Président CPND SNV, membre
16	KALA Mehdi	U. Batna 2 / Président CPND STU, membre
17	CHENANE Messaoud	U. Alger 3/ Président CPND DSP, membre
18	KADIK Djamel	U. Medea/ Président CPND LLE, membre
19	MEDJAOUD Mohamed	U. Sidi Bel Abbès/ Président CPND SHS, membre
20	BOUTALBI Bendjedou	U. Alger 3/ Président CPND STAPS, membre
21	RASSEMLA Assia	U. Oran 1 / Présidente CPND Arts, membre
22	AOUMER Fatiha	U. Bejaia/ Présidente CPND LCA, membre
23	KOURTEL Farid	U. Skikda/ Président CPND SEGC, membre
24	HAMIDATOU Ali	U. Blida 2/ Président CPND LLA, membre
25	GHALAMALLAH Mohamed	Expert en réforme universitaire, membre
26	MIMOUNI Mostafa	U. Mostaganem/ Expert en didactique pédagogique, membre
27	HERZALLAH Abdelkarim,	Expert en réforme universitaire
28	BOUKHEDIMI Djamel	U. Alger 2/ Expert en didactique pédagogique, membre

Résumé :

Au niveau de nos universités algériennes, les enseignants ne reçoivent aucune formation professionnalisante structurée avant de prendre la charge d'un cours et personne ne supervise leur enseignement lorsqu'ils sont stagiaires. Ce travail de recherche tente à faire expliquer que la formation théorique ne suffit plus à faire acquérir aux futurs enseignants des pratiques qui pourront leur permettre plus tard de rendre l'apprentissage des étudiants plus efficaces, plus rapide et surtout plus approfondi et plus durable. De ce fait, nous suggérons que seule une formation alternée et renforcée par l'instauration d'une "formation à l'enseignement" pourrait promouvoir la professionnalisation de l'acte d'enseigner et l'exercice de la profession par des enseignants compétents.

Mots clés :

Performances – enseignement supérieur – efficacité des enseignants – formation professionnalisante – stagiaires – formation théorique – futurs enseignants – apprentissage efficace – formation alternée – formation à l'enseignement – professionnalisation – enseignants compétents.

ملخص

على مستوى جامعاتنا الجزائرية لا يتلقى الأساتذة أي تدريب مهني منظم قبل البدء في مهمة التدريس وتحمل مسؤولية الدروس والمحاضرات. والأكثر من ذلك لا يشرف أحدا على تعليمهم عندما يكونوا في مرحلة التدريب. يحاول هذا العمل البحثي شرح مسألة على غاية من الأهمية مفادها أن التدريب النظري لم يعد وحده كافيا لجعل الأساتذة القادمون إلى مجال التعليم من اكتساب ممارسات تمكنهم من جعل مهمة تعليم الطلاب أكثر فعالية أسرع وقبل كل شيء أكثر عمقا من حيث المضامين بالإضافة إلى الاستدامة. وبناءا عليه نقترح تبني التدريب المتناوب المعزز بتأسيس " تكوين تعليمي " من شأنه أن يعزز إضفاء الطابع المهني على فعل التدريب في هذه الحالة التكوين ومنه ممارسة المهنة من قبل أساتذة أكفاء. الكلمات المفتاحية

الأداء – التعليم العالي-فعالية الأساتذة – التكوين الاحترافي-المتربصون-التكوين النظري- أساتذة المستقبل- التكوين بالتناوب-التعلم الفعال-التكوين التعليمي-الأساتذة الأكفاء-الاحتراف

Abstract

This implies that this learning takes place in the workplace, in an improvised way on the expense of the students. Prospective teachers therefore do not receive any "teaching training" before taking charge of a course and no one supervises their teaching when they are trainees. This research work attempts to demonstrate the fact that theoretical training is not sufficient to make future teachers acquire practices that can later enable them to make student learning more effective, faster, more thorough and above all more sustainable. The objective, in this work, would be the establishment of a "teaching training project" which will allow them to adopt basic professional skills in a methodical and far-sighted way to respond to developments in French as a foreign language learning systems at the level of the university. Therefore, we assume that only an alternative training that is enhanced by the instatement of a "teacher's training" could promote the professionalization of the act of teaching as well as the exercise of the profession by well-trained teachers.

Keywords:

Performance - higher education - future teachers - on the job - teacher training - future teachers - theoretical training - effective learning - professional skills – alternative training - skills - professionalization - profession - professional teachers.