

Formation pédagogique des enseignants universitaires, conceptions de l'enseignement et motivation des étudiants.

الأستاذ : محمود منصوري
قسم الآداب و اللغات الأجنبية
كلية الآداب و اللغات
جامعة بسكرة- (الجزائر)

Résumé :

Nous examinons l'évolution des conceptions des maîtres-assistants classe (B) envers l'enseignement et l'apprentissage dans le contexte de l'enseignement supérieur en Algérie à l'issue d'une formation pédagogique et ses incidences sur les conceptions des nouvelles recrues et sur la motivation à apprendre des étudiants grâce à des informations collectées auprès des participants . Au début et après cette formation leurs conceptions semblent variées, liées aux disciplines, à l'expérience et au projet professionnel. Les participants avaient des avis nuancés et déclarent avoir changé de conceptions à l'égard l'acte d'enseigner et envers l'acte d'apprendre à l'issue de cette formation. D'autres ont une conception qui va de pair avec l'approche par compétences et l'approche actionnelle centrées sur l'apprenant et sur les apprentissages qui s'inscrivent dans une perspective constructiviste et déclarent que cette formation à la pédagogie universitaire a influencé leurs perceptions qui, à leurs tours avaient un impact sur leurs pratiques et aussi sur la motivation à apprendre de leurs étudiants.

ملخص:

نحلل تطور تصورات الأساتذة الجامعيين المبتدئين إزاء التعليم والتعلم إثر استفادة البعض منهم من تكوين بيداغوجي، وندرس أيضا مدى تأثير هذا التكوين على آدائهم البيداغوجي وعلى تحفيز الطلبة للدارسة. لقد تم هذا بفضل معلومات إستقيناها من طرف المشاركين في هذه الدورات التكوينية في مجال بيداغوجية التعليم العالي. إن تصوراتهم هي ذات علاقة بالمقاييس المدرسة، بتجربتهم وبمشروعهم المهني. نبرز أن تصوراتهم كانت متنوعة قبل وبعد التكوين البيداغوجي. فمنهم من له تصورات تركز على الطالب وعلى المعارف المكتسبة من قبله بحيث هناك من يرى أن التكوين البيداغوجي أثر على تصوراتهم وعلى آدائهم البيداغوجي بطريقة حساسة.

I. INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE

En Algérie, dans le contexte de l'enseignement supérieur, une formation initiale en pédagogie universitaire qui prépare adéquatement les enseignants nouvellement recrutés par l'institution universitaire et qui viennent de faire leurs premiers pas dans ce métier n'existe pas le fait qu'elle n'est pas instituée. Les enseignants débutants se forment sur "le tas" par imitation ou à l'inverse par le rejet de quelques modèles qu'ils avaient subis durant les années d'études ; mais dans tous les cas par tâtonnement durant une période que Kugel qualifie de survie, qu'il estime s'étaler sur une période de trois à cinq années. C'est pourquoi ces enseignants novices fraîchement versés sur le terrain, démunis de toute expérience d'enseignement, vont devoir affronter seuls les questions et les difficultés liées à l'exercice de leur métier, expérimenter et construire des compétences qui permettraient le savoir-enseigner et ce, face à la massification et face à des publics dont les profils sont hétérogènes et dont les besoins et les intérêts se diversifient.

Apprendre le métier d'enseignant et se forger une personnalité professionnelle est une longue traversée du miroir. Pour respecter la norme académique dont veille l'institution universitaire, ces nouvelles recrues se fient à leur intuition pour bien enseigner ce qui les motive à faire dans leurs classes "des façons de faire" et d'adopter des "bricolages adaptatifs" afin de s'acquitter de leur tâche honorablement. Depuis plusieurs années notamment dans les pays développés, les premiers responsables de la communauté universitaire ont changé d'état d'esprit pour adopté une autre posture à l'égard du métier d'enseignant et pour valoriser l'acte d'enseigner envers duquel on portait auparavant peu d'attention le fait que le volet recherche prime celui de l'enseignement et que l'on accordait beaucoup d'importance à la recherche. Par le passé, on croyait qu'un enseignant-chercheur ne pouvait être qu'un bon pédagogue et cette idée a perduré au sein de la communauté universitaire.

Le recrutement à l'université se fait jusqu'à l'heure actuelle et dans la majorité du temps sur la base de quelques modalités intrinsèques à la recherche mais on accorde peu de considération aux compétences d'enseignement en dépit de leur importance et des enjeux

qu'elles représentent et que le savoir-faire pédagogique notamment la pratique de la classe est un levier pour l'enseignant. Convaincus de s'inscrire dans une perspective d'innovation et de changement vers la nécessité de rompre avec cette conception qui a prôné trop longtemps, qui a privilégié la recherche au détriment de l'enseignement, les autorités universitaires des pays précités qui ont misé sur la qualité des formations en faveur de leurs étudiants et pour parer à ce dysfonctionnement entre le savoir pluridisciplinaire dont jouissent les nouvelles recrues et la pédagogie universitaire par excellence qui fait grandement défaut aux maîtres-assistants classe (B) dans un contexte comme le nôtre et pour éviter l'impact causé par l'absence de la formation pédagogique de par les enjeux qu'elle représente, elles ont revalorisé l'acte d'enseigner comme elles ont donné un nouveau statut au métier d'enseignant pour les enseignants -chercheurs. Plusieurs universités des pays développés notamment anglo-saxons, ont été dotées des dispositifs et des structures permettant de dispenser des formations en pédagogie du supérieur qui préparent adéquatement ces jeunes enseignants au métier d'enseignant et assure leur développement pédagogique et leur accompagnement professionnel au bénéfice d'une professionnalisation qui répondrait aux attentes et aux aspirations de leurs étudiants. Mais ce n'est pas le cas de nos universités en dépit de ce regain d'intérêt constaté ces derniers temps envers l'enseignement et à l'égard de la formation pédagogique dont les enseignants novices ont grandement besoin vu les difficultés quotidiennes qu'ils éprouvent dans différentes situations de l'apprentissage et de l'enseignement.

Nombre de travaux insistent sur l'importance de la prise en compte des conceptions dans les activités de formation et d'accompagnement professionnel (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998; Giordan, 1998; Loiola et tardif, 2001; Marton et Saljö, 1984). Frenay (2006) considère qu'elles en sont un levier. Mais d'autres s'opposent à cette vision et avance l'hypothèse qu'elles seraient en mesure de minimiser l'acte formatif (Grandtner 2007; Vermetten, Vermunt et Lodewijks, 2002) voire être des obstacles qui entraveraient le développement professionnel (Loiola, 2001). Il faut d'emblée estimer les incidences d'une formation pédagogique au profit de cette catégorie d'enseignants fraîchement versés sur le terrain et les sensibiliser à l'orée de leur parcours professionnel sur l'importance de cette formation qui prépare au métier

d'enseignant.

Langevin définit le sens de compréhension comme: «une attitude mentale qui permet à l'individu d'appréhender la réalité (Langevin, 2007). Notre objectif de recherche s'inscrit dans cette perspective et dans la même lignée des travaux réalisés dans ce domaine de recherche par des chercheurs européens et canadiens en l'occurrence des québécois et également par des chercheurs anglo-saxons. Nous nous sommes inspirés principalement du travail de recherche concernant ce même objet d'étude réalisé par Joelle Demougeot- Lebel et par Cathy Perret en l'occurrence deux chercheuses spécialistes dans le domaine de la pédagogie universitaire , un nouveau courant en émergence, sur leurs pas, nous nous sommes intéressés à cette thématique pour décortiquer cette question liée à la formation pédagogique et estimer son impact sur l'évolution des conceptions des maîtres-assistants (B) et ses incidences sur la motivation à apprendre des étudiants, pour l'étudier sous un autre angle d'analyse dans le contexte de l'enseignement supérieur algérien en vue de mieux la gérer en essayant de jeter la lumière sur cette problématique dans un objectif, celui de vérifier si cette formation à l'enseignement influence les conceptions envers l'enseignement et l'apprentissage des enseignants universitaires débutants et les modifie ou non en essayant de tendre vers l'objectivité en dépit de cette part de subjectivité que nous intériorisons , dont nous essayons de nous libérer.

Cet article est structuré en quatre parties. Dans un premier temps, nous présentons les éléments de la documentation scientifique en vue de mieux appréhender les conceptions des maîtres-assistants classes (B) envers l'enseignement et l'apprentissage et après un exposé sur la formation dont avait bénéficié un nombre d'enseignants débutants, assurée par les universités Laghour Abbes de Khenchela et celle d'El Hadj Lakhdar de Batna . la seconde partie est réservée à la présentation des données et de nos choix méthodologiques afin d'étudier les effets subjectifs de cette formation à la pédagogie universitaire et ce , à propos des conceptions inhérentes à notre public qui est constitué de doctorants , chargés des TD et des TP. Après cela, nous présenterons leurs conceptions types à l'entrée en formation et leur évolution après avoir participé à cette formation et ce, dans une troisième partie. En dernier, nous concluons par suggérer des pistes

d'orientation en vue de préconiser un modèle de développement pédagogique.

CONTEXTE ET CHOIX DE LA THEMATIQUE DE RECHERCHE

Devant l'ampleur de la régression du niveau constaté chez les étudiants ces dernières années dans plusieurs institutions universitaires en Algérie, face au déficit qu'accuse plusieurs universités en matière d'enseignants souvent partis à la retraite ou absorbés par la recherche et qui cumulent d'autres fonctions administratives, vu la qualité des enseignements dispensés et des pratiques défailtantes de bon nombre d'enseignants nouvellement recrutés par l'institution universitaire sur la base de quelques modalités de recherche dans un contexte socio-économique particulier, nous soulevons cette question liée à l'absence voire l'inexistence d'une formation à la pédagogie du supérieur pour rendre compte des enjeux et de son impact sur les conceptions des enseignants débutants, sur leurs pratiques et sur la motivation à apprendre des étudiants. Une formation qui demeure marginalisée en dépit de son importance dans l'enseignement supérieur, elle un levier pour l'enseignant tout au long de son parcours professionnel.

CONTEXTE THEORIQUE

Selon les propos de plusieurs chercheurs, spécialistes dans le domaine des conceptions des enseignants envers l'enseignement et l'apprentissage qui se sont penchés sur cette question de formation à la pédagogie universitaire dont les enseignants universitaire ont besoin et qui se sont intéressés également à cette question concernant les effets de cette formation sur les conceptions des enseignants débutants envers l'enseignement et l'apprentissage, sur leurs pratiques et sur la motivation des étudiants. Selon ces chercheurs la littérature concernant ce sujet étant encore peu fixée. Les écrits scientifiques révèlent que le fait que ce concept de conception est employé dans une acception très large comme elle se réfère aux modèles implicites ou explicites dont l'étudiant utilise pour faire face à une situation-problématique. Inconscientes dans la plus part du temps, elles sont inhérentes à la fois aux aptitudes et aux représentations de l'individu. Elles agissent comme des cadres de référence dans nos actions, dans l'acte d'enseigner et dans la construction des apprentissages. Les conceptions

liées à l'acte d'enseigner et à l'acte d'apprendre qui sont selon Ramdsen deux activités interchangeable, ont fait l'objet de plusieurs travaux; toutefois celles qui sont intrinsèques à l'apprentissage ont été étudiées du point de vue des étudiants (Marton, D'all'aba et Beaty, 1993, Ramdsen, 1992; Saljö, 1979).

Mais, celles qui sont liées à l'enseignement, ces dernières ont été examinés notamment celles des enseignants (Fox ,1993; Gow et Kember, 1993; Prosser, Trigwell et Taylor, 1994; Ramdsen, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992). Romainville (1996) affirme que «ces recherches ont révélé qu'il s'agissait en quelque sorte d'un noyau dur à partir duquel se structure le comportement scolaire de l'étudiant, y compris sa réflexion métacognitive» (p.64). Dans cette même optique, les chercheurs versés dans ce domaine ont accordé de l'intérêt aux conceptions des enseignants universitaires qui constituent à leurs yeux un objet d'étude. Bon nombre de chercheurs et à travers leurs travaux ont bel et bien voulu inventorier les conceptions des enseignants universitaires notamment les novices à l'égard de l'acte d'enseigner.

La majorité de ces études ont été effectuées en prenant pour objet d'étude cette question liée aux conceptions sur l'enseignement des enseignants universitaires comme nous pouvons souligné que ces travaux ont été réalisés par des chercheurs dont le grand nombre est celui des chercheurs anglo-saxons mais aussi par des chercheurs francophones européens vu ce regain d'intérêt constaté ces dernières années concernant des développements importants dans le domaine des études qui se sont données pour objet les conceptions des enseignants universitaires (Voir Donnay et Romainville, 1996; Romainville, 1998 ; Parmentier, 1993). Ces travaux de recherche sont plus particulièrement de nature qualitative et s'inscrivent dans un champ de recherche multidisciplinaire auquel participent des psychologues, des épistémologues et des didacticiens.

L'OBJECTIF DE RECHERCHE

L'objectif de notre étude s'inscrit dans cette perspective de prise en charge effective des enseignants nouvellement recrutés par l'institution universitaire vu le déficit qu'elle accuse en matière d'enseignants constaté chaque année universitaire, sensibiliser les premiers responsables de ce secteur sur l'importance de cette formation

pédagogique et de plaider pour l'instauration des dispositifs et doter les universités algériennes de structures pédagogiques qui seront chapotées par des conseillers et des concepteurs pédagogiques en vue d'assurer l'accompagnement pédagogique et le développement professionnel de cette catégorie d'enseignants qui est la plus touchée par les différents changements qui affectent la fonction professorale et aussi les défis dont doit relever l'université dans un monde qui se reconstruit perpétuellement à l'ère où la connaissance et le savoir se renouvellent constamment.

1. A PROPOS DE L'APPRENTISSAGE

Des chercheurs nous apprennent que la documentation scientifique sur l'apprentissage repose principalement sur des enquêtes qualitatives par entretiens. Ils affirment que c'est sur la base de leurs résultats que plusieurs auteurs (Marton et Collab, 1993; Ramdsen, 1992; Saljö, 1979) proposent de répartir ces conceptions en six types qu'ils identifient. Développées selon les cinq catégories initiales de Saljö (1979). Selon des auteurs, ces rubriques sont déterminées selon une hiérarchie allant de la simple accumulation de connaissances à la transformation personnelle de l'individu :

Apprendre, c'est augmenter ses connaissances (processus d'accumulation d'informations le plus souvent factuelles sans articulations les unes aux autres et sans réflexion quant à leur utilisation);

Apprendre, c'est mémoriser et restituer (des faits et des informations dans un but précis, tels que passer un examen (ou un concours). A l'opposé de la première catégorie, il fait mention ici de l'utilisation des connaissances ;

Apprendre, c'est appliquer des éléments d'information qui ont préalablement été stockés, en fonction de ses besoins actuels ou futurs

Apprendre, c'est comprendre la signification des concepts afin de mieux percevoir la réalité;

Apprendre, c'est interpréter les connaissances de manière nouvelle, percevoir les choses de façon différente, restructurer sa pensée, élaborer des points de vue;

Apprendre, c'est évoluer : un processus durant lequel l'apprenant se transforme, a une autre conception du monde, et se perçoit bien comme ayant évolué.

Les types 1, 2 et 3 définissent l'apprentissage comme essentiellement quantitatif orienté vers l'acquisition et la reproduction. Ils renvoient donc à une approche magistro-centrée qui est intrinsèque au modèle d'enseignement magistral purement transmissif et à sens unique centré sur l'enseignant et ses savoirs où la complexité du processus n'est pas prise en compte. Dans ces modèles, les étudiants se concentrent par exemple sur la reproduction d'un savoir, sa restitution et son application, et développeraient alors un apprentissage dit en "en surface" (Kember, 1997). A l'opposé, les niveaux 4 et 5 déterminent l'apprentissage comme la construction de sens, permettant à l'apprenant d'intégrer de nouvelles informations au sein de son propre cadre conceptuel. Le postulat est que les savoirs ne se transmettent pas, mais qu'ils se construisent par l'activité de l'apprenant. Il est communément admis qu'une approche de l'apprentissage de ce type, dit en profondeur qui adéquat avec l'approche pédagogue-centrée dont la centration se fait sur l'apprenant et sur les apprentissages est plus susceptible d'être liée à la qualité des résultats d'apprentissage qu'une approche en surface. Finalement, selon ces conceptions de l'apprentissage, un enseignant peut choisir d'adopter une méthode d'enseignement avec l'intuition de transmettre l'information aux étudiants ou, à l'inverse, une méthode d'enseignement qui les aide à mieux percevoir leur réalité, à changer leur vision du monde ou des phénomènes qu'ils étudient.

2. A PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT

Au-delà d'une définition sommaire, à savoir qu'il s'agit d'une activité intentionnelle qui se déroule en situation de guidage, en contexte institutionnel dont le but est la transformation de l'apprenant, il existe des intentions divergentes quant aux buts poursuivis par l'enseignement. Des chercheurs déclarent que des études se sont fixées pour objectif d'inventorier puis catégoriser ces conceptions de l'enseignement (Fox, 1983 ; Gow et Kember, 1993; Kember et Kwan, 2000; Prosser et Collab, 1994; Ramdsen, 1992 ; Samuelowicz et Bain, 1992). En dépit de la diversité des typologies exposées, il est possible de les assembler en un large éventail qui irait des enseignants qui conçoivent la situation d'enseignement-apprentissage comme un processus de transmission d'un savoir (enseignement transmissif) à

ceux qui la conçoivent comme une aide pour que les apprenants apprennent (enseignement facilitateur) (Kember et Kwan 2000, Loiola et Tardif, 2001). Kember, 1997 épouse l'idée d'un continuum qui va d'une approche centrée sur l'enseignant et orientée vers le contenu (Teacher-centred/content-oriented) à une conception centrée sur l'étudiant et orientée vers ses apprentissages (student-centered/learning-oriented).

Dans le premier cas, l'approche centrée sur l'enseignant et orientée vers le contenu (Kember, 1997), la situation de l'enseignement et de l'apprentissage est perçue comme une transmission à sens unique (de savoirs, de méthodes et d'outils) et les étudiants qui n'exercent pas leur métier d'apprenants sont plutôt considérés comme des réceptacles passifs dont on attend qu'ils reproduisent correctement et à la lettre ce que leur enseignant leur a transmis comme informations voire comme savoirs, le fait qu'il ne font que les mémoriser et les cumuler et dont ils ne sont pas les acteurs. Dans ce cas de figure, les apprentissages des étudiants sont inextricablement liés à leurs capacités intrinsèques, à leurs efforts et à leur motivation. Nous pouvons dire que les enseignants qui conçoivent l'enseignement comme une transmission des connaissances à sens unique, ayant cette idée qu'ils ont à faire à un public homogène sont plus susceptibles d'adopter une approche centrée sur l'enseignement (Kember, 1997; Kember et Kwan, 2000; Prosser et Collab, 1994 ; Samueolowicz et Bain, 1992).

Mais, tout à fait à l'opposé de cette conception et à l'autre extrême du continuum, avec l'approche centrée sur l'étudiant et orientée vers les apprentissages dont il est le principal acteur (Kember, 1997), les étudiants ont un nouveau statut, exercent leur métier d'apprenants, considérés actifs, responsables de leurs apprentissages, et la situation de l'enseignement-apprentissage est perçue comme un accompagnement en vue de faciliter le développement intellectuel et l'autonomie de l'étudiant. Dans ce deuxième cas de figure concernant cette seconde approche, les enseignants qui conçoivent l'enseignement sous cet angle, sont plus susceptibles d'adopter une approche centrée sur l'étudiant et sur le processus d'apprentissage (Kember, 1997; Kember et Kwan, 2000; Prosser et Collab; 1994; Samuelowicz et Bain, 1992). Selon les spécialistes du domaine des conceptions des enseignants envers l'enseignement et l'apprentissage, ils estiment qu'il serait réducteur de résumer les diverses conceptions de l'enseignement

supérieur à ces deux extrêmes l'un davantage magistro-centré et l'autre pédo-centré (Frenay, 2006), le fait qu'un enseignant soit en mesure de varier ses procédés, ses stratégies pédagogiques dans une situation d'enseignement/apprentissage à une autre (Somuelowicz et Bain, 1992).

Des chercheurs estiment : « qu'il pourrait s'avérer réducteur de résumer les différentes conceptions de l'enseignement supérieur à ces deux extrêmes : l'un davantage pédo-centré et l'autre magistro-centré » (Frenay, 2006). Ces auteurs avancent : « qu'autant qu'un enseignant peut choisir de varier ses méthodes, ses stratégies d'une situation d'enseignement/apprentissage. Au-delà d'une définition primaire à savoir qu'il s'agit d'une activité intentionnelle qui se déroule en contexte et qui vise une transformation de l'apprenant, des études ont visé à inventorier puis catégoriser ces conceptions de l'enseignement » (Fox , 1983 ; Gow et Kimber, 1993 ; Kember et Kwan, 2000 ; Prosser et Collab. 1994 ; Ramdsen, 1992 ; Samuelowicz et Bain, 1992).

En effet, ces chercheurs affirment que : « les typologies d'exposés constituent une diversité néanmoins, il leur a été possible de les grouper en un ensemble voire de les répertorier à partir d'un premier élément inhérent aux enseignants qui, aux yeux de ces derniers, la situation d'enseignement/ apprentissage est identique à un processus permettant la transmission à un sens unique d'un savoir (enseignement transmissif unidirectionnel) par rapport à une deuxième catégorie d'enseignants qui la conçoivent comme une aide afin que les étudiants apprennent tout en étant motivés grâce à l'enseignant qui leur facilite la construction de beaucoup d'apprentissages significatifs et aussi de construire différentes compétences qu'ils mobiliseront dans des situations-problèmes –(enseignement facilitateur) » (kember et Kwan 2000 ; Loiola et Tardif, 2001) . Kember(1997) s'est fixé une idée celle d'un continuum qui va d'une approche centrée l'enseignant et orientée vers le contenu c'est-à-dire sur les savoirs qu'il possède et les connaissances qu'il transmet à ses étudiants sans que ces derniers ne participent à leurs constructions car ils ne font que cumuler des savoirs et les stocker comme s'il s'agissait qu'il est question d'un vase à remplir d'eau. (Teacher-centred / content- oriented) à une approche voire conception centrée sur l'étudiant et orientée vers ses

apprentissages dont il est devenu le principal acteur (Student- centred/ learning-oriented).

Nous pouvons dire à propos de la première situation que l'apprentissage est centré sur l'enseignant car il est le détenteur du savoir et jouit d'un statut qui lui confère un rang magistral et dont l'apprenant est démuné. L'apprentissage est centré sur le professeur et orienté vers le contenu (Kember, 1997). Dans ce cas, la situation d'apprentissage est perçue comme une transmission à sens unique(de savoirs , méthodes , outils) et dans cette conception, les étudiants, plutôt considérés passifs dont on attend qu'ils reproduisent correctement et à la lettre les informations livrées par le professeur. Dans cette conception, les apprentissages des étudiants sont automatiquement liés à leurs capacités intrinsèques, à leur travail et également à leur état motivationnel. Les enseignants qui voient l'enseignement comme une transmission des connaissances sont plus susceptibles d'adopter une approche centrée sur l'enseignement (Kember, 1997), mais dans cette conception centrée sur l'étudiant et sur les apprentissages, les apprenants sont considérés comme actifs, motivés et responsables de leurs apprentissages car ils en sont les acteurs et dans ce cas, la situation d'enseignement/apprentissage est perçue comme un accompagnement qui permet aux étudiants d'être autonomes et créatifs et ceci, leur permet également de leur faciliter leur développement intellectuel.

METHODOLOGIE

Cette formation n'est pas obligatoire mais en faveur des enseignants qui avaient consenti à y participer vu leurs besoins immédiats. Cette formation à la pédagogie universitaire était en réalité de courtes formations à intervalles et que chacune durait quatre jours durant deux périodes afin que les maîtres-assistants classe (B) puissent transposer dans leur réalité professionnelle les principes vus en formation (Knight, 2002). Les participants étaient répartis en groupes interdisciplinaires afin de faire des échanges et de partager des expériences d'enseignement aussi variées que possible. Les objectifs d'apprentissage ont pour but à ce qu'à l'issue de cette formation, chaque participant soit capable de planifier, de réaliser et d'évaluer ses activités d'enseignement en relation avec les besoins de ses étudiants et qui vont de pair avec les objectifs et les finalités de la réforme LMD en

s'inscrivant dans une perspective constructiviste qui met l'apprenant au cœur de l'apprentissage.

Cette formation à la pédagogie du supérieur vise également à construire des compétences qui permettraient le savoir-enseigner. Ces courtes formations sont perçues comme des aides en vue d'améliorer les pratiques enseignantes en aidant ces enseignants fragilisés par les nouveaux environnements et par les défis qu'ils doivent relever afin d'assurer leur insertion professionnelle et d'avoir une légitimité au sein de la communauté universitaire sachant que dans d'autres pays développés, les universités ont connu de véritables métamorphoses. Il importe à ces participants qu'ils puissent analyser leurs actions par le biais d'une autoévaluation avec l'éclairage du savoir issu de la recherche et prendre leur propre action comme objet de réflexion selon la démarche de la pratique réflexive définie par Shön (1994).

Selon les conseillers et les concepteurs pédagogiques ainsi que d'autres formateurs en pédagogie du supérieur qui chapotaient cette formation à l'enseignement, la première journée était consacrée à l'étude des théories qui allaient de pair avec les sciences de l'éducation et avec la psychologie d'apprentissage dans une perspective constructiviste qui ont été expliquées et les différentes approches possibles de l'enseignement et de l'apprentissage sont mises en revue . L'accent était mis plus particulièrement sur les approches qui riment avec le système LMD voir l'approche par compétences, l'approche par projet et l'approche actionnelle. Le modèle de développement qui est présenté s'inspire de l'alignement constructiviste cité par (Biggs, 1996), qui invite la cohérence entre méthodes, outils et évaluation, Ce modèle permet d'annoncer et d'expliquer les étapes suivantes:

La seconde journée était consacrée à l'animation du cours et des références à la psychologie cognitive, nous citons donc un auteur qui fait partie de cette école de pensée en l'occurrence Jacques Tardif qui a écrit un ouvrage dont l'intitulé est "Pour un enseignement stratégique: les apports de la science cognitive", qui permettent d'expliquer l'apprentissage selon un vision psycho-cognitive et socio-cognitive, ses trois domaines et ses différents niveaux. Les travaux scientifiques sur la motivation à apprendre et l'engagement de l'étudiant pour s'impliquer à participer au processus d'apprentissage étaient aussi à l'ordre du jour.

L'importance de la planification d'un cours était également soulignée et au cours des sessions individuelles, les participants travaillent à définir leurs objectifs d'apprentissage pour l'un de leurs enseignements, et réfléchissent en groupes à l'élaboration d'un plan de cours. Consacrée à l'animation d'un cours, la troisième journée de formation avait pour objectif d'aborder successivement les différentes méthodes pédagogiques, leurs avantages et leurs limites. Cette journée était également une occasion dans un espace d'échanges et d'interactions pour aborder les habiletés communicationnelles. Enfin, la dernière journée avait pour ordre du jour l'évaluation des apprentissages. Quelles preuves d'apprentissage attendent les participants? Quels sont les outils qui permettraient d'obtenir les preuves de ces apprentissages et comment peuvent-ils interpréter ces preuves?

Globalement, la formation est axée sur la participation active des participants grâce aux échanges d'expériences et de pratiques, d'éclairages théoriques et d'activités dans une dynamique de groupes. Elle est déployée à partir des situations de travail effectif des participants comme elle privilégie l'ajustement aux problèmes individuels des participants

1. SUJETS

Dans notre étude, ont été pris en compte 55 maîtres-assistants classe (B) le fait qu'ils avaient participé à cette formation à la pédagogie universitaire dans son intégralité et avaient rempli trois formulaires(sur les 60 personnes ayant suivi la formation, soit 92 pour cent). Nous souhaitons appréhender les éventuels changements de conceptions sur la base d'une mesure initiale, c'est - à- dire avant l'entrée en formation et à partir d'une mesure finale, c'est-à-dire à l'issue de cette formation. On compte 25 hommes et 30 femmes ayant obtenu leur baccalauréat. Tous sont doctorants et assurent des TD et des TD comme il y avait parmi eux 10 participants qui avaient enseigné comme vacataires avant d'être embauchés par l'institution universitaire pour travailler à titre permanent. Tous les participants déclarent qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés dans différentes situations d'enseignement/apprentissage notamment dans ce contexte du système LMD et des approches didactiques qui vont de pair.

Ils affirment qu'ils s'intéressent beaucoup à la recherche mais

leur savoir théorique disciplinaire ne suffit pas à lui seul pour enseigner. Ils jugent aussi qu'ils n'ont pas été préparés au métier d'enseignant et que la pédagogie notamment la pratique de la classe leur fait grandement défaut, ce qui les met face à des difficultés quotidiennes qui ne cessent de les tarauder sachant qu'ils étaient recrutés sur la base de quelques critères de recherche et sur la base de leurs diplômes et non sur les compétences d'enseignement. Parmi les 55 participants (des maîtres-assistants classe (B) qui appartiennent aux universités Laghrour Abbes de Khenchela et à l'université d'El Hadj Lakhdar de Batna faisant parties des départements des langues étrangères, de la faculté des sciences et techniques, des facultés des sciences exactes des établissements précités. Ces enseignants jugent qu'ils n'ont pas été préparés au métier d'enseignant étant donné qu'ils étaient directement versés sur le terrain sans aucune expérience d'enseignement et sans avoir bénéficié auparavant d'une formation à la pédagogie du supérieur qui les prépare adéquatement au métier d'enseignant.

2. INSTRUMENTATION

Il a été demandé aux participants qui avaient consenti à participer à cette formation de remplir chacun d'eux un formulaire comportant des renseignements sur leur parcours de formation et sur la nature de leur enseignement à l'université (nombre d'années d'étude). Le parcours d'enseignement est également détaillé : expérience, mode de recrutement relations avec l'équipe pédagogique. Dès la première journée de formation, les participants étaient invités à remplir un questionnaire où les renseignements concernant les participants sont demandés sous forme de questions ouvertes:

Quelle définition donnez-vous à apprendre ?

Quelle définition donnez-vous à enseigner ?

Qu'est ce qui permet de motiver les étudiants à apprendre ?

Les participants devaient cocher cinq qualités associées à un enseignant compétent parmi 15 choix possibles. Enfin, au moyen d'un questionnaire en format de papier distribué et collecté en fin de formation, les participants sont notamment ceux qui étaient interrogés sur le fait de savoir s'ils considèrent avoir une conception différente de ce que signifie apprendre, et de ce que signifie enseigner, ce qui

permet de motiver les étudiants et ce qui les aider à apprendre, et de ce qui sont, selon eux les 5 qualités associées à un bon enseignant.

3. DEROULEMENT

Entre 2014 et 2016 des initiatives ont été prises pour rompre avec les pratiques traditionnelles au sein des universités précitées et l'on a désigné des conseillers et des concepteurs pédagogiques ainsi que des formateurs en pédagogie des enseignants universitaires expérimentés en coordination avec des responsables des établissements universitaires ou' avaient été organisé six sessions de formation en pédagogie du supérieur : les 55 inscrits ont suivi cette formation dans son intégralité . Les informations ont été collectées par les formateurs avant et après cette formation pour la saisie et l'évaluation des données en vue de dresser des rapports à soumettre aux responsables chargés de cette opération pour des fins de recherche et en vue de préconiser ultérieurement un modèle inhérent à cette formation au cas ou' les universités algériennes seront dotées des structures et des centres d'innovation pédagogiques à l'instar des universités des pays développés et en avancée dans ce domaine car la reconnaissance du métier d'enseignant a eu lieu depuis plusieurs années.

4. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

Afin de connaître les conceptions initiales, nous avons utilisé les quatre questions posées à l'entrée de la formation qui font l'objet d'un codage précis permettant un traitement statistique appréhendant la diversité des réponses. A ce niveau, chaque question a permis la création de variable. Pour chaque individu, chaque variable créée prend la valeur Zéro (0). Si la réponse fournie ne permet pas de repérer le thème correspondant; elle prend la valeur 1, si la réponse donnée permet une fois de repérer le thème correspondant; la valeur 2 si ce thème est indiqué deux fois dans la réponse ainsi de suite. La valeur de la variable est associée au nombre de fois où le thème est repéré dans la question. Ces questionnaires ont été codés. Concernant la première question inhérente à la définition de l'apprentissage c'est est une question ouverte et les réponses ont été analysées et codées à partir des catégories de Marton et son équipe selon une hiérarchie allant de la simple accumulation de connaissances à la transformation (procédurale).

Ceci, nous permet de créer six (6) premières variables : 1) augmenter ses connaissances, 2) mémoriser, 3) reproduire et appliquer, 4) comprendre et assimiler, 5) interpréter les connaissances de façon nouvelle par induction et déduction, 6) changer en tant que personne. Deux autres variables ont été introduites à la suite de la lecture des réponses: une variable relative aux expressions: (apprendre c'est pénible, c'est une corvée et une obligation ou à l'inverse de ce qui a été avancé, apprendre est un plaisir qui se renouvelle et une variable relative à tout ce qui ne pouvait être attribué dans les précédentes catégories.

Concernant la deuxième question ayant trait à ce qui signifie "enseigner" une question ouverte et nombre de travaux sur ce sujet (Fox, 1983; Gow et Kember, 1993; Prosser et Collab; 1994; Ramdsen, 1998; Samuelowicz et Bain, 1997) permettraient d'établir un continuum de multiples questions entre approche centrée sur l'enseignement et orientée vers le contenu (approche magistro-centrée) (Kembert, 1997). Nous avons préféré de nous référer seulement à ces deux extrêmes (à ces deux conceptions qui l'une est tout à fait opposée à l'autre). 1) Un modèle inhérent à l'enseignement magistral, centré sur l'enseignant et ses savoirs. Et 2) Un modèle centré sur l'étudiant (guider, accompagner pour rendre autonome), fonder un environnement propice à l'apprentissage et réunir les 10 conditions motivationnelles dont parle Rolland Viau spécialiste de la motivation scolaire pour stimuler et pour motiver l'étudiant à s'engager pour participer activement au processus d'apprentissage. La troisième question porte sur les qualités que les étudiants attribuent à un enseignant compétent. Des travaux (Des Lierres, Castonguay le Blan, Courtier Le Blan, et Blondin, 1998) ont proposé de classer les réponses des étudiants selon deux (2) catégories: l'une ayant trait à la personnalité et aux valeurs de l'enseignant, soit les qualités personnelles, l'autre, liée aux compétences pédagogiques et au savoir-faire de l'enseignant soit aux stratégies et moyens pédagogiques. A ces deux catégories s'ajoute "le rapport" qu'entretient l'enseignant avec ses apprenants et le respect qu'il leur porte. Ainsi, les participants ont quinze possibilités:

Cinq items pour les qualités personnelles: communicatif et clair, modeste, passionné pour son métier, motive ses étudiants, dynamique et créatif.

Cinq items pour stratégies et moyens utilisés

1) capacités et compétences spécifiques au métier d'enseignant universitaire;

2) connaissance exhaustive de la matière et adapte son enseignement aux connaissances antérieures des étudiants ;

3) capacités de vérifier et d'évaluer. Concernant la dernière question portant sur ce qui motive les étudiants et ce qui les aide à s'engager pour participer activement au processus d'apprentissage, nous avons réparti les réponses des participants en quatre (4) variables : 1) responsabilité qui incombe à l'enseignant, 2) responsabilité qui incombe à l'étudiant, 3) le contexte de travail, 4) conditions pour motiver les étudiants plus quatre autres thèmes voire facteurs. A la fin de cette formation, nous avons repris les différentes questions posées à l'entrée en formation et les participants avaient donné leur avis à propos de leurs conceptions si elles avaient changé en répondant par "oui" ou "non" en cochant les cases correspondantes, et cela à propos des définitions qu'ils ont donné avant la formation s'ils ont de nouvelles définitions. Nous signalons qu'aucun des formulaires n'étaient anonymes.

5. CONSIDERATIONS ETHIQUES

L'objectif de notre recherche était d'interroger de jeunes enseignants sur les conceptions à l'entrée puis à l'issue d'une formation à la pédagogie universitaire. Pour ce faire, nous les questionnons par formulaire- papier sur les définitions d'apprendre et d'enseigner, sur ce qui les motive et sur ce qui les aide à apprendre et également sur ce qu'ils pensent à propos des qualités d'un enseignant compétent. Aucun de ces formulaires n'est anonymes dans la mesure où les participants y ont inscrit leurs noms afin qu'il ne soit possible pour nous de regrouper l'ensemble des informations des formulaires d'inscription à l'entrée et à la fin de la formation pour chaque participant concerné.

L'anonymat a été ensuite assuré par la création d'un numéro pour chaque personne dans les fichiers informatiques et rares les participants qui ont refusé d'inscrire leurs noms dans les différents

formulaire, car ils savaient que ces derniers ne seraient diffusés de manière individuelle et sans l'avis des formateurs et celui de l'administration les participants étaient avertis à propos des informations données par l'intermédiaire des différents formulaires seraient utilisées à des fins de recherche et de prévisions. Ces données individuelles ont été utilisées avec l'accord des participants aux courtes formations pédagogiques. Les sensibiliser au début de leur carrière professionnelle sur l'importance de cette formation à la pédagogie du supérieur était d'une importance capitale car cette formation pourrait influencer considérablement leurs perceptions initiales envers l'enseignement et l'apprentissage en vue de se professionnaliser.

RESULTATS

La première étape de notre analyse révèle le caractère multidimensionnel des conceptions initiales des maîtres-assistants classe (B) ayant participé à cette formation à l'enseignement. Ils utilisent ainsi deux dimensions pour qualifier " l'apprentissage " et que certains en considèrent une seule quant à d'autres vont jusqu'à utiliser cinq (5) pour 630/o de cette étude. Le fait d'apprendre est associé à une augmentation des connaissances (35) personnes. Pour ce qui est de "comprendre" (22 personnes, soit 40 o/o) est le fait de progresser, d'atteindre un niveau intellectuel appréciable et changer de conceptions en tant que personne (19 personnes, soit 34 o/o) . D'autres participants conçoivent plus rarement l'acte d'apprendre comme exercice de reproduction, d'application et d'interprétation des connaissances sous une nouvelle forme c'est-à-dire par induction et par déduction et grâce à un esprit de synthèse ou encore de mémorisation. En dernier, (22 personnes soit 40 o/o proposent des avis variés qui n'ont pas été pris en compte par notre catégorisation de l'acte d'apprendre ; et à titre d'exemple, c'est satisfaire sa curiosité ou de mener une pensée autonome vers une maturité, ou encore "apprendre" est un mécanisme individuel c'est une singularité qui se manifeste.

Pou définir l'acte d'enseigner, 21 personnes(38 o/o) se réfèrent exclusivement au modèle centré sur l'enseignant (transmission des connaissances), contre seulement cinq personnes (90 o/o) qui évoquent exclusivement le modèle centré sur l'étudiant(guider,

accompagner/ créer des conditions favorables) En fait, la plus grande partie des maîtres-assistants classe (B), 26 d'entre eux (47o/o), donne une définition de l'acte d'enseigner qui associe les deux types de modèles, se situant sur le continuum décrit par Kimber (1997). Soulignons que trois personnes (6o/o des maîtres-assistants (B)) n'ont pas donné de définition. Tous les maîtres-assistants (B) considèrent les qualités d'un enseignant compétent sous plusieurs angles.

En fait, 40 parmi ces maîtres-assistants (B) participant à cette formation pédagogique (73 o/o) mêlent trois aspects énoncés dans cette recherche (qualités personnelles, stratégies et moyens pédagogiques et rapports avec les étudiants) ; et 11 personnes (19 o/o associent deux dimensions ; deux personnes n'ont pas donné de réponse ; et deux (4 o/o des maîtres-assistants (B) mettent en avant deux aspects. Enfin , ce qui motive et aide les étudiants à apprendre, 49 sur 55 participants (89 o/o des M.A. (B) considèrent que, de manière plus ou moins importante, les apprentissages des étudiants sont de la responsabilité de l'enseignant. Et même, 28 personnes jugent que les apprentissages des étudiants sont liés uniquement à l'enseignant (51 o/o) . Seulement 25 maîtres-assistants (B) (45 o/o) estiment que l'étudiant a une part de responsabilité plus ou moins forte de ses propres apprentissages. Ils sont plus rares à penser que les apprentissages des étudiants (4 seulement, c'es-à-dire 7 o/o). Il est essentiel de souligner que 21 personnes (38 o/o) jugent que la responsabilité de l'apprentissage est partagé entre enseignant et étudiant.

2. LES CONCEPTIONS DES JEUNES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES A L'ENTREE EN FORMATION

Avant l'entrée en formation pédagogique, ces maitres assistants classe «B» avaient des conceptions disparates et variées envers l'enseignement et l'apprentissage le fait que certains d'eux gardent toujours les mêmes reflexes de leurs anciens enseignants qui les ont marqués et que ces derniers appliquaient dans leurs classes un enseignement magistral unidirectionnel à travers lequel les étudiants étaient passifs et n'étaient pas les acteurs de leur apprentissage. Cette catégorie d'enseignants qui appliquent jusqu'à ce jour les mêmes méthodes et procédés appliqués par leurs enseignants. Quant à d'autres, ils essaient de bien faire pour s'inscrire dans les nouvelles approches

mais gardent toujours les mêmes conceptions basées sur l'enseignement traditionnel qui a perduré. Leurs conceptions ne reflètent que des méthodes d'enseignement devenues à l'heure actuelle caduques et obsolètes. Leurs conceptions ne se bornent pas uniquement à ce modèle mais elles sont variées et multiples.

3. CONSTATS SUR L'EVOLUTION DES CONCEPTIONS

Au regard des réponses fournies par les participants à cette formation pédagogique, nous pouvons dire qu'elle a eu des effets positifs le fait qu'elle a influencé considérablement les conceptions envers l'enseignement et l'apprentissage d'un grand nombre de participants qui avaient déclaré auparavant qu'ils allaient changer de conceptions surtout quand ils ont été sensibilisé par des pairs plus expérimentés qu'eux à propos de leurs pratiques dans le cadre de la coordination et sur l'importance de cette formation à la pédagogie universitaire. Ils déclarent avoir changé de définition à propos de ce qui motivent les étudiants et sur ce qui les aident à apprendre (48 personnes), également leurs avis sur les qualités personnelles d'un enseignant compétent (33 individus) aussi pour ce qui concerne enseigner (51 o/o) 28 maîtres-assistants classes (B) et pour ce qui est d'apprendre(25 personnes , soit 45o/o).

En dernier , nous pouvons dire que cette formation a eu un impact de taille sur les conceptions après ces courtes formation à la pédagogie du supérieur , et cela était constaté et vérifié par des pairs plus expérimenté qui avaient assisté à quelques séances avec eux et qui avaient constaté un changement de conceptions ,et aussi une amélioration au niveau des pratiques des participants à cette formation et qui se sont accordés pour dire que ces enseignants novices ont évolué et avaient changé de conceptions à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.

DISCUSSION DES RESULTATS

Dans cette étude nous avons traité de l'évolution des conceptions des maîtres-assistants classes (B) à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage notamment le contexte dd système LMD et des approches qui vont de pair dans une perspective constructiviste dans l'enseignement supérieur en Algérie, de ceux qui

avaient bénéficié de cette formation à la pédagogie du supérieur au sein des universités de Khenchela et de Batna. Nous tentons d'expliquer les résultats auxquels nous avons abouti par le biais de cette étude et ce, à la lumière du cadre théorique, et pour indiquer en outre les limites de ce travail de recherche.

Cette étude met en évidence la multiplicité des définitions données par les participants à cette formation pédagogique à propos de l'enseignement et l'apprentissage à l'entrée en formation. Notre analyse nous a permis aussi d'identifier deux profils liés à l'enseignement. Le premier est relatif à la conception centrée sur l'enseignant et orientée vers le contenu (Kembert, 1997) quant au second profil, il nous met face à une question le fait que des maîtres-assistants (B) qui auparavant avaient du penchant pour un modèle voire une conception centrée sur l'étudiant et orientée vers les apprentissages a aiguisé notre curiosité du fait qu'ils jugent que si la responsabilité de l'étudiant n'est pas engagée dans le processus d'apprentissage et ceci va à l'encontre des approches qui concordent avec les objectifs et les finalités du système LMD, ils estiment que les facteurs de motivation qui permettent de motiver les apprenants et les impliquer pour y participer au processus d'apprentissage ne dépendent pas uniquement de lui mais d'autres facteurs extérieurs à l'étudiant. Ce profil voire ces définitions vont à l'encontre aux modèles centrés sur l'apprenant, proposés par la documentation scientifique (Kember, 1997; Kember et Kwan, 2000; Prosser et Collab; Samuelowicz et Bain, 1992).

Selon ces auteurs les savoirs se construisent par l'engagement et grâce à l'implication et l'investissement des étudiants dans leurs études. Pour tenter d'expliquer ce résultat surprenant, nous avons émis des hypothèses. A priori, nous pourrions penser à la période de survie décrite par Kugel (1993) et y avoir cette volonté de bien faire (bien enseigner) coûte que coûte, en surestimant le rôle principal de l'enseignant, omniprésent au sein de sa classe ou de son amphithéâtre pour dispenser un enseignement de qualité afin que ses étudiants puissent étudier avec plaisir et entrain. Ceci dit, nous pourrions s'intéresser également à leurs parcours d'étudiants, encore tout récent, et postuler que ces enseignants novices ont pu être marqués par les modèles magistraux transmissifs. Ils se retrouvent confronter au dilemme de reproduire ce modèle ou de s'en abstraire. De fait, tout en étant conscient des besoins, des attentes et des intérêts des étudiants

(participation active et forte responsabilisation), les maîtres-assistants (B) hésitent pour dire que l'apprentissage est une responsabilité qu'on incombe aux étudiants néanmoins ils ont un rôle prépondérant à jouer face à cette complexité des processus d'enseignement/apprentissage. L'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants universitaires notamment celles des nouvelles recrues mises effectivement en œuvre par ce type de jeunes enseignants pourraient s'avérer éclairantes.

Ainsi, de telles recherches pourraient (comme l'avaient souligné mes prédécesseurs) permettre de voir dans quelle mesure les pratiques enseignantes en adéquation avec les conceptions pour tenter d'expliquer nos résultats. Au-delà du parti pris d'adopter une posture où ces phénomènes qualitatifs sont quantitatifs et statistiques (nous nous référons aux discussions qui ont été faites par nos prédécesseurs), cette multiplicité de définitions données par les participants à la formation nous ont emmené à adopter des méthodes d'analyse (à l'instar des spécialistes ayant effectué ce travail de recherche mais dans un contexte particulier) peu usitées dans le domaine de la pédagogie universitaire. Sur les pas de nos prédécesseurs mais sous un autre angle d'analyse, notre idée est celle de lier les conceptions envers l'enseignement et l'apprentissage dans le contexte du système LMD, de l'approche par compétences et de l'approche actionnelle avec les incidences engendrées à la suite de cette formation en pédagogie universitaire et ce, à l'instar de Kimber et Kwan (2000).

Examiner et évaluer les effets des formations pédagogiques sur les conceptions des enseignants dans le supérieur permet de mettre en lumière des résultats divers. Les spécialistes dans le domaine des conceptions déclarent que si Norton et ses collaborateurs (2005; Postareff et Collab; 2007) ne constatent aucun changement conceptuel parmi les enseignants qui ont bénéficié de cette formation pédagogique et ceux dont ils n'avaient pas bénéficié, Gibbs et Coffey (2004) déclarent qu'ils ont constaté que cette formation a donné naissance à des effets positifs bien que latents (Postareff et Collab; 2007). Notre travail de recherche s'inscrit dans cette optique et montre qu'au terme de cette formation, 45 maîtres-assistants déclarent que leurs conceptions à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage ont changé sensiblement en dépit de leur hétérogénéité car elles revêtent un

aspect multidimensionnel et celles-ci tendent à être hétérogènes car leur diversité paraît moins étendue qu'en début de formation.

Généralement, et en dépit de la diversité des conceptions initiales, les participants avaient constaté que leurs conceptions avaient sensiblement changé et ont de nouvelles conceptions envers l'enseignement et l'apprentissage. Afin d'étayer cela, et dans le but d'étudier cette question en profondeur et dans ces menus détails pour mieux la décortiquer, il serait judicieux d'étudier et de vérifier si ces évolutions revêtent différentes formes:

1) Une simple addition, 2) une restructuration importante dans ces conceptions (Deudlin, Richer et Dussault, 2005). En effet, (dans un cas de figure) une simple addition amenait les participants à étoffer leurs conceptions actuelles, la restructuration (plus au moins forte selon les propos des spécialistes en la matière) pourrait conduire à un changement de paradigme (Tyson, Venville, Harrison et Treagust, 1997). Nous soulignons en outre que les limites d'une telle recherche tiennent évidemment au nombre relativement restreint des participants à cette formation pédagogique, et également sachant que ce travail de recherche ne concerne que les enseignants exerçant au sein de deux universités. Nous pouvons signaler aussi que nous n'avons pas eu de déclarations au terme de cette formation néanmoins une évaluation des effets de cette dernière serait indispensable afin d'appréhender les incidences durables (à long terme).

Prévue préalablement dans cette étude, cette évaluation n'a pu être intégrée, compte-tenu de la très faible mobilisation des sujets ayant participé à ces courtes formations pédagogiques car cela est dû à la fatigue des personnes pour répondre à un nouveau questionnaire mais plus encore dans un contexte algérien lié à ce travail de recherche où la pédagogie universitaire demeure très marginale par rapport au réveil pédagogique constaté depuis plusieurs années dans les universités en avancée des pays développés.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus nous ont permis de déduire qu'une majorité des nouveaux enseignants observent un changement de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Des auteurs comme Bailly Y, Demougeot-Lebel et Lison dont nous nous sommes principalement inspirés de leur travail de recherche sur le développement des conceptions et l'impact d'une formation pédagogique sur celles-ci. Les résultats mettent en lumière,

entre autres, qu'une majorité de nouveaux enseignants observent un changement dans leurs conceptions envers l'enseignement et l'apprentissage. Ces auteurs précisent que les enseignants avec le moins d'expérience sont plus nombreux à mentionner un tel changement. Ce changement de conceptions est plus fréquemment lié à au processus de d'enseignement/apprentissage vu de manière intégrée plutôt qu'à un changement de conceptions lié à chacune de ces conceptions de manière isolée. Les auteurs constatent également que ce changement de conceptions semble aller de pair avec un changement de pratique. Il découle également de cette recherche que la sensibilisation en début de carrière est importante et que les courtes formations semblent avoir davantage des retombées pour les enseignants ayant pour carrière trois à six ans. L'accompagnement individualisé serait également une pratique à mettre en priorité en vue de s'adapter à chaque individu. Dans cette même optique, nous pouvons dire que le rôle des chargés de la formation pédagogique conseillers et concepteurs pédagogiques ou formateurs expérimentés, est principalement de faciliter le développement des compétences réflexives des enseignants et en offrent un accompagnement pédagogique qui varie selon les circonstances et les projets des personnes chargés d'enseignement.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude est d'analyser l'évolution des conceptions des enseignants nouvellement recrutés envers l'enseignement et l'apprentissage et ce, après avoir participé à une formation à la pédagogie universitaire, en se basant sur une étude empirique réalisée sur la base de données de 55 maîtres-assistants classe (B) exerçant au sein des universités Laghrour Abbes de Khenchela et celle d'El Hadj Lakhdar de Batna. Ces participants à cette formation déclarent qu'elle a eu un impact positif sur leurs conceptions initiales à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage car elles étaient influencées par et se sont modifiées : même nous constatons encore une certaine variété, la diversité de ces déclarations semble moins étendue qu'au début de la formation. En plus, de nouvelles dimensions émergent, plutôt centrées sur les apprenants et ceci en adéquation avec les approches didactiques qui vont de pair avec le système LMD. Nous pourrions nous interroger donc sur les incidences d'une telle formation sur les enseignements, et émettre l'hypothèse que

cette formation aurait un impact sur les pratiques enseignantes tout en prenant du recul.

Que le transfert entre la formation et la pratique n'est pas toujours garanti (ou pour concrétiser sur le terrain ce qui a été étudié comme théorie lors de cette formation n'est pas toujours garanti et ne se réalise pas de manière aisée,

A long terme, les influences de cette modification des conceptions d'enseignement/apprentissage des maîtres-assistants classe (B) restent à confirmer et à émettre en regard des pratiques effectives d'enseignement, les avis des participants à cette formation peuvent ne pas correspondre à leurs pratiques enseignantes, réelles au sein de leurs classes.

En termes de retombées pour le dispositif modèle de développement pédagogique proposé par les deux universités précitées qui en réalité était une initiative prise par des responsables des deux universités précitées pour prendre en charge ces enseignants débutants qui éprouvent des difficultés quotidiennes pour exercer leur métier dans l'espoir que nos universités soient dotées des structures ou plutôt des centres d'innovation pédagogique et d'évaluation. Au terme de ce travail de recherche et à la lumière des résultats auxquels nous avons aboutis ces derniers nous permettent de confirmer les hypothèses que nous avons émises pour répondre aux questions que nous nous sommes posées et ces résultats nous permettent de confirmer l'importance et l'utilité de cette formation initiation au métier d'enseignant dans le contexte de l'enseignement supérieur algérien car nous avons constaté une évolution des conceptions et la prise en compte de nouvelles dimensions plutôt centrées sur l'apprenant et orienté vers les apprentissages (conception pédo-centrée), comme nous avons constaté que la variable motivation à apprendre liées aux pratiques représente un enjeu majeur pour s'inscrire dans l'approche par compétences et l'approche actionnelle où l'étudiant est devenu le centre d'intérêt et au cœur du processus d'apprentissage car il est devenu l'acteur de son apprentissage.

Cette étude nous permis en outre de caractériser les différentes conceptions de l'enseignement/apprentissage des participants à cette formation qui prépare à l'enseignement, qui font partie des deux universités précitées. Nous sommes conscients désormais que ces enseignants débutants peuvent avoir des conceptions en partie

différentes de celles proposées par la documentation scientifique. (Notre cheminement dans cette investigation s'appuie en grande partie sur les travaux effectués dans ce domaine par d'autres chercheurs et spécialistes de la question) Donc, c'est un des aspects à prendre en compte à l'avenir est c'est l'avis des spécialistes en la matière au bénéfice d'une formation à la pédagogie du supérieur en faveur de cette catégorie d'enseignants. Au terme de cette recherche et vu ses limites nous espérons que cette question serait mieux étudiée par d'autres chercheurs afin d'être mieux décortiquée pour aboutir à d'autres résultats qui enrichiront la recherche universitaire en trouvant d'autres pistes qui ne feraient que stimuler les chercheurs animés par cette curiosité intellectuelle pour jeter la lumière sur des aspects relatifs à différents domaines et éclairer la communauté scientifique par leurs apports et par la diffusion de nouvelles connaissances qui ne font qu'enrichir la recherche scientifique et la faire avancer

Bibliographie :

Biggs, j (1996) .Enchancing teaching throught constructive alignement.Higher education, 32, 347-364.

Google Scholar ...

Buelens, H., clement, M. et Clarebout, G (2002). University assistants' conceptions of knoweldge, learning ansinstruction.Research in education, 67, 44-57.

Google Scholar

Cazes, P. (1982). Note sur les éléments supplémentaires en analyse des correspondances, lpratique et utilisation . Les cahiers de l'analyse des données, 7(1), 9.23

Google Scholar

Daudelin, C. Richer, J. et Dussault, M. (2005). Changement conceptuel chez les enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse. Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8(1), 169-185

De Lassale. M. et Maillard. P. (1999) . De la compétence universitaire à l'employabilité dans ls secteur privé : une injonction paradoxale ? Dans M. de Lassale , D. Maillard, D. Martenelli, J. J . Paul et C. Perret (Dir.) : de la compétence universitaire à la qualification professionnelle : l'insertion des docteurs. Marseille, France : centre d'études et de recherche sur les qualifications – CEREQ (synthèse, no–144).

Google Scholar

Des Lierres, T., Castonguay Le Blan, Y., Coutier Le Blan, G. et Blondin, D. (1998). Le bon professeur d'université : étude comparative. Actes du congrés de L'AIPU, le défi pédagogique de l'enseignement supérieur 23-26 mai 1998. Montréal, Québec: Association internationale de pédagogie universitaire.

Google Scholar.

Erlich, V. (2002). Etudiants doctorants : conditions de vie et d'étude. Etudes et documents, 16, 1-99.

Google Scholar

Frenay, M., Noel, B., Parmentier et Romainville, M. (1998). L'étudiant-apprenant : une grille de lecture pour l'enseignant universitaire. Bruxelles. Belgique: De Boeck

Frenay, M. (2006). Deux visions du rôle de l'enseignant. Dans B.Raucent et C. Vander Borgh (Dir.) ; être enseignant : Magister ? Metteur en scène ? Bruxelles: De Boeck. Google Scholar

Giret, J.- F. (2005), De la thèse à l'emploi: les débuts professionnels des jeunes titulaires d'un doctorat. Bref, 220, 1-14.

Google Scholar

Gow , L. et Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning . British journal of educational psychology , 63 (1), 20-33.

Google Scholar

Gibbs, G. et Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. Active learning in higher education, 5, 87-100.

Giordan, A. (1998). Apprendre. Paris, France: Editions Belin.

Google Scholar.

Grandtner, A-M.(2007). Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines. Dans L. Langevin (Dir.) : formation et soutien à l'enseignant universitaire : des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs. Québec, Québec: presse de l'université du Québec. Google Scholar.

Kembert, P. (1997). A reconceptualization of the search into university academics, conceptions of teaching . Learning and instruction 7 (3), 255 -275. Google Scholar.

Kember, D. et Kwan , K. P (2000). Lecturer's approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. Instrumental science, 28 (5-6), 469-490.

Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development : learning as practice . Teaching and teacher education, 18 (3), 229-241.

Kugel, P. (1993). How Professor develop as teachers. Studies in higher education , 18(3), 313-328.

Google Scholar

Langevin, L.(2007). Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs. Québec, Québec, : presses de l'université du Québec.

Google Scholar

Loiola, F. et Tardif, M. (2001) Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-306

Google Scholar

Marton, F. et Saljo, R. (1984). *Approaches to learning*. Dans F. Marton, D. Hounsel et N. Entwistle. (Dir.) : *The experience of learning*. Edinburgh, Scotland : Scottish Academic Press.

Google Scholar

Marton, F. Dalla'alba, G. et Beaty, E (1993). *Conceptions of learning* *Instrumental Journal of educational research* , 19 (3), 277-300.

Google Scholar

Parmentier, P. (1999). *Référentiel de compétence pour l'enseignement universitaire*. Dans P. Parmentier (Dir.) : *Rapport de synthèse du mini colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'université*. 16ième colloque de l'association internationale de pédagogie universitaire (AIPU): Montréal, Québec : association internationale de pédagogie universitaire.

Google Scholar

Postareff, L. Lindbloom- Ylanne, S. et Nevgi, A. (2007). *The effect of pedagogical training of teaching in higher education*. *Teaching and teacher education*, 23, 557-571.

Googal Scholar

Prosser, M., Trigwell, K et Taylor, P. (1994). *A Phenomenographic study of academics conception of science learning and teaching*. *Learning and instruction* , 4- 217-232.

Google Scholar

Ramdsen (1992) *learning in the Teach in higher Education*, London, Great Britain : Routledge

Google Scholar

Schon, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir cache dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Editions logiques .

Google Scholar

Saljo, R. (1979). *Learning in the learner's perspective 4 : considering one's own strategy*, 79. Molndal; Sweden : university of Gothenburg , Institute of Education.

Google Sholar

Samuelowicz, K. et Bain, J. D (1992). *Conceptions of teaching and learning held by academics*. *Higher education* , 24, 93-111.

Google Scholar

Trigwell, K. et Prosser, M (1996). Congruence between intention and strategy / in university science teacher's approaches to teaching. Higher education , 32, 77-89

Google Scholar

Tysan, L. M., Venville , G. J. Harrison, A. G et Treagust, D. F. (1997). A multidimensional Framework for interpreting conceptual change events in the classroom. Science education, 81, 4

Google Sholar