

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
**Université Mentouri Constantine**

Faculté des Sciences Humaines et Sociales  
**Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation**

N° d'ordre :  
Série :

## **Thèse**

**Présentée pour l'obtention du diplôme de doctorat d'état  
En sciences de l'éducation**

**Titre**

**L'enseignant universitaire : Son projet, son identité et  
son rapport à la profession**

**Présentée par :  
Hadeef Ahmed**

**Sous la direction du  
Dr Rouag Hamoudi**

**Soutenue le...26/11/2007**

**Soutenue devant le jury :**

**Rouag Abla :** Professeure- **Président**--Université Mentouri-Constantine.

**Kouadria Ali :** Professeur -**Examineur** -Université 20 août 1955 – Skikda

**Rouag Hamoudi :** Maître de conférences- **Rapporteur**-Université Mentouri-Constantine

**Masmoudi Zine-Eddine :** Professeur -**Examineur** – Université Larbi-Ben-M'hidi Oum-El-Bouaghi

**Lifa Nacereddine :** Maître de conférences-**Examineur**-Université Mentouri-Constantine.

**Année universitaire 2006/2007**

## TABLE DES MATIERES

### Première partie

<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>p.1</b>
-----------------------------------	------------

#### **Chapitre I Problématique, motivations du choix du thème et hypothèses de travail**

1. Problématique .....	p.8
2. Motivations du choix du thème.....	p.14
3. Les hypothèses de l'étude.....	p.14

### Deuxième partie

#### **Chapitre II : le projet comme stratégie de construction identitaire.**

<b>Introduction.....</b>	<b>p.16</b>
2-1 Le projet moteur de l'activité humaine.....	p.17
2-2 Le projet , stratégie de construction identitaire.....	p.18
2-3 Du projet professionnel au projet identitaire.....	p.20
2-3-1 L'individu entre le projet de soi pour soi et le projet sur pour autrui.....	p.21
2-3-2 Projet, carrière et trajectoire professionnelle.....	p.22
<b>Conclusion.....</b>	<b>p.24</b>

#### **Chapitre III: L'identité au coeur de la pratique enseignante**

<b>Introduction.....</b>	<b>p.25</b>
3-1 Socialisation et construction de l'identité.....	p.26
3-2 La socialisation fondée sur la pratique enseignante.....	p.28
3-2-1 La socialisation par les pairs.....	p.28

3-2-2 La socialisation par les apprenants.....	p.29
a) L'identité de retrait.....	p.30
b) L'identité d'autonomie.....	p.31
c) L'identité d'ambivalence.....	p.31
3-2-3 La socialisation dans et par l'établissement.....	p.32
<b>Conclusion.....</b>	<b>p.32</b>

#### **Chapitre IV: Le concept d 'identité**

4-1 Essai de définition.....	p.34
4- 2 Les différentes facettes de l'identité.....	p.37
4-2-1 L'identité désirée.....	p.37
4-2-2 L'identité assignée.....	p.38
4-2-3 L'identité engagée.....	p.38
4-2-4 La gestion des différentes facettes de l'identité.....	p.38
4-3 La construction de l'identité.....	p.41
4-3-1 L'axe relationnel.....	p.42
4-3-2 L'axe biographique.....	p.43
4-4 L'approche compréhensive de Dubar C.....	p.43
4-5 L'approche culturaliste de Sainsaulieu.....	p.45
4-6 Les stratégies identitaires.....	p.47
4-7 Les dynamiques identitaires.....	p.48

#### **Chapitre V: L'identité professionnelle**

Introduction.....	p.50
<b>5-1 Le soi socle de l'identité professionnelle.....</b>	<b>p.50</b>
5-1-1 Le soi professionnel.....	p.51
5-1-2 Le soi fonction.....	p.52

5-1-3 Le soi institutionnel.....	p.52
5-1-4 Le soi social.....	p.52
5-1-5 Le soi privé.....	p.52
<b>5-2 Profession, professionnalisation: Clarifications sémantiques.....</b>	<b>p.54</b>
5-2-1 L'approche fonctionnaliste.....	p.54
5-2-2 L'approche interactionniste.....	p.55
5-3 Métier et profession .....	p.56
5-4 L'identité professionnelle.....	p.58
5-4-1 Les éléments constitutifs de l'identité professionnelle.....	p.59
5-5 L'enseignement est-il une profession?.....	p.61

## **Troisième partie**

### **Chapitre VI L'identité professionnelle de l'enseignant**

Introduction.....	p.62
6-1 L'identité professionnelle de l'enseignant, une identité spécifique.....	p.63
6-2 Les enseignants-chercheurs.....	p.68
6-3 Les enseignants chercheurs un groupe professionnel?.....	p.68
6-3-1 L'identité professionnelle et la socialisation au métier.....	p.68
6-3-2 La socialisation à l'enseignement.....	p.69
6-3-2-1 La socialisation à la recherche.....	p.73
6-4 La construction de l'identité des enseignants-chercheurs.....	p.76
Conclusion.....	p.76

## **Chapitre VII. Le champ universitaire Algérien**

Introduction.....	p.82
<b>7-1 L'université: .....</b>	<b>p.82</b>
7-2 Les enseignants-chercheurs.....	p.84
7-2-1 Le parcours.....	p.84
7-2-2 Les sphères d'activités de l'enseignant universitaire .....	p.85
7-2-3 La liberté académique.....	p.88
<b>7-3 Le recrutement, l'avancement et la rémunération</b>	
7-3-1 Le recrutement.....	p.88
7-3-2 L'avancement.....	p.90
7-3-3 La rémunération.....	p.91
<b>7-4 La socialisation à l'enseignement.....</b>	<b>p.93</b>
<b>7-5 La socialisation à la recherche.....</b>	<b>p.95</b>
7-5-1 Etat de la recherche.....	p.95
7-5-2 Le travail à l'université.....	p.100
7-5 -3 La pédagogie.....	p.101
7-5-4 Les étudiants.....	p.103
7- 5- 5 L'évaluation des enseignants et des enseignements.....	p104
7- 5-6 L'évaluation par les étudiants.....	p106
7-5-7 Le changement pédagogique.....	p.106
<b>7-6 Les défis à relever pour l'université.....</b>	<b>p108</b>
7-6-1 La professionnalisation .....	p109
7- 6 -2 La formation continue.....	p110
7-6-3 La massification.....	p.112
7-6-4 L'intégration des NTE.....	p114

7-6-5 L'harmonisation des niveaux.....	p115
Conclusion.....	p116

## Quatrième partie

### Chapitre VIII

#### Méthodologie de la recherche

Introduction.....	p118
8-1 L'université de l'enquête.....	p118
8-2 Echantillon et technique d'échantillonnage.....	p119
8-4-Construction et présentation du questionnaire.....	p.122
8-5- Conditions générales de l'enquête .....	p123
8-6 L'outil statistique.....	p.124
8-6-1 Le pourcentage de l'écart moyen (PEM).....	p.124
8-6-2 Le Tri deux.....	p.124
8-7 Le traitement statistique.....	p.125
8-7-1 Les tris à plat.....	p.125
8-7-2 Les tris croisés.....	p.125
8-7-3 Codification des variables et leurs modalités.....	p.126

#### **Chapitre IX : Présentation et analyse des résultats.**

9-1- Tris à plat : Analyse des résultats globaux .....	p130
9-2- Typologie des identités des enseignants chercheurs.....	p154
9-2-1 Projet sur soi pour soi ou projet pour autrui sur soi ?.....	p.154

9-2-2 Identité d'investissement ou identité de retrait.....	p.157
9-2-3 Facteurs susceptibles la gestion relationnelle de soi.....	p.158
9-3- Discussion des résultats à la lumière des hypothèses.....	p.159
9-4- Tris croisés.....	p162
9-4- 1 Profil des modalités en fonction des variables retenues.....	p162
9-4-2 Profils des modalités.....	p.168
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>p188</b>

## **Bibliographie**

## **webographie**

## **Annexes.**

## **PREMIERE PARTIE**

### **INTRODUCTION GENERALE.**

« Le professeur d'université est généralement perçu comme un homme heureux privilégié, contraint seulement de faire quatre ou cinq heures de cours par semaine devant des auditoires disciplinés, et rendu à la liberté pour le reste de son temps. »

Claude Javeau

A partir de la fin des années 70 et début des années 80, l'Université dans sa politique d'Algérienisation du corps professoral, s'est livrée à un recrutement massif d'enseignants afin de répondre aux besoins en matière d'encadrement. Aujourd'hui, l'on compte plus de 23 205 enseignants exerçant leur métier dans différentes universités ou centres universitaires qui accueillent environ 742 000 étudiants. Une fois recruté, le nouvel enseignant est directement versé dans l'enseignement sans expérience, ni formation préalable. Il est, par ailleurs, appelé dans le cadre de sa mission, à effectuer de la recherche, aussi bien de la recherche pour sa promotion que de la recherche libre ou commanditée.

Le temps passé à l'université constitue ainsi un temps de socialisation durant lequel, les manières d'être, de penser et d'agir se transforment. Ainsi, l'Université devient pour l'enseignant-chercheur l'espace de construction et de transformations identitaires, de réalisation de soi et d'appropriation de la culture de sa profession par excellence. Au cours de son exercice, celui-ci est appelé à construire une identité de travail, une identité d'appartenance à un groupe professionnel et à entretenir différents rapports avec les partenaires pédagogiques, avec l'institution, avec le savoir et avec la recherche. Le projet initial (être enseignant) ou/et le projet construit en cours de route telle que l'acquisition d'une reconnaissance sociale, d'une notoriété, ou autres, donne sens à son existence et guide ses actes. A ce propos, Becker (1993, cité par. Bonami M et al.) note que les universitaires sont constamment à la recherche de reconnaissance professionnelle, de réputation et notoriété.

Confronté à la réalité du terrain, l'enseignant-chercheur peut vivre différentes tensions entre différents « Soi » dues essentiellement à ses conditions d'existence qui l'obligent à rechercher différentes stratégies identitaires (retrait, désinvestissement etc...)



pour retrouver son équilibre ou par contre vivre en harmonie avec soi-même et éprouver une satisfaction dans son travail, ce qui lui permet de se réaliser et de s'investir pleinement. En effet, le travail réalisé par Viry L. (2005) sur les enseignants-chercheurs français a montré que les universitaires, vus de l'extérieur, semblent mener « la belle vie » (métier prestigieux, bon salaire) mais dès qu'on les approche, une autre réalité se dessine devant nous: Le travail universitaire est trop souvent source de malaises et de frustrations parfois intériorisés sous différents noms ou différents symptômes.

Mais, que sait-on véritablement sur les universitaires algériens ? Qui sont-ils ? Comment se définissent-ils ? Quelles étaient leurs projets ou en d'autres termes pour quelles raisons ont-ils choisi d'être enseignant-chercheur ? Que pensent-ils de leur profession ? Comment vivent-ils leur travail et quelles sont leurs difficultés, leurs sources de satisfaction, leur degré d'implication ou d'investissement dans le travail, leur rapport à la recherche, les sources de valorisation de leur « soi » ?

La présente recherche s'inscrit dans ce cadre, et nous allons essayer de pénétrer l'univers des universitaires algériens, de comprendre ou de saisir, à travers la réalité subjective des enseignants-chercheurs, leur vécu, que nous tenterons de circonscrire à travers leurs discours.

La recherche que nous nous proposons de mener s'articule principalement autour de trois objectifs :

1. Connaître l'existence ou l'absence d'un projet d'enseigner chez les enseignants du supérieur à travers la connaissance de leurs modes d'accès à l'université (choix ou non choix) et les motivations d'entrée dans la profession. Le choix ou l'engagement dans une profession constitue incontestablement des bases importantes pour la construction de l'identité professionnelle.
2. Il s'agit d'élucider une dimension importante de l'identité professionnelle des enseignants, celle relative aux « savoirs pour enseigner », et donc aux compétences pédagogiques et didactiques. Pensez-vous qu'une formation permanente (socialisation à l'enseignement et à la recherche) est indispensable ? Si oui, dans quelles matières souhaitent-ils se former ou se perfectionner ?
3. Le troisième objectif vise à décrire comment les enseignants vivent leur profession et leurs conditions de travail, et donc de saisir les difficultés qu'ils rencontrent, leur satisfaction ou insatisfaction professionnelle. Il s'agit surtout de

saisir la diversité de leurs identités professionnelles que nous avons définies comme les significations investies par l'enseignant dans son rapport à soi (définition de soi), son rapport à la profession (rapport à la pratique pédagogique, perception du rôle d'enseignant, rapport aux étudiants, aux collègues, etc.), son rapport au statut (l'image que renvoie la société du métier, les sources de valorisation etc.), son rapport à la recherche, son implication ou son adhésion dans l'institution où il travaille.

Ces différentes interrogations nous renvoient incontestablement aux questions d'identité, de projet, de rapport à la profession et nous introduisent dans le monde de la sociologie des professions, notamment la profession enseignante. C'est donc dans une optique sociologique que s'inscrit la présente recherche, dont le champ d'étude reste bien entendu le champ universitaire.

L'identité professionnelle de l'enseignant, à quelque niveau que ce soit, est une des questions majeures actuelles posées directement ou indirectement par de nombreux acteurs du système éducatif. Cette identité touche à son image et son statut social avec les preuves objectives de reconnaissance personnelle, collective et les images de soi qui les accompagnent. La question des identités ouvre donc un champ de recherche particulièrement vaste, au centre des discours actuels sur l'enseignement, en même temps qu'il est au cœur de la formation. L'importance des questions identitaires, plus précisément dans le contexte universitaire, représente un enjeu de taille. La question identitaire demeure largement liée au fonctionnement de l'institution universitaire elle-même. Elle constitue selon de nombreux auteurs « le moteur de l'action » et octroie aux acteurs un rôle central dans la construction de l'ordre social et professionnel. L'identité oriente les trajectoires professionnelles des enseignants; génère aussi d'importantes incidences sur leur posture pédagogique (enseignement) et structure en même temps l'activité de recherche. Par ailleurs, le recours au concept d'identité nous permet de comprendre le « monde intérieur des enseignants » comme le souligne Abraham A (1972), de nous rendre compte du projet du sujet, de sa mise en œuvre dans le milieu social et professionnel. Le monde universitaire est un monde singulier, mal connu de l'extérieur. Les recherches existantes se sont attelées à décrire l'organisation de l'université, son fonctionnement et les différentes tâches accomplies par l'enseignant chercheurs mais très peu se sont intéressées à ce dernier en tant que personne. En effet, contrairement à l'enseignant du primaire et du secondaire, le vécu de l'enseignant universitaire et son identité restent un domaine largement inexploré.

Le champ universitaire algérien, lui aussi, reste un champ peu connu. Celui-ci, fait toujours figure de parent pauvre des recherches en éducation. Ainsi, les enseignants-chercheurs constituent une catégorie d'acteurs sociaux « sous étudiés » par la recherche pédagogique en dépit de leur position stratégique dans le champ de la formation et des missions qui leur sont confiées. Les recherches bibliographiques que nous avons menées en vue de consulter la littérature inhérente à ce sujet et d'en faire une synthèse susceptible de nous aider à mieux circonscrire notre travail se sont avérées peu fructueuses. En effet, malgré l'intérêt suscité par les débats sur l'enseignement supérieur, il est difficile de trouver des études sur les universitaires. S'il existe quelques recherches, à l'image de celles effectuées par certains chercheurs du CREAD<sup>1</sup>, celles-ci ne relèvent pas de recherches systématiques. Il s'agit de recherches ponctuelles qui souffrent donc de manque de capitalisation et de problématisation. Il s'agit de recherches réalisées beaucoup plus pour les besoins de la rédaction d'un article ou d'une communication à présenter lors d'un séminaire. A cela, il faut ajouter d'autres recherches (diplômantes), réalisées dans le cadre de la préparation de thèses de doctorat et qui ont aussi constitué pour nous une référence, bien qu'elles portent sur des thématiques n'allant pas dans le même sens que l'étude que nous menons.

Ainsi, en l'absence de travaux sur la question, nous allons prendre appui sur les travaux (très peu nombreux d'ailleurs) réalisés par des chercheurs francophones, en dépit de leur spécificité à des champs universitaires bien déterminés, donc difficilement transposables. Par ailleurs, cette contrainte nous conduit à nous inspirer de travaux réalisés sur les enseignants du primaire et du secondaire. Malgré les controverses que cela peut soulever du fait que l'identité professionnelle des enseignants ne se présente pas comme un bloc et que les identités sont multiples tant au niveau individuel que collectif. Elles se distinguent, les unes des autres, principalement par le niveau d'enseignement, le diplôme, les missions, le prestige, etc. Nous pensons qu'il existe une culture commune à tous les enseignants quel que soit le niveau. Ces recherches nous aident à nous approprier certains concepts et certaines démarches forgés dans d'autres champs pour les transposer au champ universitaire.

Notre cadre théorique prend donc appui sur la sociologie des professions pour définir les concepts de projet, d'identité, et d'identité professionnelle. A ce titre, les travaux de Dubar, Tap, Camelliri, Barbier constituent sans doute des références qu'on ne peut passer sous silence. Dans le champ éducatif, nous faisons particulièrement

---

<sup>1</sup> CREAD : Centre de recherche en économie appliquée pour le développement.

référence aux travaux de Cattonar B., Robitaille M. et Gohier C. Nous estimons que leurs travaux répondent à nos différentes interrogations et présentent selon nous un cadre théorique pour la compréhension des identités en milieu universitaire.

Quant aux travaux sur les universitaires, il y a lieu de signaler qu'en Amérique du nord, l'Université et les universitaires ont fait l'objet de nombreux travaux. Par contre en Europe, la recherche sur le travail des professeurs d'université n'en est encore qu'à sa genèse. En France par exemple, si les travaux sur les enseignants du secondaire se sont multipliés, il en existe très peu sur les enseignants du supérieur. Les quelques publications ou travaux sur ce thème, hormis l'Homo Academicus de Bourdieu (1984) considéré par certains d'une époque passée (Zetlaoui, 1999 P.11), portent surtout sur l'université en tant qu'organisation, sur le recrutement des universitaires, leur avancement et leur carrière, sur la sociologie des nouveaux étudiants et un peu plus récemment sur les questions de pédagogie dans les premiers cycles.

Sans prétendre à l'exhaustivité, il y a lieu de citer :

- Les travaux de Fave-Bonnet et particulièrement son travail sur les enseignants chercheurs physiciens (1993)
- Berthelot et Charles. qui mettent l'accent sur la variété des tâches accomplies par les universitaires, sur l'articulation enseignement /recherche.
- Les travaux de Musselin, particulièrement son travail consistant à faire des comparaisons, sur les questions se rapportant au recrutement et sur le déroulement de la carrière, entre les enseignants -chercheurs de quatre pays et enfin son travail sur les clivages entre les universitaires en rapport avec les disciplines.
- Enfin, tout récemment, l'excellente thèse de Viry L. qui, à partir d'une approche socio-clinique, a réussi à nous introduire dans le « monde secret » des enseignants-chercheurs.

Notre approche ou notre analyse s'inscrit donc dans une analyse temporelle car les identités professionnelles et les projets se construisent et prennent forme à partir de l'historicité de l'enseignant, de ses conditions d'existence et de sa projection dans l'avenir.

L'étude des trajectoires professionnelles peut être abordée par différents moyens : entretiens, questionnaires biographiques et autobiographiques. Quant à nous, nous avons opté pour le questionnaire. Malgré les limites qu'il présente, nous estimons

qu'utilisé dans certaines situations, il a l'avantage de garantir à l'enquêté l'anonymat car comme l'a souligné Fave-Bonnet dans le sillage de Bourdieu, l'analyse de la profession universitaire par un universitaire entraîne des mécanismes de défense de la part des universitaires.

Traiter d'un objet de recherche dans un champ dont on fait partie présente selon Fave-Bonnet M.F (1998) des avantages et des inconvénients. En effet, être la fois sujet et objet de la recherche, c'est à dire travailler sur sa propre profession et dans son propre milieu est un avantage - je suis « sur mon terrain »-, mais c'est surtout un inconvénient, car cela pose la question de la distanciation du chercheur par rapport à l'objet d'étude. Il est difficile de mettre en pratique l'autonomie scientifique et de parler objectivement de son univers d'appartenance.

Un autre problème soulevé par la même chercheuse et par de nombreux autres chercheurs (Vitry L. 2005 ; Becquet V., 2005) est un problème de légitimité du chercheur « *...tout le monde ou presque, a une opinion sur l'université. Chaque universitaire, qui vit quotidiennement dans un département et un laboratoire, a un point de vue à émettre. Se pose alors la question de la légitimité de quelqu'un qui prétend faire une analyse "objective" du champ universitaire, alors que le milieu est habitué à lire des pamphlets ou des biographies. Comment un tel texte peut-il être lu par un autre universitaire, sans qu'il y projette, lui aussi, ses représentations de la profession et de l'université, ses opinions, son expérience personnelle, etc.,* » ». Un autre problème en relation avec celui que nous avons évoqué plus haut concerne la légitimité des recherches dont nous nous inspirons: Compte tenu de la spécificité du contexte algérien et le caractère contextuel des identités, est-il légitime de transposer les résultats parfois subjectifs (réalité subjective des enseignants-chercheurs) à un autre contexte ? La question nous semble pertinente et appelle à la considérer avec précautions. Néanmoins, le recours à ces recherches se révèle d'intérêt général : non seulement elles permettent de situer le contexte algérien dans un champ éducatif large, mais elles permettent de faire aussi des comparaisons.

Il est donc clair que les contraintes de la recherche (épistémologiques, méthodologiques) doivent nous conduire à la prudence quant à la portée et la pertinence des résultats de ce travail. Ce travail peut constituer un outil ou l'ébauche d'une problématique qu'il faudrait élucider par d'autres recherches qui combinerait questionnaires, entretiens approfondis et récits autobiographiques et sur un échantillon conséquent.

La présente thèse est divisée en quatre parties qui comportent neuf chapitres. La première partie, partie introductive comprend l'introduction générale, la problématique les motivations du choix du thème et les hypothèses de travail. La seconde partie avec ses quatre chapitres, cadre conceptuel, aborde les champs théoriques de notre problématique à savoir les questions de projets, d'identité, d'identité professionnelle et les concepts qui les sous-tendent. Le troisième chapitre traite de la question de l'identité des enseignants, leur socialisation, leur identité, etc. Dans la troisième partie, nous nous sommes attachés à décrire le champ universitaire algérien. Nous avons traité de l'Université algérienne, de ses enseignants, de la recherche, des étudiants, et enfin des défis à relever par cette dernière, à savoir la professionnalisation, la massification, la formation permanente, l'harmonisation des niveaux et l'introduction des nouvelles technologies de l'éducation (NTE). Nous avons consacré la quatrième partie à la présentation et l'analyse des résultats. A cette fin, nous avons effectué deux types d'analyse : Une analyse dite globale où nous avons examiné les tendances générales des résultats et une analyse des profils ou les attractions et les répulsions entre différentes variables en utilisant le test Tri-deux de Cibois P.

## PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE TRAVAIL

Il y a déjà plus d'une vingtaine d'années que la réflexion sur le concept d'identité professionnelle, et notamment l'identité enseignante a commencé. Ainsi, de nombreuses recherches ont vu le jour en milieu industriel (Dubar, Sainsaulieu), en milieu éducatif (Gohier, Cattonar, Robitaille, etc.) et tout *récemment* en milieu universitaire (*Bourdieu, Fave-Bonnet, Musselin C.*). Ces recherches ont permis d'élucider les multiples facettes et les contours de l'identité professionnelle enseignante. Les résultats de ces travaux ont montré que l'identité de l'enseignant est avant tout une histoire professionnelle, une histoire de vie et un rapport au temps, un rapport au contexte (institutionnel, pédagogique, social et économique) dans lequel vit l'enseignant et une anticipation sur l'avenir. L'identité professionnelle, selon ces mêmes auteurs, se construit également à partir du regard que l'on porte sur soi, sur son travail, de la manière dont on le vit à partir du regard de la société et à partir des rapports que l'enseignant entretient avec l'usager (l'étudiant), avec le savoir et avec la recherche...

Les dimensions ou les facteurs que nous venons d'évoquer qui contribuent à la construction de l'identité peuvent également être évoqués pour expliquer et élucider les questions de reconstruction et de déconstruction des identités. En effet, les difficultés, les malaises, les privations que vit l'enseignant, les défis qu'il doit relever, l'absence de sources de satisfaction et les conditions pour l'affirmation de soi peuvent affecter l'identité professionnelle de l'enseignant. Sa pratique, son engagement, ses motivations, ses représentations, ses attitudes, ses projets, son désir d'enseigner...peuvent être fortement ébranlés.

Ainsi, les problèmes et les difficultés d'ordre situationnel se répercutent directement sur l'enseignement, transforment l'exercice de la profession, ainsi que les cheminements de carrière de ses membres, et déstructurent leur identité professionnelle. En effet, de nombreuses études (Tardif, Robitaille, 1999)<sup>2</sup> ont montré que les conditions réelles et les difficultés d'exercice du métier entraînent la révision des identités, la remise en cause des choix professionnels, du sens du métier et poussent vers l'usure professionnelle

Le milieu universitaire algérien qui a connu ces dernières années de fortes perturbations, est sans doute un milieu particulièrement sensible à ces dimensions et il

---

<sup>2</sup> Presses de l'Université de Montréal. Canada : <http://www.thèses.umontreal.ca/thèses/catalogue.htm>.

importe d'en saisir les impacts possibles sur les identités des enseignants universitaires. L'inscription de notre recherche dans cette problématique nous paraît d'une grande importance car elle nous permet de pénétrer la vie intérieure de l'enseignant, de mieux comprendre la trajectoire individuelle, la signification attribuée au métier, les motivations d'entrée dans la profession et la manière dont il compte investir le futur, etc. Cependant, avant de formuler les questionnements de la recherche, essayons tout d'abord d'en définir les contours et ce en essayant de positionner l'enseignant dans le contexte où il travaille, de dresser ne serait ce que brièvement son profil, de pointer du doigt les difficultés qu'il rencontre et les défis qu'il doit relever.

Au cours de ces dernières années, l'université algérienne a été secouée par plusieurs grèves dont certaines ont duré plus de 3 mois. Ces grèves générées par les fortes **tensions syndicales** prouvent à quel point **était** grand le malaise affectant la profession enseignante. C'est parce que, sans doute, des seuils ont été franchis dans la dégradation des conditions d'apprentissage des étudiants, des conditions de travail des enseignants, et dans la gestion de leur carrière. Parmi les variables pesant sur la condition enseignante, on peut noter celles qui relèvent de transformations internes à l'institution (massification de l'enseignement, conditions de travail précaires...) et celles ayant trait au vécu de l'enseignant (malaises, frustrations...), celles relatives à son identité, à l'affirmation de soi (absence de statut de l'enseignant et dévalorisation sociale de l'image de la profession) et à son devenir (absence de conditions permettant à l'enseignant d'évoluer matériellement et intellectuellement.

En effet, les malaises affectant la profession enseignante sont multiples : carence en matière de valorisation pédagogique, conflits acteurs/institution, frustrations, conditions de travail précaires, dégradation des conditions de vie et sentiment de privation dont souffrent les enseignants (par rapport aux gratifications salariales dont bénéficient certains fonctionnaires dans d'autres secteurs avec un niveau de certification **égal** ou même inférieur), banalisation sinon dévalorisation sociale de la profession.

Pour surmonter ces difficultés, pour réguler ces dysfonctionnements et répondre aux différentes attentes et aux différentes aspirations des acteurs pédagogiques un certain travail a été accompli, au niveau du discours, mais il faut admettre que ce discours n'a pas trouvé beaucoup de réalisations sur le terrain. Certaines initiatives et certaines mesures d'innovation et de valorisation (prime de documentation, réseau Internet, valorisation des heures complémentaires..), souvent marginales d'ailleurs, existent, mais n'ont pu, malheureusement, permettre au système universitaire de réguler



ses dysfonctionnements et de juguler les difficultés et les malaises ressentis par les enseignants. Au contraire, tout porte à croire que l'Université cultive une culture du défaitisme, de la passivité, et développe chez les enseignants des sentiments fatalistes et résignés. En effet, nombreux sont les enseignants, qui après avoir tenté de s'impliquer dans la vie pédagogique **en améliorant** les choses, ont fini par douter de leurs efforts et ont baissé les bras. Pire encore, certains d'entre eux ont préféré s'investir dans des créneaux qu'ils trouvent beaucoup plus lucratifs et d'autres ont tout simplement choisi de s'expatrier. Nous craignons que ces phénomènes se généralisent. Au niveau du discours, on continue à considérer le métier d'enseignant comme une profession "objective" dans la société avec certaines fonctions, sans s'attacher aux processus sociaux, psychosociaux qui marquent ses contours, soit les rapports sociaux et affectifs et leurs incidences sur ceux qui l'assument. On continue dans les faits à exercer une pression par l'appel à l'engagement individuel, au patriotisme et au recours aux heures supplémentaires ou à quelques primes jugées par les enseignants eux-mêmes comme dérisoires. Compte tenu de ce problème, **nous craignons** que l'Université pousse ses acteurs à une usure professionnelle et à l'affectation de leur identité. Ces obstacles et ses difficultés peuvent conduire les enseignants à l'épuisement professionnel ou, comme le dit Abraham A. à la fatigue d'enseigner et d'évoluer. Des études effectuées en Suisse ont mis en évidence cette conclusion. En effet selon la SVMEP<sup>3</sup> «*les difficultés que l'enseignant peut rencontrer dans sa profession peuvent effectivement avoir des répercussions sur sa qualité de vie en milieu scolaire et le conduire, par voie de conséquence, vers l'épuisement professionnel*». C'est en ce sens également, que s'est tenu au mois de novembre 1999 à l'université de Namur ( Belgique) un colloque sur le thème «*Discours, organisation et souffrance au travail*». Au cours du débat, les participants ont montré que les enseignants-chercheurs vivent un véritable malaise généré par le travail qu'ils mènent : enseignement, recherche et administration.<sup>4</sup>

Dans ce même contexte, il est important que nous évoquions les difficultés relatives à la relation enseignant/enseigné et leur impact sur l'identité de l'enseignant. Le rapport à l'usager, l'étudiant, est fondamental car il conditionne le type de pratique que l'enseignant peut entretenir avec ses étudiants. Cet espace peut donc se présenter comme un garant de l'autonomie de l'enseignant ou au contraire s'avérer comme la

---

<sup>3</sup> Recherche lancée par l'office suisse de la santé publique et la CDIP en 1996.

<sup>4</sup> Jean Luc Brackelaire et al. *De ce que l'institution universitaire laisse en souffrance*. Texte en ligne.

prison de la pratique. De là, il faut comprendre que le rapport à l'utilisateur est déterminant dans la construction de l'identité de l'enseignant et notamment le rapport qu'il entretient avec son métier et ses perspectives d'avenir.

A l'Université, la croissance continue des effectifs, la passivité apparente des étudiants, le manque d'appétence, voire l'inhibition envers l'objet scolaire, la perte du sens du savoir en raison des difficultés d'insertion dans le monde du travail risquent de déstabiliser et de déstructurer l'enseignant. Les étudiants sont devenus des machines à prendre des notes, à mémoriser (et à oublier une fois l'examen terminé) et non des individus venus pour comprendre et trouver du sens. Cette situation peut pousser les enseignants vers le dégoût, la lassitude, la déprime. Les études menées par les promoteurs de la SVMEP montrent que : *«au cours de leur carrière, les enseignants vivent des moments difficiles en raison du caractère très particulier de leur travail. Les difficultés inhérentes aux activités de type relationnel, associés à une routine peuvent amener à un affadissement de l'intérêt et de la motivation suivie d'un désengagement aux effets destructeurs »*. De son côté, Piot (1997 P 24) a montré que *« les difficultés rencontrées au niveau de la communication avec les étudiants plongent les enseignants dans une angoisse, et un découragement. La personnalité est tanatogène c'est à dire figée et émiétée, sans cohérence ni perspective. Ainsi on aboutit à un blocage communicationnel... »* De plus, le sens du métier ne se construit pas indépendamment des autres acteurs notamment les étudiants et la vie émotionnelle induite par les interrelations et les gratifications ou les récompenses psychiques générées par la relation d'échange. (Dan Lortie, cité par Lessard, 2001)

En ce qui concerne la recherche, il faudrait dire que cette dernière a été longtemps ignorée, mal perçue et mal gérée. Or il est établi que ce qui fait la spécificité de l'enseignement supérieur par rapport aux autres niveaux d'enseignement, c'est la recherche. Même si les officiels s'engagent à investir dans la recherche scientifique, comme support de développement et de création et si l'on compte aujourd'hui un grand nombre d'enseignants ayant un projet de recherche ou faisant partie d'une équipe de recherche, les résultats sont modestes pour ne pas dire inexistantes. La politique menée en ce sens a montré ses limites. Cette dernière n'a pas permis la création des conditions susceptibles de mobiliser le corps enseignant. Beaucoup d'efforts ont été déployés pour la dotation des laboratoires de recherche en matériels mais le facteur humain a été négligé. Les budgets alloués en ce sens prévoient peu de mesures incitatives pour les chercheurs. Il semblerait que les primes accordées aux enseignants dans le cadre des

projets de recherche (CNEPRU, ANDRU) sont plutôt perçues par ces derniers comme un moyen pour arrondir les fins de mois. De ce fait, il nous paraît clair qu'une politique de recherche ne peut être efficace et rentable que si les chercheurs bénéficient de conditions leur permettant de mobiliser leurs énergies dans et pour la recherche.

L'environnement universitaire est réputé pour ses conditions de travail difficiles et par le peu d'opportunités offertes à l'enseignant pour évoluer. En effet l'accès au savoir connaît lui aussi de nombreuses contraintes. Les bibliothèques et les laboratoires sont dégarnis ; il est difficile, voire impossible de trouver une documentation scientifique spécialisée actualisée. L'accès au réseau Internet, malgré l'existence de laboratoires, ou de quelques espaces aménagés pour les enseignants afin qu'ils puissent accéder à cet outil, n'est pas encore démocratisé. Nombreux sont les enseignants qui ne savent encore pas manipuler l'outil informatique ou qui ne peuvent disposer d'un micro ordinateur, soit sur le lieu de leur travail, ou chez eux. La prime de documentation octroyée chaque semestre aux enseignants est destinée à enrichir leur fonds documentaire est-elle en mesure de susciter l'intérêt pour la lecture et le désir de d'intégrer de nouvelles connaissances ? Cette dernière, compte tenu de la rareté de l'ouvrage scientifique et surtout à cause de sa cherté ne sert-elle pas plutôt à satisfaire les besoins primaires ?

Malgré cette situation peu reluisante, l'enseignant universitaire doit relever plusieurs défis s'il veut progresser et faire progresser l'institution qui l'a recruté : Il s'agit pour lui de s'adapter et d'accompagner les changements induits par l'expansion extraordinaire des connaissances et le foisonnement de nouvelles technologies de l'information et la communication (NTE, NTIC). Ces évolutions ne manqueraient sûrement pas d'avoir une incidence directe sur la profession enseignante. A ce propos Tardif M<sup>5</sup> note « cette évolution se répercute directement sur l'enseignement, transformant l'exercice de la profession ainsi que les cheminements de carrière de ses membres et leur identité professionnelle ». Ainsi l'enseignant universitaire est appelé de changer et de situer ses activités dans une perspective temporelle pour plusieurs raisons :

- Sous l'effet des nouvelles technologies, les bases techno-pédagogiques commencent à se transformer et par conséquent l'enseignant universitaire est amené à intégrer, à maîtriser cette nouvelle culture et d'exploiter les opportunités

---

<sup>5</sup> Tardif M. est professeur à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Montréal, Canada.

pour leur perfectionnement sur le plan professionnel en raison des conditions peu satisfaisantes dans lesquelles ils travaillent.

Se pose alors un autre défi qui est celui relatif à la maîtrise de la discipline que l'enseignant dispense et de la nécessité d'intégrer de nouvelles connaissances et de les réactualiser. En effet les recherches ont montré que le savoir se « ratatine » en 07 ans. La pédagogie comme le souligne De Peretti A<sup>6</sup>. « Est l'art de la fraîcheur. On est intéressant comme enseignant que si on revit, on vit » Les réalités professionnelles s'entretiennent et elles doivent s'ajuster aux données nouvelles des disciplines.

C'est incontestablement par apport à ce contexte et par rapport aux problématiques soulevées et aux défis à relever qu'il convient de réfléchir sur l'enseignant. La présente recherche constitue donc un effort de compréhension et de diagnostic de la trajectoire des enseignants, les projets qui les animent entre le projet d'évoluer, de se former et de former ou contrairement le retrait, la démobilité. **Quoi qu'il en soit** notre intérêt à la trajectoire professionnelle de l'enseignant est d'élucider l'identité professionnelle de celui-ci et ce en essayant de répondre aux questions suivantes :

Les enseignants universitaires ont-ils choisi leur métier ? Quelles ont été les motivations **de ce choix** ? Leur choix a-t-il obéi à un projet de réalisation et de valorisation de soi ou à un projet de soi pour autrui. ? Est-ce le prestige dont jouissait la profession, l'identification à une discipline et le désir de la faire évoluer ? ? Quel sens attribuent-ils à être enseignant ? Comment se définissent-ils?

L'image qui leur est renvoyée par la société est-elle valorisante? Perçoivent t-ils leur métier comme une promotion ou un déclassé? La réalité du terrain ne les poussent-elle pas vers le développement d'une identité de retrait c'est -à-dire de désengagement et de démotivation ? Les relations difficiles avec les étudiants (effectifs pléthoriques, absence de la motivation) n'affectent-elles pas leurs rôles ? Ne s'enferment -ils dans la discipline qu'ils enseignent en ayant une vision productiviste **et restrictive** de l'acte d'enseigner (terminer le programme) ?

Quelles sont les sources de satisfaction, Qu'est-ce qu'ils estiment comme valorisant : La reconnaissance de leurs compétences par les étudiants, par les pairs ou par les responsables? L'évolution des savoirs et des techniques d'enseignement (notamment les nouvelles technologies d'enseignement) suscite t-elle de nouveaux défis pédagogiques chez les enseignants ? S'inscrivent-ils dans cette dynamique de

---

<sup>6</sup> Le parcours de l'enseignant, entretien avec De Peretti Paris le 17 mai 1997.

changement en adaptant les contenus et les méthodes aux exigences du terrain ? Du moins, ont-ils envie de le faire ?

### **Motivations du choix du thème :**

Au départ, quand je me suis inscrit en thèse, je n'avais nullement l'intention de travailler sur les enseignants universitaires car j'ai toujours considéré, par méconnaissance du champ universitaire et des travaux sur les enseignants-chercheurs, que ces derniers faisaient un beau métier et étaient des gens heureux, satisfaits de leur situation et ne souffraient d'aucun problème hormis celui du faible salaire. Mais, c'est en pénétrant un jour dans le bureau de Marie-Françoise F.B (responsable de l'équipe « enseignement supérieur » au CREF)<sup>7</sup> et ce n'est qu'après avoir eu à discuter avec elle et à consulter quelques ouvrages disponibles dans sa bibliothèque que j'ai compris que le monde universitaire n'est pas ce que l'on a toujours cru et que mes représentations à ce sujet étaient éloignées de la réalité. Le monde universitaire n'est pas en réalité, pour beaucoup d'enseignants, un monde idyllique. Le travail à l'université ne peut en fin de compte être considéré comme un travail objectif qu'on peut gérer « d'en haut » à travers la définition des rôles, des statuts, des missions et une gestion supposée rationnelle de la carrière etc.). Celui-ci est traversé par des phénomènes subjectifs et constitue parfois un espace frustrant. Beaucoup de problèmes viennent de greffer autour de leur identité : Absence de reconnaissance sociale, dévalorisation de l'image sociale, absence de satisfactions psychiques et matérielles, usure de la motivation, conflit de territoire, tensions etc. C'est à partir de ce moment que le champ universitaire et les enseignants-chercheurs sont ainsi devenus, pour moi des thèmes centraux et c'est justement la singularité de ce monde et les phénomènes qui le traversent qui m'ont poussé à me déterminer sur cet objet de recherche.

### **3- Hypothèses de l'étude**

#### **Hypothèse Générale**

Le métier d'enseignant universitaire a fait l'objet d'un choix dont les motivations relèvent plutôt d'un projet de soi pour soi (prestige, charisme, promotion sociale). L'image de la profession et le rapport au travail sont vécus par les enseignants-chercheurs de façon négative d'où l'émergence d'une identité de retrait. Par ailleurs, la

---

<sup>7</sup> CREF : Centre de Recherche en Education et Formation Université Paris X Nanterre.

source de satisfaction s'inscrit dans le registre de la reconnaissance de leurs compétences.

**1<sup>ère</sup> hypothèse**

Les enseignants universitaires ont choisi le métier qu'ils exercent.

**2<sup>ème</sup> hypothèse**

Les enseignants universitaires ont choisi l'enseignement en raison du prestige ou de la notoriété dont jouit cette profession.

**3<sup>ème</sup> hypothèse**

Les enseignants universitaires vivent une dissonance identitaire qui se traduit par une remise en cause leur choix professionnel.

**4<sup>ème</sup> hypothèse:**

Les enseignants chercheurs se définissent par rapport à une discipline.

**5<sup>ème</sup> hypothèse:**

L'engagement et la motivation des enseignants-chercheurs dans leurs tâches ont considérablement baissé.

**6<sup>ème</sup> hypothèse**

Le travail est vécu ou perçu comme un espace entravant l'épanouissement

**7<sup>ème</sup> hypothèse:**

L'image de la profession renvoyée par la société est positive

**8<sup>ème</sup> hypothèse**

Les enseignants-chercheurs vivent la profession, comparativement aux autres métiers, comme une promotion,

**9<sup>ème</sup> hypothèse :**

Les difficultés rencontrées sur le terrain proviennent principalement de l'absence de motivation chez les étudiants.

**10<sup>ème</sup> hypothèse :**

Les enseignants-chercheurs ne manifestent aucune dynamique visant l'appropriation de nouveaux savoirs y compris ceux relatifs aux NTE.

**11<sup>ème</sup> hypothèse :**

La recherche constitue pour les enseignants un moyen de valorisation de soi.

**12<sup>ème</sup> hypothèse**

Les enseignants considèrent le regard ou la reconnaissance de leurs compétences par les étudiants comme la principale source de valorisation

**DEUXIEME PARTIE**  
**CHAPITRE II :**  
**LE PROJET COMME STRATEGIE DE CONSTRUCTION**  
**IDENTITAIRE**

**Introduction**

Le projet est un terme qui revient aujourd'hui dans tous les discours. On le retrouve dans le discours du politique, du gestionnaire, de l'architecte, du pédagogue. Il est aux yeux de ces derniers une démarche de type résolution de problème à laquelle on fait recours pour garantir l'efficacité, la rentabilité, contrôler et réduire l'incertitude, prévoir le changement et le maîtriser. Il est utilisé pour désigner une démarche de planification que les individus ou des groupes utilisent pour atteindre certains objectifs.

Le projet est un terme polysémique, il désigne : anticipation, projection, visée, représentation...

Les projets peuvent privilégier la dimension collective comme ils peuvent privilégier la dimension individuelle : On peut ainsi parler de projets éducatifs, de projets pédagogiques de projets d'établissement ou de projets professionnels, de projets personnels, de projets de vie ou existentiel, de projets de carrière....

Parmi les nombreux théoriciens de langue française qui se sont penchés sur les dimensions sous-jacentes au concept même de projet, notamment dans les secteurs du management et de la formation, on note Boutinet J.P (1990). Son livre « Anthropologie du projet » constitue incontestablement une référence incontournable. Ce dernier propose pour mieux élucider la question du projet de l'appréhender de niveaux différents : Empirique, phénoménologique, psychologique, sociologique et enfin opératoire. En effet, le projet renvoie à un niveau fondateur c'est à dire aux notions de désir, de l'imaginaire, de l'idéal, de l'identification et aussi au niveau de la concrétisation c'est à dire à la notion de réalisation, de programmabilité, d'algorithme ou de règles définissant ce qu'il faut faire, comment le faire et à quel moment. En d'autres termes, un projet n'est pas seulement volition, il ne doit pas se limiter « au vouloir faire », il doit être réalisé, concrétisé. Il est de ce fait une intention réfléchie inscrite dans le temps et dans l'action et relève du « pragmatisme intelligent ».

La dynamique du projet s'applique à toutes les activités humaines. On y recourt chaque fois qu'on éprouve le besoin de se transformer soi-même, de transformer le réel, de changer quelque chose

Notre objectif dans ce chapitre n'est pas de passer en revue la littérature relative à ce thème mais d'essayer de nous intéresser, parmi les différents types de projets, au projet personnel et particulièrement le projet d'enseigner ou le projet de s'investir dans la profession enseignante.

### **2-1 Le projet moteur de l'activité humaine**

Le projet personnel désigne à la fois un idéal auquel on s'identifie et un projet d'existence ou de vie qu'on veut réaliser. Le sujet perçoit sa vie comme projet, projet qui donne sens à sa vie et l'oriente en fonction des représentations, auxquelles il a donné du prix qu'il a valorisées. L'expression de « tracer son chemin dans la vie » ou annoncer ce que l'individu « veut être, faire ou avoir » renvoie aux questions, d'anticipation, de projection et évoque incontestablement la question du projet de l'individu et de sa manière d'investir le futur. L'individu qui inscrit ses actes dans le cadre du projet se livre à un questionnement existentiel qui porte non pas sur ce qu'il est (qui suis-je?) mais sur ce qu'il veut être ou ce qu'il veut devenir. En d'autres termes, c'est se déplacer de l'être au devenir. En effet, Dans sa quête de soi, l'individu tente de s'élever au-dessus des situations immédiates pour se percevoir comme sujet engagé dans une temporalité et dans un projet existentiel ou de vie. De ce fait on peut dire que pour l'individu, vivre en projet constitue un enjeu majeur car le projet donne sens à son existence en tant que personne, guide et finalise ses actions et augmente ses capacités adaptatives. Par ailleurs, le projet favorise le confort existentiel (représentation de réalisation de soi) et permet à l'individu de gérer l'incertitude et la complexité des situations.

Le projet est une activité cognitive, mais il comporte également une dimension affective qui lui confère son dynamisme et constitue le moteur de l'activité et qui fonctionne comme une motivation. En effet, La motivation, le désir, l'engagement, constituent sans doute le moteur de l'activité. Le projet en tant que désir, en tant qu'investissement de soi dans le futur revêt donc un caractère mobilisateur. Cette dernière constitue donc une base positive pour construire une identité personnelle soit elle ou professionnelle. L'individu qui se place dans la logique du projet va puiser au fond de lui les énergies qu'il mobilise et qu'il canalise vers ou sur l'action. Ces phénomènes accompagnent ou suivent l'action, car ces derniers lui donnent un sens et



influent sur son déroulement et sur son efficacité. Le projet comme le souligne Boutinet<sup>8</sup> incite la personne à développer ses capacités, d'être un acteur capable de penser les situations en termes d'innovations et de création, à gérer ces situations efficacement grâce au temps d'anticipation et de réalisation et enfin à donner du sens à l'action à entreprendre.

De ce fait, la prise en compte du sens des activités déployées et de la motivation des acteurs constitue sans aucun doute un outil de compréhension du projet qui les anime et des motifs qui le sous-tendent. Ainsi le choix d'un métier serait un choix personnel né à partir d'une idéalisation de soi, d'un désir de construction de soi.

T. Parsons (cité par Dubar 2000 P 53) définit l'action humaine comme un comportement orienté vers des buts et ayant une signification pour l'acteur. Pour cet auteur l'activité humaine se caractérise par:

- vision anticipatrice visant la réalisation de buts;
- Elle se déroule dans des situations structurées par des ressources;
- Elle est orientée, régulée par des normes
- Elle nécessite de l'énergie et une motivation.

## **2-2 Le projet, stratégie de construction identitaire :**

La question du projet personnel ou professionnel renvoie incontestablement à question du sens de l'existence et par conséquent à celle de l'identité. Pour Dubar (1991), l'individu construit son identité en anticipant sur son avenir à partir un passé reconstitué et celui par lequel il entre en interaction avec les acteurs de manière à négocier, à légitimer et à faire reconnaître ses intentions. Le projet est aussi une quête de soi et en même temps une quête de sens que l'individu cherche à conférer à son itinéraire de vie, à son existence. Ainsi, avoir choisi une profession revient à dire avoir choisi une identité sociale et professionnelle dans un champ spécifique. Le projet d'enseigner est donc à envisager comme une identité anticipée dans un champ professionnel qui est celui de l'enseignement. La construction identitaire ne se fait pas indépendamment du futur visé, du futur désiré. On peut, ainsi, concevoir que le projet personnel de l'enseignant est une façon de se relier au monde universitaire et qui est la résultante des valeurs sur lesquelles il souhaite bâtir une vie qui correspond à ses aspirations. C'est une quête de soi et en même temps une quête de sens qu'il cherche à conférer à son itinéraire de vie, à son existence. Se mettre en projet c'est s'inscrire dans

---

<sup>8</sup> Boutinet, In Sciences humaines n° 39, mai 1993.

une démarche anticipatrice que l'on peut qualifier de « socialisation anticipée », socialisation où l'individu se voit comme étant quelqu'un d'autre que soi-même ou différent de ce qu'il est au moment de la projection. A ce propos, nous formulons l'hypothèse que cette socialisation dont nous parlons est accompagnée de processus affectif (motivation) dont l'importance ou l'intensité est proportionnelle aux gratifications psychiques dont celui-ci peut bénéficier ou au degré de valorisation de soi dont l'individu rêve. Devenir « quelqu'un dont on reconnaît les compétences ou l'exploit », est un défi et un engagement que l'individu prend envers soi-même. Ainsi, les projets de positionnement social, sont à considérer dans leur diversité, comme autant de moyen de défense ou de promotion de soi, permettant au sujet de se personnaliser à travers la quête du pouvoir (maîtrise de l'environnement) et de lui-même, la quête de sa réalisation.

Dans le choix de s'engager dans une profession deux aspects se conjuguent : l'un est instrumental, l'autre relève plutôt de l'idéal. Celui qui opte pour une profession annonce qu'il est prêt pour acquérir les compétences requises pour la pratiquer de la manière la plus efficace et aussi souscrit aux valeurs qui la caractérisent. Le deuxième aspect, signifie que l'individu a prescrit un cheminement à sa trajectoire professionnelle et une détermination totale de soi (état de vie, mode d'existence) dans le but de façonner l'avenir selon ses propres souhaits.

La personne qui s'engage dans le métier d'enseignant universitaire est censé être impliqué dans ce qui se passe, d'être concerné par ce qui se fait en assumant le passé, le présent et préparer l'avenir avec celle-ci. Enseigner à l'université c'est aussi s'engager à accepter sa culture, c'est adhérer à ses missions, c'est se reconnaître dans son projet, c'est surtout gérer de façon continue sa formation et d'intégrer dans sa pratique de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences et de nouvelles technologies. Le choix du métier d'enseignant constitue ainsi un projet d'enseigner, un projet pour faire de la recherche et constitue, par ailleurs, une base pour la construction de l'identité professionnelle. Le choix est tributaire des représentations que l'on a du métier. Ainsi, choisir l'université signifie accepter une identité enseignante et accepter un projet d'enseignement dont les contours sont d'ordre culturel, relationnel et didactique.

Le choix du métier d'enseignant constitue ainsi un projet d'enseigner, revêt un caractère vocationnel et contribue à la construction de l'identité professionnelle. A ce sujet, Boutinet (1990, p94) avance que « pour le métier, comme pour la profession, le projet vocationnel est possible à partir du moment où l'individu peut vivre au sein de

son travail une identité professionnelle, identité à travers laquelle il aura l'impression de se réaliser, en affrontant les tâches ou des responsabilités de plus en plus complexes ». De ce point de vue, on peut affirmer que le projet vu sous cet angle, serait l'expression d'un souci ou d'un désir de reconnaissance sociale et constitue un processus de construction identitaire dont le soi (image que l'individu veut faire paraître) et l'image à travers laquelle il désire être vu par les autres en constituent les fondements. Les théories vocationnelles qui ont développé une conception dynamique du projet ont montré que les choix opérés définissent et affermissent une image de soi. Les enjeux identitaires sont donc fortement présents dans le projet personnel. Ceux-ci peuvent s'organiser sous formes de rétributions morales ou psychiques et matérielles.

### **2-3 Du projet professionnel au projet identitaire :**

Le projet, comme nous l'avons vu, peut être aussi envisagé sous l'angle identitaire. Le choix d'une profession ou d'une discipline suppose le choix d'un groupe social d'appartenance et d'un champ scientifique et s'accompagne nécessairement de réflexions sur l'image de soi future, sur sa future identité professionnelle.

Dans son existence, l'individu construit ou reconstruit différents types de stratégies notamment des stratégies visant un positionnement social. Il s'agit de la détermination de la place et du rôle que prend le sujet dans la définition des contours de l'orientation du devenir de son soi (Kaddouri M., 2002). Le projet identitaire se distingue des autres types de projets par le fait que ce dernier concerne la personne elle-même, ce qu'elle veut devenir et non ce qu'elle veut avoir. Il s'agit d'un projet de l'être, du devenir de la réalisation de soi et non de l'avoir.

Le projet est liberté du sujet dans la construction de sa destinée et de son devenir identitaire. Il trouve son origine dans le désir de changement correspondant à un projet de soi ou à un projet d'identité (Barbier, 1991). Il nous semble donc clair que le projet est également une représentation de soi, une construction de l'image de soi située dans un avenir plus ou moins lointain. Ainsi, l'enjeu central du positionnement de l'individu dans l'organisation de travail est son projet professionnel et individuel. L'identité d'une personne se tisse sur des savoirs de divers ordres, des tacites ou explicites, des savoirs de conception aux savoirs d'action. Ainsi, devenir professeur d'université nécessite un nouveau repérage identitaire à travers l'acquisition d'une nouvelle professionnalité

Le monde de l'enseignant peut ne pas débiter avec l'entrée en exercice. Il commence à notre sens à partir du moment où l'individu se projette comme enseignant. On peut s'engager à l'université à partir d'une idée que l'on se fait du monde universitaire ou à travers l'image d'un enseignant qui a nous marqué ou à partir d'images véhiculées par la société, ou comme l'a souligné Bourdieu, on peut « épouser » ou se concevoir avec ou à travers « l'habitus » de ses parents. D'ailleurs, il suggère pour connaître l'habitus d'un individu, il faut connaître celui des parents et le rapport à l'avenir au-delà des conditions objectives dans lesquelles l'individu a été élevé. Bien que nous ne nous inscrivions pas totalement dans cette thèse, on peut considérer qu'effectivement le « moi à venir » ou l'idéal du moi apparaît, dans certaines conditions, comme « prédéterminé » car il serait le résultat d'une évolution qui prend son départ d'un état antérieur à travers une identification parentale. C'est parce le père a été enseignant qu'on continue dans le même sillage. L'identification à un groupe de référence constitue également un ancrage identitaire essentiel. Dubar (1991 p. 60) souligne « *c'est parce qu'on se compare aux membres d'un autre groupe que l'individu se sent frustré par rapport à ceux et qu'il se met à vouloir leur ressembler pour, peut-être, un jour, se faire reconnaître par eux* ». Cette identification au groupe de référence devient de fait un moteur; l'individu tente d'appréhender et d'intérioriser les valeurs et les normes des enseignants-chercheurs et se donne alors les moyens pour appartenir un jour lui aussi à ce groupe. Par ailleurs, les recherches sur les enseignants-chercheurs ont montré qu'il existe différentes façons dont les individus se définissent en anticipant. Sur leur avenir. Celles-ci dépendent de leurs parcours antérieurs et de leur origine sociale. (Viry L. 2005). Dans ce sens; l'identité désirée peut en effet apparaître comme le prolongement de l'identité héritée. Dans ce même ordre d'idée, on peut également évoquer le choix par « mimétisme ». On s'inspire du projet ou de fonction exercée par un voisin, un ami etc.

### **2-3-1 L'individu entre projet de soi pour soi et projet sur soi pour autrui :**

Avant d'exposer les deux types de projets identitaires, il convient tout d'abord de faire la distinction entre les projets qui ont pour objet l'individu lui-même et les projets qui ont pour cible les choses que l'individu tend ou projette de posséder. Dans le premier cas, il s'agit de ce que l'individu voudrait être ou devenir. C'est un projet de vie, projet existentiel ou projet identitaire. Le second est un projet d'avoir, qui se distingue par son caractère instrumental ou opérationnel. Ces différents projets ne sont pas

contradictoires, ni conflictuels, bien au contraire, ils se complètent .Leur coexistence participe, grâce aux différentes stratégies utilisées par l'individu pour concilier entre les deux projets, à la construction de son identité.

Le projet de soi pour soi est un projet identitaire désiré, voulu par le sujet lui-même. Il s'agit d'un « soi futur » ou d'une représentation de ce qu'il voudrait être dans l'avenir. C'est l'image de soi qu'i se donne ou se projette de devenir. Etre un enseignant chercheur connu dans le monde scientifique pourrait constituer pour une personne un projet de soi pour soi. Celui-ci permet de " donner un sens à un futur qu'il anticipe et reconnaît comme possible réalisation de soi " (Gohier 2001 p 195).

Le projet de soi pour autrui est un projet défini, assigné ou voulu à l'individu par quelqu'un d'autre. Autrement dit, c'est un projet des autres sur lui. Le sujet doit intérioriser les normes et les valeurs de l'institution, et œuvrer à la réalisation de son projet.

Dans le champ universitaire le projet voulu par autrui, peut dans certaines circonstances, être vécu par l'enseignant comme une contrainte, une « menace » à sa liberté académique dans le sens où l'investissement dans son travail est un investissement demandé et non voulu et risque d'être perçu comme une entrave au développement du soi privé.

### **2-3-2 Projet, carrière et trajectoire professionnelle :**

Le projet désigne l'idée de sens, d'orientation, c'est aussi une planification individuelle aboutissant sur un projet de carrière. L'étude de l'itinéraire ou le cheminement professionnel ainsi que les périodes pendant lesquelles les personnes travaillent ou occupent des positions professionnelles diverses font appel au concept de carrière. Le mérite revient à HUGHES d'avoir introduit la notion de carrière qu'il définit comme suit: « Une suite de positions institutionnellement définies ou non, occupées par un même individu au cours de sa vie active et ensuite une trajectoire individuelle qu'il s'agit de décrire sans se prononcer sur sa valeur ».La carrière constitue aussi une histoire personnelle avec ses ancrages identitaires et une (re)création de soi. La question des compétences et des stratégies se posent donc de manière évolutive en fonction du contexte et en en fonction du changement de statut. L'identité des enseignants se profile donc au terme de cette carrière et au cours de laquelle s'élabore l'identité professionnelle et aussi des recompositions identitaires générées par les évènements significatifs et

auxquels l'individu attribue du sens à l'issue d'une attitude réflexive lui permettant de se livrer à une analyse de son propre vécu, de ce qui est fait et de ce qui reste à faire.

La mobilité des trajectoires professionnelles constitue des moments importants dans la vie de l'individu car elles correspondent à des moments de bifurcations biographiques ou « tournants de la vie » où des modifications de « l'être » s'opèrent dans le sens où les acteurs deviennent différents de ce qu'ils étaient avant. La carrière des enseignants-chercheurs peut être définie comme une succession de positions placées dans une hiérarchie de rémunérations et de prestige et c'est la raison pour laquelle ils manifestent de fortes aspirations de mobilité verticale. De ce point de vue, on peut concevoir que l'exercice du métier d'enseignant-chercheur et les différents échelons qu'il gravit (assistant, maître -assistant, maître de conférence, professeur) constituent des moments de « transformation identitaire » et qui modifient par conséquent l'image de soi (aujourd'hui, je ne suis pas le même, je connais plus, je suis plus connu etc.). En effet, si les étapes à franchir par les enseignants -chercheurs sont les mêmes pour tous; tous ne vont pas progresser à la même vitesse et ne vont pas vivre de la même manière les différents stades. Différents processus sociaux et psychiques les accompagnent durant leur parcours. On peut rencontrer ceux qui sont satisfaits de leur situation et développent une identité de l'enseignant « bien loti » et d'autres pointant des moments de doute, de désenchantement. Le passage, par exemple, du statut de maître de conférences à celui de professeur est parfois ressenti comme une fierté. Il n'est pas, seulement, perçu comme le fruit d'un travail assidu et continu mais comme une récompense symbolique. En revanche, les enseignants qui n'arrivent pas à gravir les échelons tel que prévu et seraient contraints à occuper des positions ne correspondant pas à leurs espérances développeraient des processus psycho-affectifs allant du sentiment de dévalorisation, de honte à la souffrance sociale. « *La souffrance sociale [...] naît lorsque le désir du sujet ne peut se réaliser socialement, lorsque l'individu ne peut pas être ce qu'il voudrait être. C'est le cas lorsqu'il est contraint d'occuper une place sociale qui l'invalide, le disqualifie, l'instrumentalise ou le déconsidère* » (Gaulejac, cité par Viry L. p.170).

Dans son travail quotidien, l'enseignant universitaire peut vivre de tensions souvent générées par les contradictions entre les projets institutionnels et les conditions de travail d'un côté, et de l'autre ses actes professionnels s'inscrivant dans sa propre logique et le projet de réalisation de sa propre personne dans la profession. L'absence de cohérence entre les différents projets et les différentes représentations peut amener

l'enseignant à vivre des situations conflictuelles susceptibles de se traduire par des attitudes de rejet, de fuite (Donnay, J 1997). Selon le même auteur, demander à un enseignant d'adopter des attitudes ou des comportement qui ne s'accordent pas avec les convictions personnelles peut être source de malaise et de difficultés. Ainsi, dans la construction de soi, l'enseignant se trouve traversé par des tensions dues essentiellement à ces deux orientations identitaires: La première est liée au désir de l'individu de construire son propre projet de soi sur soi c'est à dire ce qu'il on désire être ou avoir: Réalisation de soi, accomplissement de soi. La deuxième résulte de l'attente d'autrui, de ce qu'il lui assigne comme rôles pour qu'il soit en conformité avec le projet d'autrui sur soi.

### **Conclusion**

Dans la philosophie de l'action, l'individu est projet Dans sa vie, Il est appelé à dépasser les perspectives routinières et inscrire ses activités dans le cadre de projets. Le projet est une anticipation dans le futur qui permet aux personnes de se projeter dans un avenir plus ou moins proche pour construire une représentation d'eux-mêmes, de ce qu'ils voudraient être ou avoir. Abordé dans une perspective phénoménologique, on peut dire que le projet constitue, de part les aspects affectifs qui l'accompagnent, une dynamique et une base importante pour la construction d'une identité. Nous avons vu, dans les pages qui précèdent que le choix d'un métier est parfois déterminé par le projet que l'individu s'est construit à un moment de sa vie. Le projet, que l'individu a défini ou a construit, peut être inscrit dans une logique tout à fait personnelle telle que la satisfaction d'un besoin personnel (visibilité, réalisation et valorisation de soi) ou par contre s'inscrire dans une logique collective, altruiste c'est -dire qui vise la réalisation d'objectifs d'intérêts communs. Le projet constitue par ailleurs une matrice ou un processus pour la construction de son identité aussi bien personnelle que professionnelle.

## CHAPITRE III

### L'IDENTITE AU CŒUR DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

« Le sauvage vit en lui-même, l'homme sociable, toujours hors de lui, ne sait vivre que dans l'opinion des autres et c'est, pour aussi dire, de leur seul jugement qu'il tire le sentiment de sa propre existence »

Rousseau, 1755

#### Introduction

Depuis déjà plus de 30 ans la sociologie s'attarde à analyser les multiples facettes du travail des enseignants et des enseignants-chercheurs. Plusieurs courants d'analyse des identités sont venus élargir les perspectives d'étude des phénomènes qui structurent la vie des enseignants.

Ainsi l'identité professionnelle de l'enseignant, considérée comme un construit social basé sur des rapports sociaux, constitue un espace individuel situé au sein même de ses activités d'enseignement et de sa pratique professionnelle. Saisir l'identité de l'enseignant permet de clarifier le processus de construction de logique d'acteur dans ses dimensions de reconnaissance sociale, de reconnaissance de soi dans le travail et dans les rapports qu'il entretient avec sa pratique et avec les partenaires et en fonction du fonctionnement de l'institution. De ce fait, le travail constitue sans aucun doute un espace de socialisation et de construction identitaire (Dubar 1991, Sainsaulieu 1988) et aussi un espace où émergent des conflits et des tensions. Dans ce registre, on peut dire que le métier de l'enseignant est un métier « de lieux et de relations » Celui-ci exerce son travail au sein d'un établissement et où il est soumis à différentes sortes de liens: Liens avec le savoir, avec les enseignés avec les pairs et avec l'établissement. C'est en entrant en interaction avec ces composantes du système éducatif que l'enseignant découvre la réalité du travail et construit son identité professionnelle ou ce que l'on désigne communément de socialisation secondaire.

En l'absence d'une socialisation à l'enseignement se livre, à travers son vécu quotidien, à une théorisation de sa pratique et de ce fait il construit ou reconstruit sa représentation du métier d'enseignant.



### **3-1 Socialisation et construction de l'identité :**

Il ne s'agit pas, pour nous ici, de revenir sur la genèse de la socialisation ou de la socialisation primaire telle que décrite par les chercheurs et particulièrement Piaget, ou d'exposer les différentes théories ayant abordé la question mais nous l'aborderons, après avoir levé l'ambiguïté sur le concept, au travers de sa dimension professionnelle (socialisation secondaire) notamment en milieu éducatif pour essayer de comprendre les contextes sociaux et institutionnels qui concourent à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.

La socialisation occupe une place centrale dans le débat théorique actuel. Ce concept est utilisé par divers auteurs sous différentes approches et dans différents champs: On le retrouve en psychosociologie, en sociologie, en anthropologie, en psychologie voire en philosophie etc.

Conçue comme un construit « humain », produit de socialisations successives, la socialisation est interpellée de différentes façons pour expliquer le phénomène de construction identitaire. D'une manière générale, la socialisation est définie comme étant les modifications qui se produisent dans les rapports de chacun à son environnement et à soi même.

Dans une perspective sociologique et principalement Durkheimienne, la socialisation, désigne l'assimilation ou l'intériorisation par les individus des normes, des valeurs, des attitudes, des manières d'être de la société et auxquelles celui-ci est appelé à s'y conformer. La socialisation met donc en jeu deux mécanismes et qui sont celui de l'intégration et celui de la régulation. Dans la même optique, Bourdieu P. conçoit la socialisation comme une incorporation d'un « habitus » qu'il définit comme « un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est à dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations ». Cependant , on ne peut omettre de dire que dans son approche, il met l'accent sur les trajectoires individuelles et qu'il considère comme un processus biographique ou en d'autres termes, l'habitus se caractérise par un double mouvement entre intériorité et extériorité. Il intègre les pratiques individuelles et collectives, et après incorporation, en diffuse d'autres.

Cette vision de la socialisation, chère aux sociologues, apparaît aux yeux des interactionnistes réductionniste et la considèrent comme restrictive car elle obéit à une conception déterministe qui concerne surtout l'enfant et qui peut être assimilée à un

conditionnement. La socialisation selon les interactionnistes est un processus d'adaptation et de construction de sens qui se passe en divers lieux et à divers moments. Les interactionnistes ne considèrent pas la socialisation comme l'intériorisation passive des normes et des prescriptions sociales mais comme une construction où l'individu est partie prenante. La culture de l'établissement agit certes sur la conception de soi, l'estime de soi et la représentation du métier à travers les rôles et le statut, mais l'individu est aussi créateur de lui-même dans le sens où celui-ci interprète le monde extérieur en fonction « de ce qu'il est, de ce qu'il pense et de ce qu'il veut être ou devenir ». S'inscrivant dans cette optique, Charlier J E (cité par Grahay M. 1994, p74) définit la socialisation comme suit : « *La socialisation est donc une intégration culturelle d'individus, de lieux et d'objets dans des constellations de sens qui préexistent mais peuvent être modifiées* ».

De son côté Dubar, en se démarquant des approches qui voient la socialisation comme une forme d'intégration sociale ou culturelle unifiée reposant largement sur un conditionnement inconscient et s'inspirant des théories fonctionnalistes voit en la socialisation « *... une incorporation des manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) d'un groupe, de sa vision du monde et son rapport à l'avenir, de ses postures corporelles comme de ses croyances intimes. Qu'il s'agisse de son groupe d'origine au sein duquel s'est déroulé sa petite enfance et auquel il appartient " objectivement" ou d'un groupe extérieur dans lequel il veut s'intégrer et auquel il se réfère" subjectivement, l'individu se socialise en intériorisant des valeurs, des normes, des dispositions qui en font un être socialement identifiable* » Par ailleurs, il précise que la socialisation est " « l'apprentissage individuel et collectif des relations de travail, qui conditionnent à la fois la réussite " économique de l'entreprise (organisation) et la reconnaissance salariale et " identitaire " des individus »(1996 p 35).

La socialisation est un processus d'adaptation qui se passe en divers lieux et en divers moments. La formation reste un facteur de socialisation très important. Les fonctionnalistes comme les interactionnistes ont souligné l'importance de la socialisation des nouvelles recrues pour qu'elles adoptent les valeurs qui guident la pratique professionnelle et y développent des comportements que l'on attend

Le travail, la formation constituent des espaces de socialisation et de construction identitaire et particulièrement l'identité professionnelle La dimension professionnelle de la construction identitaire constitue selon Dubar C. un moment fondamental de la socialisation. De ce fait, il n'y a pas de construction identitaire

unique, mais des constructions. Celles-ci sont tributaires ou fonction des communautés d'appartenance; de l'histoire personnelle etc...

La formation et l'exercice du métier restent un moment de socialisation et qui peuvent accompagner l'individu durant toute sa carrière ou durant son itinéraire professionnel. S'inscrivant dans cette optique Hughes (1958, 1996), Merton et al. (1957) ont mis en exergue la relation entre travail et identité. Ils précisent à cet effet que la socialisation naît de la transaction entre l'individu et la société durant laquelle celui-ci se livre à la construction de sens subjectifs.

L'école, l'entreprise ou l'université, qui peuvent être conçues comme des micros sociétés sont à considérer comme des agents de socialisation et où les individus apprennent et intériorisent différents éléments de culture du groupe auquel ils appartiennent. Ainsi, il est incontestable ment vrai selon de nombreux auteurs (Tap, Dubar, Sainsaulieu) que le lieu de travail avec ses normes, ses valeurs et les membres du groupe d'appartenance et avec lesquels l'individu entre en interaction, prennent une importance particulière dans la socialisation et la construction de l'identité professionnelle.

### **3-2 La socialisation fondée sur la pratique enseignante:**

La socialisation professionnelle peut être envisagée comme un processus dynamique relationnel ou interactif situé dans un contexte professionnel particulier. Les différents processus de socialisation en milieu éducatif ont été soulignés par de nombreux chercheurs (Charlier J.E 1994, Robitaille M. 1998, Cattonnar B 2001, Gohier C. 2000). Les résultats de leurs recherches ont montré qu'au cours de sa carrière et dans son espace de travail, l'enseignant se socialise et négocie son identité professionnelle à partir des relations au travail et des contraintes de l'environnement professionnel dans le sens large du terme. Il s'agit de son rapport à l'étudiant, aux collègues ou aux pairs et à l'établissement. Bien que ces recherches aient porté sur un champ éducatif spécifique (primaire, secondaire), leurs conclusions peuvent, à notre sens, être aisément extrapolées au champ universitaire.

#### **3-2-1- La socialisation par les pairs**

Il est admis que les échanges entre enseignants participent à la construction de leur identité professionnelle. L'identité professionnelle comme l'a souligné Sainsaulieu (1988) est aussi la façon dont les enseignants s'identifient aux pairs. Elle est, par

ailleurs un processus relationnel d'investissement de soi. Chaque membre du groupe théorise sa pratique en collectivité et se forge dans le temps comme dans l'espace une forme d'appartenance et d'identité. Nombreux sont les chercheurs (Wenger, 1998, Po'r et al, Nickols, 2000 cité par Robitaille M 1998) qui ont montré que la notion de pratique communautaire favorise l'émergence d'une identité professionnelle et crée le sentiment d'appartenance au groupe. L'identité professionnelle est une identité partagée avec les membres du groupe exerçant une occupation.

L'enseignant, dans son espace de travail entretient également des rapports avec ses collègues. Il effectue un travail de collaboration, de collégialité qui génère un sentiment de corporatisme, un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel. Le rapport aux collègues permet donc à l'enseignant d'avoir le sentiment d'aborder le travail en « collectivité » et fonde des « nous » collectifs sur la base d'intérêts communs, de valeurs communes et d'affinités identitaires. Le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, comme le souligne Gohier C. et al (2001 p.15), peut être *« développé par la formulation d'objectifs communs dans le cadre d'un projet éducatif commun, par exemple, mais également par l'exercice de mise en commun de pratiques pédagogiques aussi bien que des difficultés rencontrées en situation d'enseignement »*. En effet, devant l'ampleur et la diversité des problèmes et des difficultés que soulève la pratique pédagogique, l'enseignant ne peut aborder son métier seul. Il est appelé de sortir de son individualisme et partager ses expériences avec ses collègues.

Les échanges répétés avec les collègues jouent donc un rôle essentiel de construction et de réaffirmation identitaire. Les échanges entre pairs revêtent une importance dans la vie des enseignants. Les expériences vécues en collectivité aussi bien dans le temps que dans l'espace façonnent la personnalité et favorisent l'émergence de l'identité.

### **3-2-2 La socialisation par les apprenants :**

Enseigner, c'est tout d'abord s'inscrire dans un rapport, dans une relation d'échange. La relation pédagogique qu'entretient l'enseignant avec celui qui apprend, qu'elle soit de nature intellectuelle, affective ou morale constitue par excellence le creuset de l'identité. En effet, la relation pédagogique n'est pas une simple opération de transmission et de réception. Elle est plutôt une relation où l'on négocie du sens et où se définit en partie l'identité des acteurs. Cet aspect de la communication a été largement étudié par plusieurs chercheurs (E.Goffman 1987, Bateson G. Ruesch J. 1988) et qui ont

montré que la communication est un acte social et est porteuse d'enjeux. Les acteurs impliqués dans une relation tendent à montrer une image valorisée d'eux-mêmes qu'ils considèrent comme leur identité.

La relation pédagogique n'est pas uniquement une situation où l'on applique les règles (contrat pédagogique) mais c'est un lieu où l'on définit d'une manière tacite, subjective, des règles et notamment des règles de fonctionnement et où l'on négocie les rapports de place ou de position que chacun prend par rapport à l'autre.

L'enseignement est incontestablement un travail interactif où le rapport à autrui (collectif d'élèves ou d'étudiants) permet à l'enseignant d'acquérir une dimension importante de son identité. Dans ce contexte Martineau S. et Gauthier (cité par Gohier C. 2000 p.91) ont montré que la relation pédagogique joue un rôle capital dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. A ce sujet, ils notent « *En somme se retrouver dans une classe d'élèves est l'expérience la plus fondamentale d'un enseignant, elle donne sens à sa vie professionnelle* ».

La relation pédagogique, comme nous l'avons souligné, requiert une importance capitale dans la construction identitaire de l'enseignant. Elle est considérée par ailleurs une dynamique d'entretien et de préservation identitaires ou de destruction de l'identité.

La relation à l'étudiant peut d'un autre côté être génératrice de malaises chez l'enseignant. La gestion de gros effectifs, la motivation des étudiants sont autant de facteurs qui rendent difficile la relation pédagogique et ne manqueraient pas d'avoir une incidence négative sur l'identité enseignante et par conséquent sur la pratique pédagogique. En effet, la dégradation du climat de classe met en cause l'image de soi et l'identité de l'enseignant.

Dans une excellente thèse d'état portant sur les enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel du Québec (Cegep), Robitaille M. (1998) a apporté beaucoup d'éclairages sur la pratique enseignante et surtout sur la relation enseignant /enseigné en tant que processus de construction et/ou de « déstructuration » de l'identité professionnelle. A partir d'un travail sur les enseignants du Cegep dans leur rapport avec les étudiants, l'auteur distingue trois types d'identités :

#### **a) L'identité de retrait.**

L'identité professionnelle de retrait "se nourrit de représentations négatives de la pratique enseignante qui prêtent à la société une perception négative de la profession qui ajoute à son état de crise"(Robitaille M ibid.).

Les difficultés que l'enseignant peut rencontrer dans sa profession peuvent avoir des répercussions négatives sur sa vie en milieu universitaire et le conduire à adopter des stratégies pour réduire la tension générée par ses difficultés qui se traduisent parfois par une attitude de retrait ou de désengagement comme le souligne Mosha H.J ( p.300). Il en résulte une mauvaise préparation du cours un contact rare avec les étudiants en dehors de la salle, une participation minimale à la vie intellectuelle et le manque d'intérêt pour la recherche". Par ailleurs, des travaux réalisés dans les années 1980 ont souligné l'existence de tensions au niveau de la relation avec les étudiants (Grégoire et al. 1985 cités par Robitaille M). Les difficultés d'installer des relations interactives dans la sa pratique conduisent l'enseignant ... adopter un comportement que ces chercheurs ont qualifié de phénomène de "repli sur la classe». Ce phénomène de repli concerne aussi les relations entre pairs. Sainsaulieu (1988), Dubar (1991) ont souligné à cet effet que l'absence d'intimité ou de la communication avec les autres témoigne de l'existence d'une forme de crise d'identité. A cela, on peut ajouter, les difficultés générées par l'absence de motivation et la capacité de conceptualisation chez les étudiants. Ces facteurs rendent la relation des étudiants et des enseignants lourde et finissent par constituer une source de démotivation importante pour les enseignants qui peut se traduire par une modification fondamentale du rapport vécu au travail La dégradation du climat de classe met en cause l'image de soi et l'identité des enseignants. La gestion des effectifs, la motivation des étudiants sont autant de facteurs qui rendent difficile la relation pédagogique et fonde une identité de retrait.

#### **b) L'identité d'autonomie :**

Cette identité dite d'autonomie est une identité qui se construit lorsque les rapports au travail et particulièrement la relation aux étudiants ne sont entravés par aucune difficulté. Dans ce cas, la présence d'une interactivité joue le rôle de catalyseur qui pousse l'enseignant à positiver les difficultés rencontrées dans son espace de travail en les considérant comme des contraintes à vaincre. Le rapport au travail est ressenti comme une satisfaction.

#### **c) L'identité d'ambivalence :**

Ce type d'identité touche au fondement même de la pratique enseignante Elle se traduit par ce que l'auteur appelle une « désarticulation » c'est-à-dire l'existence d'un fossé qui se creuse entre les étudiants et le rapport vécu au travail. Cette identité

présente des similitudes avec l'identité de retrait. Toutefois l'identité d'ambivalence touche au rapport à la profession elle-même. Dans certains cas, certains enseignants développent le sentiment d'être pris dans un système contraignant. L'identité d'ambivalence suscite chez l'enseignant, selon Robitaille M. une véritable crise d'identité et le pousse à adopter des stratégies identitaires qui leur permet de trouver un équilibre entre cette identité (vécue) et l'identité souhaitée.<sup>9</sup>Certains enseignants recourent par exemple à des rapports avec les étudiants basés sur le contrôle et la discipline, d'autres par contre, sous le prétexte que les étudiants ne « veulent pas apprendre » cherchent à s'investir dans d'autres activités parfois politiques, syndicales ou autres.

### **3-2-3 La socialisation dans et par l'établissement :**

L'établissement constitue un cadre central dans l'émergence des normes professionnelles. Van Zanten (2002) a montré, à partir de recherches sur le secondaire et le primaire, le lien entre l'identité, la socialisation professionnelle et les réalités des établissements. La définition de l'identité est liée au contexte de travail.

Le rôle réel de l'établissement n'est pas de déterminer les comportements, de prescrire des règlements et de veiller à leur application mais de structurer des espaces de négociation, de jeu, entre les différents acteurs et de construction de l'identité. L'établissement joue un rôle fondamental dans le maintien, le renforcement des identités ou au contraire, leur révision.

En effet, le lieu d'exercice, le public (étudiants), les pairs, le fonctionnement, la gestion, les normes édictées par la hiérarchie peuvent jouer un rôle déterminant dans les recompositions identitaires c'est-à-dire l'intériorisation de valeurs, de représentations, d'attitudes de techniques... Charlier (1997) souligne que l'institution constitue "un système de repère pour tous ceux qui la fréquentent.

Ce système peut être modifié évolue sans cesse. Il est toujours déjà là et toujours à reconstruire" L'établissement se présente comme un cadre central pour l'émergence des normes professionnelles contextualisées et de là la construction et le renforcement de l'identité professionnelle. L'identité professionnelle, dans ce sens, peut être envisagée comme "identité au travail" ou comme des "effets culturels de l'organisation"(Sainsaulieu, 1988 p. 240) Dans ce même ordre d'idée (Demailly, 1991

---

<sup>9</sup> Nous développerons ces notions dans un autre chapitre.

p.187) constate que l'une des causes de l'émergence d'une "identité de retrait" se trouverait dans le mode de fonctionnement de l'établissement.

L'établissement se présente comme un cadre central pour l'émergence des normes professionnelles contextualisées et de là la construction et le renforcement de l'identité professionnelle. L'identité professionnelle, dans ce sens, peut être envisagée comme "identité au travail" ou comme des "effets culturels de l'organisation"(Sainsaulieu, 1988 p. 240)

Dans ce même ordre d'idée, il nous semble intéressant d'évoquer les conclusions auxquelles est parvenue Agnes Van Zanten (*Op cit*) suite à la recherche qu'elle a menée dans des établissements du secondaire réputés "difficiles. La chercheuse a montré que les enseignants, particulièrement les nouveaux, lorsqu'ils n'arrivent pas établir une relation interactive avec les élèves se livrent, après avoir épuisé " les stratégies de survie", développent une identité de retrait qui se traduit sous plusieurs formes :

- Abandon de l'établissement pour ceux qui trouvent une solution d'échange ;
- L'absentéisme chronique.

Une logique de "positivation" avec les élèves, selon l'expression de l'auteur s'installe et se traduit par une forme de fraternisation en connivence avec eux.

Les enseignants aspirent donc à positiver leur expérience dans ces établissements en les considérant comme terrain d'expérimentation riche en enseignements. Ici l'auteur n'exclut pas l'hypothèse qu'il s'agit là d'une stratégie visant à réduire les insatisfactions professionnelles du moment.

Comme nous l'avons déjà noté, l'identité d'un individu est une identité située. Celle-ci dépend du contexte de travail : relations de travail et de pouvoir, effets culturels de l'organisation (Sainsaulieu 1977). Ainsi Demailly L. (1991) a montré comment l'établissement est une microsociété qui favorise l'implication ou au contraire le retrait des acteurs.



## CHAPITRE IV

### LE CONCEPT D'IDENTITE

Chaque individu est unique et chaque individu est de nombreux individus qu'il ne connaît pas.

Octavio Paz

#### **4- 1 Essai de définition**

Après avoir été longtemps mis de côté pour laisser place aux concepts d'image sociale dans les années soixante (Laboratoire de Chombart de Lauwe), de représentation à la suite des travaux de Moscovici vers les années soixante, le concept d'identité refait surface dans les années quatre-vingt-quinze et devient une notion qui revient pratiquement dans tous les discours et qu'on a tendance à utiliser dans différents domaines. En France, elle constitue aujourd'hui le cheval de bataille dans la campagne électorale de 2007 entreprise par les différents protagonistes.

L'identité est un thème difficile et sensible, pour l'approcher ou pour essayer de l'élucider, il convient tout d'abord d'en saisir les fondements théoriques. Les recherches en sciences sociales et humaines sur l'identité ont montré que l'étude et la définition de l'identité se sont effectuées par rapport à des découpages de champs disciplinaires différenciés. Ainsi pour comprendre l'identité il faut s'orienter dans deux directions: La première, s'appuyant sur des données de la psychologie et de la psychanalyse, privilégie la dimension psycho-individuelle et tente de saisir les mécanismes psychologiques qui en permettent l'émergence.

La deuxième perspective de tradition Durkheimienne et relayée par la suite par Bourdieu, s'appuie sur des déterminants sociologiques de la production ou de la reproduction identitaire. Elle fonde son analyse sur les travaux de la sociologie, de l'anthropologie et l'économie et accorde la primauté aux déterminants sociaux responsables de la construction de l'identité. Cependant les deux approches nous paraissent réductionnistes, restrictives, car elles sous estiment chacune une dimension importante de l'identité. On reproche à la première d'avoir occulté la dimension synchronique c'est-à-dire les conditions spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrit, se construit et se déconstruit l'identité, et à la seconde d'avoir ignoré la dimension diachronique c'est à dire l'importance des mécanismes psycho-individuelles mis en jeu dans la construction identitaire.

A ces deux orientations, s'ajoute une troisième qui est celle prise par Erikson . Celui-ci, dans sa tentative de concilier les deux approches intègre ou propose une dimension psychosociale de l'identité. Ce chercheur conçoit l'identité comme un processus et un produit. Ainsi l'identité, selon lui, se construit dans l'intersubjectivité où les dimensions personnelles( psychologiques) et sociales entrent en jeu et que l'individu prend en considération lors de la définition de soi: « *L'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux, significativement en même temps, il juge leur façon de le juger lui-même à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige* »(Lévi-Strauss C. cité par Gravé P. 2002, p. 5).

Claude Dubar et auquel nous reviendrons plus longuement, est sans doute celui qui, selon nous, a réussi à apporter une meilleure contribution pour la compréhension des identités et notamment les identités professionnelles. En effet, l'auteur propose une théorie sociologique de l'identité en se référant ou en s'inscrivant dans une perspective pluridisciplinaire. Sa nouvelle approche s'inspire en grande partie des travaux de Durkheim E, Weber M. de **Piaget J** et **Goffman E**. Dans sa conception de l'identité, il avance que celle-ci se construit à partir de socialisations successives et à partir d'une double transaction: transaction subjective « interne »à l'individu et une transaction externe « objective » entre l'individu et le milieu.

Le concept d'identité puise donc dans divers champs de pensée. Son approche est à situer dans un champ interdisciplinaire. Camellieri (1990) a réussi, selon nous, à dresser une synthèse fort intéressante. Selon l'auteur, l'identité doit être abordée selon plusieurs perspectives:

- Perspective dynamique: l'identité se construit à partir de socialisations successives et elle n'est jamais finie. Elle est en perpétuelle construction.
- Perspective interactionniste : l'identité n'est pas une simple intériorisation des normes sociales (Durkheim) où le sujet est passif. L'identité est une construction qui naît à partir des interactions.
- L'aspect globalisant: l'identité n'est pas un ensemble d'identités juxtaposées. Bien au contraire, celle ci constitue un tout organisé, structuré
- La permanence du sentiment d'unité
- L'identité doit être conçue en termes de stratégies identitaires.

Comme nous venons de le constater en évoquant les fondements théoriques de l'identité, il convient de dire que définir l'identité est une tâche ardue si, déjà, elle est définissable avancement certains. Un bref regard dans le dictionnaire (Le Petit Robert 1997 p977) nous permet de nous rendre compte de la complexité de la notion. On peut y lire: "caractère de ce qui est identique"" identité personnelle, caractère de ce qui reste identique à soi même". Mais aussi « caractère de ce qui reste un ». Ces définitions cachent en fait deux acceptions:

- Rapport de continuité et de permanence qu'un individu entretient avec lui-même, qui en s'inscrivant dans le temps change tout en restant le même,

- L'identité est individuelle et collective: L'individu cherche à s'intégrer, à s'immiscer dans un groupe tout en affirmant son unité et sa singularité. Il s'agit comme l'avance Ricœur de l'Ipséité qui se définit dans la même.

De ce fait, chercher à définir l'identité c'est se demander comment l'on passe de l'identique au semblable et du semblable au différent, et de la confusion à la différenciation". C'est en sens que Tap P. (1999), identifie six composantes impliquées dans la dynamique et la construction des identités:

- La continuité ou le sentiment de rester soi-même; C'est un processus de conservation et qui permet à l'individu de se ressentir le même dans le temps et dans l'espace malgré la diversité des situations.
- L'unité, la cohérence du moi (représentation relativement structurée et stable que l'on a de soi et que les autres se font de la personne)
- L'unicité ou le sentiment de se percevoir unique, singulier .Il s'agit d'un processus d'individuation.
- La diversité (la coexistence de plusieurs personnages en une même personne)
- La réalisation de soi par l'action comme dans le cas de démarches de projet ou de formation; l'identité n'est constamment le reflet du passé mais s'ouvre sur l'avenir, se modifie.
- La vision positive de soi ou l'estime de soi est un processus de valorisation. L'individu est objet d'amour, c'est l'estime de soi, l'amour propre.

C'est en cela que l'identité s'articule ainsi autour de la dialectique du même et de l'autre; permanence/changement, intériorité/extériorité.

L'identité présente une certaine stabilité dans le temps comme produit d'un cheminement individuel marqué par un vécu expérientiel dans des contextes variés et par des positionnements sociaux divers.

L'identité est un processus cognitif et affectif par lequel un individu se conçoit et se perçoit. Elle est une structure psychique qui permet à l'individu d'appréhender sa propre personne et le monde qui l'entoure. D'une manière générale, « L'identité désigne la manière dont un individu, une collectivité une institution se perçoivent, se pensent, se nomment ou se définissent, se mettent en scène. C'est aussi le regard et le jugement des autres. C'est une réalité collective » (Tap, P. 1988 p.87)

#### **4-2 Les différentes facettes de l'identité**

Si l'identité est une dynamique faisant interagir deux processus identitaires opposés et en même temps complémentaires (Gohier C.2000) que sont l'identification et l'identification, elle présente aussi plusieurs facettes ou dimensions. Ces différentes facettes, qui s'affrontent entre elles parfois, permettent à l'individu, à travers un travail de gestion relationnelle, d'assurer la continuité de la réalisation de soi en tant qu'être singulier et de s'adapter aux contraintes sociales.

##### **4-2-1 L'identité désirée :**

C'est une identité subjective car elle renvoie l'individu à ce qu'il a d'unique, à son individualité. L'individu se socialise et construit son identité par étapes durant un long processus qui commence à la naissance qui s'exprime fortement à l'adolescence et se poursuit à l'âge adulte. Si l'individu se construit son identité avec les autres, dans la société, il se distingue des autres par sa singularité, son ipséité. Chaque identité est liée à une histoire singulière, aux diverses appartenances d'un individu.

L'identité désirée concerne l'identité intérieure, privée, celle que l'individu a rêvé de se construire, la personne qu'il voudrait être, la façon dont il se projette dans l'avenir. C'est l'image de ce qu'il devrait être ou faire pour assurer sa réalisation et son épanouissement. Cette identité est appelée " identité désirée"(Bajoit, 2003, p100).Selon cet auteur, l'individu en se construisant cherche à atteindre 3 buts :

- 1- Le sentiment d'accomplissement personnel
- 2- Le sentiment de reconnaissance sociale:
- 3- Le sentiment de consonance existentielle

Partant de là, on dit que « l'identité désirée » regroupe « l'ensemble des projets identitaires » auxquels l'individu aspire. C'est en outre l'image qu'il a de ce qu'il devrait faire pour assurer son épanouissement, son accomplissement personnel, sa réalisation de soi » (Bajoit P.103).

#### **4-2-2 L'identité assignée :**

Plus objective, elle situe l'individu à l'articulation du sociologique et du psychologique. C'est une identité "prescrite ou assignée dans la mesure où ce n'est pas l'individu qui en fixe les caractéristiques mais c'est plutôt la société ou le milieu d'appartenance. Elle résulte de l'ensemble des interactions sociales que provoque ou subit l'individu. Elle est le reflet de l'identité de chaque individu par rapport à la société qui l'entoure, par rapport aux personnes qu'il côtoie. Cependant, il faudrait préciser que cette identité est le résultat de ce que l'individu « pense que les autres attendent de lui, de ce qu'il estime qu'on lui assigne de faire et d'être » (Bajoit p.100). L'identité assignée n'est donc pas ce que les autres attendent de l'individu, c'est plutôt l'idée qu'il se fait de ce que les autres peuvent attendre de lui ou l'idée relative aux espérances des autres à son égard afin qu'il puisse obtenir d'eux de la reconnaissance sociale.

#### **4-2-3 L'identité engagée:**

Cette identité est la conséquence des deux premières et que chacun se construit réellement à travers un ajustement entre son identité personnelle « rêvée », « imaginée », « désirée » et son identité sociale « assignée ». Cette identité correspond à l'ensemble des conduites de vie qu'adopte l'individu réellement. C'est avec cette identité que l'individu s'engage, aussi bien dans sa vie sociale que professionnelle puisque l'individu bénéficie à la fois de reconnaissance sociale et d'accomplissement personnel et satisfait donc son identité désirée et assignée.

#### **4-2-4 La gestion des différentes facettes ou dimensions de l'identité**

La gestion des différentes dimensions de l'identité pose le problème de la cohérence, de la cohésion. Dans sa vie quotidienne ou dans sa vie professionnelle, l'individu va vivre des tensions dues à des manquements, soit dans le désir d'accomplissement personnel, soit dans le désir de reconnaissance sociale, ou dans le désir de consonance existentielle. Ces tensions peuvent provoquer une souffrance morale ou une souffrance identitaire (Viry L.2006 p 24) S'agissant des enseignants-chercheurs, elle avance que ces tensions peuvent apparaître et accompagner les

enseignants tout le long du parcours universitaire. Cela commence déjà avant l'entrée à l'université (parcours et modalités de recrutement), à l'entrée (adaptation conciliation de l'identité héritée aux nouvelles règles institutionnelles et professionnelles) et se poursuit par un vécu, parfois difficile à gérer (tiraillement enseignement- recherche, la promotion etc.) « *La rencontre entre une trajectoire singulière et une organisation ne va pas de soi et peut entraîner des tensions, réclamer un effort de la part de l'enseignant qui doit comprendre, intérioriser et s'adapter aux valeurs et normes de l'institution* » (Viry op cit. p.23). Ainsi, le sujet se livre en permanence à un travail d'ajustement ou de conciliation entre les trois identités (Désirée, assignée et engagée) pour tenter de supprimer ou de contourner les sentiments d'insatisfaction, de manque et de non-accomplissement qui peuvent naître en lui.

Pour atteindre la cohérence entre les différentes identités et surtout pour surmonter les difficultés afin d'atteindre ou de réaliser son identité désirée ou espérée, l'individu adopte quatre postures ( Bajoit G ) : Le sujet adaptateur; le sujet instrumental ou rusé, le sujet novateur, et le sujet critique. Ces types de comportements sont également repérables chez les enseignants-chercheurs. A ce titre Viry (ibid p.25) avance : « *J'ai rencontré ces quatre types de comportements chez les enseignants-chercheurs. Ainsi, si certains renoncent à leurs identités espérées, (sujet adaptateur et sujet novateur), d'autres en revanche vont persister et agir de différentes manières pour atteindre leur objectif (sujet instrumental ou rusé, sujet critique* ». En effet, se livrant à une gestion relationnelle de soi, l'individu axe ses efforts sur l'identité qui lui semble en péril. Ainsi, c'est donc en fonction des souffrances identitaires qu'il vit que l'enseignant-chercheur travaille soit sur son identité assignée, soit sur son identité désirée ou sur son identité engagée. Les stratégies utilisées diffèrent d'un sujet à un autre :

**- Le sujet novateur :**

Le sujet novateur est un sujet qui opère un travail sur l'identité engagée. Il attribue son échec à autrui, et adopte une attitude dénonciatrice en remettant en cause les règles formelles ou informelles de l'institution afin de renvoyer une image de soi qui ne soit pas dévalorisée. Viry L. évoque à ce propos le cas des enseignants-chercheurs qui, confrontés à d'énormes difficultés (institutionnelles et parfois liées à la subjectivité des membres du CNU), n'acquièrent pas le grade d'habilitation à diriger des recherches (HDR).

**- Le sujet adaptateur :**

Le sujet adaptateur est un sujet qui opère un travail sur son identité désirée. Il adopte une attitude réflexive et essaie de réviser son désir identitaire. Si celui-ci le vit comme étant inaccessible. IL s'accommode aux exigences pour le rendre accessible ou par contre, il y renonce carrément. On peut penser, ici, aux enseignants-chercheurs, qui faute de pouvoir accéder au poste de professeur, se contentent de celui de maître de conférences.

**- Le sujet rusé ou instrumental :**

Travaillant sur l'identité assignée, l'individu rusé est un sujet stratège qui louvoie entre deux logiques pour atteindre ses objectifs: Il se conforme aux exigences des autres, mais tout en restant le plus proche possible de son désir identitaire. En étant persuadé qu'il réussira un jour, Il peut par exemple reporter ses projets à plus tard ou trouver des subterfuges lui facilitant l'accès à son désir (appui d'une connaissance personnelle, profil « moustache » comme on dit, changement dans la composition des membres de la CNU etc. ).

**- Le sujet critique :**

Contrairement au sujet rusé qui adopte des comportements conciliants, adaptatifs, le sujet critique se distancie des autres. Il se livre à une analyse de sa situation et envisage des solutions d'amélioration même si lui aussi utilise des subterfuges pour éviter la réalité. Dans certaines circonstances ce type de sujet s'érige en révolté contre l'ordre établi quitte à renoncer à son projet S'inspirant essentiellement des travaux de Merton concernant les écarts entre les différentes dimensions de l'identité, Bajoit G. distingue trois types de tensions.

**- Le sujet divisé :**

Le sujet divisé est un sujet qui souffre d'un déni d'accomplissement personnel. Comme nous l'avons vu, quand nous avons évoqué la question du projet ou de l'identité désirée, l'individu a besoin de se reconnaître dans un idéal et d'œuvrer à sa réalisation .Or, les contraintes de différentes natures, l'obligent à s'en écarter, de le modifier ou de le mettre en « veilleuse ».La privation du « *droit de devenir lui-même, de réaliser les attentes identitaires qu'il porte en lui* » (Bajoit op cit. p 101) déclenche en lui le sentiment d'un sujet divisé.

**- Le sujet dénié :**

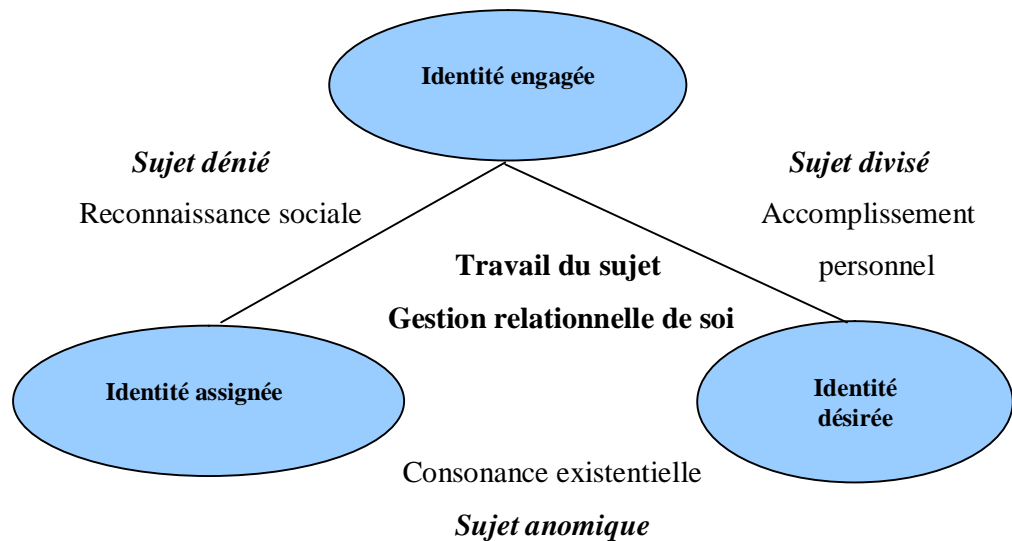
Dans sa quête d'une reconnaissance sociale l'individu qui ne parvient pas à concilier entre son identité assignée et son identité engagée se crée chez lui un

sentiment de déni Il n'est, en fait, pas ou peu reconnu par les autres. En effet, soit que les autres ne reconnaissent pas ce qu'il est, soit ils le reconnaissent, mais pas pour ce qu'il estime être, ou le reconnaissent pour moins que ce qu'il estime être. Ce déni touche à l'image et à l'estime de soi.

**- Le sujet anémique :**

Le sujet anémique est un sujet qui souffre de consonance existentielle dans le sens où il n'arrive pas à concilier son identité désirée et son identité assignée. Il n'arrive pas à faire admettre aux autres ses convictions, son mode de vie et son fonctionnement mental. Le sujet vit un véritable dilemme: s'il vit selon sa propre logique et dénie autrui (normes sociales) c'est lui qui souffrira de déni de reconnaissance sociale (sujet dénié), s'il renonce à ses aspirations et se conforme aux contraintes sociales, il souffrira d'un déni d'accomplissement personnel (sujet divisé). En effet, l'accomplissement de soi passe incontestablement par la réduction de ces tensions existentielles.

Fig. 1: Schéma de la gestion des tensions existentielles selon Bajoit.



**4-3 Construction de l'identité**

Pour mieux comprendre la question des identités, on peut s'orienter dans deux directions : La première s'appuie sur une perspective sociologique d'inspiration Durkheimienne, reprise notamment par Bourdieu P. et qui considère l'individu comme une entité historique d'ou l'importance de la temporalité et des conditions d'existence dans la structuration de l'individu et par conséquent son identité sociale. De ce fait,



l'identité doit être définie comme un construit social qui est indissociablement un rapport au temps et à l'espace.

La deuxième perspective est d'inspiration Wébérienne et qui privilégie la dimension relationnelle et la question du sens. C'est à partir des rapports que l'individu établit avec les acteurs et le sens qu'il trouve dans ce qu'il fait et de la manière dont il le vit qu'il construit son identité. L'espace de travail, la vie quotidienne et les interactions sont producteurs de sens et transforment les systèmes de représentations, de valeurs et ipso facto des identités.

Longtemps considérée comme fixe et assignée une fois pour toute, l'identité est aujourd'hui considérée comme un ensemble de socialisations successives et qui s'élabore en fonction du temps et de la position du groupe dans l'espace social ou professionnel de référence. Les individus aussi bien que les groupes sont contraints par les circonstances qui changent, de redéfinir eux-mêmes leur identité. Ce ne sont pas uniquement les positions qui désormais définissent les identités mais celles-ci s'élaborent à partir d'une dynamique résultant d'un incessant processus d'ajustement des identités antérieures et intérieures aux nouvelles formes identitaires qui sont offertes. On parle, désormais d'identités plurielles, contextuelles. L'identité est selon Barbier J.M « *un processus puisque ces composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développe de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences* ». De ce fait, toute expérience nouvelle est potentiellement source d'évolution des composantes identitaires. Les travaux de Dubar, et auxquels nous allons revenir, apportent un éclairage intéressant sur la manière dont se construit l'identité.

#### **4-3-1 L'axe relationnel :**

L'importance du facteur relationnel dans la genèse et la dynamique de l'identité ont été soulignées par de nombreux auteurs (Camelleri et al., Dubar 1991, Gohier 2000). C'est donc, dans la relation avec l'autre et dans sa réponse à l'autre que le sujet se construit. La construction identitaire implique divers processus interactifs et se réalise par ailleurs dans l'interaction avec autrui. " L'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toutes, à la naissance; Elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul: Elle dépend de jugement d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité du sujet se construit face à une définition de soi venue de l'extérieur. Elle s'établit selon des rapports réciproques d'identification, de différenciation ou d'opposition avec d'autres

identités. La définition que l'individu se fait de lui même résulte donc d'une négociation permanente avec autrui. La personne se voit attribuer une identité par autrui, fondement de la reconnaissance (identité par autrui ou comment les autres me voient). L'identité est ainsi une production qui s'établit par/avec/ contre les autres. La vie quotidienne et les interactions sociales sont porteuses de sens et qui transforment les systèmes de représentations, des valeurs et par conséquent les identités.

A l'échelle de l'individu, l'identité est un sentiment d'existence (Tap P., 1979) pour soi et pour autrui lequel passe par une reconnaissance de soi par soi et par autrui. Le sociologue Goffman E. (1922-1982) a également montré que l'élaboration de l'identité est dépendante de la perception que les autres ont de l'individu et a mis en évidence l'importance que l'individu accorde au regard de l'autre ... Ainsi, l'identité est donc la conscience de soi dans son rapport à autrui». De ce fait, autrui constitue un miroir « *Il suffit qu'autrui me regarde pour que je suis ce que je suis* » (Lipiansky E.M. 2002 p.24) L'autre n'est jamais absent; il est présent dans la conscience. C'est l'autre qui fait de l'individu un " être pour autrui".

#### **4-3-2 L'axe Biographique**

Vue sous cet angle, l'identité est une négociation avec soi qui aboutit à la manière dont le sujet s'identifie lui même selon le moment dans lequel il se trouve au cours de son cycle de vie. L'identité d'une personne est une définition de soi construite et élaborée par l'individu lui même. Elle est l'interprétation subjective d'un parcours, d'expériences passées et présentes. Elle se conçoit de manière active selon des projets futurs, des projections de soi dans l'avenir. Elle constitue ainsi la formulation d'une histoire socialement construite.

#### **4-4 L'Approche compréhensive de Claude Dubar :**

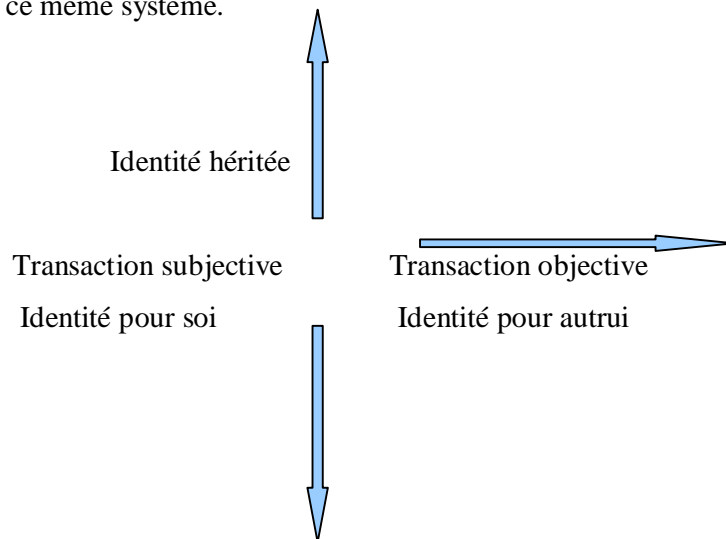
Dubar C. utilise différentes approches relevant de la sociologie que des sciences de l'éducation et s'inspire pour une grande part des travaux des sociologues interactionnistes de l'école de Chicago notamment les thèses soutenues par Goffman E.

Pour cet auteur, le monde social des individus se construit dans la quotidienneté. Chaque individu se livre à une définition de soi, des autres et de la situation dans laquelle il se trouve. Ainsi pour l'appréhender il faut adopter une démarche compréhensive susceptible d'offrir au chercheur un cadre pour l'analyse des représentations des individus et de leurs comportements. Récusant, la tradition

sociologique déterministe selon laquelle l'identité est le produit intériorisé de configurations sociales objectives et externes, Il présente l'identité comme le produit de socialisations successives; la socialisation étant envisagée comme un ensemble de transactions entre l'individu et les instances sociales qui l'entourent. Les processus de socialisation pour cet auteur sont de deux ordres: Diachronique et synchronique. La « socialisation biographique » liée à l'histoire de vie de l'individu, notamment à sa trajectoire sociale, est l'axe diachronique de la construction identitaire. Elle construit **l'identité pour soi**, (comment je me définis) résultat d'une transaction subjective entre l'identité héritée et celle qui est visée. L'individu opère ainsi sur le registre rupture ou continuité entre un passé (identité héritée) et un projet (identité visée).

Une transaction externe « objective » ou synchronique résultant du processus de socialisation relationnelle concerne les rôles (règles, droits et devoirs), assignés à la fonction. Il s'agit d'une identité attribuée par les membres de la société et qu'il désigne sous le nom d'**identité pour autrui**). Celle-ci repose sur un acte d'attribution " ce que l'on dit que nous sommes"

Partant de là, on peut alors distinguer les définitions "officielles" attribuées par autrui et les identifications "subjectives" revendiquées par soi et soumises à la reconnaissance d'autrui. La première est subordonnée à ce que l'on appelle actes d'attribution c'est à dire ceux qui visent à définir "ce que nous sommes «et les actes d'appartenance qui expriment " ce que nous voulons être" Ces deux identités sont inséparables et liées. L'image que l'individu se fait de lui même dans l'exercice du métier et la manière dont il anticipe sa carrière se situe dans l'articulation des deux processus de socialisation. C'est à partir de l'articulation de ces deux axes ou ces deux transactions que l'individu se définit à la fois comme acteur dans un système et produit de ce même système.



## Identité visée

A partir de ce schéma illustrant la conception de Dubar de la construction identitaire, on peut comprendre qu'il peut y avoir différentes tensions ou décalages entre différentes identités. Pour parvenir à un équilibre l'individu recourt à la mise en œuvre de stratégies (auxquelles nous reviendrons ultérieurement) destinées à combler l'écart.

### **4-5 L'approche culturaliste de Sainsaulieu :**

Sainsaulieu R.(1977), a été le premier à montrer que l'entreprise est un lieu où se construit l'identité. Il considère que l'accès à l'identité professionnelle est empreint d'une dimension culturelle. Le travail dans l'entreprise ne peut se réduire à un espace où la production emporte le primat sur la vie sociale. L'entreprise est aussi un lieu où se construisent et se développent les identités individuelles et sociales à travers l'appropriation ou le rejet des valeurs et des normes qui la fondent. Ainsi, l'identité professionnelle pour cet auteur se définit comme « *la façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes* ».Sainsaulieu ( 1977), suite à des investigations empiriques pour analyser le processus de production des identités tant individuelles que collectives au sein des organisations a formalisé quatre types de processus identitaires, la fusion, la négociation, les affinités et le retrait.

Empruntant le pas de Sainsaulieu, Dubar considère que les constructions identitaires se poursuivent dans le champ professionnel. Il reconnaît avec lui que l'investissement dans un espace de reconnaissance identitaire dépend de la place qu'occupe l'individu au sein de son groupe d'appartenance et des relations de pouvoir dans cet espace.

Le travail, selon Sainsaulieu façonne les modes de définition de soi à travers l'expérience relationnelle, et constitue aussi un moyen de régulation identitaire par le biais de différents mécanismes :

**a- La centralité** : Elle se réfère à l'importance de l'appartenance professionnelle ou de la position de l'organisation ;

**b- La cohérence** : concerne la continuité identitaire, liée au travail, à travers le temps et les situations ;

**c - La distinction** : A partir, ou sur la base du travail qu'il effectue, l'individu a tendance à se définir comme différent des autres. L'individu tente simultanément d'exprimer sa distinction et sa conformité au groupe d'appartenance ;

**d- La valorisation** : Ce mécanisme a trait à l'image et à l'estime de soi. L'identité repose sur l'attribution d'une valeur sociale positive. Ainsi, le travail peut être abordé selon deux perspectives: Comme un lieu de socialisation dans lequel la construction de soi est tributaire des interactions avec autrui et comme un instrument mobilisé dans le processus de validation des identités des acteurs.

Les questions de l'image et d'estime de soi au travail posent incontestablement la question de la reconnaissance au travail. La question de la reconnaissance au travail est une question centrale dans la construction identitaire et dans l'affirmation de soi. Dans son travail, l'individu cherche toujours à se produire dans un horizon de visibilité et œuvre constamment à être reconnu et surtout validé par autrui. En effet, c'est à partir de l'interprétation des expériences, et des interactions au travail que l'individu va construire une vision de soi, essentiellement guidée par les signes de reconnaissance de ses qualités et de ses contributions, affirmées ou infirmées par autrui. C'est par la reconnaissance d'autrui que l'identité se consolide ou s'effrite « *le travail est le terrain d'accès à une forme de reconnaissance sociale. Ici, se rencontrent et s'affrontent les acteurs, pour obtenir du corps social la valorisation d'une part de leur être ou de ce qu'ils veulent être* » (Schwartz, 1990, p. 287). Dans la vie d'un acteur, la reconnaissance peut être vécue comme une confirmation de la valeur de ses compétences professionnelles et/ou personnelles. Celle-ci se répercute sur l'estime de soi (réconfort existentiel) et est vécue comme une récompense ou une gratification car elle développe le sentiment d'être utile au travail, d'être respecté. Concernant l'investissement dans le travail, il est ainsi admis que la reconnaissance agit sur la motivation des acteurs, renforce leur capacité d'engagement et les pousse vers plus de persévérance.

Pour Dubar comme pour Gohier C., le travail n'est pas l'unique espace social où se négocient les identités. L'espace associatif ou d'autres espaces fédérateurs tels que les groupes structurés à l'image par exemple du conseil national des enseignants du supérieur (CNES) renforcent l'esprit d'appartenance à un groupe et jouent par ailleurs un rôle non négligeable dans la construction des identités. En effet, l'adhésion des enseignants du supérieur au CNES, malgré son caractère syndical, traduit à notre sens le désir de construire ou de maintenir des liens d'appartenance à un groupe professionnel qui se démarque des autres structures syndicales d'une part et de négocier

un espace d'autre part, en refusant tout travail de supervision effectué par des personnes extérieures à la profession telle que l'union générale des travailleurs Algériens (UGTA), pourtant considérée comme la seule représentation syndicale reconnue par les pouvoirs publics.

En évoquant le CNES, on peut soutenir que les périodes de crise (grèves, ou autre forme de lutte) renforcent la cohésion du groupe et offre par la même une occasion pour la revendication pour obtenir une reconnaissance identitaire (statut de l'enseignant universitaire) publique. Cette cohésion naît, selon nous d'un investissement affectif (identification, solidarité, esprit corporatiste) projeté sur l'objet syndicat et représente en un sens la « figure du père » qui a pour rôle de « défendre, protéger, surveiller, veiller sur la grande famille ». Dans cet esprit, la construction identitaire s'avère ou se présente comme un processus dynamique qui peut être traversé par des ruptures et des crises entraînant des modifications de la conscience de soi. Les grèves de ces dernières années semblent avoir suscité ou développé un esprit de cohésion, un esprit unificateur orienté vers la défense des valeurs et des droits des enseignants-chercheurs. L'identité de l'enseignant est une identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel. Les interactionnistes (Measor et Woods cités par Gohier C 2000; p 7) soutiennent que les moments de crise constituent des moments de développement de l'identité professionnelle. Ces moments peuvent en effet jouer le rôle de catalyseur et renforcent par ailleurs l'esprit corporatiste et d'appartenance à un groupe professionnel. Ces comportements confèrent aux individus la légitimité de détenir des pouvoirs et leur apportent ou leur garantissent une reconnaissance sociale.

#### **4-6 Les stratégies identitaires.**

Les situations que vit l'individu l'obligent sans cesse à rechercher une stabilité, un équilibre de soi, à préciser et à maintenir son identité. Bajoit G., précise à cet effet que l'individu, dans son rapport à soi et aux autres, se livre à une gestion "relationnelle des soi". L'identité selon cet auteur " n'est donc ni donnée au départ, ni définitivement acquise à un moment de la vie: Tant qu'il a un souffle de vie, l'individu travaille sur lui-même, pour (re)construire sans cesse son identité (p. 99).

La gestion relationnelle de soi crée des tensions existentielles que l'individu doit réguler, maîtriser pour préserver une cohérence identitaire. Lypianski E.M. parle de stratégies identitaires. Les stratégies identitaires ont donc pour fonction d'empêcher ou de réduire les écarts entre l'identité" pour soi et l'identité pour autrui. Quand on parle de

stratégies identitaires, il faut entendre qu'il s'agit « des procédures mises en œuvre consciemment ou inconsciemment, par un acteur, individuel ou collectif pour atteindre des finalités » ( Monein N. et Cogérino G. 2002)

De ces définitions, il ressort que les stratégies identitaires revêtent une dimension téléologique dans le sens où elles sont orientées vers des finalités et permettent de diminuer les souffrances dues à la dévalorisation de l'image de soi (H. Malewska- Peyre) ou au décalage entre l'identité du soi, l'être pour soi et l'être pour autrui ou d'assurer une harmonie entre les différentes transactions identitaires (Dubar, 1991). Pour résumer, on peut dire qu'à travers les stratégies identitaires l'individu tend à défendre son existence et sa visibilité sociales.

#### **4-7 Dynamiques identitaires**

Les études effectuées dans le champ de la formation des adultes et principalement sur la problématique du sens de l'engagement en formation a fait émergé la notion de "dynamique identitaire". Barbier J.M (1996 p.22) affirme que la notion de dynamique identitaire constitue une des entrées fécondes pour comprendre l'engagement d'un individu en formation. Les individus et les groupes, ont une capacité d'action sur le choix de leur groupe d'appartenance.

A ce sujet, il formule l'hypothèse suivante: « *Les moyens, l'investissement, que va consentir le formé pour la réalisation du processus de formation dépendent de la signification qu'elle présente pour lui, de l'image qu'il se fait de ses résultats et de l'usage de ses résultats. Nous faisons l'hypothèse que la signification qu'il accorde à la formation est intimement lié à la signification qu'il accorde globalement à sa dynamique de changement intérieur, appréciée dans son contexte* » ( p.22).

Kaddouri M (2000), suite à des recherches empiriques en milieu industriel, propose une typologie des stratégies identitaires que nous reprenons ici :

##### **a- Les dynamiques de transformation identitaire :**

Cette dynamique traduit le désir d'un changement et l'acquisition d'une nouvelle identité. Ce désir naît de l'écart entre ce que l'on est actuellement " identité vécue " et ce que l'on voudrait être ou paraître " identité visée».

##### **b- Les dynamiques d'entretien identitaire :**

Ici, il n'y a pas d'écart entre " l'identité pour soi " et " l'identité pour autrui ". Au contraire, les individus sont satisfaits de leur identité, l'assument et œuvrent pour la prolonger dans le futur.

**c- Les dynamiques de confirmation identitaire :**

Ces dynamiques interviennent ou sont mises en place par les individus qui éprouvent une crainte quant à leur identité même s'ils en sont satisfaits. Les mutations technologiques, économiques ou culturelles et scientifiques peuvent déstabiliser les personnes en les obligeant à s'y accommoder.

Il s'agit ici du désir d'obtenir la confirmation d'une identité déjà existante ou d'une identité nouvellement acquise.

**d- Les dynamiques de reconstruction identitaire :**

Cette dynamique naît suite à la non-reconnaissance par la hiérarchie des efforts consentis par les personnes qui se sentent lésés ou confrontées à des obstacles dressés par la tutelle et qui les empêchent de progresser. Il s'agit de l'absence de gratification " pour service rendu ".

**e- Les dynamiques de redéfinition identitaire :**

Dans cette situation, les personnes remettent en cause leur identité suite à une crise générée par l'ambiguïté quant à leur avenir. Cette situation peut générer des tensions identitaires entre différentes identités qui peuvent s'exprimer parfois par un malaise existentiel pouvant aller jusqu'à une déstructuration identitaire et oblige l'individu à se reconstruire.



## CHAPITRE V

### L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

Bien que le Logos soit commun à tous, la plupart des hommes vivent comme s'ils avaient chacun en propre une sagesse particulière.

Héraclite

#### **Introduction**

Le thème de l'identité professionnelle s'inscrit dans un ensemble d'approches qui ont essayé de décrire et de comprendre les représentations, le comportement et la mobilité des acteurs dans un contexte bien déterminé. Ces approches ont montré que l'individu négocie sans cesse une identité et une place dans le groupe d'appartenance. C'est donc au sein des contextes professionnels et culturels que se développe le soi professionnel.

Dans le présent chapitre, nous allons dans un premier temps définir les notions qui se greffent autour du concept d'identité professionnelle : Les différents soi, la notion de profession, et dans deuxième temps examiner ce que recouvre le concept d'identité professionnelle.

#### **5-1 Le Soi, socle de l'identité professionnelle.**

Les psychanalystes comme d'ailleurs les philosophes et les psychosociologues considèrent la division du moi comme la forme primordiale de manifestation de l'identité.

Le concept de soi selon Ziller (in Caglar, 1999, p.49) est " formé par les types d'interrelations établies avec le milieu ambiant ou subies dans celui-ci ". Les théoriciens du soi et de l'identité reconnaissent que le soi contiendrait une variété de représentations cognitives et affectives. Elles représentent le soi dans le passé et dans le futur c'est-à-dire le soi actuel et le soi possible.

Le soi est un système psychique complexe, composé de nombreuses strates en fonction de l'expérience et en fonction des groupes d'appartenance. Le soi constitue donc le versant interne de l'identité individuelle. Il se construit dans la relation à l'environnement et aux autres.

L'identité en tant que produit de l'appareil psychique n'est pas concevable sans l'existence d'un soi, de ses représentations de soi, de ses investissements ondoyants, de ses émois envers soi-même, de l'estime de soi de ses expériences intégrées dans un ensemble de rôles reconnus par la société . George H Mead reconnaît l'existence de

deux instances forgeant ou constituant le soi: Le « moi » et le « je ». Le soi (identité) est l'aspect spécifiquement auto perceptuel. Il est l'association entre le « moi » (identité du moi qui renvoie aux fonctions cognitives et adaptatives tournées vers la société c'est-à-dire qu'il désigne le pôle social et culturel intériorisé et qui tend à la confirmation et à l'adaptation. Il est, de ce fait, constitué par le regard des membres du groupe d'appartenance, de l'autrui significatif. Le « je » quant à lui représente les actions spontanées et innovations personnelles, en d'autres termes qui réagit négativement ou positivement aux normes sociales intériorisées par le moi et qui pousse à l'élargissement des capacités d'expression et d'individualité. Il est l'expression d'une liberté relative, vecteur d'une réalisation personnelle. C'est toute la dialectique entre l'institué/instituant. A ce sujet Dubar C. (1991, p.97) écrit, « *C'est de l'équilibre de l'union des deux faces du soi, le « moi » ayant intériorisé l'esprit du groupe et le « je » me permettant de m'affirmer positivement dans le groupe, que dépendent la consolidation de l'identité sociale et donc l'achèvement du processus de socialisation* ».

L'écuyer R. a élaboré plusieurs caractéristiques de l'identité:

- Une composante affective : tout individu ressent profondément son identité
- Un aspect social : le regard que nous portons sur nous-même est influencé par autrui
- Un aspect cognitif : les perceptions de soi sont constamment soumises à l'analyse et à l'évaluation

#### **5-1-1 Le soi professionnel.**

Après avoir défini le concept de soi, il convient maintenant de nous pencher sur le soi professionnel de l'enseignant. D'une manière générale, le soi professionnel est de nature subjective ; il concerne le vécu de l'enseignant, la perception de sa fonction, de lui-même et de son expérience dans l'enseignement.

Le soi professionnel naît de la nécessité de se réaliser comme personne dans un contexte bien déterminé. Le soi professionnel secrète l'identité professionnelle. Ainsi l'identité professionnelle de l'enseignant devient l'image qu'il élabore de son travail de ses responsabilités, de ses rôles de ses compétences.

Le soi professionnel selon Abraham A. (1982) est un soi multidimensionnel. Il concerne diverses dimensions de l'enseignant car il « *est composé d'un ensemble d'images; de désirs, d'attitudes et de valeurs, envers soi même et envers les autres* » (cité par Cofsky L1996. p.4). Dubar (1996 P. 112) lui même confirme cela en disant reconnaître la division du soi professionnel en distinguant deux pôles identitaires

(auxquels nous allons revenir) comme une réalité originaire de l'identité « *pour comprendre les identités et leurs éventuelles déchirures comme des produits de tensions ou d'une contradiction interne au monde social lui-même (entre l'agir instrumental et communicationnel, le sociétaire et le communautaire, l'économique et le culturel, etc.)* »

« On peut distinguer:

#### **5-1-2 Le soi fonction :**

Le soi fonction est aussi le registre des représentations et des théories personnelles. Chaque enseignant universitaire a, selon nous, sa propre idée de l'échec universitaire par exemple, du bon étudiant, des méthodes, de l'articulation enseignement/recherche. Combien de fois avant nous entendu dire « on (naît) est enseignant ou on l'est pas, la pédagogie est un luxe inutile ».

#### **5-1-3 Le soi institutionnel.**

L'enseignant universitaire est un élément du système. Il doit porter ses caractéristiques. Pour cela, il doit faire passer un discours, un ensemble de connaissances qui reflètent les représentations de la société, ses valeurs, ses objectifs, sa culture. En tant que professeur, il se construit une image de lui-même au sein de l'université. De ce fait, il ne doit pas uniquement œuvrer à la réalisation de sa propre personne mais doit être au service d'une mission d'intérêt général. La construction de l'identité ou de l'identité professionnelle s'élabore ainsi entre l'intégration aux attentes de l'institution et la construction de soi. Or l'on sait que l'identité professionnelle ne peut pas compter exclusivement sur des bases institutionnelles pour se construire. Le vécu de l'enseignant, ses aspirations, ses motivations entrent en jeu et contribuent au façonnement de l'identité. L'institution n'existe qu'à travers le regard de l'acteur.

#### **5-1-4 Le soi social.**

Le soi social est l'image que l'enseignant se fait de lui-même en tant qu'acteur social œuvrant à la réalisation des valeurs et des objectifs sociaux. Sans doute, les mutations sociales, le déplacement du monde économique vers l'université, la massification participent à la construction d'une image sociale chez l'enseignant universitaire. Les grilles de lecture qu'il construit sont alimentées par la société, la communauté, les groupes auxquels l'individu appartient.

#### **5-1-5 Le soi privé.**

Le soi privé représente les aspects internes de la personne qui sont non accessibles aux autres : Attitudes, émotions, valeurs, relations intimes. Ce sont ces aspects internes qui guident le comportement et l'orientent de telle sorte qu'il soit en

accord avec les valeurs et attitudes qui les sous-tendent. Le soi privé qui correspond à une représentation de soi en tant qu'individu singulier ; Cette représentation se cristallise autour de l'estime de soi, de la valeur qu'il se fait de ses compétences, de ses potentialités, de son éthique et son projet.

La frontière entre l'identité sociale et l'identité privée n'est pas étanche; bien au contraire celle-ci ( identité privée) se mêle à la vie publique et se nourrit d'elle.

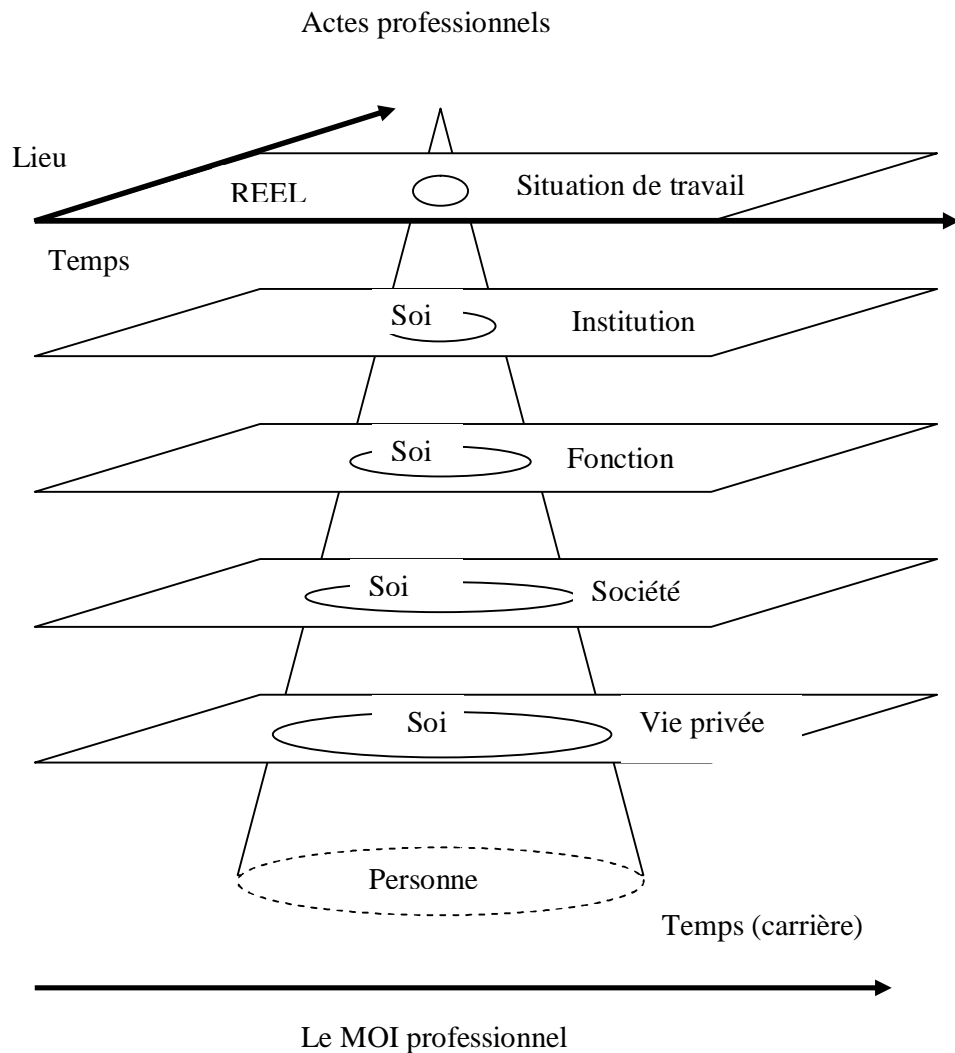


Figure : Le MOI professionnel selon Donnay J.

L'identité apparaît donc comme un ensemble de transformations actives où le sujet met en place différents "soi". Présenté ainsi, le soi professionnel n'est en aucun cas une juxtaposition de « soi », bien au contraire il s'agit d'un ensemble organisé, structuré. Les différents soi s'interpénètrent et sont en perpétuelle interaction.

## **5-2 Profession, professionnalisation : Clarifications sémantiques**

Avant d'aborder la question de l'identité professionnelle ; il convient tout d'abord de définir les contours du terme à l'origine du concept de professionnalisation et de répondre à la question relative au statut de l'enseignement: l'enseignement est-il une profession ou un métier?

Le concept de profession est construit par la sociologie des professions. Elle a pour origine la sociologie Anglo-Saxonne qui s'est développée en France, selon Tripièr et Dubar dans les années 70. Deux courants émergent dans la conceptualisation des professions, l'un est fonctionnaliste, l'autre est interactionniste.

### **5-2-1 L'approche fonctionnaliste.**

Les travaux sur la sociologie des professions et sur le mouvement de professionnalisation se sont multipliés aux Etats-Unis notamment après la première guerre mondiale à tel point que le modèle du professionnel est devenu l'idéologie dominante car il symbolise la réussite individuelle et sociale. Les sociologues T.Parsons et R.K. Merton ont été parmi les premiers à avoir proposé des modèles de réflexion sur ce mouvement et ont construit une théorie sociologique du modèle professionnel et qui s'ancre fortement dans le courant fonctionnaliste. A ce titre. Greenwood E (cité par Piriou O. 1999 P 172) note que « *Les professions occupent une position de grande importance sur la scène américaine. Ce n'est donc pas étonnant que le phénomène professionnel devienne un objet d'étude. L'approche sociologique des professions est de percevoir une profession comme un groupe organisé qui est constamment en interaction avec la société qui forme cette matrice* » Cette perspective s'appuie sur des stéréotypes forts associés à certaines professions ( médecine par exemple) qui ont une fonction régulatrice au sein de la société ( survie des membres).C'est en sens que Carr-Saunders et Wilson parlent d'une spécialisation des services pour accroître la satisfaction de la clientèle à travers une formation spécifique formalisée . Les professionnels se regroupent ainsi dans des associations professionnelles destinées à réserver ces prestations à leurs membres et évincer les personnes n'ayant pas une qualification pour les exercer. L'éviction des personnes ne pouvant faire partie de ces associations permet d'accroître le prestige de la profession .D'un point de vue fonctionnaliste, la distinction entre métier et profession traduit une hiérarchie sociale et de prestige, fondée sur l'acquisition d'un savoir intellectuel et scientifique. On relève

donc que la science est à l'origine et au centre du professionnalisme moderne. Ainsi, les fonctionnalistes mettent l'accent sur la structuration interne de la profession, sur le contrôle de son accès en particulier par l'établissement d'un cursus de formation précis et évaluable.

L'autre élément caractérisant les professions est l'instauration de barrières légales à l'entrée dans les professions est l'acceptation d'une éthique de service formalisée dans un code de déontologie.

### **5- 2-2 L'approche interactionniste**

Contrairement aux fonctionnalistes qui se sont attelés à identifier les attributs des professions en les considérant comme objet d'étude sociologique, les interactionnistes et particulièrement les sociologues de l'école de Chicago adoptent une démarche déductive qui consiste à analyser la profession comme une "catégorie de la pratique sociale" (Chapoulie 1973 cité par Pirou O.) en étudiant tous les aspects quotidiens du travail auxquels sont confrontés les professionnels. L'interactionnisme valorise l'individu dans sa profession et considère le travail comme une forme d'accomplissement de soi. La vie professionnelle est considérée comme un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement de la carrière, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite. Les professions du point de vue interactionniste sont des groupes professionnels en interaction qui conduisent les membres d'une même activité à s'auto organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire. Ainsi pour les interactionnistes, la constitution en groupe professionnel nécessite l'appropriation de la culture de la profession. Celle-ci s'effectue à travers une interaction au sein de l'organisation, vue comme un ordre négocié, un espace relationnel où les règles sont établies par la négociation permanente car la réalité sociale n'est pas donnée comme telle, qu'elle n'a aucune existence autonome, mais qu'elle résulte d'un travail de construction sociale. De ce fait l'activité professionnelle doit être étudiée comme un processus biographique car celle-ci constitue une forme d'accomplissement de soi et c'est l'individu qui est mieux placé pour décrire et analyser son travail (Hughes cité, par Dubar (2000, p.95).

S'alignant sur la thèse défendue par les fonctionnalistes, les interactionnistes admettent que la profession possède des valeurs, des idées et de modes de conduites interdépendants des conditions sociales et culturelles et insistent sur l'intérêt collectif supérieur des services rendus par la profession à la société et mettent avant la

compétence du corps professionnel. Compétence qui est destinée à distinguer entre "ceux qui connaissent et les profanes".

Claude D. dans son livre intitulé « la socialisation » nous livre un résumé fort intéressant des principes que Hughes a synthétisés et qui reflètent le point de vue des interactionnistes sur les professions :

1- Les groupes professionnels se construisent à partir d'un processus d'interaction et dont les membres ont tendance à s'auto organiser afin de défendre leur statut (autonomie; prestige etc.)

2- Les identités en tant que processus biographique se construisent depuis l'enfance et continuent durant toute la vie, depuis l'entrée en activité jusqu'à la retraite;

3- L'inter-dépendance des processus biographiques et interactionnels entre eux et entre l'environnement

4- La recherche d'une reconnaissance par les pairs et par les autres ainsi qu'une protection légale constitue une préoccupation majeure chez les groupes professionnels.

Enfin fonctionnalistes et interactionnistes mettent l'accent sur la profession comme modalité de structuration d'une pratique professionnelle.

### **5-3 Métier et profession**

Après avoir exposé les différents courants, il convient maintenant de faire la différence entre les concepts de métier et de profession.

Le métier dans son acception originelle possède une dimension manuelle alors que la profession fait référence à l'acte par lequel le religieux prononçait ses vœux " professait la foi ». La difficulté pour définir le terme de profession réside déjà dans l'utilisation différenciée des termes en Français et en anglais - professionnel et professionnel, profession et profession. En français; le terme profession est polysémique: Il désigne à la fois l'ensemble des "emplois" (en anglais occupations) et les professions libérales et savantes (médecins, juristes etc.)Il peut être également synonyme de métier. En effet, celui ci est fréquemment substitué à celui de profession. Par fonction, il faut entendre, les tâches à accomplir dans le cadre d'un métier ou d'une profession.

Le terme de profession est apparu plus tardivement que le terme de métier. C'est ainsi que le terme de métier désignait l'exercice d'un art mécanique qui procure rémunération et qui s'oppose aux activités exercées en amateur ou à titre ludique. Le mot profession désigne, avec le développement des universités, des individus exerçant

une activité de prestige à caractère intellectuel et artistique et dont les fondements sont liés à l'essor des savoirs scientifiques. La distinction entre les deux termes pour Dubar C. (1991, p.134) nous renvoie aux classifications sociales des activités qui se sont développées à travers les siècles : "Tête/Main, Intellectuels/manuels, haut/bas, noble/vil etc." Cependant, il est à noter que les activités qui s'exercent dans le cadre d'un métier ou d'une profession évoquent la notion de corporatisme c'est-à-dire l'ensemble des individus exerçant la même activité d'où l'idée de groupe professionnel ou d'ordre professionnel à l'instar des médecins, des avocats etc. A ce titre; il convient de rappeler que le mouvement de professionnalisation à travers le monde a favorisé l'émergence d'un ordre professionnel des enseignants à l'instar de celui né, il y a quelques années, au Canada.

Une lecture de la littérature anglo-saxonne et française, laisse apparaître, comme l'on souligné (Tripier et Dubar 1998), que ce concept est polysémique. "La définition même du terme profession constitue un objet de controverse théorique au sein de la sociologie dite anglo-saxonne. Dans la sociologie Française, il n'existe aucun terme qui correspond vraiment au terme Anglais Profession. Qu'en est-il alors du terme Français profession? Au-delà des nuances, variables selon les Dictionnaires, on peut assez facilement repérer trois niveaux de significations, trois champs sémantiques associés à trois types d'usage du terme: 1- Dans le premier sens, la profession (de Professer) est définie comme action de déclarer hautement ses opinions ou croyances", dans le second sens, elle est définie comme "occupation par laquelle on gagne sa vie", dans le troisième sens, elle est définie comme "ensemble de personnes exerçant un même métier.

Toujours selon Dubar et Tripier (1998), le terme de profession prend quatre sens :

- Une déclaration (identité professionnelle);
- Un emploi (qualification professionnelle);
- Un métier (spécialisation professionnelle);
- Une fonction (position professionnelle).

Ainsi donc, la profession peut être définie *"selon quatre points de vue successifs, soit une profession déclarée (au recensement, par exemple "enseignant-chercheur"), soit comme spécialité considérée comme un métier ( par exemple "sociologue", soit comme un emploi ( grade, s'il est fonctionnaire ou ce qui est inscrit sur sa feuille de paie, par exemple (maître de conférence") et enfin, par la fonction qu'il occupe dans*



*son entreprise, son administration ou son collectif de travail ( par exemple, " chef de projet" ou "responsable de filière")*

A partir des critiques adressées aux fonctionnalistes, les interactionnistes voient que les professions sont le produit de processus interactionnels et dont les membres œuvrent pour la réalisation d'objectifs communs et à défendre leur autonomie et leur "territoire". Selon cette approche l'appartenance à un groupe professionnel joue un rôle fondamental dans la socialisation et par la même l'appropriation de la culture de la profession en question.

La profession se caractérise par le prestige et la position sociale qu'elle confère à ses membres et s'exerce au sein d'une organisation. La littérature spécialisée identifie six caractéristiques propres aux professions:

- 1- Une profession est une activité intellectuelle qui engage une responsabilité professionnelle;
- 2- C'est une activité dite savante qui fait appel à la réflexion;
- 3- Elle est pratique puisqu'elle prépare à une activité
- 4- S'acquiert en partie au fil de longues études;
- 5- Le groupe qui exerce cette activité fait partie d'une organisation
- 6- L'activité professionnelle est un service rendu à la société.

#### **5-4 L'identité professionnelle**

L'identité professionnelle, selon Durkheim, n'est autre que " le nom du métier ou de la profession à laquelle chacun est destiné en fonction du milieu socioprofessionnel d'où il est issu et de l'apprentissage spécialisé qu'il a subi. Elle est conférée aux individus par les "groupes professionnels" qui constituent les "éléments essentiels de notre structure sociale"(Durkheim [1893], p.34) et qui sont chargés d'initier leurs membres aux règles mais aussi aux "idées, sentiments et intérêts «de leur communauté de travail. Devenus membres de ces groupes professionnels, les individus voient reconnue leur identité non seulement par leurs pairs mais aussi par les autres car l'état la légitime en la codifiant et en en faisant" un instrument essentiel de régulation sociale"(De Coster et Pichault P.1996 P. 352)

Blin J.F (1996, p 187) définit l'identité professionnelle comme un ensemble « *d'éléments particuliers de représentations professionnelles, spécifiquement activés en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels* ». Bien que

la socialisation à la profession ne s'opère pas sans lien étroit avec l'identité personnelle et que l'individu adopte des stratégies consciemment ou inconsciemment, afin de préserver le sens de son identité personnelle, et particulièrement ses valeurs et ses croyances, l'identité professionnelle est à considérer comme une dimension de l'identité sociale, associée à un processus d'identification à la profession.

L'identité professionnelle est envisagée par Barbier J.M. (1996, pp. 40-41) comme un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoire (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire.

L'identité professionnelle renvoie à trois dimensions: Une dimension sociale (attentes de la société), une dimension liée au groupe professionnel et enfin celle qui relève du niveau psycho individuel (Gohier et al. 1999). Ainsi, l'identité professionnelle peut se définir par :

- L'image de soi dans son métier
- Le sentiment d'appartenance à un groupe
- Le partage de projets communs avec d'autres professionnels.

La construction d'une identité professionnelle est basée sur ce que Peter Berger et Thomas Luckman nomment "la socialisation secondaire": l'incorporation de savoirs spécialisés (savoirs professionnels) La professionnalisation en ce sens peut être définie comme la théorisation de la pratique et le passage d'une démarche intuitive basée sur l'improvisation et le tâtonnement à la démarche scientifique.

S'inspirant des travaux de Donald Schön, Maroy C. (2005), voit dans le modèle du "praticien réflexif" un nouveau modèle de professionnalité idéale qui intéresse la plupart des acteurs de la formation en Europe. En effet, L'identité professionnelle enseignante est liée aux différentes trajectoires et appartenances sociales de l'individu. La socialisation est un processus sans fin Celle ci n'est jamais terminée, elle commence, comme nous l'avons déjà dit, au cours de l'enfance (socialisation primaire) et continue durant l'âge adulte (socialisation secondaire).

#### **5-4-1 Les éléments constitutifs de l'identité professionnelle enseignante :**

**a- La qualification** (diplôme): L'identité professionnelle de l'enseignant repose sur la possession d'une qualification particulière attestée par un diplôme délivré par l'université et qui l'habilite à dispenser des enseignements.

**b- La compétence :** L'accès au statut de professionnel passe, comme nous l'avons déjà mentionné, par l'acquisition de compétences à enseigner et des compétences pour enseigner. L'acquisition des compétences professionnelles est un parcours très complexe dans le sens où les compétences ne relèvent pas uniquement du domaine des techniques et des savoir-faire mais s'étendent à des attitudes, à des valeurs et des postures bien déterminées. Un enseignant peut être statutairement enseignant durant toute sa carrière sans pour autant acquérir la compétence nécessaire pour l'exercice du métier. La compétence s'acquiert pas à pas et s'élabore dans la pratique et par la pratique. La formation initiale à elle seule s'avère largement insuffisante pour installer profondément, durablement et efficacement des compétences professionnelles. La formation à l'enseignement est aussi une affaire personnelle "On ne forme pas un professeur, qu'il se forme"<sup>10</sup>. L'enseignant est donc appelé à s'engager dans un projet de développement de soi-même.

**c- La culture professionnelle :** La culture professionnelle prend une place prépondérante dans le travail des enseignants. D'une manière générale, la culture professionnelle de l'enseignant s'articule autour de plusieurs axes :

- Une culture disciplinaire donnant la maîtrise des savoirs à enseigner
- Une culture didactique de la discipline permettant de transposer les savoirs et construire des situations didactiques :
- Une culture pédagogique pour gérer la relation et le groupe.
- Une culture sur la pratique de l'évaluation et l'utilisation des NTE;

**d- La déontologie:** Les professionnels forment des communautés unies autour de valeurs. Les pratiques n'ont n'a de sens que dans son rapport aux valeurs qui doivent les guider. La notion de déontologie nous conduit à la question de l'éthique professionnelle. Cette dernière découle de l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment une profession. Dans tout travail, aussi bien la recherche ou l'enseignement les enseignants sont tenus par le respect de l'éthique du métier à savoir l'enseignement, la recherche, l'évaluation etc.

L'encouragement de la dimension coopérative entre enseignants est une question clé dans la formation des enseignants. L'organisation doit être considérée comme une organisation apprenante et non comme une organisation dénuée de tous les attributs d'un organisme social vivant. L'échange entre les pairs revêt un caractère essentiel dans la

---

<sup>10</sup> PHILIPPE MEIRIEU dans une communication d'octobre 2005 sur la formation des enseignants.

formation et la socialisation des enseignants. A cet effet, plusieurs associations furent créées afin de favoriser les échanges entre les enseignants-chercheurs autour des activités d'enseignement et de formation. On peut citer à titre d'exemple la création en France de l'association internationale de pédagogie universitaire (A.I.P.U), de l'association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur (ADMES) et de l'association de réflexion sur l'enseignement supérieur et la recherche (ARESER) et dont l'objectif est de regrouper les universitaires afin de partager et transmettre leurs expériences et faire des propositions en vue de promouvoir la pédagogie et mieux gérer la carrière universitaire.

### **5-5 L'enseignement est-il une profession?**

Après avoir exposé brièvement les fondements qui sous-tendent les concepts de profession, d'identité professionnelle et lever l'ambiguïté qui les caractérise ou qui les entoure, il s'agit pour nous maintenant déterminer le statut de l'enseignement.

La problématique de l'enseignement comme profession a fait l'objet d'une littérature abondante. Altet (1994, p.24) rapporte que Hoyle en 1982, recensait déjà 82 ouvrages sur la question. Les réflexions sur ce thème et les débats ayant pour objet la professionnalisation sont réactualisés par divers écrits Européens et Américains (Huberman 1993, De Peretti, Perrenoud 1993, Altet 1994, Tardif et Gauthier 1999) et fait état de discussions entre chercheurs. Le processus de professionnalisations constitue également une préoccupation majeure chez les politiciens et les responsables de la formation dans divers pays. Ceci se traduit dans la réforme des programmes de formation des enseignants et qui met l'accent sur la dimension professionnelle de l'acte d'enseigner.

Parler de la professionnalité de l'enseignant, renvoie à la question des compétences. En effet, depuis 1980, la professionnalisation a intégré dans son processus le terme de compétence. Celle-ci notion est apparue dans les entreprises et s'est généralisée à l'ensemble des milieux professionnels (Dubar, Tripier 1998). Le professionnel est reconnu comme un « pro » parce qu'il est capable de mobiliser des compétences dans son activité professionnelle. Analysant la professionnalisation des enseignants au sein des IUFM, Altet M. (1994) indique que la professionnalisation se constitue sur un processus de rationalisation des savoirs, mais aussi sur des pratiques efficaces en situation. Elle avance en conséquence « *On admire le professionnel pour sa capacité d'adaptation, son efficacité son expertise* » (Altet M. ibid. p.24)

La professionnalité de l'enseignant peut s'acquérir à travers une formation (ex rapport Blancel) en mettant en œuvre un processus de rationalisation des savoirs dans la démarche d'accompagnement de l'évolution sociale et de la profession, ou en adoptant une autre démarche et consiste en l'adaptation à des tâches prédéfinies à travers l'acquisition d'une posture réflexive sur les pratiques professionnelles (Blin, Perrenoud)

Eu égard de ce qui précède, peut-on alors qualifier l'enseignant de professionnel? L'examen de l'ensemble des critères relatifs à la détermination d'une profession rendrait la réponse plutôt positive. En effet, l'enseignant est un professionnel pour les raisons suivantes:

- Les membres disposent de compétences diverses
- Les membres sont en contact direct avec le savoir,
- Les membres partagent des valeurs communes
- Ils sont liés par un sentiment d'identité
- La communauté pour exercer son pouvoir sur ses membres (auto- contrôle).
- La profession a un système d'initiation, un contrôle des flux d'entrée et une socialisation appropriée à l'exercice de la profession.

Concernant l'avant dernier point, il y a lieu de noter que les enseignants, malgré l'émergence d'un ordre des enseignants au Canada à l'image de celui des médecins et des avocats au Canada, on ne peut affirmer que les enseignants disposent d'un dispositif d'auto-contrôle. A cet effet, certains considèrent que l'enseignant n'est pas un professionnel, mais il est en voie de le devenir.

### **Conclusion**

Les différentes approches ayant eu comme objet d'étude l'identité professionnelle ont montré que cette dernière recouvre de nombreux sens et enjeux. C'est sans doute l'approche compréhensive ou « totalisante », adoptée par Dubar C. qui a permis le mieux d'élucider la question. L'identité professionnelle est une identité spécifique à un champ bien déterminé et elle se présente comme le produit de socialisations successives et où s'enchevêtrent, lors de sa construction, des niveaux individuel et social. L'individu ne la construit seul : le contexte de travail, les multiples interactions en sont les fondements. Elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi.

**TROISIEME PARTIE**  
**CHAPITRE VI**  
**L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT**

**6-1 L'identité professionnelle de l'enseignant, une identité spécifique**

La question de la professionnalisation de l'enseignement renvoie nécessairement à celle de l'identité professionnelle de l'enseignant et de sa construction.

L'identité professionnelle enseignante est un concept complexe, difficile à cerner, car sa construction s'élabore à partir d'un processus qui met en jeu l'interaction de plusieurs facteurs: Psychologiques, sociologiques, historiques et également des processus interactifs dans le sens où celle-ci se réalise dans les échanges avec autrui. (Gohier et al. 1999). Celle-ci ne saurait être conçue exclusivement en terme de socialisation à l'intérieur d'une profession ou d'intériorisation des normes et des règles de conduite édictées par celle-ci. Elle dépend aussi du sens que l'enseignant attribue à la profession, de la définition et de la représentation de soi etc. Pour Gohier C. (ibid. p.17) « *L'identité professionnelle de l'enseignant, en tant qu'entité narrativement et réflexivement construite est définie comme la représentation que l'enseignant élabore de lui-même dans son rapport à son travail, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale* »

L'identité professionnelle enseignante est une identité spécifique au champ de l'activité professionnelle et est partagée en partie ou en totalité par l'ensemble des enseignants. Celle-ci fait partie ou constitue une dimension de l'identité globale, dimension que l'enseignant mobilise en priorité dans certains contextes. Comme pour l'identité sociale, l'identité professionnelle est à la fois similitude, altérité, identification et différenciation. L'enseignant partage donc avec son groupe d'appartenance des caractéristiques qu'un autre groupe ne possède pas tout en préservant sa singularité. Il peut, en outre, s'identifier à son groupe d'appartenance comme il peut s'identifier par anticipation à un groupe (groupe de référence) auquel il n'appartient pas mais auquel il souhaite s'intégrer. Cattonar B. (2001 P.5) définit l'identité professionnelle enseignante comme « *la définition de soi* », de l'individu en tant que "enseignant", en rapport avec sa pratique professionnelle d'enseignant. Ce sont les "caractéristiques" qui l'identifient

*en tant que "enseignant et que l'enseignant partage, qu'il a en commun avec d'autres enseignants, du fait d'appartenir au même groupe professionnel, au delà des différences internes et hiérarchies qui le traversent..."* De là, nous comprenons que le groupe professionnel enseignant se distingue des autres groupes par sa " culture", ses manières de percevoir, de penser et d'agir. En effet, même si chaque expérience des enseignants est singulière (histoire personnelle, motivations, projets etc..) elle est aussi celle d'un corps partageant un même univers de travail et se référant à une même culture ou ce que Blin (op. cit. p.54) désigne sous le nom de "*référentiel commun au collectif de travail*" Ce référentiel permet de donner sens à la profession et guide les activités des membres du groupe.

L'identité professionnelle enseignante est construite d'un rapport à l'espace, à une pratique et une histoire à un rapport au temps Elle est une histoire de vie inscrite dans une conjoncture particulière, dans un espace social précis. Cependant, il y a lieu de préciser que la formation ou la socialisation professionnelle est un processus continu qui s'étale sur toute la vie ou durant toute la carrière et qui comporte des ruptures et des continuités. Elle se réalise notamment à travers des moments et des lieux « institués » (comme la socialisation durant la formation) et qui se poursuit à travers les différentes expériences individuelles ou collectives. S'inspirant des travaux de Blin, Cattonnar. (2001 p.17) souligne que la socialisation professionnelle au métier d'enseignant peut commencer bien avant son engagement dans le métier. Elle peut commencer à un âge précoce ( l'enfance) « *Certains professeurs que les enseignants ont eux-mêmes connus quand ils étaient élèves peuvent ainsi être des modèles prégnants pour leur propre activité et marquer parfois de façon définitive leur pratique professionnelle et les valeurs qui l'accompagnent* ». Dans cet même ordre d'idées, Chapoulie (1987) a montré que la représentation que l'enseignant a de sa profession dépend des intérêts matériels ou symboliques qui découlent de sa position dans l'enseignement et largement dans la société. Il a par ailleurs montré, à partir d'une recherche sur les enseignants du secondaire en France, que la situation sociale des enseignants, le sexe; la trajectoire professionnelle, leur mode d'accès à la profession constituent des principes de différenciation entre les différentes dynamiques identitaires.

L'identité enseignante est à la fois individuelle et sociale et les liens entre les deux sont constants .Ainsi, c'est dans une dialectique entre le rapport à soi et le rapport à l'autre que l'enseignant construit son identité et notamment son identité professionnelle. L'espace de travail, la profession, ses membres, sa culture et les savoirs qui la

constituent contribuent largement à la socialisation et à la construction identitaire. De ce fait, les savoirs disciplinaires, et les compétences professionnelles constituent "le cœur de l'identité professionnelle des enseignants"<sup>11</sup>.

L'espace de travail avec ses conditions et ses contraintes constitue un lieu important de transaction objective pour la construction des identités pour autrui dans le sens où l'enseignant entre en relation avec les différents acteurs (Etudiants; collègues, responsables...). C'est en ce sens que l'on peut dire que l'identité professionnelle enseignante nécessite une socialisation spécifique qui peut être considérée comme un processus d'identification par lequel l'enseignant s'approprie la « culture enseignante » du milieu dans lequel il est appelé à exercer. L'acquisition d'une identité professionnelle passe par l'acquisition de savoirs, de rôles et de compétences spécifiques. Pour Dubar (1996 p.100), ces savoirs spécifiques sont des « *machineries conceptuelles comprenant un vocabulaire, des recettes, un programme formalisé et un véritable « univers symbolique » véhiculant une conception du monde qui (...) sont définis et construits en référence à un champ spécialisé d'activités »*

La construction de l'identité professionnelle enseignante suppose une socialisation spécifique qui englobe des savoirs et l'intériorisation de normes et des valeurs liées à leurs rôles. L'intériorisation dont nous parlons ne signifie pas que l'enseignant se trouve dans une posture passive, bien au contraire celui-ci participe activement à la construction de son identité. La socialisation à la profession est avant tout une construction où intervient une double transaction subjective et objective (Dubar) et au cours de laquelle il doit " articuler son projet personnel, professionnel avec le projet éducatif des acteurs qu'il côtoie, plus globalement, avec les projets éducatifs nationaux et locaux. (Gohier et al. Op. cit. p.5)

L'identité professionnelle est la pierre angulaire du développement de la carrière. « *D'abord l'identité professionnelle de l'enseignant devient l'image qu'il élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que son appartenance au groupe et à l'école comme institution sociale...* » (Gohier, 2000 p.59)

Develay M. (1994), avance que l'enseignant entretient un rapport identitaire avec le savoir que la maîtrise des savoirs disciplinaire ne renvoie pas uniquement à une maîtrise des contenus mais renvoie à une dimension symbolique constitutive de

---

<sup>11</sup> P. Perrenoud conférence annuelle de l'association for teacher education in Europe (ATEE) de Leipzig du 30 août au 15 septembre 96.



l'identité professionnelle (je suis mathématicien, je suis physicien etc.) A l'instar de Develay, Gosselin (1990) et Helmes (1998) soutiennent que la discipline constitue une dimension importante de l'identité et qu'elle est davantage associée à la dimension psycho-individuelle (moi individuel) qu'à la dimension sociale ou professionnelle. En effet, si le choix d'une discipline donnée est tributaire d'une attirance, ce choix tient en partie au statut épistémologique de cette discipline et surtout pour les questions qu'elle pose. Ainsi, enseigner c'est d'abord rencontrer une discipline.

Si l'identité professionnelle de l'enseignant est une identité spécifique, dynamique et relationnelle dans le sens où elle se construit dans les relations avec l'autre, elle est aussi à considérer comme une identité contextualisée. Le contexte dans lequel évolue l'enseignant et particulièrement le contexte professionnel ou de travail constitue un espace de construction et de reconnaissance identitaires par excellence.

Elle n'est pas une donnée immuable, mais elle est plutôt une construction à faire et à refaire. Celle-ci se structure en fonction des données subjectives et objectives. Ce sont ces données qui structurent les représentations de soi, les représentations d'autrui et les représentations du travail. Le caractère changeant de l'identité enseignante s'explique par les transformations qui s'opèrent à différents niveaux: personnel, institutionnel et social. L'enseignant construit son identité en donnant du sens aux événements, aux phénomènes, aux faits, à son expérience et à sa trajectoire professionnelle. Les identités professionnelles peuvent être ainsi interprétées comme « Des effets culturels de l'organisation » (Sainsaulieu, 1988, p. 240). On sait, par exemple, que l'attitude de « retrait » de l'enseignant à l'égard du métier et à l'égard du travail est fortement influencée par le climat et le mode de fonctionnement de l'institution éducative (Demailly L. 1987). Par ailleurs, il est important de signaler que l'introduction de pratiques nouvelles peut créer des incohérences internes chez les enseignants notamment quand les identifications anciennes deviennent problématiques. On sait par exemple, que les périodes de transformation en profondeur peuvent désorganiser l'identité d'un sujet (Tap 1986). En Algérie, la refonte des programmes préconisant l'application de l'approche par les compétences a suscité chez les enseignants du primaire et du secondaire, selon les propos des inspecteurs de l'éducation nationale, beaucoup d'inquiétudes. Le rapport à la matière enseignée a littéralement explosé et a laissé place au doute, au sentiment d'impuissance et au désarroi. Ainsi l'identité engagée se voit fortement déstabilisée.

Plusieurs auteurs ont proposé des schémas permettant de décrire l'identité professionnelle (Donnay, J. 1997, Gohier C., 2002).

Evoquant l'identité professionnelle de l'enseignant, Lapassade G. (1994 p.11) voit que "L'identité professionnelle est- ou était- préparée par sa formation, puis consolidée par les titres, son statut, son savoir et sa maîtrise d'une discipline...".

Dans ce même ordre d'idée, Derouet J.L (1992 p.206) estime que les enseignants "bricolent" leur identité professionnelle par la combinaison de deux constituants:

1- Les ressources stabilisées: Les grades, les savoirs disciplinaires, la compétence disciplinaire ;

2- La situation pédagogique.

Les identités professionnelles des enseignants se construisent principalement lors de la période de formation et au début de carrière (Dubar 1991) Lors de la socialisation professionnelle, l'enseignant peut recourir pour s'identifier à ce qu'il appelle des « schémas de typification » ou des types identitaires disponibles et dont la pertinence et la légitimité dépendent du contexte, de l'âge. (Dubar 1996 p.112)

Les modèles de professionnalités proposés par les chercheurs sont nombreux (Bourdoncle, Demailly, Derouet, Paquay). En France, ils peuvent être, selon Paquay, ramenés à quatre :

**a- L'enseignant Magister:** C'est un modèle qui repose sur le savoir de l'enseignant, sur sa qualité d'intellectuel. C'est un modèle qui date de l'antiquité où le charisme et les compétences rhétorique suffisent pour enseigner.

**b- L'enseignant technicien:** l'enseignant, avec l'apparition des écoles normales, recevait une formation pour l'exercice du métier; mais cet apprentissage s'effectue par imitation d'un enseignant "chevronné et qui constitue ce que l'on appelait à l'époque l'enseignant ou le formateur "modèle". Ainsi les compétences techniques dominent.

**c- L'enseignant ingénieur, technologue:** l'enseignement s'inspire de l'apport scientifique des sciences humaines et sociales notamment la psychologie, les sciences de l'éducation et la psychosociologie. L'enseignement devient plus rationnel .La formation est assurée par des théoriciens de l'ingénierie pédagogique de la didactique ;

**d- L'enseignant professionnel, praticien réfléchi.** Ce modèle se caractérise par la mise en relation de la théorie et de la pratique. Il vise à doter l'enseignant d'outils et de capacités lui permettant d'analyser sa propre pratique. De ce fait, à la démarche, théorie- pratique se substitue pratique-théorie-pratique.

## **6- 2 Les enseignants- chercheurs.**

### **6-2-1 Les enseignants -chercheurs : un groupe professionnel ?**

En référence aux travaux de Bourdieu et aux missions dont ils sont investis, on peut penser déjà que les enseignants-chercheurs constituent un groupe professionnel étant donné qu'il existe un « habitus » lié à ce milieu professionnel et qui structure leur travail et leurs représentations du métier. A ce titre, Bertrand D. et Foucher R. (2003 p.354) soulignent « *Le professeur d'université est à la fois un travailleur professionnel, un salarié et un entrepreneur, déterminant lui-même la durée de son travail et l'importance qu'il accorde à chacune de ses tâches* ».

Pour Develay M. (1994), tout enseignant est un professionnel. Les enseignants -chercheurs sont donc des professionnels mais qui se distinguent de leurs homologues du primaire et du secondaire par la spécificité des missions (enseignement et recherche) qu'ils ont à accomplir, par les diplômes obtenus et par la spécificité du champ dans lequel ils exercent. Ce qui fait aussi leur professionnalité c'est le fait qu'ils soient porteurs de compétences que tout à chacun ne possède pas et, par ailleurs, disposent de savoirs hautement spécialisés qu'ils utilisent dans leur fonction d'enseignement et de recherche. Leur professionnalité réside aussi dans leur capacité à mobiliser des savoirs et des compétences pour faire face aux différentes situations avec efficacité. Sur le plan de l'enseignement, la professionnalité de l'enseignant consiste en la maîtrise d'outils, de compétences lui permettant de mener son activité formatrice et de faire face à la diversité de contexte, de gérer les difficultés d'enseigner dans des classes hétérogènes, difficiles et surtout des étudiants devenus peu motivés donc moins attentifs, et de répondre aux besoins du monde du travail devenu de plus en plus exigeant.

Dans sa fonction de recherche, sa professionnalité se traduit également par la maîtrise d'un référentiel de compétences : problématiser, synthétiser, mettre sur pied une méthodologie, rédiger etc. Ainsi donc, Les savoirs procéduraux qu'ils possèdent constituent une certification de leurs compétences une composante de leur identité et de leur professionnalisation.

### **6-2-2 L'identité professionnelle et la socialisation au métier.**

Exerçant dans un champ spécifique, et investis de missions inhérentes exclusivement à l'université, les enseignants-chercheurs font l'objet d'une socialisation spécifique au champ d'activités et aux missions qui leur sont assignées. Cependant, il faut dire que le métier de l'enseignant évolue vite et la réalité de la

pratique de l'enseignement et de la recherche est parfois différente de celle qu'on apprend à l'école ou à l'université. Cela ne va pas sans poser de nombreux problèmes relatifs à l'adaptation et à la transférabilité des compétences et des connaissances acquises d'une réalité à une autre. Cette réalité est décrite avec humour par Bruno Latour (cité par Fave-Bonnet, 1998, p.91) : « *La longue épreuve initiatique imposée aux jeunes scientifiques est absurde et cruelle. Elle consiste à passer de la maîtrise au doctorat, du doctorat au post- doc, et à découvrir par soi même la réalité de la science qui se fait, comme on découvrirait autrefois le sexe, dans l'horreur de la nuit de noces non préparés. Mais pour la science, c'est encore pire, car on met longtemps à comprendre! Et beaucoup de jeunes scientifiques vivent cela très mal, je l'ai dit, comme une déchéance. « la science n'est pas ce que vous aviez dit, c'est horrible, c'est de la cuisine, il faut publier, tenir compte de l'ordre des citations, avoir des patrons qui signent parfois à votre place, il faut avoir de l'argent ». Le plus étonnant, c'est que durant leur parcours de formation, jamais personne ne leur avez parlé de tout cela; la recherche n'est pas au programme des formations scientifiques! Il me semble pourtant qu'il serait important, à un moment ou à un autre, déformer les chercheurs à leur métier, comme on le fait pour tous les métiers ».*

### **6-2-3 La socialisation à l'enseignement:**

La problématique de la formation des enseignants du supérieur prend une place de plus en plus grande. Celle-ci est, aujourd'hui, interpellée de multiples façons. Les congrès organisés à cet effet et les nombreuses publications en témoignent largement. Aussi, les institutions universitaires sont de plus en plus nombreuses à proposer des formations à leurs enseignants. A titre d'exemple on peut citer les mesures prises un certain nombre de pays pour instituer ou renforcer la formation pédagogique des enseignants du supérieur.

- L'Inde possède 48 instituts pédagogiques qui assurent une formation initiale aux enseignants-chercheurs
- Au royaume uni et conformément au rapport « Dearing » (1997), la formation pédagogique est devenue obligatoire. Celle-ci est également obligatoire en Russie.

Dans la même optique, les pays bas et l'Allemagne sont en voie d'instituer une formation pédagogique pour leurs enseignants.

Cependant, et malgré les appels à une préparation des enseignants-chercheurs à leur métier, il faut dire que la formation scientifique a pris le pas sur la formation pédagogique. Malgré son institutionnalisation dans certains pays, la formation au métier, comme l'ont souligné de nombreux chercheurs, ne semblent pas susciter l'enthousiasme des enseignants-chercheurs. A ce propos Romainville M. note : « *Il est à priori raisonnable de proposer à des enseignants-chercheurs des occasions de se préparer à leur métier de formateurs .Et pourtant, il n'est pas rare que cette idée soit encore comme une hérésie* »<sup>12</sup> . En parcourant la littérature relative à cette question, on peut comprendre que les difficultés auxquels sont confrontés ceux qui appellent à une formation pédagogiques sont essentiellement de deux ordres:

a- Difficultés liées aux représentations qu'ont les enseignants de l'acte d'enseigner

b- L'avancement ou la promotion des enseignants repose sur la recherche et la production scientifique et non sur l'activité d'enseignement. De ce fait, la valorisation de la recherche au détriment de l'enseignement incite les enseignants à s'investir moins dans leurs activités d'enseignement et déploient peu d'efforts pour se développer sur le plan pédagogique afin de se consacrer à la recherche. Mieux encore, certains enseignants vivent l'enseignement comme une corvée et le trouvent contraignant.

c- Difficultés d'ordre institutionnel et organisationnel : La formation à l'enseignement suscite de nombreuses questions: Qui doit-on former, les enseignants déjà en exercice ou les nouvelles recrues uniquement? Qui va prendre en charge la formation, sous quelle forme aura-t-elle lieu? Combien de temps durera t-elle, quel serait le contenu et à quel moment aura t-elle lieu ? sera t-elle certifiée? Sur un autre registre relatif à la qualité de la formation et ses effets sur l'efficacité, la rentabilité, et la qualité, une autre question de taille et qui reste en suspens vient se poser: Les enseignants ayant suivi une formation pédagogique sont-ils meilleurs que les autres? En d'autres termes, sont-ils plus performants?

Sans vouloir entrer dans un débat suffisamment déjà alimenté, on peut signaler qu'il existe différentes expériences en matière de formation des enseignants du supérieur qu'on peut capitaliser, même si chaque expérience est spécifique à un pays d'où la difficulté de la transposer, pour organiser des plans de formation dans d'autre pays entre autre l'Algérie.

---

<sup>12</sup> Cité par Meguérrou, P. Le monitorat d'initiation à l'enseignement supérieur: Un dispositif ambivalent, entre efficacité interne et efficacité externe. Communication présentée lors du séminaire du 07 mars 2003 RESUP, Nanterre.

La revue de la littérature existante sur ce sujet et l'examen des plans de formation proposés dans différents pays permettent de dire qu'il existe un consensus autour du référentiel des compétences à faire acquérir aux enseignants-chercheurs dans le cadre de leur socialisation à l'enseignement. Globalement, ce référentiel s'articule autour de trois dimensions:

**1- Dimension pédagogique:** Création de conditions d'apprentissage du savoir par les étudiants, planification des activités, choix des méthodes, maîtrise des techniques de communication et de gestion des groupes, l'évaluation; etc.

**2- Dimension institutionnelle:** Offrir à tous les étudiants les mêmes chances de réussite, d'intégrer son activité dans un travail de groupe etc.

**3- Dimension socio- professionnelle:** Aider les étudiants à trouver du sens, les accompagner, respects des questions d'éthique, adopter une attitude réflexive etc.

Mais qu'en est-il réellement de la socialisation à l'enseignement?

Dans de nombreux pays pour ne pas dire la quasi-totalité, il n'existe aucune socialisation à l'enseignement. Une fois recruté, après l'obtention du diplôme de doctorat<sup>13</sup>, l'enseignant chercheur est directement versé dans l'enseignement. Le nouveau recruté aborde l'enseignement en solitaire et c'est sur la base d'un travail d'interprétation constant des expériences quotidiennes personnelles que s'élabore sa socialisation et s'édifie son identité. Il est contraint à négocier son identité à partir des situations concrètes d'exercice de son métier. En d'autres termes, sa socialisation se « nourrit » en quelque sorte de ses expériences et des interactions produites dans le contexte du travail. Ici, le vécu subjectif et les contraintes institutionnelles se conjuguent. La situation vécue en classe est productrice de sens, ce qui pousse l'enseignant à adopter une posture réflexive pour questionner sa pratique. Un cours réussi (satisfaction des étudiants par exemple) influe positivement sur l'image et l'estime de soi et contribue incontestablement à l'émergence, comme nous l'avons mentionné, une identité d'autonomie.

C'est au cours de cette socialisation qu'apparaissent certaines difficultés pour l'enseignant. En effet, celui-ci se trouve en face des étudiants auxquels il doit transmettre un savoir et devant lesquels il doit faire preuve de maîtrise. Dans de telles situations, l'enseignant recourt à des attitudes et à des méthodes pédagogiques que lui-même a vécues quand il était étudiant (*tache as thought*). La trajectoire scolaire et universitaire détermine fortement la posture professionnelle au moment de son

---

<sup>13</sup> Les conditions de recrutement ne sont les mêmes pour tous les pays

enseignement. L'isomorphisme ou ce que l'on peut désigner sous le concept d'hérité pédagogique- c'est à dire qu'un modèle pédagogique est transmis par imitation, par identification- constitue pour l'enseignant un processus et une stratégie lui permettant d'une part de mener sa tâche et de construire les bases de son identité future d'autre part. A ce sujet Fave-Bonnet M.F (in Bourdoncle R. et Demailly L 1998 p.433) avance « *La socialisation au métier d'enseignant est beaucoup plus rude : le nouveau recruté se trouve du jour au lendemain devant des étudiants, sans possibilité d'identification progressive au rôle. La seule issue possible est de reproduire les pratiques vécues en tant qu'étudiant...* ».

Ainsi, les premières années pour ne pas dire les premières séances constituent des moments importants dans la socialisation, dans l'histoire professionnelle et dans le développement identitaire du nouveau recruté. Pour Boutin (Cité par Cattonnar B. 2001 P 18) Les premières années sont déterminantes dans l'édification du soi personnel aussi bien que professionnel. On peut parler ainsi d'une « auto socialisation » dans la mesure où l'enseignant aborde son métier en solitaire sans aucune médiation institutionnelle soit elle ou collégiale. A partir d'une recherche s'étalant sur trois moments de la trajectoire professionnelle des enseignants en sciences de l'éducation à l'université du Québec, Thérèse Hamèle et Annie Pilote<sup>14</sup>, dont nous reprenons les différentes conclusions, relèvent que la socialisation professionnelle des professeurs s'effectue selon un processus continu marqué par différents ancrages identitaires:

- Pendant la préparation au métier
- Socialisation au cours de la carrière
- Socialisation de la relève.

Par ailleurs, elles soulignent que la socialisation s'effectue:

- A travers l'interaction des individus avec l'institution et la société dans son ensemble
- A travers une négociation de leur position à travers deux logiques: Les attentes de l'institution et le sens qu'ils accordent à leur travail.
- En fonction des diverses logiques d'action (Dubet)
- La provenance disciplinaire influence sur la pratique des futurs professeurs selon la culture scientifique du domaine

---

<sup>14</sup> Thérèse Hamel et Annie Pilote sont respectivement professeure et chercheure associée à la faculté des sciences de l'éducation à l'université du Québec ; Document en ligne.

- Des relations de collaborations significatives répondant à des besoins d'appartenance à un collectif animé par des projets communs
- Les systèmes de promotions et de subventions de la recherche, de même que leur interrelation exercent beaucoup de pression sur les professeurs.
- La socialisation de la relève est généralement en continuité avec les expériences positives vécues lors de la préparation au métier
- \* La socialisation de la relève renvoie à la vision d'avenir de la profession
- Les individus socialisés à la recherche de manière précoce tendent à offrir le même type d'encadrement à leurs étudiants.

### **6-2-3-1 La socialisation à la recherche.**

La recherche constitue une matrice de socialisation déterminante du métier d'enseignant.-recherche. Elle influe sur les représentations des enseignants-chercheurs et structure leur mode de travail. Elle est conçue; par ailleurs, comme un instrument de promotion qui confère à l'enseignant-chercheur une notoriété et lui permet de gravir les grades universitaires. La valorisation de la recherche au détriment de l'activité pédagogique, comme nous l'avons déjà souligné ne manquerait de structurer le travail à l'université et pousse les acteurs à adopter des postures leur permettant de gravir les échelons dans la hiérarchie universitaire, et parfois dépenser peu ou moins d'énergie pour la préparation des cours, pour effectuer des actions d'innovations etc.

Selon Fave- Bonnet M.F. la socialisation au métier de chercheur se construit généralement pendant les années de préparation à la thèse. S'inspirant des travaux de Dubar C. et de Bourdieu, l'auteur avance « *L'identification au directeur de thèse, et, dans le meilleur des cas, aux membres du laboratoire est un des mécanismes de construction de cette identité professionnelle, par identification à une personne et à un "groupe de référence" auquel le thésard souhaite appartenir dans l'avenir* » (in Bourdoncle R et Demailly L, 1998).

La préparation de la thèse joue un rôle capital dans cette socialisation dans le sens où « *Le moment de la thèse, première étape incontournable, peut être défini comme un parcours initiatique dans la mesure où d'une part, c'est souvent une période où l'on vit un peu à l'écart, où l'on apprend à penser et réfléchir différemment, et d'autre part initiatique dans la mesure où c'est également le moment où l'on découvre le système universitaire, ses rouages, ses valeurs, ses normes, ses procédures ses règles formelles et informelles* ». (Viry 2005 p.77).



La thèse, qui n'est pas en réalité une fin en soi revêt une valeur symbolique car elle permet la réalisation d'une ambition professionnelle et renforce l'estime de soi notamment grâce aux regards des autres et aux marques de reconnaissances prodiguées par autrui.

Les écoles doctorales peuvent être également considérées comme des espaces de formation initiale au métier de chercheur. Elles constituent des espaces d'accompagnement des doctorants et leur offrent des opportunités d'échange entre pairs d'une part et de rencontrer des spécialistes du domaine qui les aident à acquérir des compétences indispensables au métier d'autre part.

### **6-3 L'identité des enseignants universitaires.**

La profession enseignante connaît une grande diversité de situations et il en ressort plusieurs critères pour définir les enseignants du supérieur. D'ailleurs, les organisations internationales reconnaissent aux pays le droit de définir les enseignants du supérieur en fonction de ce qui leur semble adéquat. De ce fait, la définition de l'enseignement et de l'enseignant du supérieur varie d'un pays à un autre. Ainsi, il est possible de définir l'enseignement supérieur à partir :

#### **- Des fonctions exercées :**

Enseigner et faire de la recherche constituent en effet la spécificité des enseignants du supérieur et les distinguent des autres niveaux de l'enseignement. Les enseignants se livrant à cette double activité sont désignés en France et en Grèce et également en Algérie « d'enseignants chercheurs ». Toutefois sont exclus de cette catégorie tous ceux qui se livrent à une seule activité c'est-à-dire soit l'enseignement, soit la recherche.

#### **- Du statut ou du corps d'appartenance :**

Il existe une diversité de statuts du personnel de l'enseignement supérieur liée généralement au diplôme de l'enseignant et à son parcours professionnel. L'identité de chaque enseignant s'ancre dans son statut et qui constitue, par ailleurs, un élément de valorisation, de reconnaissance et de fierté.

Dans la lignée des travaux de Sainsaulieu R. (1988) et Dubar C. (1991, 2000) sur l'identité professionnelle, on peut concevoir que s'il existe des points communs au niveau identitaire à la catégorie socio-professionnelle des enseignants, il existe aussi des dimensions qui sont davantage liées au statut qu'occupe l'enseignant au niveau de son établissement. On peut ainsi supposer qu'à l'université les représentations qui sous-

tendent les dimensions identitaires (estime de soi, reconnaissance par autrui, prestige etc.) peuvent être différentes d'un corps à un autre. Ces identités différenciatrices sont repérables lors du passage, par exemple, du grade de chargé de cours à un rang magistral. Ce passage est accompagné, selon nous, d'importantes recompositions identitaires. De ce fait, chaque enseignant a sa manière de se définir en tant que « enseignant » Les travaux de Blin (1997), ainsi que la prise en compte des processus de construction identitaire (identisation, identification) nous laisse supposer l'existence « d'un noyau central et d'éléments périphériques » qui structurent la représentation de soi et du travail. Plus on est on s'élève dans la hiérarchie plus on s'estime digne de plus de considération. Il est courant de rencontrer des enseignants chercheurs généralement de rang magistral mettre en avant leur statut ou leur diplôme afin de négocier des espaces ou pour asseoir leurs revendications ou même refuser de s'investir dans certaines tâches (surveillances, CP...) car considérées comme tâches réservées aux chargés de cours. L'élévation dans le grade met donc les enseignants en meilleure position pour la quête du pouvoir et de la reconnaissance .A ce propos, Bourdieu P. (1984 P.20) et concernant les enseignants chercheurs français note « *On va ainsi par degré d'objectivation et d'officialités décroissants, de l'ensemble des titres mis en avant dans l'auto-présentation (par exemple sur les papiers ... lettres officielles, les cartes d'identité, les cartes de visites etc.) comme l'appartenance universitaire ( professeur à la Sorbonne"), les positions de pouvoir (doyen)..." et enfin tous les indices, souvent insaisissables pour l'étranger, qui définissent ce que l'on appelle" le prestige" c'est-à-dire la position dans les hiérarchies intellectuelles ou scientifiques ».*

Par ailleurs, on peut définir ou saisir l'identité de l'enseignant du supérieur à partir de ce qui le différencie par rapport aux autres enseignants :

- 1- Mode de recrutement.
- 2- L'autonomie et la liberté académique
- 3- La qualification
- 4- Les conditions de travail
- 5- Participation à la recherche
- 6- Rémunération et cumul de rémunération.

#### **6-4 La construction de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs**

S'il est admis que les identités professionnelles des enseignants se construisent principalement lors de la période de formation et au début de carrière, on peut même dire que l'identité professionnelle enseignante commence bien avant l'entrée dans la carrière : en effet, comme le souligne Viry L., on ne devient pas enseignant-chercheur par hasard, il y a tout un travail à faire et beaucoup d'obstacles à franchir. L'engagement dans le travail d'une thèse, la préparation du dossier de candidature pour un poste d'enseignant constituent une « marche vers l'université » et peuvent être interprétés comme une anticipation professionnelle corrélée à une identité enseignante.

Dans une recherche sur les sociologues, Piriou O. (op. cit. p. 119) avance : « *on peut, au terme d'un cursus universitaire, s'identifier à un métier, c'est-à-dire une correspondance entre son activité et l'image qu'on se fait du métier auquel on a été formé* ». Elle souligne par ailleurs que l'identification à la sociologie s'effectue selon deux modes : Le premier est d'ordre culturel et donne l'image de l'intellectuel, le second est plutôt d'ordre professionnel et qui fait ressortir une correspondance entre le titre universitaire et l'emploi occupé.

L'identité professionnelle des universitaires selon de nombreux chercheurs (Musselin C. et Freiberg 2002, Marie-Françoise F.B.1994, Faure S.et Soulié C. 2005) se construit autour de la discipline. Cette dernière constitue « le noyau central » ou la référence majeure autour de laquelle se structure l'activité professionnelle. Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre II, enseigner à l'université c'est tout d'abord rencontrer une discipline.

Les travaux menés sur certains enseignants-chercheurs (Musselin et Friedberg, 1998) ont permis de constater que les universitaires allemands se définissent par rapport à l'organisation (définition par rapport au grade et à l'établissement dans laquelle ils travaillent) alors que leurs homologues Français font référence à leur appartenance disciplinaire. C'est en ce sens que Pierre Ribard (cité par Dubar 1991) parle du modèle du physicien pour définir une profession axée sur la discipline: « *L'identification principale est celle de l'individu à sa réputation au sein de la communauté disciplinaire. C'est la reconnaissance par les pairs qui est recherchée avant tout, et l'engagement professionnel est fortement conditionné par l'espoir d'un accroissement de cette reconnaissance souvent enracinée dans une conception de la vocation. La stratégie professionnelle est celle de l'accumulation des savoirs et la lutte pour le maintien de la*

*rareté de la formation* ». (Fave-Bonnet, in Bourdoncle et Demailly, p. 435) Des études sur les étudiants ont montré la discipline suivie peut apparaître comme une matrice de socialisation (Lahire, 1999) .Le rapport identitaire et intime (Develay M., 1994) que nous entretenons avec notre savoir constitue un paramètre de définition de soi par soi et par les autres : on est, ou on s'appelle médecin parce que nous avons assimilé un savoir se rapportant à la médecine.

Dans une recherche menée sur les professeurs des universités québécois (Bertrand D. et Foucher R., op. cit. p. 369), il ressort que les professeurs québécois se définissent de différentes façons : 48% se considèrent comme enseignants et chercheurs, 28% comme enseignants, chercheurs, 8% comme chercheurs, 6% comme enseignants et 7% comme enseignants et gestionnaires.

S'interrogeant sur les fondements de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs Fave-Bonnet conclut que l'identité est façonnée par :

### **1- Le recrutement des pairs:**

C'est une procédure spécifique à la profession. Une telle procédure ne manque certainement pas de façonner l'identité du « recruté ». Elle peut créer chez lui, un sentiment d'allégeance ou de dépendance tout au long de sa carrière en reconnaissance « du service rendu » (Bourdieu, 1984).

### **2- Le regard sur soi :**

L'image que l'on se fait de soi et de son travail, représente une dimension essentielle dans la construction de l'identité professionnelle. Les compétences personnelles, l'évaluation positive portée sur soi par des étudiants, la publication de livres ou d'articles contribuent au façonnement de cette identité.

### **3- Le regard de la société :**

Le regard porté sur soi par autrui est fondamental pour la construction de l'identité. L'image renvoyée par la société constitue, en effet, une dimension importante de l'identité professionnelle. En France, la profession d'enseignant-chercheur, longtemps située au sommet de la hiérarchie des professions, a perdu de son prestige social. S'inspirant des travaux de Berthelot (1992), Fave-Bonnet affirme que les universitaires

sont très peu nombreux à croire encore au prestige social de la profession. Les raisons de ce sentiment, selon cette chercheuse, sont à rechercher dans plusieurs directions :

**a- Augmentation du nombre des professeurs.**

Ici apparaît la « face égocentrique » de l'enseignant-chercheur. L'augmentation du nombre de professeurs ou des enseignants de rang magistral suscite chez les « doyens » c'est à dire les premiers enseignants ayant occupé seuls certains espaces et bénéficié d'une valorisation institutionnelle et sociale, le sentiment d'être rivaux et menacés par leurs collègues aussi bien dans leur estime de soi que dans le prestige et la valorisation qui leur a été conférée. En effet, différentes tensions existentielles peuvent surgir suite à l'occupation, par les enseignants, du même espace (conflits de territoire, de prérogatives etc. ...).Le témoignage rapporté par Viry L. (2004, p.7) illustre bien nos propos : « *Dieu, dans sa magnificence, voulant que les hommes soient heureux sur terre, inventa l'université. Un lieu magique dans lequel des hommes et des femmes cultivés, intelligents, soigneusement sélectionnés parmi les meilleurs, allaient enseigner aux jeunes générations les choses essentielles de l'existence et du monde. Ils seraient très libres pour pouvoir faire de la recherche, renouveler les savoirs, les transmettre à la société. Ils seraient respectés pour l'étendue de leurs connaissances. On viendrait les consulter sur les grandes questions de l'humanité. On leur confierait les meilleurs élèves à la sortie des écoles. Bref, le Paradis sur terre en quelque sorte. Mais Dieu, dans sa clairvoyance, sachant que le paradis ne peut exister sans l'enfer, inventa un contre point à ce monde idéal : le collègue* ».

**b- Le bas salaire, la montée du pouvoir de l'argent et l'augmentation du temps de service :** Selon l'enquête que Fave-Bonnet a menée auprès des enseignants-chercheurs physiciens, il apparaît que globalement, ces derniers, se sentent « lésés » dans le sens où leur salaire est largement inférieur à ce qu'ils souhaitaient. Par ailleurs, la question du salaire est fortement liée à l'image de soi, à la question de la reconnaissance sociale et au degré d'investissement et d'engagement « un salaire conséquent ou décent permet de travailler ».A ce sujet, (Gaulejac, 1996 P. 104 cité par Viry L. P.225) souligne « *Dans les sociétés qui prônent l'excellence et l'enrichissement comme des valeurs essentielles, la pauvreté est perçue comme un échec personnel. Lorsque les normes font de la carrière professionnelle et du niveau de revenu les critères essentiels de la reconnaissance sociale, il devient très difficile de garder une image positive de soi* ». Même si les enseignants-chercheurs ne cherchent pas à faire un « chiffre d'affaire », le salaire peut, dans une société où le pouvoir de l'argent augmente,

leur conférer un prestige et une reconnaissance sociale. Un salaire décent, selon les enseignants, peut constituer une compensation à l'image dévalorisée du métier.

### **c- L'évolution de la société**

La mondialisation économique et en partie culturelle, sont autant de facteurs qui vraisemblablement modifient et complexifient les rôles et l'image de l'enseignant-chercheur. Ainsi, on accorde plus d'importance aux valeurs économiques qu'aux valeurs culturelles. Sur un autre plan, les représentations et les attentes qu'ont les étudiants semblent avoir également changé: Les étudiants, de passage à l'université, n'attendent plus une instruction mais plutôt l'acquisition de compétences pour leur insertion dans un champ professionnel. Par ailleurs, il nous semble que les progrès technologiques ont fondamentalement modifié les bases psychopédagogiques de l'enseignement, et ont par la même opéré des changements dans les représentations des étudiants par rapport au savoir et par conséquent un autre regard sur le statut et l'image de l'enseignant dans le sens où ce dernier n'est plus le seul dépositaire du savoir.

Le désenchantement des universitaires et le sentiment de déclassement dont ils souffrent sont attribués au changement qualitatif des étudiants « *Mais au fond, c'est le prestige des universitaires dans la société qui s'est considérablement affaibli. Si les étudiants ne sont plus des apprentis intellectuels, les universitaires ne sont plus, des intellectuels et n'appartiennent plus à l'intelligentsia* » (J.L Marie et D. Lapeyronnie, 1992).

### **4- Emergence de réseaux de territoire de recherche:**

Des pratiques visant à " baliser " son territoire caractérisent le comportement des universitaires. Cela se traduit selon l'auteur par «les phénomènes de clientélisme, de clique, de mandarinat etc." Cette situation ne constitue pas une exclusivité Française. En Algérie l'existence de deux réseaux de recherche: chercheurs permanents, mieux payés et moins diplômés, relevant directement de la présidence et des chercheurs universitaires affiliés au ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique a créé chez les derniers un sentiment de relégation (Khelfaoui H.). Par ailleurs, l'image renvoyée par les médias<sup>15</sup> a largement contribué à augmenter le sentiment de dévalorisation et de frustration chez les enseignants- chercheurs.

---

<sup>15</sup> « Universitaire, un nom au firmament, une vie de privation » ironise un sketch diffusé par la télévision Algérienne durant les veillées du Ramadhan 1995.

## **5- La comparaison aux autres professions:**

La comparaison aux autres professions constitue également un processus de construction et de déconstruction de l'identité des enseignants du supérieur. Les universitaires se livrent à une comparaison de leur profession avec celle exercée par d'autres (médecins, avocats) et le prestige social dont jouissent ces professions. Au regard de leurs diplômes et leurs compétences, les enseignants peuvent développer un sentiment de « frustration » de relégation, et une dévalorisation narcissique. Cette situation touche, selon nous, à l'estime de soi et donne ou crée chez les enseignants le sentiment de jouir d'une reconnaissance sociale et de gratifications en deçà de ce qu'ils souhaitaient. Le malaise des enseignants augmente lorsque ces derniers se comparent à leurs étudiants. A ce titre, Berthelot J.M (cité par Viry pp.225, 226) note: « *La charge émotionnelle impliquée par ces comparaisons et manifestement liée à des jugements devient particulièrement forte lorsque s'abolit le décalage des générations. Comment concevoir que l'enfant qui a arrêté ses études à Bac+3, ou l'étudiant qui s'oriente vers le privé ait immédiatement un revenu supérieur à celui de ceux qui les forment et ont parfois moins de 20ans de carrière?* ».

## **6- La reconnaissance par ses pairs et par les autres:**

L'enseignant-chercheur, dans sa quête de son identité ressent le besoin de se sentir regardé. Celui-ci se livre constamment à une quête d'une reconnaissance et d'une notoriété. Le regard d'autrui, notamment celui de ses pairs, est essentiel pour se forger une identité et acquérir une notoriété. C'est du regard des pairs, agissant comme une évaluation, que dépend le recrutement, les promotions les positions de pouvoir et de notoriété. L'influence du regard des pairs ne se limite pas en l'octroi de la reconnaissance et de la notoriété mais va jusqu'à « modeler les relations interpersonnelles et les comportements » (Marie-Françoise F.B, 1998 p56). Dans son sillage nous reprenons à notre compte la célèbre phrase de Bourdieu P. « *Ceux qui sont avenants, agréables en relation sont suspects parce qu'ils ne sont pas extérieurement habités par la science* »

La reconnaissance et la notoriété acquises dans des champs universitaires locaux ou internationaux contribuent au façonnement de l'identité. La reconnaissance par autrui de ses compétences, de sa notoriété sont de puissantes valeurs symboliques sur lesquelles s'articule l'identité professionnelle. Cette reconnaissance aide l'enseignant - chercheur à mieux gérer les différentes dimensions identitaires et crée le sentiment d'un

accomplissement de soi. La publication d'un ouvrage ou d'un article dans une revue internationale, des sollicitations pour faire partie des jurys de thèses ou encore pour les diriger, des invitations dans des universités étrangères sont des éléments qui permettent d'acquérir une notoriété. La visibilité confère donc aux enseignants une notoriété et une plus grande considération.

Concernant toujours la question de la reconnaissance, Zetlaoui J. (1999) et à partir de la recherche qu'elle a menée sur les enseignants-chercheurs de l'université de Marne-la-Vallée distingue cinq types d'enseignants-chercheurs:

- 14% des enseignants recherchent d'abord la reconnaissance des étudiants,
- Les enseignants et administrateurs (9,5%) recherchent la reconnaissance des étudiants et de leur établissement d'appartenance,
- Les enseignants et chercheurs (26,2%) tiraillés entre ces deux tâches et les différentes clientèles qu'ils cherchent à servir,
- Les chercheurs et les directeurs de recherches (33,3 %) qui cherchent à promouvoir la publication de livres ou d'articles, la participation à des colloques et l'encadrement des travaux de recherche des étudiants du 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle.
- Les enseignants-chercheurs intellectuels (17%), les « homo academicus » qui cherchent une reconnaissance professionnelle tant à l'intérieur qu'à l'extérieur.



## **CHAPITRE VII**

### **LE CHAMP UNIVERSITAIRE ALGERIEN**

#### **Introduction.**

Le champ universitaire Algérien est devenu un champ confus, caractérisé par la surabondance et l'enchevêtrement complexe de problèmes. Pourtant, il reste jusqu'à nos jours, un champ inexploré, alors que des voix s'élèvent de partout pour dénoncer, critiquer voire même faire le procès de cette « tour d'ivoire » devenue une lourde machine à décerner des diplômes et où la fonction administrative l'emporte sur les fonctions qui fondent son existence et son identité à savoir l'enseignement et la recherche. On fait le procès de l'université dans tous les discours, dans toutes les sphères et à tous les niveaux. On y évoque ses missions, son fonctionnement, sa pédagogie, ses pratiques, ses enseignants, ses étudiants, sa recherche. Le constat est sans appel : on reproche à l'université son immobilisme, son incapacité à résoudre les problèmes et à réguler ses dysfonctionnement, aux enseignants leurs pratiques inefficaces, à la recherche sa stérilité et aux étudiants leur manque d'appétence intellectuelle. Toutefois, force est de constater qu'en l'absence d'études approfondies pour établir un diagnostic juste, la mise de l'université au-devant de la scène reste de l'ordre du discours public où l'on s'attache parfois à l'accessoire et on oublie l'essentiel.

En courant le risque de tomber nous-mêmes dans la même approche, il nous semble qu'il y a certainement à poursuivre une réflexion sur les enseignants-chercheurs et sur les pratiques à l'Université. Notre objectif dans ce chapitre n'est pas d'alimenter encore le débat sur l'Université mais nous allons essayer, pour les besoins de cette recherche, de poser quelques repères permettant de positionner l'enseignant-chercheur algérien dans le champ où il exerce et ainsi comprendre ou saisir le sens et la portée de ses réponses.

#### **7-1. L'Université.**

L'Université algérienne est une institution publique créée, financée et contrôlée par les pouvoirs publics. C'est l'Etat qui définit ses missions, ses orientations, le statut des enseignants et fixe les modalités de recrutement et la gestion de leur carrière. Située au sommet de la pyramide des établissements d'enseignement, l'Université est destinée à jouer une double fonction :

- a) Dispenser le savoir et le produire
- b) Développer la recherche

Globalement, on peut lire l'identité de l'université à partir de plusieurs axes :

- Référence au ministère de l'enseignement supérieur
- A la recherche
- A la formation générale
- A la formation professionnalisante
- A l'universalité.
- A la démocratisation
- A la langue arabe comme outil de transmission et de communication.

La relation enseignement recherche constitue donc l'essence même de l'Université. En effet, la participation active des enseignants universitaires à la recherche est indispensable pour l'actualisation de leurs connaissances, à la création du savoir et au maintien de la relation avec les milieux de la recherche. La pratique de la recherche, jusqu'à aujourd'hui peu performante est sans doute une occasion irremplaçable pour la formation de l'esprit, pour le développement d'attitudes (scientifiques) devant les problèmes et pour l'acquisition d'une méthodologie de raisonnement.

On peut ajouter à cette deuxième fonction une troisième qui est relative à la dimension sociale et économique : il s'agit de répondre aux besoins socio-économiques en formant des cadres opérationnels.

Face aux transformations sociales, économiques et culturelles de ces dernières années, on assiste à une recomposition du champ universitaire qui se traduit par l'apparition de nouvelles missions à savoir la démocratisation, la professionnalisation et l'harmonisation des niveaux.

L'Algérie compte aujourd'hui 58 établissements universitaires géographiquement répartis sur 38 villes universitaires. Ces établissements accueillent plus de 700 000 étudiants encadrés par plus de 22 000 enseignants.

L'enseignement à l'Université est structuré en disciplines. Plusieurs disciplines sont intégrées au sein de facultés qui elles-mêmes regroupent plusieurs départements. On retrouve la faculté des sciences sociales et des sciences humaines, la faculté de droit et des sciences juridiques, les sciences de l'ingénieur, la faculté des langues, la faculté de sciences économiques, la faculté de lettres, la faculté des sciences, la faculté des

sciences exactes et la faculté des sciences de la terre et de l'architecture. Les étudiants peuvent y suivre des formations longues (cycle long) dans des filières débouchant sur des diplômes d'ingénieur ou de licence ou des formations débouchant sur un diplôme d'enseignement universitaire appliqué (DUEA), cycle court. Toutefois, il faut signaler que l'architecture du système universitaire est en train de changer pour s'aligner sur les systèmes universitaires occidentaux en introduisant le système LMD.

## **7-2 Les enseignants-chercheurs.**

### **7-2-1 Le parcours**

Les enseignants-chercheurs ont des statuts différents : Maître-assistant, Chargé de cours, Maître de conférences et Professeurs et ont des parcours très variés. Il y a ceux qui ont étudié et préparé leur diplôme en Algérie et ceux ayant suivi leur formation à l'étranger, notamment en France, en Angleterre, en ex URSS et au Moyen orient. Cette diversité qui caractérise le parcours ou l'itinéraire de chacun implique à notre sens une diversité des cultures et des qualifications professionnelles. La diversité des formations et la diversité des normes pédagogiques et des valeurs culturelles des systèmes d'enseignement exogènes induit des catégories d'analyses et des schèmes de pensée et d'habitudes culturelles différentes chez les acteurs. Selon Khelifaoui H., le séjour dans des universités étrangères modifie la posture et la vision que l'enseignant se fait de son métier. D'après l'enquête qu'il a menée auprès de 50 chercheurs d'université et d'entreprise de la région d'Alger; il ressort que l'insertion dans des réseaux scientifiques internationaux modifie les représentations et le comportement professionnel « *Les normes acquises à l'étranger relèvent autant, sinon plus, du domaine relationnel que celui de la science en tant que telle. Les relations au travail, formelles ou informelles, la densité des liens entre la recherche et l'industrie viennent en tête des facteurs les plus importants pour ces chercheurs bien avant le « statut » du chercheur et le « contenu » intrinsèque du savoir* » ( khelifaoui H. 2003). En effet, il reste vrai que le séjour dans une université étrangère a une incidence sur les postures pédagogiques, mais nous émettons beaucoup de réserves quant à la pertinence du constant avancé par Khelifaoui. N'a t-on pas reproché sévèrement à certaines universités une formation centrée essentiellement sur le contenu ?

La langue de formation constitue aussi l'un des plus importants clivages dans les trajectoires des enseignants. En effet, l'enseignement à l'université a été, s'il ne l'est pas encore, fort influencé par des postures enseignantes, générés par cette dimension

linguistique. Dans une étude menée par Kadri A (2002) sur les enseignants en droit (2002), il est fait mention de l'existence de deux modèles de professionnalité ou de deux typologies : la différence entre arabophones et francophones réside dans la représentation qu'ils ont de l'enseignement du droit. Cette différence est repérable dans:

- Les finalités de l'enseignement;
- Les modalités de transmission;
- Le contenu ;
- Les référents culturels.

On peut ainsi supposer que les clivages que nous venons d'évoquer et les identités qui émergent du fonctionnement de l'établissement constituent une véritable mosaïque d'identités qui peuvent fonctionner selon des légitimités différentes : la pratique de la classe, la recherche, l'investissement etc.

#### **7-2-2 Les sphères d'activité de l'enseignant universitaire.**

La tâche du professeur d'université est très complexe. Parallèlement aux activités d'enseignement et de recherche, la tâche professorale comporte de nombreuses autres activités : préparation du cours, correction des examens, administration, comités pédagogiques, rédaction de livres et d'articles, conduite d'une recherche, encadrement, etc.

Classiquement la tâche du professeur d'université tourne autour de 3 axes:

- a) L'enseignement
- b) La direction de thèses et de mémoires
- c) La participation aux différents jurys.

L'enseignant Algérien est par définition un enseignant-chercheur. Une fois recruté, il est directement versé dans l'enseignement et doit ou peut faire de la recherche. Ces missions, en l'absence d'un statut particulier, sont définies par un ensemble d'articles et qui fixent une liste de missions très diverses.

Globalement, ces dernières peuvent être regroupées en 3 axes:

- d) L'enseignement
- e) La recherche
- f) Participation à la gestion de l'université.

Les fonctions de l'enseignant ont été définies par le décret N°77-114 du 06 août 1977. Celui-ci stipule, dans son article 1<sup>er</sup> que: "Les enseignants sont astreints, dans le cadre du plein temps, à l'exercice exclusif des fonctions d'enseignement et de recherche,

ainsi que pour autres travaux qui leur sont confiés dans les universités et les autres établissements...".

Le décret n°69-122 du 18 juillet 1989 a défini le statut particulier du personnel de l'enseignement supérieur et les catégories d'enseignants. En 2004, l'on compte environ 23205 enseignants universitaires dont 3442 professeurs et maîtres de conférences.

Les tâches du corps enseignant sont définies également par le décret sus-cité, par les articles 27, 32,36 et 41. Ainsi, les enseignants universitaires sont à la fois enseignants, chercheurs et aussi gestionnaires dans le sens où certains, parallèlement à leurs activités d'enseignant-chercheur exercent des tâches administratives : doyen de faculté ou chef de département.

La population universitaire est structurée en 3 corps: Maîtres-assistants, maîtres de conférences et professeurs. Le corps des assistants est en voie d'extinction<sup>16</sup>. A ces 3 corps s'ajoute celui des chargés de cours. Ce corps, désigné comme poste spécifique, a été créé en 1989 afin de faire face au déficit d'enseignants de rang magistral.

#### **- Professeur**

L'article 28 précise les modalités de recrutement des professeurs." Les professeurs sont recrutés sur titre et travaux après inscription sur une liste d'aptitude établie annuellement par le ministre de l'enseignement supérieur après évaluation et avis de la commission universitaire nationale, parmi les maître de conférence, titulaires d'un doctorat d'état et ayant cinq années d'ancienneté".

Sa charge horaire est fixée à 9h de cours/semaine dont deux obligatoirement non répétitifs.

Il doit en outre assurer les activités suivantes:

- a- Préparation des cours et leur actualisation
- b- Surveillance des contrôles et veille à leur bon déroulement
- c- Correction des copies d'examen et participe aux jurys de délibération
- d - Participation aux travaux des C.P. et aux travaux d'équipes pédagogiques et des commissions nationales.
- e - Participation à travers des études et les travaux à la résolution des problèmes que pose le développement.
- f - Participation aux travaux d'expertise

---

<sup>16</sup> Depuis 1990, l'Algérie n'a recruté aucun assistant.

- g- Proposer au conseil scientifique des projets / programmes relatifs à des travaux pédagogiques et scientifiques en collaboration avec les enseignants affiliés à l'unité pédagogique
- h- Préparer un rapport sur les travaux des unités pédagogiques chaque trimestre
- i- Recevoir les étudiants durant 4/semaine pour leur prodiguer des conseils.

**- Maître de conférences.**

Les maîtres de conférences sont recrutés sur titre parmi les titulaires d'un doctorat d'état. L'article 33 qui stipule recrutement des maîtres de conférences sur titre et sur travaux et après évaluation par la commission universitaire nationale n'est plus de vigueur.

Le maître de conférences assure un volume horaire de 9h/semaine d'enseignement dont obligatoirement deux cours non répétitifs.

- Préparation des cours et leur actualisation
- Encadrement des thèses de 1ere et 2eme post graduation
- Surveillance aux examens
- Animation d'équipes pédagogiques
- Participation aux jurys de délibération
- Effectuer des travaux d'expertise
- Encadrement des équipes pédagogiques
- Réception des étudiants 4h/semaine

**- Maître assistant.**

Les maîtres assistants sont recrutés par voie de concours sur titre parmi les titulaires d'un magister ou d'un titre équivalent. Ils doivent assurer :

- L'enseignement de 10heures/semaine de TD ou de 12 h/S de TP
- L'encadrement des mémoires de fin d'études
- La surveillance et correction des examens
- La participation aux comités pédagogiques
- Des cours magistraux à la demande de l'établissement.

### **7-2-3. La liberté académique.**

Les enseignants-chercheurs constituent un groupe professionnel et qui se distingue des autres groupes par leurs obligations tant en matière d'enseignement qu'en matière de recherche. Ils jouissent aussi d'une autonomie et d'une liberté académique qui leur garantit le droit de bénéficier, individuellement ou collectivement, de certains privilèges. Ils bénéficient de la stabilité de l'emploi et ne sont soumis, dans leur travail, à aucune pression si ce n'est celles qui résultent des contraintes d'organisation de l'institution. Il a la possibilité de gérer son emploi du temps en choisissant des horaires lui permettant de mieux organiser ses activités d'enseignement et de recherche. Il a, en outre, la possibilité ou la liberté de choisir les contenus d'enseignement, de définir les méthodes de progression et d'évaluation. A cela, on peut ajouter qu'il peut bénéficier de congés sabbatiques (réhabilités les deux dernières années) et des possibilités de promotion dans sa carrière et dont les procédures se caractérisent par beaucoup plus de souplesse et de facilités comparativement avec ce qui se passe dans d'autres pays.

En matière de recherche, l'enseignant –chercheur choisit le sujet de ses recherches et doit pouvoir enseigner librement les résultats. Il jouit de la liberté de décider lui-même du thème qu'il veut traiter (même si celui-ci est soumis à une instance d'évaluation), ainsi que les modalités de la recherche. Par ailleurs, il faut signaler que l'enseignant-chercheur n'est soumis à aucune obligation de service.

## **7.3 Recrutement, Avancement et Rémunération**

### **7-3-1 Le recrutement**

L'enseignant universitaire est un fonctionnaire de l'état et c'est le ministère de l'enseignement supérieur qui est chargé de définir et de réguler le nombre de postes à pourvoir ou ouverts au recrutement. La gestion des carrières, la définition des tâches, le temps de travail estimé en volume horaire/semaine pour chaque corps relèvent également du ressort du ministère.

Si la gestion des statuts et l'organisation des procédures sont du ressort de la tutelle, le choix des personnes reste en revanche exclusivement du ressort des pairs.

Lors du recrutement, le diplôme constitue la principale condition d'admissibilité. Aucune qualité pédagogique n'est exigée. La maîtrise d'une discipline (certifiée par un diplôme semble suffire). Les enseignants recrutés ne justifient donc d'aucune formation à l'enseignement. L'enseignement est, de ce fait, dénué de professionnalisme. Une fois recruté, il est automatiquement investi du statut d'enseignant-chercheur. Signalons ici

que la majorité des enseignants universitaires a entamé leur carrière en tant qu'assistant et dont le niveau de qualification ne dépassait pas la licence ou l'ingénieur.

Alors que les conditions d'emploi évoluent partout dans le monde, l'emploi à l'université est permanent; on y entre pour faire carrière plutôt pour une vie. Actuellement, l'on compte environ 23205 enseignants assurant des cours pour 647371 étudiants soit un enseignant pour 28 étudiants<sup>17</sup>. Ce taux va en augmentant surtout en ce qui concerne certaines universités et certaines filières. A ce titre on peut citer : Sciences juridiques et administratives 01 enseignant pour 83 étudiants, sciences économiques 1 enseignant pour 84 étudiants, langues étrangères et interprétariat 1/51

Paradoxalement au déficit en matière d'encadrement en sciences sociales et humaines, il existe un encadrement plutôt positif en sciences exactes 1/3 en technologie 1/17. Eu égard de ces proportions, qui s'éloignent de la norme internationale (01 enseignant pour 15 étudiants) on comprend que l'université Algérienne souffre d'un déficit en matière d'encadrement. A cet effet, et compte tenu des effectifs attendus aux horizons de l'année 2008, l'Algérie envisage de recruter 24.000 enseignants<sup>18</sup>. Pour cela, le ministère de l'enseignement supérieur compte adopter plusieurs formules:

- Dynamiser la post-graduation et création d'écoles doctorales;
- Faire appel aux enseignants algériens se trouvant à l'étranger ;
- Faire appel à la coopération étrangère.

Pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants car ils ne pourront répondre à ce qu'on attend d'eux que s'ils ont des connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulues<sup>19</sup>.

Il nous semble que pour améliorer la qualité de l'enseignement, il faut tout d'abord améliorer les conditions de recrutement. L'université algérienne doit, ainsi, passer à une logique de gestion des ressources humaines en termes de compétences et de métiers, ce qui implique que les critères de recrutement cessent d'être des critères administratifs. La question du recrutement en Algérie pose, par ailleurs, une autre problématique: Dans la prochaine décennie, de nombreux enseignants partent en

---

<sup>17</sup> Le taux d'encadrement international est d'un enseignant pour 15 étudiants.

<sup>18</sup> Ministre de l'enseignement supérieur juillet 2004.

<sup>19</sup> Rapport de l'UNESCO; 1996, chapitre VII p.158.



retraite: Comment et à quel rythme seront-ils remplacés ? Le recrutement des jeunes soulève toute la question de leur préparation à un métier qui devient de plus en plus complexe.

### **7-3-2 Avancement.**

Les enseignants-chercheurs ont, pour la plupart d'entre eux, entamé leur carrière à l'université comme assistant ou comme maître-assistant et acquièrent les qualifications complémentaires nécessaires à leur avancement: magistère doctorat et tout récemment l'habilitation à diriger des recherches pour les enseignants-chercheurs préparant leur doctorat sous le niveau régime (Doctorat Es Sciences).

Il n'existe aucune condition pour la poursuite de l'enseignement à l'université sauf pour les assistants (corps en voie d'extinction) qui sont théoriquement astreints à soutenir un magistère, comme il n'existe aucune obligation de détenir un doctorat pour poursuivre sa carrière à l'université.

La carrière université est jalonnée d'étapes conduisant généralement à une promotion c'est-à-dire une élévation dans la hiérarchie (grade) et une relative amélioration des conditions matérielles et professionnelles.

La promotion ou l'élévation dans le grade est tributaire de la soutenance d'une thèse : Il s'agit d'un magistère pour les maîtres-assistants et d'un doctorat<sup>20</sup> et la publication d'un article pour les maîtres de conférences. Les professeurs sont recrutés sur titre parmi les maîtres de conférence ayant au moins cinq années d'expérience et ayant publié des articles et encadré des mémoires de doctorat. Toutefois, les doctorants inscrits en thèse es sciences sont astreints, pour postuler au grade de maître de conférence, à soutenir une thèse d'habilitation à diriger des recherches.

Le statut et les tâches du personnel d'encadrement n'ont subi aucune modification institutionnelle soit légale, réglementaire et incitative. Il y a toujours une gestion bureaucratique de la carrière des enseignants sans pour autant développer une gestion pédagogique des nominations et des mutations et sans développer un système incitatif, d'encouragement qui consiste en l'instrumentalisation du travail des enseignants n'entrant pas dans le cadre du volume horaire réglementaire et qui s'investissent pleinement dans la recherche.

---

<sup>20</sup> Les nouveaux textes prévoient une HDR pour les docteurs es sciences

### **7-3-3 La rémunération.**

La rémunération des enseignants universitaires est de même nature que celle des autres agents de la fonction publique. Celle-ci est déterminée par l'appartenance à un corps et à l'ancienneté. La rémunération est déterminée ou calculée sur la base de points indiciaires correspondant à une position sur une échelle de rémunération. L'avancement sur cette échelle dépend du corps de rattachement et de l'ancienneté.

La rémunération est composée d'un traitement de base auquel s'ajoute mensuellement une prime de documentation et une prime d'encadrement de mémoires ou de thèses.

#### **a) Heures Complémentaires.**

Les enseignants chercheurs peuvent percevoir des rémunérations pour des enseignements complémentaires dispensés en plus de leurs obligations statutaires. A ce titre, il nous semble important de procéder à une lecture des effets de la valorisation des indemnités des heures complémentaires. La précarité des salaires des enseignants les a conduit vers une course effrénée aux heures complémentaires pour arrondir " les fins de mois ». Ce point a d'ailleurs été souligné par le CNES dans son rapport où il est mentionné " Les dernières mesures relatives à la revalorisation des heures complémentaires et à l'encadrement ont eu l'effet inverse de celui qui était escompté, à savoir la détérioration de la qualité de l'enseignement et de la qualité d'encadrement et de recherche ". En introduisant cet aspect pour la motivation des enseignants, on a couru le risque de ne pas saisir la complexité du travail enseignant. Les enseignants veillent plus aux heures complémentaires qu'aux heures réglementaires.

#### **b) Autres rémunérations.**

A ces rémunérations peuvent enfin s'ajouter des revenus divers provenant de la production de manuels, de photocopies se rapportant aux enseignements ou d'actions menées à l'occasion de recherches subventionnées. (Formation, expertise etc..).

La rémunération, jugée par les acteurs comme faible ou insuffisante, alimente continuellement les tensions entre la tutelle et les enseignants et qui ont généré des grèves récurrentes (.année 1992,1996, 1998 et 2006) et dont certaines ont duré plus de 03 mois. Le mécontentement de l'enseignant a augmenté durant ces 03 dernières années

notamment avec la transgression du principe de l'égalité entre les pairs<sup>21</sup>. En effet, les conditions de travail dans certains établissements (éloignement par rapport au nord du pays, déficit en matière d'enseignants) ont amené le ministère de tutelle à prendre certaines mesures incitatives (octroi d'une prime de 80% du salaire) au profit des enseignants, notamment les enseignants de rang magistral, qui optent pour aller travailler dans ces établissements. Cette nouvelle orientations a été violemment contestée par une majorité d'enseignants qui la perçoivent comme une mesure de déclassement et pouvant entraîner des dissensions dans le champ universitaire.

Une prime d'administration est attribuée aux enseignants qui assument des responsabilités administratives ou scientifiques. Celle-ci est calculée en volume horaire/semestre et dont le taux est tributaire du grade de l'enseignant. Les responsables administratifs bénéficient d'un régime de décharges statutaires et qui varient d'un établissement à un autre.

### **c) La prime d'encadrement doctoral (PED).**

La PED est destinée aux enseignants-chercheurs de rang magistral qui, outre l'exécution de l'intégralité de leurs obligations statutaires, se concentrent particulièrement sur leur activité de recherche et d'encadrement de doctorats. Elle est accordée après avoir conduit le doctorant à soutenir sa thèse dans un délai ne dépassant pas les 03 ans. Son montant est fixé à 100.000 DA par doctorat soutenue.

Les enseignants algériens sont, d'après les syndicalistes, les moins payés au niveau du Maghreb. Un enseignant Marocain ou tunisien touche parfois cinq fois plus qu'un algérien. Un universitaire Algérien, avec une ancienneté de 20ans, touche en moyenne 38 000 DA<sup>22</sup> alors que ses homologues touchent approximativement l'équivalent de 2000 Euros (soit 200 000 DA).D'autres comparaisons internationales montrent que l'enseignant algérien est sous-payé. Le niveau de rémunération reste le plus faible d'Afrique En effet, les universitaires Algériens sont moins bien payés que leurs homologues du Burkina Faso, qui compte parmi les dix pays les plus pauvres du monde. (Waast R. Et al.2001)

---

<sup>21</sup> Une prime (PSP) de 80% du salaire est octroyée aux enseignants de certaines universités.

<sup>22</sup> 3-Les indemnités et les primes, qui constituent un pourcentage important dans le calcul du salaire, ne sont pas comptabilisées.

Le faible niveau de rémunération des enseignants du supérieur risque de provoquer un désengagement de ces derniers. A ce sujet, Bernard Belloc" Sans incitations appropriées, il n'y a aucune raison, dans le secteur universitaire comme dans d'autres, de s'attendre à un investissement massif et durable des personnels"

**Tableau n°1 : Salaire des enseignants en fonction du corps d'appartenance et de l'ancienneté<sup>23</sup>.**

<b>Grades</b>	<b>Echelon 1 soit 1 à 3 ans d'ancienneté dans le grade</b>	<b>Echelon 10 ( fin de carrière) soit 30 ans d'ancienneté dans la profession</b>
<b>Professeur</b>	49441,10 DA	59246,00 DA soit $\approx$ 600€
<b>Maître de conférence</b>	43120,17 DA	51737,65 DA
<b>Chargé de cours</b>	37680,68 DA	44433,50 DA
<b>Maître assistant</b>	35307,93 DA	42060,75 DA

Au vu de ce tableau relatif aux salaires, les enseignants du supérieur risquent de se sentir dévalorisés par la faiblesse des rémunérations par rapport à leur niveau de formation et de compétence ce qui augmente le sentiment de relégation et affecte leur identité à travers une dévalorisation de l'image de soi. Il est donc clair que l'Algérie devrait revoir le système de rémunération et donner à l'enseignant universitaire la place qu'il lui faut si elle veut rendre le système attractif et se hisser au niveau des meilleures universités du monde se disputent les meilleurs enseignants sans cela l'Algérie, eu égard de la fuite des cerveaux risque de se doter, lors des importants renouvellements des prochaines années d'une masse d'enseignants d'un niveau moyen mais écartant les meilleurs.

#### **7-4 Socialisation à l'enseignement**

Contrairement aux enseignants du primaire du moyen et du secondaire auxquels on avait institué des ITE<sup>24</sup>, il n'existe aucune formation pédagogique et didactique pour les enseignants du supérieur. Les enseignants-chercheurs sont entrés directement dans l'enseignement après leur thèse ou après leur réussite au concours de magistère sans

<sup>23</sup> Source / CNES

<sup>24</sup> Institut de technologie de l'éducation dont la mission est d'assurer à l'enseignant une socialisation professionnelle en valorisant la dimension pédagogique.

aucune formation pédagogique ou didactique. La politique de la pédagogie à l'université est restée « flottante » (Donnay J.), chaque enseignant à la liberté de s'investir à sa manière dans son enseignement.

En Algérie, l'enseignant universitaire passe sans transition d'une posture d'étudiant en prise avec les savoirs savants à une posture d'enseignants face à des étudiants ayant presque le même âge que lui. Dès lors, il se trouve confronté à des questions de pédagogie et se voit contraint de reproduire le modèle qu'il a vécu lorsqu'il était sur les bancs de l'université ou de l'école. Certains (les nouveaux recrutés) n'ont même pas, nous semblent-il, la possibilité de reproduire des manières de faire de leurs prédécesseurs car les publics et les conditions d'exercice ont changé. C'est dans leur pratique quotidienne qu'ils découvrent intuitivement des techniques d'ajustement aux nouvelles situations imposées par la massification. Toutefois, il faut signaler que ceux qui ont suivi leurs études en Algérie ont commencé leur travail en tant qu'assistant et ont reçu une initiation ou plutôt une sensibilisation pédagogique légère, très limitée et insuffisante. Un module intitulé « pédagogie de l'enseignement supérieur » se trouve dans le programme de formation et dont la réalisation et les compétences à acquérir sont laissées à l'appréciation de celui qui l'enseigne. A ce titre, il faudrait noter que dans certaines circonstances, ce module a été assuré par des vacataires (licenciés fraîchement sortis de l'université). Dans d'autres cas celui-ci est réduit dans son volume (initialement de 30h durant toute la formation) car étant considéré comme un module accessoire et dont son enseignement ne sert qu'à valider le cursus de formation. Hormis cette formation, on ne peut certainement pas prétendre ou affirmer qu'il existe une formation à l'enseignement ou une réelle valorisation d'une formation en dehors de la formation sur le tas.

Par contre ceux qui ont fait leurs études à l'étranger ont atterri à l'université avec des diplômes et ont été directement versés dans l'enseignement sans aucune formation pédagogique ou didactique. Leur recrutement à l'université s'est effectué sur la base du diplôme (Magistère, doctorat, P.H.D) c'est-à-dire sur des compétences disciplinaires et non sur des compétences pédagogiques et didactiques indispensables à l'exercice du métier et encore moins sur des publications.

Il reste que la formation pédagogique est un parcours qu'ils ont suivi, une expérience qu'ils ont acquise sur le tas. Les enseignants universitaires sont des autodidactes qui ont appris à enseigner d'une manière solitaire et empirique, par imitation et identification. Leur pédagogie est une pédagogie secrétée par la pratique et

est réinvestie dans la pratique sans pour autant être certifiée ou expertisée. L'absence d'initiation à la pédagogie, à la didactique et le manque d'ouverture aux connaissances produites ces dernières années par les sciences de l'éducation priverait les enseignants de l'appropriation de concepts et d'outils leur permettant d'opérer un travail réflexif sur leurs pratiques et sur leur métier.

### **7-5 La socialisation à la recherche.**

La recherche est une des finalités premières de l'université et c'est ce qui fonde son identité et la différencie des autres institutions d'enseignement. La relation enseignement-recherche constitue donc l'essence même de l'université. En effet, la participation active des enseignants universitaires à la recherche est indispensable, pour l'actualisation de leurs connaissances, à la création du savoir et au maintien de la relation avec les milieux de la recherche. La pratique de la recherche est sans doute une occasion irremplaçable pour la formation de l'esprit, pour le développement d'attitudes devant les problèmes et pour l'acquisition d'une méthodologie de raisonnement.

Au cours de son parcours universitaire, l'enseignant acquiert ce qu'il est communément appelé une démarche scientifique appliquée à la recherche. Le mémoire en fin de 1<sup>ère</sup> post-graduation (magistère) ou la thèse de doctorat (2<sup>ème</sup> post-graduation) permettent au futur chercheur d'intérioriser et d'expérimenter cette démarche sous la conduite d'un chercheur senior c'est-à-dire d'un chercheur supérieur à lui tant par le grade que par les compétences scientifiques. Le mémoire de fin d'étude (licence, ingéniorat) constitue une première initiation à la recherche. Notons que dans certaines filières, la socialisation professionnelle est beaucoup plus disciplinaire. On observe dans certains programmes de formation une absence de ce que l'on pourrait appeler des disciplines outils à savoir les statistiques, la mesure etc.

L'appartenance à un laboratoire de recherche, la mobilité des chercheurs et le travail au sein d'une équipe contribuent dans une large mesure à la socialisation professionnelle et au façonnement l'identité de chercheur.

#### **7-5-1 Etat de la recherche**

La loi d'orientation n° 98-11 du 22 Août constitue le premier texte législatif spécifique à la recherche qui a fixé les principes et les objectifs de la politique nationale de la recherche. Cette loi a ouvert la voie à la création de nombreux laboratoires de

recherche au sein des universités et le passage de 9 centres de recherche nationaux au statut d'établissements publics à caractère scientifique et technologique.

C'est l'Etat qui est la principale source de financement de la recherche. La recherche parrainée et commanditée par d'autres secteurs comme source de financement est infime.

Grâce à la politique développée en ce sens et les subventions allouées, la recherche à l'université, qui a été durant longtemps en léthargie, semble être revitalisée à travers la création de vastes espaces scientifiques au sein des différents laboratoires de recherche;

A l'université, Il existe deux types de recherche: La recherche (diplômante) effectuée dans le cadre de la réalisation de thèses de magistère ou de doctorat; et la recherche dite libre entrant dans le cadre de projets ou de conventions. Les chercheurs sont organisés en équipes structurées en fonction de la discipline d'appartenance. La recherche a toujours été considérée comme une activité annexe

Malgré l'attention particulière accordée à la recherche et les efforts consentis par l'état et ainsi la création d'une agence nationale de valorisation des résultats de la recherche et du développement technologique ( ANVREDET), il nous semble que celle-ci reste encore un projet, un discours plus qu'une réalité. Les insuffisances ou les faiblesses sont à relever à différents niveaux :

**a- Faiblesse de la production scientifique.**

Dans une enquête effectuée par.Toutaoui Z et rapportée par Bensedik<sup>(2000)</sup> A., il ressort que 65% des enseignants n'ont jamais publié d'articles scientifiques et 23% uniquement ont publié des ouvrages. Dans ce même ordre d'idée, il faut noter que les mécanismes mis en place par l'université, dans sa politique de dynamisation de la recherche et de la production scientifique, n'encouragent pas les enseignants à publier. En effet, malgré l'existence de nombreuses revues soit au niveau de l'université soit au niveau des laboratoires de recherche, celles-ci ne jouissent d'aucune notoriété : Les articles qui y sont publiés ne sont pas valorisés car n'étant pas pris en considération dans la carrière des enseignants. Les universitaires écrivent peu et les résultats de leurs recherches ne sont ni publiés ni connus par un large public. Par ailleurs, il y a lieu de noter que les universitaires n'écrivent ou ne publient que de façon ponctuelle. Certains ne publient que pour satisfaire aux exigences de la promotion et très peu pour être connu ou pour acquérir une notoriété. Une fois installé dans le grade souhaité, l'envie

d'écrire s'effrite. Or, comme le souligne Jean-Marie Van Der Maren (1995, p.59) « ...Il faut reconnaître que cette activité n'existe que si on garde une trace, que si la problématique et ses résultats sont communiqués. Toute équipe de recherche qui veut survivre a pour but d'écrire des énoncés. C'est vers l'écrit que convergent toutes les activités d'un chercheur ou d'une équipe de recherche, même si elles sont engagés dans la recherche appliquée produisant des "objets matériels, car ces objets matériels seront d'abord et avant tout connus et évalués à partir de ce qui aura été écrit à leur sujet. L'écrit constitue un bien vénéré et convoité en recherche. Un chercheur qui ne produirait pas d'écrit ne pourrait pas être reconnu comme tel, si bien que la première activité à la quelle doit se former, c'est l'écriture ». Par ailleurs, dans un bilan relatif à la recherche en Algérie<sup>25</sup>, il en ressort que:

1- La recherche est de « type traditionnel et n'est pas adaptée aux exigences de la situation d'aujourd'hui »

2- comparativement aux autres disciplines ce sont la physique, la chimie et la géologie qui comptent le plus de chercheurs et où la production est importante

3- La recherche dans les disciplines considérées comme « prometteuses » à savoir les NTIC, l'informatique; la biotechnologie occupent une place insignifiante.

En outre, une des conclusions du rapport montre que « Il est très difficile d'affirmer qu'il existe une recherche scientifique en Algérie, dans le sens où ce terme est employé dans les pays et les institutions internationales. Mais nous pouvons, à travers le bilan que nous venons de faire, confirmer qu'il existe une activité scientifique localisée principalement au sein des établissements de formation supérieure ».

#### **b- Qualité de la recherche et éthique.**

A la faiblesse de la production scientifique, on pourrait signaler l'absence de qualité (Touhami B. et al 2000) de la dimension éthique de la recherche. L'analyse d'un article ou l'examen des activités d'un enseignant est trop souvent entachée de subjectivité et de parti pris. Les enseignants sont évalués par leurs collègues, ce qui laisse place au copinage, à l'intérêt mutuel (retour de l'ascenseur, ou service rendu etc.). L'auteur attribue ces insuffisances aux instances responsables de l'évaluation et du suivi qui se montrent particulièrement complaisants et peu rigoureux dans l'exigence de la qualité scientifique des sujets choisis par les chercheurs. De ce fait cette attitude a encouragé les enseignants chercheurs à réaliser des travaux contestables et peu crédibles.

<sup>25</sup> [Http://www;algerie-dz.info/la-recherche-scientifique-en-algerie](http://www;algerie-dz.info/la-recherche-scientifique-en-algerie)



Cette faiblesse du nombre de produits issus de la recherche scientifique est expliquée dans le rapport établi par les instances du ministère par :

- La faiblesse de l'activité de recherche dans le secteur économique,
- L'absence de besoins en matière de recherche exprimés par le secteur économique.

Evoquant les compétences de l'enseignant et la recherche, Benaissa H note : « *le diplôme constitue un "passeport " pour l'emploi. La formation des enseignants n'existe pas. Elle se confond avec la post-graduation et l'activité de recherche qui y contribue certes (si elle est conforme aux normes universelles et non pas une production en série de masters/doctorats, sans aucun niveau minimum, pour gonfler un CV dans le but d'avancement de carrière ou avoir des points pour un stage/congé scientifique) .Le développement des qualifications et des compétences est faible et l'implication de la recherche dans le développement économique et social est très peu significative. La recherche scientifique y contribue largement sans produire nécessairement des compétences d'enseignement.*

#### **c- Evaluation administrative de la recherche:**

L'autre préjudice porté à la recherche en Algérie concerne l'évaluation des projets de recherche. L'évaluation des produits de la recherche ou de son avancement s'effectue en fin d'année par une commission ministérielle. Lors de cette évaluation, on se contente généralement de présenter un bilan administratif pour justifier l'exploitation du budget et la reconduction du projet.

#### **d- Absence de relation entre les projets de recherche et le monde social et économique.**

La recherche est loin d'être impliquée dans les problèmes de société et donc de développement. Dans la plupart des cas, et en l'absence de recherches commanditées, les projets de recherche sont définis de façon « ascendante » par les équipes de recherches au sein des différents établissements et correspondent à des besoins ou à des préoccupations personnelles qu'à des besoins à portée sociale et économique. Selon Amine<sup>26</sup> « *cette liberté donnée au chercheur pour la proposition des thèmes de sa recherche est paradoxalement une des entraves au développement de la recherche*

---

<sup>26</sup> La recherche scientifique en Algérie existe t-elle? Les débats du jeudi, journal EL WATTAN avril 2006

scientifique en Algérie. A ce titre l'auteur remarque « *c'est comme si on laissait la liberté à chaque membre dans un orchestre de jouer sa composition préférée et s'attendre à ce que la synthèse soit une œuvre musicale...Ceci ne se produira jamais. Sans l'intervention du chef d'orchestre pour indiquer à chacun ce qu'il doit faire, la musique jouée restera un simple bruit* »

Bessalah H.<sup>27</sup> souligne dans son intervention dans le cadre des assises de la recherche « L'essentiel des projets inscrits dans les universités n'a pas de liens, d'impact à court, moyen terme sur le développement socio-économique du pays. Les projets relèvent de l'optique recherche- formation (post-graduation) socialisation à la recherche.

Afin de surmonter les difficultés et insuffler une nouvelle dynamique à la recherche, l'Algérie a opté pour une nouvelle politique de recherche et de socialisation à la recherche à travers la coopération universitaire, scientifique de recherche principalement avec la France. A cet effet, il a été procédé à la mise en place, en octobre 2004 d'un haut conseil de pilotage des projets Franco-Algérien. Cette coopération, conçue comme une politique d'accompagnement de l'Algérie dans ses réformes vise à dynamiser la recherche, la formation et aussi aider les établissements universitaires ayant entrepris des aménagements dans l'architecture des études universitaires (LMD) à intégrer l'espace Euro- méditerranéen.

En matière de recherche, à titre d'exemple, plusieurs programmes ont été mis en place:

### **1- recherche et socialisation à la recherche**

- Projets de coopération et d'évaluation des projets (CMEP)
- Projet TASSILI pour la recherche et la formation doctorale
- Projet d'actions intégrées (PAI) formation des jeunes chercheurs dans et par la recherche
- Projet FSP qui vise à développer les échanges entre les jeunes chercheurs afin de favoriser la recherche en sciences humaines et sociales sur des thématiques d'intérêts communs.

### **2- L'évaluation de la recherche**

Il s'agit de développer une méthodologie d'évaluation avec le concours de l'IRD, le CNRS et L'INSERM;

---

<sup>27</sup> Assises de la recherche Alger 1995.

### 7-5-2 Le travail à l'université.

Si par le passé, l'enseignant universitaire a fait preuve, de l'avis même des responsables de résultats appréciables, et a toujours affiché des ambitions louables en s'engageant pleinement dans ses tâches, il semblerait qu'aujourd'hui celui-ci se trouve affecté dans son identité (absence de statut) et manifeste plutôt des signes de lassitude, d'usure de la motivation, de révolte et de désengagement. Beaucoup d'enseignants, après avoir donné du sens à leur travail ont fini par capituler. Certains ont choisi de s'expatrier ou de s'investir dans d'autres activités beaucoup plus lucratives (il est fréquent de rencontrer des enseignants qui ont opté pour un redéploiement dans des activités n'ayant aucune relation avec le savoir), d'autres se contentent de donner le minimum. *«Dans la tourmente qu'à vécu le pays, certains enseignants ont été contraints de le quitter, d'autres ont subi une sorte d'exil intérieur parce que marginalisés.»*<sup>28</sup> L'université fait obstacle à sa propre réalisation Les universités du monde se disputent aujourd'hui les meilleurs enseignants, alors que l'université n'arrive même pas à maintenir ou à retenir ses enseignants On note à ce propos que durant la seule année 2001/2002 plus de 500 enseignants ont quitté le pays pour le moyen orient, l'Europe et le Canada car offrant de meilleures conditions de travail et de réalisation de soi. Notons à ce propos que l'efficacité de l'université se mesure aujourd'hui par sa capacité d'attractivité. Cependant en Algérie et à travers un discours politique l'on continue dans les faits à exercer une pression par l'appel à l'engagement individuel, au patriotisme et le recours aux heures supplémentaires ou à quelques primes jugées par les enseignants eux-mêmes comme dérisoires. Le salaire n'est, certes pas l'unique source de motivation au travail pour l'individu mais il y contribue largement. La reconnaissance professionnelle joue un rôle important dans ce domaine. En effet l'enseignant est en permanence en quête d'une rétribution morale sous la forme d'une reconnaissance professionnelle et sociale. Aujourd'hui, l'efficacité d'une université se mesure aussi par son attractivité et par sa capacité à maintenir ses enseignants.

Compte tenu de la crise qui secoue l'université et les innombrables difficultés auxquelles est confronté l'enseignant chercheur, nous craignons que celle-ci pousse la grande majorité de ses acteurs vers l'usure professionnelle, vers la paupérisation matérielle et intellectuelle. Sur le plan de l'accompagnement du changement, nombreux sont les enseignants qui ne se sentent pas concernés par ce qui se passe à l'université et

---

<sup>28</sup> Discours du président de la république en date du 04/07/2000 à l'occasion de la sortie de la 31<sup>e</sup> promotion de l'ENA.

ne se lancent pas dans activités d'innovation : Introduction de nouvelles méthodes, d'outils de transmission et d'auxiliaires technique ( Power Point, Data show etc.)

Comme nous l'avons souligné plus haut, on observe, depuis quelques temps, à l'université un phénomène et qui a tendance à se généraliser qui est celui du déplacement de l'ancrage professionnel notamment chez les enseignants pouvant, eu égard de leurs spécialités, exercer parallèlement à l'enseignement une profession libérale (avocats, informaticiens, architectes etc.). En effet, la possibilité d'exercer un travail parallèle a contribué « à *obscurcir la situation, et à opérer un déplacement professionnel dans l'ancrage professionnel, au point que l'activité libérale devient parfois le pôle professionnel principal, et le poste à l'université une activité secondaire* » (Fave-Bonnet M.F, 2002).

Un autre problème vient se greffer à celui de l'ancrage professionnel : La valorisation des indemnités des heures complémentaires et la possibilité d'enseigner dans d'autres établissements universitaires soient elles ou autres ont poussé les enseignants-chercheurs à élargir leurs espaces d'activité. L'occupation d'autres espaces est devenue, selon nous, un facteur de désinvestissement dans l'espace auquel ils sont affectés ou affiliés initialement. En effet, soucieux d'arrondir leur fin de mois, les enseignants se déplacent, avec tous les risques que cela comporte, parfois à des centaines de kilomètres pour effectuer des heures complémentaires. On assiste donc à une véritable dé « sédentarisation » de l'enseignant universitaire. Sans vouloir faire le procès de l'université, on a plutôt tendance à croire que cette dernière « tourne le dos » à ses enseignants et dénie par la même leur existence et leur identité en les reconnaissant et en les gratifiant bien en deçà de ce qu'ils pensaient ou espéraient être ou avoir : Comment peut-on exiger de l'enseignant de l'efficacité, de la qualité alors que celui -ci est « dénié », dé « sédentarisé ».

### **7-5-3 La pédagogie.**

En matière de pédagogie, l'université est restée avec des méthodes qui sont révolues, rien n'a changé depuis des décennies si ce n'est qu'elle a été vidée de son sens. Cette dernière est envisagée, sous forme de l'organisation des flux des étudiants, d'affectation des locaux, des emplois du temps, des examens. La pédagogie au sens propre du terme est reléguée à un rang inférieur. Les questions concernant le processus enseignement/apprentissage, l'organisation les situations pédagogiques, les procédures d'évaluation des effets de l'enseignement son largement ignorées.

En matière de méthodes pédagogiques, le cours magistral ou la conférence monologue sont les formes les plus usitées pour ne pas dire les seuls. En effet, beaucoup d'enseignants recourent, notamment au niveau des amphis, à une simple lecture ou plutôt à une récitation pure et simple du cours sans prendre du temps pour expliquer ou commenter ce qui peut constituer des zones d'ombre pour les étudiants. Les quelques questions posées par les étudiants n'interpellent pas l'enseignant sur une question du sens mais elles se limitent à une demande de répétition ou de ralentissement du débit d'élocution. Au niveau des T.D, il est rare de trouver des enseignants qui instaurent des situations où peut émerger l'échange ou l'interactivité et s'il arrive de trouver ceux qui l'instaurent, celles-ci prennent une forme minime et quasi-rhétorique. Nous nous trouvons toujours et partout devant l'image de l'enseignant « magister », le seul dépositaire du savoir. En ce sens Rouag H (2005 p.36). note : « *On ne saurait parler de pédagogie universitaire dans une université où la formation constituerait un a priori régi par des enseignants trop soucieux et trop préoccupés du contenu et pas assez de leurs étudiants* » Les étudiants sont transformés en bachoteurs et les enseignants en répétiteurs à l'université. A l'université on fait semblant, on joue à l'enseignement.

Les conditions matérielles pour le déroulement du cours et les conditions de réception des étudiants font énormément défaut : Les effectifs pléthoriques rassemblés dans les amphis ou même dans les salles de T.D ou T.P ainsi que l'équipement et le confort des locaux constituent un sérieux handicap pour la communication pédagogique. Le maintien des structures traditionnelles, cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques a donné naissance à des effets pervers qui se traduit par une rupture entre les trois formes de séance dans le sens où les liens ne sont pas construits par des concertations entre les enseignants se chargeant du même module. Parfois, Les séances de TD dont la fonction habituelle est d'illustrer les cours sont souvent transformées en cours et parfois faits avant. Pis encore, parfois l'enseignement durant la séance de TD contredit l'enseignement magistral; et que les étudiants ne savent pas à quel saint se vouer. Chacun fait comme il peut et comme il veut.

Les comités pédagogiques, espaces d'améliorations et de changements pédagogiques ont été vidés de leur sens. Ces derniers sont devenus des lieux où l'on programme les examens et où l'on prononce des sanctions et des verdicts. Concernant les examens, il faut noter qu'à l'université on multiplie les contrôles sans qu'il y ait une véritable culture de l'évaluation. Les examens et les contrôles diminuent considérablement le temps de l'enseignement. En effet, l'organisation des examens

nécessite le gel des activités pédagogiques et cela 03 fois par an .Tout compte fait, les examens s'étalent sur plus de 02 mois auquel il faudrait ajouter 01 mois de vacances (vacances d'hiver et du printemps) L'enseignement débute, dans le meilleur des cas, au mois d'octobre et se termine à la mi-mai. Le temps imparti aux examens conjugué à l'absence, dénoncée par les étudiants, de bon nombre d'enseignants réduisent considérablement le temps de l'enseignement.

Concernant les contenus d'enseignement, ce n'est pas leur modernité qui attire l'attention à l'université Algérienne. Les programmes et les contenus ne suivent pas le rythme accéléré des progrès techniques et scientifiques. Dans deux enquêtes réalisées par Boubakeur F. (2000), Rouag H (2005) auprès des étudiants de l'université de Constantine, il ressort que plus de la moitié des étudiants enquêtés trouvent que les contenus transmis par leurs enseignants ne sont pas actualisés.

#### **7-5-4 Les étudiants**

Face à la complexité de la situation, il faudrait ajouter l'hétérogénéité des publics qui proviennent à l'université au terme d'un parcours scolaire et sociaux forts différents. Il est, de ce fait, très difficile d'en saisir les caractéristiques sociologiques ou d'évaluer les compétences dont ils sont porteurs ou les projets qui les animent. La démocratisation de l'enseignement a modifié le recrutement social du public et a favorisé l'émergence de « nouveaux étudiants » qui se distinguent par de nouveaux comportements, de nouveaux rapports au savoir et à la culture.(Nouria Remaoun-Benghabrit N., 2002).<sup>29</sup>

L'université de masse a créé une nouvelle situation : Détérioration des conditions de travail et échec massif des étudiants qui, parfois, atteint dans certaines filières et particulièrement en 1<sup>ere</sup> année des proportions alarmantes.60%.

Le grand nombre d'échec, conjugué à une formation qui ne paraît pas en adéquation avec le marché de l'emploi et à l'absence de débouchés pour de nombreuses filières universitaires, le peu de possibilités d'insertion dans la vie active constituent autant de sources d'inquiétude chez les étudiants.

La transition du secondaire au supérieur retiendra aussi notre attention. A son entrée à l'université, l'étudiant se trouve confronté à de nouvelles situations qu'il doit gérer : inscription, repérage de modalités de fonctionnement de l'université et surtout s'adapter à un nouvel espace de constitution des savoirs, à un environnement

---

<sup>29</sup> Sociologue chercheur au CRASC

pédagogique qu'il ne connaît pas. Il est surtout appelé à changer ou à réadapter ses stratégies d'apprentissage à de nouvelles formes d'enseignement : Cours magistraux, T.D, T.P, contrôles continus, synthèse... L'étudiant a besoin, donc, d'être accompagné dans son parcours pour lui permettre d'amorcer des repérages en mettant en place une véritable stratégie d'accompagnement, de tutorat etc.

Les étudiants ne sont pas adaptés à la manière dont on travaille à l'université, à la compréhension, au travail intellectuel. (Rouag H. 2005). Ils n'arrivent pas à décoder les attentes de l'institution universitaire. Le travail de mémoire constitue la stratégie d'apprentissage privilégiée: Ils apprennent le cours par cœur et le restituent lors des examens Les étudiants sont passifs, ils sont dans une espèce d'infantilisation; ils attendent qu'on leur fournisse tout. Les observations et les statistiques relatives aux redoublants et aux triplants montrent qu'il existe deux catégories d'étudiants: Des étudiants plus utilitaristes ils font des études pour obtenir un diplôme et s'insérer dans le monde professionnel et des étudiants qui sont de passage à l'université qui leur sert de « parking ». Les étudiants semblent avoir sensiblement modifié leurs représentations et leurs modes de rapport au savoir et à l'université. En paraphrasant Jean Fabien Spitz (2000 p.14) on peut affirmer que l'étudiant moyen peut décrocher sa licence sans lire un livre et en se contentant de réviser les notes que l'enseignant lui a dictées, Nombreux sont ceux qui pensent que "le jeu ne vaut pas la chandelle et que l'effort, même minimal, qui leur est demandé ne sera pas productif en termes d'emploi et de revenu.

Si on veut aller au fond des choses, on peut dire que l'université accueille "d'éternels assistés" (Rouag 2005) qui ne savent qu'apprendre et réciter par cœur. L'étudiant a du mal à exprimer sa pensée, à synthétiser, à analyser et à critiquer. L'université accueille des "personnalités" complexes, sans dynamisme, bornés par un système scolaire des plus désuets, un système où l'intelligence est mise en veille. La pensée de l'étudiant reste à la traîne de celle et l'enseignant qui semble, lui même convaincu qu'une grande partie des étudiants semble se désintéresser de la culture universitaire.

#### **7-5-5 L'évaluation des enseignants et des enseignements**

L'évaluation constitue une des nombreuses problématiques qui se posent avec acuité dans le domaine universitaire, de par son rôle pédagogique, social et institutionnel et de par les controverses qu'elle suscite et les difficultés qu'elle présente

en tant que pratique. Celle-ci, joue un rôle majeur dans le pilotage et la visibilité de l'action des universités.

L'évaluation des enseignants, l'accès au corps, les changements de grade, l'activité d'enseignement et de recherche a toujours été effectuée par des pairs. Ce type d'évaluation est dit participatif et démocratique: Les comités et les conseils, la CUN, les commissions d'évaluation et de suivi de la recherche, contrôlent la profession. Cependant, il n'existe à notre connaissance, hormis l'office national des statistiques (ONS), aucune structure ou organisme chargée de l'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, et du développement d'outils et de modèles statistiques pertinents et fiables pour développer des analyses quantitatives. Dans cet ordre d'idée, (Khelfaoui H. 2004) note « ...jusqu'à aujourd'hui, malgré les déclarations et les intentions des pouvoirs publics, aucun diagnostic, aucune enquête ou sondage appuyant une expertise globale digne de ce nom n'ont été effectués pour mettre en perspective les dysfonctionnements et déficits du secteur éducation-formation Algérien et fixer dans la clarté des horizons stratégiques de son redéploiement »

Contrairement à ce qui se fait dans certains pays, il n'existe aucun système d'évaluation pédagogique des enseignants et des enseignements à l'université Algérienne. Il n'existe aucun indicateur susceptible de nous renseigner sur la qualité de la formation en dehors des résultats obtenus par les étudiants. A ce sujet Rouag H (1995, p.33) écrit : « *En Algérie, il n'existe pas de procédures officielles d'évaluation des universités. A titre exceptionnel, s'il y a évaluation, elle se fait de manière informelle et même confidentielle, et elle est basée sur les statistiques (nombre d'inscrits, nombre de diplômés, taux de réussite..) fournies par les universités elles-mêmes. Les résultats de cette évaluation ne sont pas rendus publiques et n'influent en rien sur les politiques internes des universités* ». Cependant, eu égard du système d'évaluation des étudiants trop complaisant, il nous semble que les indicateurs recueillis à travers cette évaluation sont très peu fiables. A cela, il faudrait ajouter qu'à l'état actuel des choses et compte tenu de la complexité de l'activité de l'évaluation du produit de l'éducation (le contrôle de la qualité est difficile à opérationnaliser), l'université ne dispose, ni de moyens ni d'instruments pour procéder à l'évaluation des enseignements. Dans certaines universités on ne compte même pas les enseignants qui n'accomplissent que partiellement leurs tâches, qui s'absentent sans prévenir et ne rattrapent pas les cours perdus etc. Même s'il existe des textes régissant la profession enseignante, dans la réalité l'enseignant jouit d'une grande liberté et n'est aucunement inquiété tout le long de



sa carrière. Il n'est soumis à aucune contrainte de rendement. Personne ne sait qui est qui, qui fait quoi et comment? Pis encore; la possibilité, Comme nous l'avons déjà mentionné, d'exercer un autre travail ailleurs a poussé certains enseignants de faire de leur second travail le principal pôle d'activité ou le principal ancrage professionnel.

#### **7-5-6 L'évaluation par les étudiants:**

Longtemps considérée comme un tabou et relevant du domaine de "l'indiscuté et l'indiscutable", l'évaluation des enseignants par les étudiants commence à prendre place dans la réflexion de certains enseignants chercheurs (malgré qu'ils ne sont pas nombreux). Non seulement celle-ci est évoquée lors de séminaires ; mais elle fait l'objet de travaux de recherche. A titre d'exemple ; l'on peut évoquer une recherche réalisée par Azzouz L. sur l'évaluation des enseignants de psychologie (université de Constantine) par les étudiants. Les résultats ont été plutôt négatifs. Les étudiants déplorent beaucoup de carences chez les enseignants tant sur le plan scientifique, pédagogique et relationnel.

#### **7-5-7 Le changement pédagogique**

A l'université et même en dehors de celle-ci, tout le monde est d'accord pour considérer qu'il y a des problèmes à résoudre mais cependant personne n'entrevoit de véritables solutions, personne n'a réussi jusqu'à ce jour à mettre le doigt sur les véritables problèmes et à définir en termes opérationnels le changement pédagogique à l'université et qui reste à notre sens un terme vague. Le changement a certes été pris en charge au niveau du discours, surtout par des déclarations d'intention, mais il faut admettre qu'il n'a pas trouvé de réalisations concrètes sur le terrain.

Le système universitaire Algérien est depuis plusieurs décennies au centre des préoccupations des acteurs pédagogiques et des partenaires sociaux. Celui-ci fait l'objet d'un « *échange public qui a pris le plus souvent l'allure d'une « querelle scolaire » que d'un débat serein, argumenté et rigoureusement documenté. Le discours a noyé la méthode . Jusqu'à nos jours, Il n'existe à notre connaissance aucune étude visant à faire un diagnostic, ou une expertise du système universitaire* »( Bahloul M 2004).

L'université est devenue une cible et espace de contestations. Celle-ci est radicalement est gravement remise en cause aussi bien du point de vue de son fonctionnement que du point de vue de son efficacité. Dans une enquête réalisée auprès d'étudiants maghrébins dans la région Parisienne, il ressort qu'une des raisons de la

déqualification de l'université algérienne relève avant tout de l'absence de politique de valorisation des qualifications.(Bahloul M., 2004)

L'obéissance aux impératifs sociaux a pris le pas sur le pédagogique. C'est ce qui a donné à l'université un alibi pour se réfugier dans l'immobilisme car quels que soient, les missions de l'université et quels que soient les objectifs définis par les décideurs, son devenir restera lié à sa composante humaine, à son implication, à son engagement et au sentiment de responsabilité. On ne peut faire évoluer un système d'enseignement et développer la recherche sans la participation active de ses membres. L'université est ainsi appelée à développer un réseau de communication avec ses partenaires et de se démarquer du mode de gestion et d'encadrement globalement bureaucratique. Elle doit en outre développer de nouvelles opérations d'encadrement afin de susciter la cohésion intérieure des ses membres, susciter leur engagement, les aider à retrouver un équilibre identitaire et de se sentir dans et non à l'extérieur de l'institution. Or, une lecture de la réalité universitaire permet de dire que le fonctionnement de l'université est très arbitraire, très aléatoire. Les différentes actions menées çà et là pour améliorer l'acte éducatif sont des actes isolés, édictés par des impératifs conjoncturels et relève plutôt du bricolage, du replâtrage. On ne voit pas d'action planifiée, réfléchie obéissant à une démarche rationnelle. Les derniers réajustements structurels et organisationnels (Système de facultés) ainsi que les mesures incitatives annoncées au courant de ces dernières années (valorisation des indemnités des heures complémentaires et de la prime de recherche) ne constituent en fait qu'une fuite en avant. D'ailleurs nous estimons, comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, que ces mesures apportent beaucoup plus de problèmes qu'elles n'apportent de solutions et dévient même le sens de l'acte éducatif. Ces réajustements développent chez les enseignants, souffrant du bas salaire qu'ils perçoivent, un esprit mercantiliste, un esprit de la rente. Au lieu que les enseignants s'investissent dans leur travail, pour former, pour instruire, ils font la course pour comptabiliser le maximum d'heures complémentaires et par conséquent plus d'argent. D'ailleurs, certains avancent que la baisse de production scientifique en matière de recherche est en rapport avec l'appel lancé aux enseignants à effectuer des heures supplémentaires pour combler le déficit en enseignants et encadreurs<sup>30</sup>.

Les changements opérés dans l'enseignement supérieur à partir des années 1995 en introduisant des régulateurs académies régionales (supprimées par la suite), centres

<sup>30</sup> Consulter le site [http://www.algérie-dz.info/la\\_recherche-scientifique-en\\_algerie](http://www.algérie-dz.info/la_recherche-scientifique-en_algerie).

de recherche, agence pour la recherche.) n'ont pas donné les résultats escomptés .Ce constat d'échec a été énoncé par le ministre lui même lors des journées de concertation organisées à Alger en 1998. En effet, l'impact des réformes ou des ajustements a été faible pour ne pas dire nul. Les choses n'ont pas changé et si elles ont changé c'est plutôt avec des effet pervers : Alourdissement du système, baisse de la qualité de l'enseignement, dépréciation des diplômes, découragement des enseignants etc. Par ailleurs, les systèmes de facultés et leurs nouvelles attributions n'ont pas apporté des changements significatifs ; bien au contraire, au lieu de modifier le système dans le sens souhaité, ces initiatives peuvent donner au système de nouveaux moyens capable d'assurer davantage son immobilisme. En effet, le danger de toute action pédagogique qui ne tiendrait pas compte de la totalité du système universitaire risque de renforcer les résistances au changement, favorise la prégnance des activités administratives au détriment des activités pédagogiques et suscite des résistances chez les enseignants.

#### **7-6 Les défis à relever pour l'université**

Les termes de défis et d'université sont deux termes devenus aujourd'hui indissociables. C'est effectivement en termes de défis qu'il faudrait parler de l'université et des enjeux qui l'attend. Le 21<sup>e</sup> siècle avec toutes les transformations sociales, économiques, culturelles impose à l'université un travail réflexif ayant pour objet ses objectifs, ses missions, son fonctionnement etc. Déjà, l'UNESCO, dans sa déclaration de 1998 a fortement insisté sur la nécessité pour les universités de s'adapter au monde nouveau et de ses exigences « L'enseignement supérieur est partout confronté à des défis et des difficultés considérables. Concernant son financement, l'égalité dans ses conditions d'accès..., la formation fondée sur les compétences, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'employabilité des diplômés... » et aussi « 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 ».En effet, sous l'effet conjugué de plusieurs facteurs dont les plus importants sont la massification, la formation des enseignants et leur professionnalisation, l'accroissement exponentiel des connaissances et les mouvements accélérés des changements technologiques.

La formation des enseignants et leur professionnalisation en vue d'assurer une meilleure qualité de l'enseignement, la massification et l'introduction et l'utilisation

des nouvelles technologies de l'information constituent donc les préoccupations et les orientations de l'université de nos jours.

### **7-6-1 La professionnalisation**

Depuis les années 60, on a commencé à penser à redéfinir les missions de l'enseignement supérieur en accordant une importance aux fonctions utilitaires de l'université par opposition à la recherche et à la culture désintéressée.

Dés lors, on observe depuis plusieurs années un mouvement vers la professionnalisation de l'éducation en général et de l'enseignement supérieur en particulier et cela en réponse, d'une part, aux progrès scientifiques et technologiques et aux mutations profondes que connaissent les sociétés d'autre part. Les exigences professionnelles imposées aux enseignants universitaires se multiplient. L'enseignement supérieur se développe dans la plupart des pays, ce qui impose de nouvelles exigences à l'orientation qui est donnée à l'éducation, A cet égard, les partisans de la professionnalisation considèrent que l'université devrait évoluer en conséquence et ne devrait plus être considérée comme un lieu où est dispensé un enseignement général, universel mais plutôt un lieu qui devait favoriser la "croissance économique" et qui devait par conséquent adapter la formation aux réalités du monde du travail. La question de la valeur des études supérieures en tant que préparation à l'emploi prend une importance nouvelle et il convient, dès lors, de renforcer la dimension professionnelle de l'enseignement et d'orienter les étudiants vers des enseignements qui les préparent plus efficacement à la vie professionnelle. Cependant, comme l'a souligné Annie BIREAUD (1998 p.1) la question de professionnalisation pose de nombreux problèmes" La relation entre université et formation professionnelle se pose dorénavant plutôt sous la forme de "comment faire"? que sous la forme de "faut-il faire"? En effet, selon elle, des interrogations subsistent encore quant à la "définition des filières et les problèmes posés par leur fonctionnement. Quelle professionnalisation? Fondée sur quoi? Quelle place faire à la recherche? Comment faire acquérir des savoirs pratiques?

Le mouvement vers la professionnalisation n'est pas sans incidences sur la formation des enseignants, sur leurs pratiques et sur les savoirs à enseigner. Les enseignants doivent, désormais acquérir des compétences professionnelles spécifiques.

En Algérie, et à partir des années 90 des mesures furent prises notamment la création et diversification des formations professionnelles supérieures courtes

(DUEA). Mais force est de constater que ce système présentait déjà et dès son institutionnalisation des effets pervers:

- Peu d'étudiants choisissent ces filières et une grande proportion d'entre eux opte au terme de leur DUEA de poursuivre leurs études ou de refaire une autre ;

- Les programmes d'enseignement sont pratiquement ceux enseignés dans le cycle long.

- Aucune préparation des enseignants.

La connaissance professionnelle est une connaissance appliquée, produite par la recherche qui sera transmise aux praticiens, qui vont ensuite l'appliquer dans leur pratique. De là, le processus de professionnalisation se voit aujourd'hui confronté à de nombreux problèmes: Quelle serait la place et la fonction des savoirs disciplinaires et leur rapport aux savoirs professionnels.

Tout le monde s'accorde pour dire que la professionnalisation des enseignants devrait comprendre:

a) Des savoirs théoriques:

1- Des savoirs à enseigner,

2- Des savoirs pour enseigner.

b) Des savoirs pratiques:

1- Savoirs de la pratique, savoirs sur le comment faire

2- Savoir sur la pratique, savoirs issus de l'expérience.

### **7-6-2 La formation continue**

La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle ou collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle.

La formation permanente des enseignants est fondamentale pour la survie de l'université. Le succès ou l'échec de l'université dépend dans une large mesure de l'enseignant, de son engagement, de ses compétences. Pour cela, l'enseignant se doit d'avoir des compétences disciplinaires et professionnelles réactualisées en permanence et une connaissance des réalités sociales et de leur évolution. La formation permanente est conçue comme étant la continuité d'un cheminement professionnel car elle constitue incontestablement une occasion pour affirmer et consolider ses compétences, pour valoriser la profession, la recherche et soi-même à travers l'intériorisation de attitudes nouvelles d'analyse et de réflexivité, l'acquisition de nouvelles compétences et de

nouveaux modes de pensée susceptibles d'aider l'enseignant-chercheur à rompre avec les anciennes représentations modélisantes du métier ou de la pratique. De plus, la formation ainsi que la formation permanente des enseignants du supérieur constituent à notre sens un facteur d'harmonisation des systèmes universitaires au niveau international.

La formation continue repose sur une variété de moyens, soit la formation par les collègues (personnes ressources ou personnes pilotes), la formation à l'université, la recherche action, les colloques et les congrès, les stages et le partage d'expériences pédagogiques. Tous ces moyens sont donc nécessaires afin de répondre à de nouveaux défis comme l'avancement des connaissances, les changements dans les modalités de transmission et communication, l'évolution des effectifs étudiants et du marché du travail.

Cependant, tous les observateurs (acteurs pédagogiques, partenaires sociaux.) s'accordent à dire que l'université fait peu de choses ou presque rien du tout pour transformer les cultures professionnelles et par conséquent les identités des enseignants.

Si la nécessité de la formation des enseignants du supérieur n'est plus discutée ; elle devient évidente. On se préoccupe actuellement de sa mise en oeuvre et de son contenu que de son institutionnalisation ou son implantation. En Algérie, Les questions se rapportant aux procédures d'enseignement, aux méthodes de transmission des connaissances, aux techniques de communication et d'animation, sont souvent passées sous silence. Elles semblent tacitement assimilées à des préoccupations réservées aux cycles primaire et secondaire.

Pour permettre aux enseignants d'évoluer et de se perfectionner, l'Algérie a inscrit dans son programme trois options:

1- Faire bénéficier les enseignants de stages ou de formations à l'étranger afin de les insérer dans un champ scientifique international: participation à des congrès, colloques, fréquentation de laboratoires etc. Les frais inhérents aux déplacements ou aux séjours sont intégralement pris en charge par l'université.

2- Octroyer de bourses à des doctorants afin de leur permettre, d'une part, de bénéficier d'un cadre stimulant pour la recherche et de finaliser leurs thèses d'autre part.

3- Faire bénéficier les professeurs et les maîtres de conférences d'une année sabbatique dans le but de leur permettre de renouveler et d'enrichir leur connaissances ou/et de se consacrer uniquement à leurs activités de recherche.

Ces options nous semblent peut constructives, car le doute subsiste quant à l'efficacité et la rigueur d'une telle démarche : Certains enseignants optent pour des destinations où la recherche est peu développée et la documentation peu disponible.

Notons par ailleurs, que l'expérience qui a consisté à ouvrir des sessions, ou des stages de formation pédagogique et didactique à l'étranger dans les années 90 dans le but de former des « personnes ressources ou pilotes » appelées à prendre en charge leurs collègues a été une expérience vouée à l'échec et ce en l'absence d'une véritable politique et d'un dispositif de formation permanente.

A cela, il y a lieu de remarquer que les enseignants universitaires refusent ou sont peu motivés quant à une formation pédagogique. Il est admis que la maîtrise de la matière est, à elle seule, suffisante pour exercer le métier d'enseignant. « De nombreux enseignants n'ont pas conscience de l'importance et du poids que représentent dans leur activité d'enseignement ; on ne saurait faire l'amalgame entre le niveau de formation scientifique, généralement assez élevé chez le professeur d'université, et la compétence pédagogique permettant de transmettre le savoir faire ». (Tefiani, M.2002 p. 5.)

A notre avis, pour développer une véritable politique de formation permanente des enseignants il est impératif de doter l'université de structures (CPU), à l'instar de celles qui existent dans de nombreux pays et d'instituer une évaluation des enseignements (par les étudiants par exemple) et de l'intégrer comme critère lors de l'évaluation des dossiers des enseignants- chercheurs postulant à une promotion ou à un changement de corps.

Pour les nominations aux postes, c'est plutôt le clientélisme qui préside, l'allégeance. A cet effet, l'appel du CNES au changement de ces pratiques n'a pas reçu d'écho favorable. Le naufrage de l'université, selon les représentants des enseignants, s'accomplit en toute discrétion et les responsables l'ignorent ou feignent de l'ignorer.

### **7-6-3 La massification**

Au cours des 30 dernières années, la massification de l'enseignement supérieur et la diversification du public ont été, presque partout, deux phénomènes de première importance.

L'enseignement en Algérie est devenu, lui aussi, comme partout dans le monde, un enseignement de masse, en ce sens qu'il a connu une expansion quantitative assez rapide, sous l'effet essentiellement de la croissance démographique et de la démocratisation de l'enseignement. Ceci a permis, par ailleurs, à de nombreux étudiants

d'accéder à l'Université. Les statistiques montrent que l'on est passé de 435 775 étudiants en 2000/2001 à 647 371 en 2005/2006.<sup>31</sup> En outre, les études prospectives prévoient plus d'un million d'étudiants aux horizons de 2008. Sous l'effet de plusieurs facteurs (encadrements matériel et humain insuffisants, structures inadéquates...), l'Université continue à présenter des signes d'essoufflement. Le problème de financement se pose toujours, malgré l'embellie de la rente pétrolière de ces dernières années. Il existe un décalage criant entre les fonctions dévolues à l'Université (accueillir un maximum d'étudiants dans des conditions acceptables et leur transmettre un savoir rénové les préparant à la vie active), et les conditions de travail des étudiants (amphis et salles surchargés, absences de supports pédagogiques etc..). Selon certaines sources (Delimi A, 2002), le budget alloué pour la prise en charge de l'étudiant a diminué ces dernières années de 60%. L'accroissement quantitatif est devenu synonyme de dégradation et beaucoup commence à s'interroger sur la pertinence du processus d'enseignement.

Une crise interne (échec massif, baisse du niveau, dépréciation des diplômes, tensions acteurs/institution, etc..) secoue l'Université au point où certains parlent de "naufnage", de "sinistre". D'autres appellent carrément à sa fermeture.<sup>32</sup> Dans les discours officiels, tout va bien : l'Université a su absorber la masse d'étudiants issue de l'expansion démographique. Elle décerne des quantités plus importantes de diplômes. C'est tout ce qu'on lui demande. Tout le monde semble satisfait, tant qu'on continue la falsification de la réalité, du moment que croît le nombre d'étudiants et de diplômes. Toute mise en cause est taxée de passéisme antidémocratique.

En assurant une fonction d'enseignement et non de formation, l'Université est décriée de toute part : tout d'abord par ses acteurs, ensuite par le secteur utilisateur. On l'assimile à un "parking", et on lui reproche son inefficacité, son savoir inopérant et son incapacité à répondre aux attentes des partenaires socio-économiques. En effet, avec les effectifs pléthoriques (parfois 40 étudiants par salle), et faute de laboratoires suffisamment équipés, l'enseignement livresque et scolastique domine, même au niveau des filières scientifiques et techniques. Par ailleurs, les stages en milieu professionnel sont, en raison de leurs coûts et des difficultés de gestion, soit abandonnés, soit écourtés.

---

<sup>31</sup> Ces statistiques concernent les étudiants en graduation et émanent du MESRS.

<sup>32</sup> Lire en ce sens le livre de L. Mairi ou la déclaration à la presse du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en 1995.



Sur un autre plan, la crise est située "en aval" dans le sens où les possibilités d'insertion professionnelle sont quasi inexistantes, comparativement au nombre de diplômés.

La question qui se pose aujourd'hui, notamment avec l'apparition de nouvelles missions de l'Université (professionnalisation, réponse aux besoins socio-économique, harmonisation des niveaux dans le cadre de LMD) est : comment concilier la logique démographique et la logique pédagogique (efficacité et qualité de l'enseignement, réduction du taux d'échec etc....).

#### **7-6-4 L'intégration des NTE.**

Un autre défi que doit relever l'enseignement supérieur en général et en Algérie en particulier est sans doute celui de l'intégration des nouvelles technologies de l'information.

L'université algérienne moderne doit donc s'inscrire dans un monde nouveau qui a choisi de faire des nouvelles technologies un moteur important de son activité afin d'accroître son efficacité et sa productivité. Ces nouvelles technologies reposent pour la plupart sur l'ordinateur et les nouveaux systèmes de communication (Internet, intranet etc.) « *L'image, le virtuel, les nouvelles techniques de la communication sont surinvestis au détriment de l'écrit et du livre.* » (Pinel J-P. 2003). On assiste aujourd'hui à une reconfiguration du paysage pédagogique, d'où l'émergence, selon nous, d'une autre dimension ou composante de l'identité professionnelle de l'enseignant. L'intégration des TIC exige des enseignants en exercice ou en formation une modification des rapports au savoir et aux pratiques pédagogiques. Un des intérêts de ces technologies est qu'elles peuvent être un médium efficace dans la formation, dans la mesure où elles favorisent l'apprentissage indépendant avec développement des qualifications cognitives, de synthèse et d'évaluation critique. Dans la préface du livre de Lebrun (1999), *De ketele*, en parlant du modèle appelé « modèle synthétique à cinq composantes », souligne que « *ce modèle a pour but de faire passer la technologie de l'instruction à un paradigme de la formation* ». L'intégration des NTIC, devenue par la suite des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication Educative) a largement concouru au développement des formations en ligne. Par ailleurs, le développement des NTE a permis de mettre en contact les spécialistes et les chercheurs dans différentes disciplines à travers le monde et de mettre sur le marché de l'information un nombre infini de connaissances. Il est donc nécessaire que les enseignants-chercheurs algériens soient

formés à leur usage, car elles constituent une véritable alternative au système traditionnel de l'éducation, lequel est basé sur une transmission des connaissances centrée essentiellement sur le professeur. Elles permettent de combler le déficit en matière d'encadrement.

En Algérie, malgré les immenses avantages pédagogiques offerts par la médiation pédagogique des nouvelles technologies de l'information et de la communication, il demeure que l'outil informatique n'est pas « démocratisé », et les structures existantes (Internet, intranet, etc.) sont insuffisantes. Celles-ci, quand elles existent, servent beaucoup plus à la consommation de l'information produite ailleurs, et offrent peu de possibilités d'accès à l'information locale.

#### **7-6-5 La mondialisation et la problématique de l'harmonisation des niveaux.**

L'internationalisation de l'enseignement supérieur comme conséquence de la mondialisation et de la globalisation économique semble marquer le XXI<sup>ème</sup> siècle. Dès lors, l'Université est appelée à devenir plus performante et à s'ouvrir davantage sur le marché du travail. Celle-ci est donc amenée à reconsidérer ses missions et ses stratégies pour pouvoir répondre aux besoins des partenaires sociaux et économiques, devenus de plus en plus exigeants.

Cette évolution, ou cette nouvelle orientation ne manquera certainement pas d'avoir des répercussions sur les pays en voie de développement en général, et sur l'Algérie en particulier. A ce titre, il nous semble que, même si l'Algérie n'a pas encore atteint le niveau de développement des pays industrialisés (nouveaux secteurs d'activité, nouveaux besoins, nouvelles compétences), elle est confrontée à des questions et des impératifs différents et variables en fonction de l'environnement économique et social, et se voit donc appelée à procéder à des réformes profondes de son système de formation pour l'aligner sur ce que l'on pourrait appeler « des standards internationaux ». En effet, l'internationalisation devient un critère de qualité et d'efficacité de tout système éducatif.

Cependant, une question de taille se pose. L'institution, comme le personnel enseignant, ont-ils les moyens, les capacités et la formation pour engager un projet en ce sens. En l'état actuel des choses, vu l'ampleur de la crise qui secoue l'Université, on ne peut être que pessimiste si aucune action, qui porterait sur les hommes et sur les structures n'est engagée en urgence. A cet effet, la nécessité de recourir, dans un premier temps, à des évaluations des formations, à l'identification des besoins du

secteur utilisateur en matière de compétences pour s'assurer de l'employabilité des diplômés est, selon nous, la première démarche à entreprendre.

L'introduction du LMD en Algérie constitue, certes, un pas vers l'harmonisation des niveaux et l'adéquation formation/emploi. Cependant, force est de constater que la manière dont cette réforme est engagée, ne peut être efficace, et ce, pour au moins trois raisons :

a) Programmes élaborés de façon arbitraire, sans procéder à des études préalables sur terrain afin d'identifier les besoins du secteur utilisateur et les compétences utiles au travail.

b) Absence de formation des enseignants.

c) Absence de stages de terrain, ou leur réduction en raison de certaines contraintes matérielles ou en raison du refus de certaines institutions d'accueillir les étudiants.

### **Conclusion.**

A l'Université, il faut admettre qu'un certain travail a été accompli, au niveau du discours, depuis les réformes de 1971, mais force est de constater que ce discours n'a pas trouvé beaucoup de réalisations concrètes sur le terrain, même si certaines initiatives ponctuelles d'innovation, souvent marginales d'ailleurs existent, mais qui malheureusement n'ont pu permettre au système universitaire de réguler ses dysfonctionnements et de juguler les difficultés et les malaises ressenties par les différents acteurs. C'est que, si tout le monde est d'accord pour considérer qu'il y a des problèmes à résoudre, personne – compte tenu de l'absence de recherches, d'opération d'expertise du système universitaire, et peut être d'une volonté politique - n'entrevoit de véritables solutions.

Les enseignants chercheurs, pierre angulaire du système universitaire, sont laissés pour compte. Sur le plan de la socialisation professionnelle, peu d'actions sont menées pour les préparer à leurs tâches qui se complexifient de jour en jour, notamment avec les nouvelles missions dévouées à l'universitaire. Sur le plan identitaire, il semblerait que les universitaires vivent une situation conflictuelle entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles, qui peut déstructurer leur identité et par conséquent porter atteinte à leur posture déjà fragilisée par le manque d'une socialisation professionnelle de dimension internationale. Leur statut spécifique n'est jusqu'à ce jour pas défini. On parle, sous la pression du syndicat enseignant, de son adoption imminente, et il est mis aux oubliettes dès que le mécontentement des

enseignants-chercheurs est « mis en veilleuse ». Les revendications socio-professionnelles (dont l'augmentation de salaire) restent et continuent d'alimenter les tensions d'où les grèves récurrentes. Il ne se passe pas une année sans que cette question ne soit pas remise à l'ordre du jour. Or, on ne peut faire progresser la pédagogie que si les enseignants se reconnaissent dans la « culture maison », et acceptent sa légitimité.

La crise qui secoue le champ universitaire devient préoccupante, et il nous semble qu'il est urgent de développer des recherches sur l'Université. Ce champ reste inexploité, et par conséquent ce ne sont pas les objets de recherche qui manquent. On peut, à cet effet, capitaliser les expériences étrangères, développer un réseau de recherche sur l'enseignement supérieur et créer comme c'est le cas dans (presque) le monde entier, un service de pédagogie universitaire.

## CHAPITRE VIII

### METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

#### **Introduction.**

Dans cette étude, nous allons essayer de décrire et de comprendre l'itinéraire de l'enseignant universitaire en nous intéressant particulièrement à ses motivations d'entrée dans la profession en tant que bases d'un projet professionnel, à son identité à travers la manière dont il se définit, et au rapport qu'il entretient avec sa profession : image de la profession, rapport aux étudiants, aux collègues, au savoir, à la recherche et enfin les sources de satisfaction, de valorisation de soi, et les difficultés rencontrées. Dans cette partie, nous allons exposer la manière dont nous avons procédé pour mener notre recherche c'est à dire la méthode de recueil de données, la population sur laquelle a porté notre enquête, la méthode de traitement des résultats, les résultats eux-mêmes et leur analyse.

#### **8-1 L'université de l'enquête**

Notre enquête a été réalisée à l'Université de Constantine pour différentes raisons :

- Spécificité de notre thème de recherche se rapportant au champ universitaire,
- Notre appartenance professionnelle à ce champ : elle nous facilite les contacts avec les enseignants et donc l'accès au terrain.

En plus, notre position à l'université à un certain moment de notre trajectoire professionnelle (gestionnaire de la pédagogie) nous a considérablement aidé pour entrer en relation avec les enseignants-chercheurs. Nous ne pouvons mesurer les effets de notre position dans l'université quant aux taux de réponses. Mais les questionnaires étant anonymes, nos collègues n'ont pas pu être influencé pour leurs réponses.

L'importance nationale de cette institution primée comme étant la meilleure au cours de l'année 2002 et considérée comme l'une des premières d'Algérie, de par le nombre d'étudiants et d'enseignants. Ainsi il nous a semblé que l'Université de Constantine offre une image représentative de l'université algérienne et que les résultats de notre recherche peuvent constituer des repérages utiles à la compréhension du champ

universitaire algérien et offre aux chercheurs des pistes de réflexion et ouvre la voie sur d'autres questionnements.

Notons que dans notre échantillon, nous n'avons pas pris en considération les enseignants de l'institut de médecine pour deux raisons essentielles: La première tient au fait que lorsque nous avons entrepris notre recherche, l'institut de médecine était autonome. La deuxième, la plus importante, tient à la spécificité du milieu médical. Nous sommes persuadés que les phénomènes subjectifs qui régissent ou traversent l'identité et les représentations des hospitalo-universitaires sont différents ou présentent des clivages avec les autres enseignants-chercheurs. Le rapport privilégié qu'ils entretiennent avec la société (l'image renvoyée, les attributs symboliques etc.) constitue l'un des principaux clivages. De ce fait, nous avons considéré que la réalité des hospitalo-universitaires ne peut être appréhendée qu'à travers une recherche dont l'objet se limiterait à ce champ spécifique. .

## **8-2 Echantillon et techniques d'échantillonnage**

L'étude a donc été menée à l'Université de Constantine et a touché 154 enseignants sur un ensemble de 1541. Les enseignants chercheurs ont été choisis à partir du fichier des salaires disponibles au niveau du service des statistiques et du service du personnel de l'université; Ceci, nous a permis de disposer de listes classées selon certains critères (Disciplines, statuts etc.). Par ailleurs, notre appartenance à l'équipe de direction, à un certain moment de notre itinéraire, nous a permis de disposer de listes nominatives, d'accéder à certaines données liées aux trajectoires des enseignants-chercheurs.

La population parente d'où nous avons extrait notre échantillon en vue de l'enquête présente certaines caractéristiques liées essentiellement au sexe, au corps d'appartenance, à la langue et au lieu de formation et enfin à l'ancienneté. La prise en compte de ces caractéristiques ou de ces variables nous a contraint de procéder à un échantillonnage où toutes les variables de notre échantillon devaient être respectées ou être proportionnelles à leur distribution dans l'échantillon parent. Par ailleurs, dans l'impossibilité de prendre comme échantillon la totalité des enseignants-chercheurs, nous avons estimé qu'une proportion de 10% serait suffisante pour faire des estimations généralisables à toute la population d'origine. Le type d'échantillon pour lequel nous avons opté est un échantillon par quotas. Ainsi, après avoir déterminé le quota pour

chaque variable, nous avons procédé à un tirage au sort des individus qui composent chaque strate.

De ce fait, l'échantillon sur lequel nous avons travaillé se présente ainsi:

**a) Le sexe**

	<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>
<b>Effectifs</b>	106	48
<b>%</b>	68.8%	31.2%

Comme nous pouvons le constater, les enseignantes-chercheuses sont moins représentées à l'université. Elles constituent une proportion de 0.31 soit un pourcentage de 31.2%.

**b) L'ancienneté**

	<i>- de 20ans</i>	<i>+ de 20ans</i>
<b>Effectif</b>	64	90
<b>%</b>	41.6%	58.4%

Les enseignants-chercheurs ayant plus de 20ans d'exercice sont les plus nombreux à l'université; Ils constituent 58.4 % de la population globale. Cette situation a été créée par un recrutement massif lors des années 80et 90 et un ralentissement de ce recrutement pour ne pas dire son gel durant les dernières décennies.

**c) La langue de formation**

	<i>Française</i>	<i>Arabe</i>
<b>Effectif</b>	106	48
<b>%</b>	68.8%	31.2%

Le nombre des enseignants ayant suivi leur formation en langue arabe est moins important que les enseignants francophones. Ce phénomène est lié lui aussi à la période de recrutement, période où l'enseignement n'était pas encore arabisé ou n'était pas arabisé dans toutes les filières.

#### d) Lieu de formation

	<i>Algérie</i>	<i>Etranger</i>
<b>Effectif</b>	103	51
<b>%</b>	66.9%	33.1%

Par formation à l'étranger, nous désignons toute formation ayant eu lieu dans des universités étrangères et entrant dans le cadre de la première ou la deuxième post-graduation. Les enseignants faisant partie de cette catégorie représentent 33,1% de la population globale.

#### e) Discipline enseignée

	<i>Scientifiques</i>	<i>Littéraires</i>
<b>Effectif</b>	102	52
<b>%</b>	66.2%	33.8%

Nous avons regroupé les enseignants-chercheurs en 2 catégories : scientifiques et littéraires. Ces deux catégories se répartissent de façon disproportionnée. Les littéraires représentent le 1/3 de la totalité des enseignants soit 33.8%.

#### f) Le statut ou le grade

	<i>Chargés de cours</i>	<i>Rang magistral</i>
<b>Effectif</b>	127	27
<b>%</b>	82.5%	17.5%

A l'époque où nous avons entrepris notre recherche (la passation du questionnaire), les enseignants de rang magistral ne constituaient que 17.5% de la population globale. Le nombre de cette catégorie a considérablement augmenté ces trois dernières années en raison des mesures, à la fois incitatives et coercitives (pour devenir maîtres de conférences), prises au niveau du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

### 8- 3 Choix de l'outil d'investigation : le questionnaire

Le choix et la construction de l'outil d'investigation constituent une étape importante dans la recherche en sciences sociales et humaines. Parmi toutes les



techniques et les approches pour traiter une recherche telle que la notre, nous avons opté, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, pour une démarche descriptive et un questionnaire comme outil d'investigation et de recueil de données, avec ce que cela comporte comme avantages et comme inconvénients. En effet, la méthode d'observation par questionnaires constitue un outil très utilisé dans les enquêtes quantitatives en raison des avantages qu'elle présente soit au niveau de la systématisation de l'observation et de la facilité de la passation, soit au niveau du dépouillement et du traitement statistique des données. Pourtant, le questionnaire est considéré comme l'instrument le plus pauvre qui soit introduit en sciences sociales et humaines (De Landsheere G., 1996), et présente aussi de nombreux inconvénients. D'une manière générale, ces inconvénients sont principalement liés à la personne de l'enquêté, de l'enquêteur, et à la formulation des questions. Trop souvent, les enquêtés ont tendance à donner des réponses édictées par la société ou souhaitées par celle-ci (désirabilité sociale); Du côté de l'enquêteur, la formulation des questions peut s'effectuer en fonction de ses attentes ou en fonction de la manière dont il voit la question ou l'objet d'étude. Enfin, la manière dont sont formulées les questions, peut constituer un biais : En effet; des questions mal formulés, suggestives ou touchant à la sensibilité de l'enquêté, par exemple, peuvent porter atteinte à la validité et à la pertinence des résultats. Cependant, un questionnaire soigneusement construit permet d'aboutir à des résultats pertinents susceptibles de nous donner une description plus ou moins rapprochée de la réalité

#### **8-4 Construction et présentation du questionnaire**

Outre les données factuelles (sexe, discipline enseignée, statut, langue et lieu de formation et ancienneté dans la profession) notre questionnaire porte sur des jugements subjectifs (vécu, représentation de soi et des autres), sur des faits, des événements. Celui-ci est constitué de 26 questions, comportant ou associées dans leur grande majorité à plusieurs possibilités de réponses. Considérant ces possibilités de réponses comme des questions, le nombre de ces dernières totalise 89.

Constitué au départ de questions fermées et de questions ouvertes, nous avons été amenés, après les avoir soumis à un pré-test afin de nous assurer de leur validité et apporter les corrections et les réajustements nécessaires, de supprimer les questions ouvertes particulièrement celles qui visaient la justification des réponses choisies. Les enseignants ont systématiquement évité de répondre aux questions du type : « *dites pourquoi ou justifiez votre réponse* ». Cependant, pour leur permettre d'aborder des

questions ou des thèmes que nous n'avons prévus dans notre questionnaire, nous avons ajouté une rubrique que nous avons intitulé « Autres » et qui leur donne la possibilité de s'exprimer librement.

Pour élaborer le questionnaire, nous avons pris deux directions:

- 1- L'analyse conceptuelle
- 2- Des entretiens avec des collègues.

Les thèmes autour desquelles s'articulent les questions portent sur la trajectoire professionnelle ou sur la carrière de l'enseignant-chercheur depuis son engagement dans la profession) à l'université, jusqu'au moment où nous avons procédé à la passation du questionnaire. Les questions que nous avons retenues s'inscrivent dans plusieurs volets:

**Volet 1:** Ce volet regroupe les questions relatives au choix du métier, les motivations de ce choix et enfin les rôles que les enseignants s'assignent. (Questions 1, 2).

**Volet 2:** La socialisation à l'enseignement (Questions 3, 4, 5).

**Volet 3 :** Définition de soi et rôles assignés (Questions 6, 7,8)

**Volet 4:** Image de la profession (Questions 9, 10)

**Volet 5:** Vécu de l'enseignement (Questions 11, 12,13, 14)

**Volet 6:** Ancrage et déplacement professionnel (Questions 15, 16,17)

**Volet 7:** Rapports aux collègues et à l'institution (Questions 18 19)

**Volet 8 :** Engagement dans le travail, effet de l'augmentation du salaire et sources de satisfaction (Questions 20, 21,22, 23)

**Volet 9:** Statut de la recherche et ses finalités (Questions 24, 25, 26)

La question N°27 constitue en fait une question ouverte ou plutôt un espace où les enseignants-chercheurs peuvent s'exprimer librement.

### **8- 5 Conditions générales de l'enquête**

La passation du questionnaire s'est effectuée lors de la période des examens afin de pouvoir rencontrer les enseignants-chercheurs sur leur lieu de travail (surveillance aux examens) et aussi de pouvoir les récupérer une fois qu'ils avaient répondu aux questions. Ainsi, les questionnaires étaient distribués au début des séances d'examen et récupérés une heure après pour garantir l'anonymat et éviter la déperdition

## **8-6. L'Outil statistique**

### **8-6-1. Le Pourcentage de l'écart maximum (PEM).**

#### **Présentation:**

Il existe plusieurs indices qui permettent de mesurer la dépendance entre lignes et colonnes d'un tableau de contingence (Cramer, Pearson et Tschuprow). Depuis peu de temps, les chercheurs se sont attelés à réfléchir sur la création d'un indice permettant de mesurer la force de la liaison entre modalités en lignes et en colonnes. Le pourcentage de l'écart maximum (PEM) est un indice de liaison entre modalités d'un tableau de contingence élaboré en ce sens. Il permet de construire des profils, c'est à dire l'ensemble des modalités de réponse d'une enquête qui sont en attraction avec une modalité donnée. Il permet de construire également des styles de comportement, modalités qui ont un ensemble de PEM semblables quand on les croise avec des variables descriptives. PEM, profils, styles, tri deux. PEM, Il s'agit d'un indicateur d'attraction qui vaut pour l'ensemble du tableau (PEM global) ou pour une case du tableau (PEM local).

Le PEM est un indicateur simple à calculer et facile à interpréter. Utilisé dans un logiciel de dépouillement d'enquête, il se révèle d'une grande utilité dans le sens où il « permet d'explorer automatiquement un grand nombre de tris croisés et de sélectionner pour chacune des modalités de réponse de l'enquête, les autres modalités qui lui sont spécialement liées au sens de PEM .

Empiriquement, des cas de PEM très élevés (supérieur à 50%) manifestent une liaison tellement forte qu'ils sont l'indice d'une redondance. Par contre quand la liaison est inférieure à 10%, elle peut être l'effet du hasard. Les PEM intéressants se situent entre 10 et 50%. C'est ainsi que, dans notre recherche, nous avons écarté tous les PEM négatifs et les PEM supérieurs à 50, ou inférieurs à 10 bien que nous n'avons pas été confronté à ce cas .

### **8-6-2 Le Tri deux**

Le tri deux est un programme de traitement de données mis au point par P. Cibois. Il est dérivé du coefficient que Craméra a mis au point pour juger de l'intensité de la dépendance dans un tableau de contingence. C'est un logiciel libre (freeware) centré sur le dépouillement d'enquête utilisant des techniques factorielles ou post-factorielles, associé à un test de signification ( $\chi^2$ ). « *On se garantit contre le fait de se servir de liaisons fortes mais "insignifiantes" dans la mesure où ces liaisons porteraient*

*sur des effectifs trop faibles pour qu'on puisse en inférer quelque chose* » (Cibois, 1993, p. 58)

## **8-7 Le traitement statistique**

### **8-7-1 Les tris à plat**

Les tris à plat sont une technique statistique élémentaire, mais indispensable, qui permet de connaître et d'afficher la répartition d'une variable sur l'ensemble ou sur une partie du fichier. Cette technique permet d'examiner les grandes tendances qui se dégagent des réponses au questionnaire et qui sont traduites par les fréquences et les pourcentages de chaque modalité de réponse.

### **8-7-2 Les tris croisés**

Les tris croisés représentent un traitement statistique des données dont l'objectif est de mesurer les relations entre variables. Si le tri à plat permet de connaître la distribution d'une variable nominale, le tri croisé analyse la nature de la liaison entre deux variables nominales ou qualitatives et effectue une comparaison entre leurs différentes distributions. Dans le cas de nos données, il s'agit en fait du calcul du PEM qui est un indicateur qui permet de saisir les attractions et les répulsions entre des variables et des modalités de variables. A ce titre, le choix des questions à croiser est essentiel. En effet, parmi les questions que l'on se pose lorsqu'on opte pour ce type d'analyse ou de traitement figure celle relative à la définition des questions à croiser entre elles. Le recours aux théories de la recherche orientent certes le choix, mais disons que cela dépend du chercheur lui-même, des objectifs de l'étude, de la nature du questionnaire. C'est ce que nous avons pris en considération pour déterminer les variables que nous avons croisées. Une seconde difficulté lors de ce type de traitement est celle relative au commentaire des tableaux « *Cette pratique conduit en général à ce genre littéraire hautement soporifique qu'est le commentaire de tableaux croisés où une modalité est ainsi comparée de tableau en tableau* » (Cibois, 1993, p.47).

### 8-7-3 Codification des variables et leurs modalités :

LAN	Langue de formation	1	française	2	Arabe
LIE	Lieu de formation	1	Algérie	2	Etranger
DIS	Discipline enseignée	1	Lettres	2	sciences
GRA	Grade	1	Ma Cours	2	Rang magistral
SEX	Sexe	1	femme	2	Homme
ANC	Ancienneté	1	-20ans	2	+ 20 ans

EXE	Exercé auparavant	1	oui	2	Non
QUO	Quoi ?	1	enseignement	2	Autre
MET	Avez-vous choisi le métier ?	1	oui	2	Non
INT	L'intérêt ou la passion pour la discipline	1	oui	2	Non
SAV	Le désir de rester en contact avec le savoir	1	oui	2	Non
AUT	L'autonomie dans le travail	1	oui	2	Non
TPS	Disposer de beaucoup de temps libre	1	oui	2	Non
REC	Pouvoir faire de la recherche	1	oui	2	Non
PRE	Jour du prestige social lié à la profession	1	oui	2	Non
CHA	Pour le charisme intellectuel de la profession	1		2	Non
PRO	Pour la promotion sociale.	1		2	Non
REO	Vous reconnaissez –vous dans votre métier ?	1		2	Non
REF	Un choix d'orientation professionnelle.	1	Même chose	2	Changer de métier
PAY	Quitter pays	1	oui	2	Non
WPE	Faire un travail parallèle	1	oui	2	Non
APP	Comment avez-vous appris à enseigner?	1	autre	2	Sur le tas
PED	En pédagogie	1	oui	2	Non
DID	Didactique	1	oui	2	Non
NTE	En technologies éducatives (NTE, NTIC)	1	oui	2	Non
MAT	Dans la matière même que vous enseignez	1	oui	2	Non
MTH	En méthodologie de la recherche	1	oui	2	Non
EVA	En évaluation	1	oui	2	Non
PRJ	Avez-vous un projet en ce sens?	1	oui	2	Non
UNI	Enseignant universitaire tout court	1	oui	2	Non

EXE	Exercé auparavant	1	oui	2	Non
CHE	Chercheur	1	oui	2	Non
ENC	Enseignant- chercheur	1	oui	2	Non
PFE	Professionnel de l'enseignement	1	oui	2	Non
FON	Fonctionnaire au service de l'université	1	oui	2	Non
SPE	Spécialiste d'une discipline	1	oui	2	Non
ASS	Association nom + grade	1 2	Non oui	3	Peu importe
HOR	D'accomplir un volume horaire	1	oui	2	Non
ACQ	Faire acquérir des compétences à des étudiants	1	oui	2	Non
AID	Aider les étudiants à trouver du sens dans leurs études	1	oui	2	Non
TRA	Transmettre le contenu	1	oui	2	Non
TER	Terminer le programme	1	oui	2	Non
ECH	Lutter contre l'échec des étudiants	1	oui	2	Non
COL	Echange entre pairs	1 2	Rarement quelquefois	3 -	régulièrement
CON	Contraignant	1	oui	2	Non
ROU	Routinier				
EPA	Source d'épanouissement	1	oui	2	Non
MAL	Générateur de malaises	1	oui	2	Non
FRU	Source de frustration	1	oui	2	Non
BON	Bonne	1	oui	2	Non
EPU	Epuisante en raison de l'absence de réceptivité	1	oui	2	Non
CFL	Conflictuelle	1	oui	2	Non
DTR	Détérioration des rapports	1	oui	2	Non
GES	La gestion des effectifs	1	oui	2	Non
MOT	La motivation des étudiants	1	oui	2	Non
GRH	La gestion des activités d'apprentissage	1	oui	2	Non
EVA	L'évaluation	1	oui	2	Non
LAE	La langue d'enseignement	1	oui	2	Non
FAC	facilite le travail	1	oui	2	Non
INH	Inhibe la motivation	1	oui	2	Non
USU	Usure de la motivation	1	oui	2	Non
MAR	Marginalise l'enseignant	1	oui	2	Non

EXE	Exercé auparavant	1	oui	2	Non
CTR	Crée des contraintes	1	oui	2	Non
DEV	Métier d'enseignant universitaire est-il socialement	1 2	Très dévalorisé Dévalorisé	3 4	Valorisé très valorisé
DEC	Profession par rapport aux autres métiers	1 2	Déclassement promotion	3 4	Banalisation juste milieu
MO W	Donné plus de motivations dans le travail	1	oui	2	Non
IMA	Permis de rehausser l'image de la profession	1	oui	2	Non
DAV	Poussé à vous engager davantage dans votre travail	1	oui	2	Non
SOU	Permis de vaincre ou de surmonter vos soucis financiers	1	oui	2	Non
RIE	N'ont produit aucun effet.	1	non	2	Oui
PLA	Le travail que vous effectuez au sein de l'université vous procure	1 2	Bcp de plaisir peu de plaisir	3	Aucun plaisir
DUR	Degré d'engagement en matière d'enseignement	1 2	Baissé stagné	3 -	Augmenté
EFF	Etes vous prêt à fournir davantage d'efforts pour améliorer la qualité de l'enseignement ?	1	oui	2	Non
PUB	Publication de livres ou d'articles	1	oui	2	Non
PAI	Se faire reconnaître par les pairs	1	oui	2	Non
AUG	Augmentation de salaire	1	oui	2	Non
COM	Compétences reconnues par les étudiants	1	oui	2	
RAU	Reconnaissance par les autorités universitaires en faisant appel à vos compétences	1	oui	2	Non
STA	La recherche, une activité essentielle	1	oui	2	Non
LAB	Êtes-vous rattaché à un laboratoire de recherche	1	oui	2	Non
WIN	De promouvoir votre travail intellectuel	1	oui	2	Non
LIV	De produire des articles ou des livres	1	oui	2	Non
MEW	D'acquérir des méthodes de travail	1	oui	2	Non
RGM	Pour accéder à un rang magistral	1	oui	2	Non

## CHAPITRE IX

### PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats de notre enquête et les discuter. Nous procéderons, comme nous l'avons déjà mentionné, à deux types d'analyse. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'analyse des résultats globaux (Tri à plat), c'est à dire que nous mettons en exergue les grandes tendances des réponses des enquêtés, et, dans un deuxième temps, nous procéderons à une analyse des profils des modalités ou des croisement entre les différentes modalités (tris croisés). Mais, avant de commencer cette présentation et cette analyse, il nous semble utile de rappeler tout d'abord nos hypothèses de travail.

Le métier d'enseignant universitaire a fait l'objet d'un choix et les motivations relèvent plutôt d'un projet de soi pour soi (prestige, charisme, promotion sociale). L'image de la profession et le rapport au travail sont vécus par les enseignants-chercheurs de façon négative, d'où l'émergence d'une identité de retrait. Par ailleurs, la source de satisfaction s'inscrit dans le registre de la reconnaissance de leurs compétences.

#### **1<sup>ère</sup> hypothèse**

Les enseignants universitaires ont choisi le métier qu'ils exercent.

#### **2<sup>ème</sup> hypothèse**

Les enseignants universitaires ont choisi l'enseignement en raison du prestige ou de la notoriété dont jouit cette profession.

#### **3<sup>ème</sup> hypothèse:**

Les enseignants chercheurs se définissent par rapport à une discipline.

#### **4<sup>ème</sup> hypothèse**

Les enseignants universitaires vivent une dissonance identitaire qui se traduit par une remise en cause leur choix professionnel.

#### **5<sup>ème</sup> hypothèse:**

L'image de la profession renvoyée par la société est positive

#### **6<sup>ème</sup> hypothèse:**

L'engagement et la motivation des enseignants-chercheurs dans leurs tâches ont considérablement baissé.

#### **7<sup>ème</sup> hypothèse:**

Le travail est vécu ou perçu comme un espace entravant l'épanouissement



### **8<sup>ème</sup> hypothèse :**

Les enseignants-chercheurs vivent la profession, comparativement aux autres métiers, comme une promotion,

### **9<sup>ème</sup> hypothèse :**

Les difficultés rencontrées sur le terrain proviennent principalement de l'absence de motivation chez les étudiants.

### **10<sup>ème</sup> hypothèse :**

Les enseignants-chercheurs ne manifestent aucune dynamique visant l'appropriation de nouveaux savoirs, y compris ceux relatifs aux NTE.

### **11<sup>ème</sup> hypothèse :**

La recherche constitue pour les enseignants un moyen de valorisation de soi.

### **12<sup>ème</sup> hypothèse**

Les enseignants considèrent le regard ou la reconnaissance de leurs compétences par les étudiants comme la principale source de valorisation

## **9-1. Les tris à plat.**

Pour cette analyse, nous allons présenter des tableaux dans lesquels nous mentionnons le titre de la question traitée, les modalités de réponse, les fréquences et enfin les pourcentages correspondants.

**Tableau n°1 Mentionnant si la profession d'enseignant a fait l'objet d'un choix.**

<b>Choix métier</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	0	000%
N'ont pas choisi la profession	34	22,08%
Ont choisi d'être enseignant.	120	77,92%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100,00%</b>

Les résultats du tableau montrent que la quasi unanimité des répondants au questionnaire (77,92%) a choisi d'être enseignant universitaire. Cependant, il est très difficile de dire si, lors du recrutement, ces derniers ont eu à choisir entre plusieurs professions, plusieurs opportunités, ou tout simplement s'ils ont fait un choix stratégique ou par défaut, c'est à dire qu'ils ont exploité une opportunité, en l'occurrence le recrutement massif des années quatre vingt et quatre vingt dix. Par

ailleurs, le parcours d'un grand nombre d'enseignants avant leur recrutement ne présente aucun indicateur (inscription en thèse par exemple) qui permet de dire que les enseignants ont emprunté une voie menant vers la profession enseignante. Néanmoins, si l'on admet que leur engagement à l'université a fait l'objet d'un choix ou d'un projet d'enseignement, il constitue une base importante pour la construction de l'identité enseignante. S'il en est ainsi, quelles étaient les motivations de ce choix ? Ces motivations s'inscrivent-elles dans le cadre d'un projet ou d'une identité de soi pour soi ou d'une identité sur soi pour autrui? C'est pour répondre à ces questions que nous avons construit le tableau n° 2

**Tableau n° 2 montrant les raisons pour lesquelles les enseignants ont choisi la profession enseignante.**

<b>Les motivations du choix</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	0	0,00%
Passion pour la discipline	105	68.2%
Rester en contact avec le savoir	108	70.1%
L'autonomie dans le travail	82	53.2%
Pour le temps libre	54	35.1%
Pouvoir faire de la recherche	101	65.6%
Pour le prestige social de la profession	34	22.1%
Pour le charisme intellectuel lié à la profession	31	20.12%
Pour la promotion sociale.	30	19.48%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Avant de procéder à l'analyse des résultats de ce tableau, il y a lieu de signaler que même ceux qui ont déclaré n'avoir pas choisi la profession ont répondu à la question inhérente aux motifs du choix. Nous analysons donc ces résultats en tant que tels.

En regardant de plus près les résultats du tableau, nous remarquons que la passion pour la discipline (105 choix sur 154) et la possibilité de faire de la recherche (101/154) constituent la toile de fond de l'entrée dans la profession. Ceci revient à dire que choisir la profession enseignante c'est choisir ou rencontrer une discipline et évoluer en son sein à travers la recherche. L'identification des enseignants-chercheurs à la discipline et à la recherche d'une manière générale, a déjà été soulignée par de

nombreux chercheurs (Bourdieu, Ribard, Fave-Bonnet). Nous observons ainsi qu'il existe une similitude quant aux « objets » d'identification entre les enseignants-chercheurs algériens et leurs homologues français.

Le fait de rester en contact avec le savoir (qui a emporté l'adhésion de 70.1% des enseignants) se révèle la motivation la plus importante chez ces derniers. On perçoit donc la définition d'un espace ou d'un territoire (territoire du savoir savant) d'appartenance et d'une continuité identitaire (passage du statut de consommateur au statut de producteur).

La dimension des libertés académiques et de l'autonomie dans le travail est également une dimension qui influencé les motivations les plus présentes dans le discours de enseignants. (54.54%). Cependant, il y a lieu de noter, que bien que nous ayons donné la possibilité aux enquêtés la possibilité de s'exprimer librement (question ouverte), aucun enseignant n'a fait référence à l'amour du métier, au désir d'éduquer et de former.

Les dimensions sociale et personnelle (prestige social, promotion sociale) et qui contribuent à la valorisation de soi ne constituent pas, en fait des motivations profondes ayant poussé les enseignants à opter pour la profession enseignante. En effet, les dimensions y afférentes ont obtenu les scores suivants :

- Ø pour le prestige social de la profession : 22.11%
- Ø pour la promotion sociale : 19.48%
- Ø pour le charisme intellectuel : 20.12%

Ces résultats ne nous surprennent pas. En effet, en Algérie, et particulièrement ces dernières années, la profession enseignante d'une manière générale souffre de l'absence de reconnaissance sociale, jouit de peu de prestige et ne permet pas une ascension sociale. D'ailleurs les enseignants l'expriment clairement. (voir tableau image de la profession ).

**Tableau n°3 Socialisation à l'enseignement**

<b>Socialisation à l'enseignement</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	00	0,00
En suivant une formation	22	14.3%
Sur le tas.	135	87.66%
En se faisant aidé par les collègues	21	13.63%
Les compétences scientifiques suffisent.	28	18.18%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Bien que nous savions dès le départ que du point de vue institutionnel et pratique, il n'existe pas une formation à l'enseignement, nous avons quand même posé cette question dont l'objectif était surtout de connaître les représentations qu'ont les enseignants des compétences disciplinaires dans l'acte éducatif et de connaître les stratégies mises en place par ces derniers pour leur développement professionnel.

Si l'enseignant universitaire algérien est, comme nous l'avons mentionné, un autodidacte qui a construit sa pratique d'enseignant au fur et à mesure de ses activités, il continue à apprendre et à enseigner en solitaire. Il n'a pas bénéficié de l'expérience de ses collègues. En effet, seuls 21 enseignants affirment avoir été aidés par des collègues plus expérimentés qu'eux. Sa solitude est encore renforcée par l'absence, à l'université, de manifestations scientifiques ou de débats tournant autour des questions pédagogiques ou autres. Il n'existe pas, par ailleurs, de traditions pour la promotion du savoir à enseigner ou du savoir pour enseigner. Les rares séminaires ou rencontres qu'on organise prennent l'allure de rencontres spectacles.

La représentation selon laquelle les compétences scientifiques suffisent pour enseigner est apparue chez 22 enseignants-chercheurs, soit un pourcentage de 18,18%. Ce pourcentage nous paraît peu important, donc et peu significatif. Mais il faut dire tout de même que les pratiques pédagogiques continuent à être alimentées par une culture usuelle, évidente et préexistante. En effet, ne disposant pas, en l'absence d'une culture professionnelle, d'outils ou de moyens pour réfléchir sur leurs pratiques, les enseignants risquent de continuer à faire appel à des théorisations personnelles (à partir du sens attribué à la pratique quotidienne) pour analyser l'acte d'enseigner. De ce fait,

on peut affirmer que l'absence d'une préparation au métier et d'une initiation professionnelle au cours du service, à travers la création d'espaces et de mises en place de mesures d'accompagnement, peuvent constituer, à notre avis, un handicap sérieux au développement et à l'acquisition d'une culture pédagogique et à l'adaptation aux changements imposés ces dernières années par les nombreuses transformations sociales, économiques et culturelles.

**Tableau n°4 mentionnant les domaines ou les spécialités dans lesquels les enseignants voient la nécessité d'une formation permanente.**

<b>Domaines de la formation permanente</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	2	1,30%
En pédagogie	78	50.6%
En didactique	49	31.8%
En technologies éducatives	39	25.3%
Dans la matière à enseigner	84	54.5%
En méthodologie de la recherche	87	55.5%
En évaluation.	46	29.9%
<b>Total répondants</b>	<b>152</b>	<b>98,70</b>

Une analyse de la distribution des réponses permet de constater que les enseignants universitaires sont plutôt favorables à une formation permanente dans la discipline qu'ils enseignent (54,5%). En comparant les résultats de ce tableau avec ceux du tableau n°2, on s'aperçoit que la discipline s'ancre fortement dans l'identité des enseignants chercheurs. Ce résultat n'est pas surprenant pour nous. L'enseignant universitaire fonctionne selon un modèle que lui-même a vécu quand il était étudiant. Sa trajectoire professionnelle et la manière dont il a appris à enseigner (théorisation personnelle, isomorphisme) l'ont conduit à s'enfermer dans sa discipline, à s'identifier à elle. L'inscription de sa posture pédagogique dans pratique traditionnelle, c'est à dire centrée sur le savoir, n'est que la conséquence logique de ce qu'il est, de ce qu'il sait (l'enseignant magister) et non de ce qu'il doit être.

Pour 49 enseignants, soit 31.8% seulement, une formation en didactique est nécessaire et pour 29 enseignants, soit 25,3%, en évaluation. Le peu d'intérêt pour la didactique s'explique à notre sens par plusieurs facteurs :

- L'absence de formation en didactique durant leur cursus.
- Aucune compétence pédagogique et didactique n'est exigée lors du recrutement, ni lors de l'étude des dossiers pour la promotion.
- Le cloisonnement et marquage des territoires entre disciplines : certaines filières ou spécialités, notamment celles dites scientifiques ne sont pas ouvertes aux sciences sociales et humaines. Durant la formation, on met l'accent sur les disciplines dites à « contenus » et on évacue les disciplines dites « outils »
- L'absence de sensibilisation des enseignants aux techniques de transmission du savoir, et le peu d'efforts déployés par l'université pour inciter les enseignants à acquérir des compétences professionnelles.
- L'enseignant universitaire n'est soumis à aucune évaluation et n'est tenu par aucun rendement.
- La méconnaissance de la part des enseignants des enjeux réels du développement de leur professionnalité et de l'évolution de la profession elle-même. Le désir des enseignants d'intégrer de nouvelles compétences (N.T.E) est relativement faible : 25.3%. Ceci marque très nettement l'absence d'accompagnement du changement pédagogique de la part des enseignants. En outre, ceci peut, à notre avis, constituer un handicap sérieux pour l'action que doit mener l'université pour réaliser les défis qu'elle s'est lancés, notamment la mise en place de réajustements dans le cadre de la nouvelle orientation du système universitaire (Système L.M.D) qui exige de l'enseignant l'acquisition de nouvelles compétences. On ne peut donc pas parler d'émergence d'une nouvelle identité chez les enseignants-chercheurs Algériens.
- Les représentations qu'ont les enseignants du métier et leur centration sur la discipline. Certains, environ un cinquième des enseignants, soit 18,8% (cf. tableau socialisation à l'enseignement) l'affichent clairement : « *les compétences scientifiques suffisent* ».

**Tableau n°5 montrant l'existence ou l'absence d'un projet de formation chez les enseignants.**

<b>Projet de formation</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	0	0,00%
N'ont pas de projet de formation	136	88,31%
Ont un projet de formation	18	11,69%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

A la lecture des résultats de ce tableau, on s'aperçoit que les enseignants affichent une attitude de retrait par rapport à la question relative au projet de formation. Ces derniers sont nombreux (88.31%) à ne pas inscrire leurs activités dans le cadre d'un projet visant le développement personnel. Par contre, ceux ayant un projet sont très peu nombreux (11.69%). Il s'agit principalement d'enseignants des départements des langues vivantes et de littérature arabe. Leur ambition est de produire des publications dans un domaine bien ciblé : confection d'un manuel, traduction de concepts ou d'ouvrages. Cette attitude (ne pas avoir de projet) nous paraît quelque peu paradoxale : les enseignants voient la nécessité d'une formation permanente (tableau précédent), mais ne possède aucun projet en ce sens. Elle soulève de nombreux questionnements : s'agit-il de projets non opératoires qui restent au niveau du désir, du vœu (je désire une formation permanente mais je ne passe pas à l'acte), ou l'expression d'un immobilisme dans lequel sombrent les enseignants ? Quoi qu'il en soit, l'absence de stratégies de transformations caractérise la vie des universitaires et marque leur trajectoire professionnelle.

**Tableau n°6 mentionnant l'identité que s'attribuent les enseignants.**

<b>Définition de soi</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	01	0,00
Enseignant universitaire tout court	18	11,68
Chercheur	11	7,1%
Enseignant-chercheur	111	72,21%
Professionnel de l'enseignement	8	5,2%
Fonctionnaire à l'université	28	18,2%
Spécialiste d'une discipline	33	21,4%
<b>Total répondants</b>	<b>153</b>	<b>100%</b>

Les enseignants universitaires, dans leur grande majorité, se définissent comme des enseignants-chercheurs. Il existe une référence identitaire commune auquel les enseignants recourent pour se définir : leur statut tel qu'il est défini par les textes. En effet, 111 enseignants, soit un pourcentage de 72.1%, affirment être enseignant-chercheur. Cependant, ne peut-on pas dire que les enseignants reproduisent tout simplement la dénomination « d'enseignants chercheurs » ? Il nous semble qu'il est difficile d'affirmer qu'il s'agit d'une identité vécue et ressentie.

La dimension professionnelle de leur identité n'est pas mise en avant. Les enseignants-chercheurs ne se considèrent pas comme des professionnels de l'enseignement. Ils ne se considèrent pas, non plus, bien qu'en réalité ils le soient, comme des fonctionnaires au service de l'université. La spécialisation dans une discipline n'apparaît pas comme une composante essentielle dans la définition de soi. En effet, la rencontre avec une discipline peut avoir une signification au niveau du symbolique, mais ne signifie pas pour autant être un spécialiste de celle-ci.



**Tableau n° 7 Les rôles que s'attribuent les enseignants**

Rôles en tant qu'enseignant	Fréquence	%
Non répondants	0	0
Accomplir un volume horaire tel que prévu par la réglementation	39	25,32%
Faire acquérir des compétences aux étudiants	105	68,2%
Aider les étudiants à trouver du sens dans les apprentissages	48	31,22%
Transmettre le contenu du programme	27	11,5%
Terminer le programme d'enseignement	27	17,5%
Lutter contre l'échec des étudiants	23	14,9%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

La lecture des résultats du tableau montre que la formation des étudiants à travers l'acquisition de compétences prend une place centrale dans les missions et les rôles que s'assignent les enseignants. En effet; 105 enseignants (68.2%) affirment qu'ils sont au service de l'étudiant pour lui faire acquérir des compétences. Par ailleurs, ce qui est important à relever, c'est que 39 sur 154, soit presque le quart des enseignants sont en rupture du contrat didactique dans le sens où l'activité ou la profession qu'ils exercent n'est pas mise au service de l'étudiant. C'est dans le même sillage que certains (25.32%) avancent que leur rôle se limite à accomplir un volume horaire tel que défini par la réglementation ou de transmettre un contenu (11.5%) ou terminer un programme (17.5%). Une telle représentation du rôle est révélatrice, à notre sens, d'une position où l'on repère un refus d'adhésion ou de conformité aux missions de l'université. L'attitude « productiviste » que ces enseignants traduisent une posture ou une identité de retrait, de démobilitation dont les conséquences peuvent être « dévastatrices ». Par ailleurs, l'aide à apporter aux étudiants en perte du sens du savoir<sup>33</sup>, ne semble pas inspirer tous les

<sup>33</sup> HADEF A. (2002) La question du sens et le rapport au savoir, in la question de la pédagogie dans l'enseignement supérieur Actes du colloque, Brest.

enseignants. En effet, 29.22% des enseignants seulement pensent que leur rôle est d'aider les étudiants à trouver du sens dans leur études

**Tableau n° 8 mentionnant les résultats relatifs à l'image sociale de la profession.**

<b>Image de la profession</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	4	2,6%
Très dévalorisée	18	11,7%
Dévalorisée	75	48,5%
Valorisée	29	18,8%
Très valorisée	28	18,2%
<b>Total répondants</b>	<b>150</b>	<b>100%</b>

Un collègue, ravi de son recrutement à l'université, rapporte qu'un jour sa mère lui avait dit: « Tu as fait tant d'années d'études pour devenir juste un enseignant, notre voisin n'a pas fait autant d'études que toi et il est enseignant ». Ces propos quoique anecdotiques illustrent bien à quel point l'image de la profession est dévalorisée.

En effet, quand les enseignants parlent de l'image de leur profession, un thème revient avec force : La profession est socialement dévalorisée. En effet, 93/150 soit 62% des enseignants interrogés estiment que la profession ne jouit pas de prestige. Par ailleurs, cette dernière est vue comme étant très dévalorisée par 11,7% de la population étudiée. En revanche, 18.8% seulement pensent que leur profession est valorisée.

Le manque de reconnaissance sociale de la profession et l'image négative que renvoie la société aux enseignants sont facilement repérables dans le discours social et médiatique. L'enseignant universitaire est abondamment décrié par les médias, par la société et par le secteur utilisateur.

Une telle situation peut, comme nous avons eu à le démontrer, avoir un impact négatif sur l'identité des enseignants-chercheurs: Dévalorisation narcissique, sentiment de non accomplissement de soi, attitude de retrait etc.

**Tableau n° 9 illustrant l'identité que se construisent les enseignants en comparaison avec d'autres professions.**

<b>Identité par comparaison</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	0	0,00
Etre enseignant est un déclassement	52	33,8%
Etre enseignant est une promotion	87	56,49%
La profession est banalisée	3	1,95%
Elle n'est ni déclassement ni une promotion	12	7,79%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

En comparant leur profession avec d'autres métiers, les enseignants universitaires (56.49%) estiment qu'enseigner est tout de même une activité qui revêt une importance dans le sens où elle est considérée ou vécue comme une promotion. Le fait que la profession est positivement perçue contribue à la valorisation de soi et à une meilleure négociation de place dans la société. Cependant, il est important de noter quand même que le 1/3 des enseignants soit un pourcentage de 33.8% voient en leur statut un déclassement. Les arguments avancés par les enseignants pour justifier cette réalité font référence à une société qui se caractérise par la montée du pouvoir de l'argent et qui valorise plutôt les métiers ou les professions dites « nobles » telle que la médecine ou les métiers qui correspondent à des pratiques sociales ( ingénieur, architecte ) ou ceux ou celles qui jouissent d'un statut qui confère une autorité quelconque ou encore les métiers qui permettent à ceux qui l'exercent de gagner beaucoup d'argent (entrepreneur, importateur etc.).

**Tableau n° 10 montrant la manière dont l'enseignement est vécu par les enseignants.**

Vécu de l'enseignement	Fréquence	%
Non répondants	0	0,00%
Contraignant	57	37,00%
Routinier	97	63,00%
Source d'épanouissement	25	16,7%
Générateur de malaises	26	17,1%
Source de frustration	34	22,5%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Pour les enseignants de l'Université de Constantine, enseigner signifie contrainte, routine, frustration, malaise. En effet, les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent que :

- 63,00% trouvent que l'enseignement est routinier,
- 37,00 % le vivent comme une contrainte,
- 16,9% le trouvent comme source de malaises.

Ceux qui trouvent que l'enseignement est une source d'épanouissement sont très peu nombreux. Ils sont de l'ordre de 16.2%. Il s'agit principalement des enseignants nouvellement recrutés.

Cette manière de vivre l'enseignement comme l'ont fait remarquer plusieurs chercheurs (Dujours, Abraham, Zanten) peut conduire vers l'épuisement professionnel, la lassitude et réduit le degré d'engagement des enseignants. Sur le plan de la gestion relationnel de soi, différentes tensions peuvent apparaître et obligent les enseignants chercheurs à adopter des stratégies adaptatives qui peuvent parfois s'opposer au projet ou aux missions de l'université.

**Tableau n°11 : Le travail à l'université entre plaisir et déplaisir.**

Plaisir et déplaisir	Fréquence	%
Non répondants	00	00,00
Beaucoup de plaisir	41	26.6%
Peu de plaisir	82	53.2%
Aucun plaisir	31	20.1%
<b>Total non répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Les enseignants universitaires, contrairement à toute attente, ne sont pas nombreux à éprouver du plaisir dans l'exercice de leur métier à l'université. Ceux qui éprouvent beaucoup de plaisir sont très peu nombreux (26%). En revanche, ceux qui éprouvent peu ou aucun plaisir constituent la majorité écrasante (113/154). Le monde des universitaires, monde tant convoité surtout par ceux qui ne le connaissent pas n'est, en fin de compte, pas le milieu où l'on mène « la belle vie ». La vie des enseignants, comme l'ont décrit de nombreux chercheurs (Blanchard-Laville, Viry, Spitz) est parfois une vie traversée par des phénomènes subjectifs, qui se traduisent par l'épuisement, le désenchantement, la lassitude etc.

L'absence du plaisir à enseigner à l'université chez beaucoup d'universitaires algériens n'est pas une surprise pour nous. L'image de la profession, les conditions de travail, l'appauvrissement matériel etc. sont autant de facteurs qui expliquent et justifie cette réalité.

**Tableau n° 12 montrant le type relation enseignants/étudiants.**

Relation enseignants/étudiants	Fréquence	%
Non répondants	00	0,00%
Bonne	86	55,8%
Epuisante	53	34,9%
Conflictuelle	14	9,1%
Rapports détériorés (négociation, marchandage.)	22	14,3%

Relation enseignants/étudiants	Fréquence	%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Les résultats du tableau montrent que 55.8% des enseignants interrogés estiment entretenir de bonnes relations avec leurs étudiants. Cependant 34.04%, avancent le contraire et estiment que la relation qu'ils entretiennent avec les étudiants est épuisante. Relation avec les étudiants épuisante associé à un travail routinier (cf. tableau précédent) tel est le quotidien d'une grande partie des enseignants universitaires. Cette situation, comme nous l'avons signalée précédemment ne manquerait pas d'avoir une incidence négative sur l'identité enseignante. En effet, une telle situation peut amener les enseignants à épouser une identité de retrait

**Tableau n° 13 mentionnant les sources de difficultés que les enseignants rencontrent.**

Difficultés rencontrées	Fréquence	%
Non répondants	0	0,00%
La gestion des effectifs	87	56.5%
La motivation des étudiants.	124	80.5%
La gestion des relations pédagogiques	06	3.89%
La gestion des activités d'apprentissage.	05	3.24%
L'évaluation.	25	16.2%
La langue d'enseignement.	72	46.8%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100,00%</b>

En regardant les résultats du tableau on s'aperçoit que ce qui rend le travail des enseignants difficile c'est incontestablement la motivation des étudiants et la gestion des effectifs. Le pourcentage des enseignants ayant fait référence à ces difficultés est respectivement de 80.5% pour la motivation et de 56.5% pour la gestion des effectifs. La motivation des étudiants et la massification constituent des obstacles majeurs à la promotion de l'acte pédagogique et peuvent constituer une menace sérieuse contre les dynamiques identitaires. Cette situation, comme nous l'avons déjà souligné peut

conduire les enseignants à s'écarter de l'identité telle que souhaitée par eux même ou par l'institution. Il faudrait quand même souligner que l'un des principaux comportements que peuvent adopter les enseignants dans ce type de situation est le refus de l'interactivité.

La langue d'enseignement constitue également une source de difficultés pour les enseignants. Plus de 70 enseignants soit 46.8% éprouvent donc des difficultés communicationnelles. Ce résultats ne nous surprend guère : Les enseignants recrutés dans les années 80 et 90 sont en majorité des francophones et qui ont appris à enseigner en langue arabe à travers leur « débrouillardise » ou comme il le dise eux- même à travers « le bricolage ».

Le fait que les enseignants n'éprouvent pas de difficultés pour gérer les apprentissages et les relations peut être expliqué par le fait que ces derniers font recours à un enseignement de masse (collectif) c'est à dire un enseignement traditionnel.

**Tableau n°14 mentionnant la reconnaissance dans le métier.**

<b>Reconnaissance dans le métier</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	00	0,00%
Se reconnaissent beaucoup	73	47.40%
Se reconnaissent peu	71	46.10%
Ne se reconnaissent pas du tout	10	6.49%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Les réponses des enseignants à la question relative à la reconnaissance dans le métier se répartissent à des proportions assez semblables. Le pourcentage de ceux qui se reconnaissent dans la profession et ceux qui ne se reconnaissent pas sont presque égaux : il s'agit de 47.40% pour les premiers et de 46.10% pour les seconds.

Les enseignants qui ne se reconnaissent pas du tout sont peu nombreux 6.49%

Ces résultats ne sont-ils pas l'expression d'une dimension identitaire peu ancrée dans le domaine professionnel ? Ne sont-ils pas l'expression d'une identité d'acteurs divisés dont les symptômes présente les indices d'une attitude qui incite à la révision identitaire ? ou tout simplement ne sont-ils pas les indices d'une crise d'identité à l'image de celle qui frappe les universitaires d'autres pays?<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Cf. L'article d'Edgar Gnasounou sur les milieux universitaires en Afrique subsaharienne .Laboratoire de système énergétique DGC-EPFL .DAKAR ou le rapport intitulé « Le recrutement et la

En effet, ne pas se reconnaître dans son travail, c'est renoncer à son identité avec ses multiples facettes (Désirée, assignée et engagée). Ce renoncement peut se traduire par une identité de retrait, de désinvestissement L'analyse des résultats nous apportera sans doute un éclairage sur cette question.

**Tableau n°15 montrant l'existence ou l'absence du désir d'une réorientation professionnelle**

Réorientation professionnelle	Fréquence	%
Non répondants	00	00%
Faire la même chose	107	69.48%
Changer de métier.	47	30.51%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Bien que de nombreux enseignants ont déclaré se reconnaître peu ou pas du tout dans la profession ( tableau précédent), il se dégage qu'une nouvelle orientation professionnelle est envisageable ou peut être envisagée par un nombre relativement important d'enseignants (30.51%). En effet, 69.48% des répondants optent pour la continuité dans la carrière. On perçoit donc chez ces derniers un désir de continuité ou de confirmations identitaires. Cependant, on ne peut affirmer que ce désir de continuité est déterminé par l'existence chez eux d'un fort ancrage identitaire. En effet, les raisons invoquées par certains sont liées à leur âge qui ne leur permet pas d'opter pour un autre itinéraire professionnel. A partir de leurs propos, on peut ainsi dire que c'est plutôt un projet de retraite qui se dessine à l'horizon.

En ce qui concerne ceux qui estiment qu'un changement de métier est envisageable, nous émettons l'hypothèse qu'il s'agit d'enseignants dont la formation leur permet d'exercer une autre activité beaucoup plus lucrative (Avocats, experts, informaticiens, architectes, etc.).



**Tableau n°16 : Ancrage et déplacement professionnels.**

<b>Ancrage et déplacement professionnels</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	32	20,77%
Quitter le pays	80	51,9%
Faire un travail parallèle	72	46,8%
Total répondants	122	79,2%

Ce qui attire l'attention en premier lieu, c'est le nombre de non répondants à cette question. Nous estimons que cette question est, effectivement quelque peu, embarrassante. Son caractère « indiscret » pourrait éventuellement être l'une des explications possibles.

Ce qui caractérise les enseignants-chercheurs c'est le déplacement dans l'ancrage professionnel. En effet, 80 enseignants sur les 122 soit 51,95% qui se sont prononcés sur la première question affirment vouloir quitter le pays. La question relative au travail parallèle a emporté l'adhésion de 72 enseignants parallèle (59,01%). L'explication est à rechercher, selon nous, dans 04 directions :

- Le bas salaire
- La détérioration des conditions de travail
- L'image dévalorisée de la profession.
- Attractivité exercée par les universités étrangères (Salaire intéressant, meilleures conditions de travail).

**Tableau n° 17 montrant les échanges entre les enseignants sur les questions relatives à l’enseignement**

<b>Echange entre pairs</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	00	0,00%
Echanges rares	54	35,06%
Quelquefois	84	54,55%
Echanges réguliers	16	10,39%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

La responsabilité collégiale, la coopération entre pairs, dimensions importantes dans la construction de l’identité à travers la formation de l’esprit corporatiste et le sentiment d’appartenance au groupe professionnel ne sont pas très présents .Ces aspects ne sont pas des éléments essentiels dans la vie des enseignants. Pour de nombreux enseignants l’échange réguliers entre pairs est très peu fréquent. Les enseignants-chercheurs parlent très peu des questions pédagogiques, de la vie scientifique, des difficultés de leurs étudiants et des solutions à envisager pour les aider. Quand il leur arrive d’avoir des échanges, c’est de leurs problèmes professionnels ( salaire), des stages, des conditions de travail, des conflits et de la »vie souterraine « qu’ils parlent le plus. A ce titre, on peut noter qu’au sein même des espaces institués spécialement pour favoriser l’échange et la concertation (Comité pédagogique, comité de module etc.), on s’intéresse à l’accessoire et on oublie l’essentiel.

Cet état de fait dénote selon nous de l’absence d’une culture professionnelle partagée.

L’absence relative d’échange entre les collègues traduit à notre sens une absence du désir de partager les mêmes intérêts ce qui pourrait occulter leur identité d’une dimension importante.

**Tableau n° 18 montrant l'impact de la gestion du département sur les enseignants**

<b>Gestion du département</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	00	0,00%
Facilite le travail	31	20,1%
Inhibe la motivation	47	30,51%
Marginalise l'enseignant	58	37,7%
Développe une culture du défaitisme	88	57,14%
Pousse vers l'usure professionnelle	68	44,2%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

La gestion du département en tant qu'espace et processus de structuration des identités et moyen fédérateur et mobilisateur des énergies ne semble pas jouer son rôle dans le sens souhaité. La gestion du département va plus dans le sens de l'empêchement, du blocage que dans le sens de la facilitation, de l'intégration des acteurs et de leur implication. La majorité des enseignants ont fait référence à ce mode de gestion peu stimulant (inhibition de la motivation 30,51%) du point de vue intellectuel, développe une culture du défaitisme (57,14%) et pousse vers l'usure (44,2%). Seulement 31% des enseignants trouvent que leur département facilite le travail. Il est donc clair que les enseignants n'éprouvent aucune satisfaction quant à la gestion de leur département ou de leur faculté. Cette situation comme l'ont montré, il y a déjà longtemps, diverses études (Mucchielli 1977), (Lawler 1970) influe négativement sur la motivation et la performance des acteurs. Cette situation peut par ailleurs créer des tensions institution/acteurs et peut pousser les enseignants-chercheurs vers la révision identitaire.

**Tableau N° 19 Impact de l'augmentation de salaire**

<b>Impact augmentation de salaire</b>	<b>Effectif</b>	<b>%</b>
Non répondants	00	00.00
Donné plus de motivation dans le travail	25	16.2%
Permis de rehausser l'image de la profession	45	29.2%
Permis de surmonter les soucis financiers	60	39.0%
N'a produit aucun effet	44	28.6%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Le salaire, comme nous l'avons vu est un aspect important dans la vie des acteurs tant du point de vue matériel que du point de vue symbolique et motivationnel. Si sur le plan matériel, il permet aux enseignants d'être « à l'abri financièrement », sur le plan symbolique et motivationnel, il contribue, même si l'argent n'est pas le seul facteur de valorisation sociale, au façonnement d'une identité peu ou moins déniée et détermine ou structure les activités des acteurs dans le sens souhaité par l'institution. Or; ce que nous montrent les résultats du tableau à propos de la dernière augmentation de salaire ne semble pas aller dans ce sens. Ces augmentations, même si certains (39%) pensent qu'elles ont augmenté leur capacité adaptative sur le plan financier, ont produit peu d'effet notamment sur l'image de la profession ou sur la motivation. Alors que 28,5% des enseignants déclarent n'avoir perçu aucun effet, 45 enseignants d'entre eux pensent qu'il y a eu un effet positif sur l'image de la profession et 25 soit 16,2% estiment que cette augmentation a suscité chez eux plus de motivation. Concernant cet aspect de la vie des universitaires, les revendications des enseignants, à travers leur représentant syndical (CNES), montrent que ces derniers ne peuvent réaliser leur « identité désirée » et acquérir un meilleur positionnement social que si les salaires

soient doublés à défaut d'être alignés sur ceux de leurs homologues Marocains ou Tunisiens<sup>35</sup>.

La question des salaires et ses incidences sur les postures pédagogiques mérite qu'on s'y attarde un peu plus pour pointer du doigt un autre phénomène qui vient s'ajouter à celui de la ruée vers les heures supplémentaires et de la « dé-sédentarisation » dont nous avons parlé dans la partie conceptuelle. La pratique du « clientélisme » et du favoritisme a bouleversé les valeurs universitaires. En effet, on assiste à un décloisonnement ou à un éclatement « pervers » des spécialités. Certains enseignants investissent des domaines dans lesquels ils n'ont reçu aucune formation spécifique. Il est admis chez ces derniers que le savoir pédagogique et didactique secrété ou acquis à travers l'expérience suffit pour théoriser sur ce même savoir. Cette situation nous amène à nous interroger sur la mission réelle de l'université: L'université a-t-elle pour mission de former ou de déformer?

**Tableau n° 20 mentionnant le degré d'engagement  
des enseignants**

Degré d'engagement	Fréquence	%
Non répondants	0	0,00%
Baissé	43	27,92%
Stagné	69	44,81%
Augmenté	42	27,27%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Ce qui caractérise les enseignants de l'université, c'est leur désengagement à l'égard de l'institution qui les a recrutés. Un nombre assez important d'enseignants affirment que leur engagement a baissé (27.92%) ou a stagné (44.81%). Seuls 27.27%

<sup>35</sup> Les enseignants-chercheurs algériens se livrent constamment à la comparaisons de leur salaire avec celui de leurs homologues Marocains et Tunisiens.

affirment que leur engagement a augmenté. Il y donc une véritable régression professionnelle qui s'est installée chez les enseignants. L'explication de cette réalité est à rechercher, selon nous dans deux directions:

a) Etape de la carrière:

Les enseignants universitaires, dans leur grande majorité, se trouvent dans une phase de fin de carrière. En effet, en nous référant aux recherches menées sur les enseignants du secondaire, on peut penser que cette étape de fin de carrière explique en partie ce désengagement.

b) Le vécu des enseignants :

Les conditions de travail, les gratifications et les satisfactions vécues ou ressenties par ces enseignants seraient à notre sens des facteurs ayant entraîné cette régression.

**Tableau n° 21 mentionnant la disponibilité des enseignants à fournir des efforts**

<b>Effort à fournir</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Non répondants	0	0,00%
Ne désirent pas fournir d'efforts	60	39,00%
Désirent fournir des efforts	94	61,00%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

La lecture des résultats du tableau montre que les enseignants dans leur majorité (61.00%) sont plutôt disposés à fournir des efforts dans leurs activités. Cependant, ces enseignants font du changement des conditions de travail et l'augmentation du salaire un préalable absolu pour plus d'implication dans le travail. Mais ce qui nous semble par ailleurs inquiétant, c'est le nombre des enseignants (39%) qui ne désirent pas fournir plus d'effort. A cet effet et évoquant le rôle de l'état, Marc BLOC M. (in JOURDE P. P 17) affirme L'un des rôles de l'état est d'assurer« une existence non pas luxueuse certes(...) mais suffisamment dégagée des menues angoisses matérielles, suffisamment protégée contre la nécessité du gagne pain accessoires pour que ces hommes puissent apporter à leur tâche d'enseignement ou d'enquête scientifique une âme entièrement libre et un esprit qui n'aura pas cessé de se rafraîchir aux sources vives de l'art ou de la science » A placer analyse des résultats rubrique prêt à fournir des efforts.

**Tableau n° 22 Les sources de satisfaction des enseignants**

Sources de satisfaction	Fréquence	%
Non répondants	00	0,00%
Publication de livres ou d'articles	114	74,00%
Se faire reconnaître les compétences par les pairs	59	38,31%
L'augmentation du salaire	64	41,6%
Compétences reconnues par les étudiants	94	61,03%
Reconnaissance par les autorités	77	50,00%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Lorsqu'on demande les enseignants sur les principales sources de satisfaction, ce n'est pas l'aspect pécuniaire de la profession (41.6%) qui est le plus gratificateur. La publication d'un livre ou d'un article constitue pour les enseignants (74.00%) la principale source de satisfaction. En effet, toutes les études ont montré que ce qui intéresse et valorisent le plus les enseignants sont surtout les gratifications symboliques car elles participent à affermir et à augmenter l'estime de soi.

La satisfaction due à la reconnaissance par les étudiants de leurs compétences (61,03%) occupe une place importante dans la vie des enseignants. Le regard de l'étudiant est avant tout un regard qui porte un jugement, une évaluation. Un regard positif signifie pour l'enseignant une réussite et développe en lui le sentiment du « bon enseignant ». La reconnaissance des compétences par les autorités universitaires

(50.00%) constitue un facteur de valorisation de soi non négligeable. Par contre, la reconnaissance des compétences par les pairs (38.31%) n'est pas nécessairement une source de satisfaction.

**Tableau n°23 : Statut de la recherche**

Statut de la recherche	Fréquence	%
Non répondants	00	0,00%
Activité essentielle	133	86,36%
Activité non essentielle	21	13,64%
<b>Total répondants</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Un large consensus rassemble le milieu universitaire en ce qui concerne la place de la recherche. Plus des  $\frac{3}{4}$  des enseignants soit 86.36% affirment que la recherche est une activité essentielle du travail de l'enseignant universitaire. La recherche constitue donc une dimension importante de l'identité des universitaires. En effet, c'est sur la base ou à la recherche que l'enseignant peut progresser dans sa carrière, acquérir une notoriété et par conséquent une valorisation de soi.

Le tableau qui suit apporte un éclairage supplémentaire sur les raisons de la valorisation de la recherche.

**Tableau 24 : Finalités de la recherche**

Finalités de la recherche	Fréquence	%
Non répondants	00	0,00%
Promotion du travail intellectuel	124	80,5%
Production d'articles ou de livres	121	78,57%
Bénéficier des avantages matériels	54	35,1%
Se faire connaître dans d'autres milieux	77	50,00%
Acquérir des méthodes de travail	76	49,1%
Accéder à un rang magistral	74	48,1%



Finalités de la recherche	Fréquence	%
Total répondants	154	100%

Les réponses des enseignants-chercheurs montrent que la recherche est un instrument de promotion et de valorisation de soi. En effet, la quasi totalité des répondants ont mis l'accent sur la promotion du travail intellectuel (80,5%), la production de livres (78,5%), la visibilité dans d'autres champs universitaires (50,00%).

La promotion du travail intellectuel, la production d'articles et/ou de livres constituent pour les universitaires les éléments indissociables des missions qu'ils ont à remplir et également des dimensions importantes de leur identité.

Cependant, face à la faiblesse de la production scientifique, on peut se demander s'il ne s'agit pas de finalités qui se situent au niveau du désir, du vœu. La volonté de publier fait partie, à notre sens, d'un projet non opératoire ou d'un projet qu'on instrumentalise pour la promotion à des grades supérieurs et qui disparaît ou s'estompe dès que l'acteur ait atteint le grade voulu. En effet, bien que nous ne disposons pas de statistiques ou de recherches pour étayer notre observation, on peut affirmer que beaucoup d'enseignants classés au sommet de la hiérarchie universitaire voient leur investissement dans la recherche et la production scientifique s'amenuiser pour ne pas dire disparaître.

## 9-2- Typologie des identités

Après avoir montré et discuté les résultats globaux, il s'agit pour nous maintenant de répondre à un certain nombre de questions qui nous permettent de dresser une typologie des projets et des identités qui se dégagent des réponses des enseignants-chercheurs. Les questions soulevées à cet effet tournent autour de la nature du projet et de l'identité construits par les enseignants-chercheurs (Identité désirée, identité assignée), leur degré d'investissement ou de désinvestissement (identité engagée) et enfin les difficultés susceptibles d'influer négativement sur la gestion relationnelle de soi (Gestion des différentes identités).

### 9-2-1 Projet sur soi pour soi ou projet pour autrui sur soi?

Pour les fins de cette analyse, nous avons regroupé tous les items ou toutes les modalités de réponse qui s'organisent autour de la thématique évoquant l'idée de projet

identitaire. Ces items sont présentés par ordre décroissant c'est à dire de l'item ayant obtenu la fréquence la plus importante à la fréquence la moins importante.

Nous rappelons que nous entendons par projet, aussi bien les projets construits avant l'entrée en exercice ou pendant la carrière ou par anticipation.

**Tableau n° 25 : montrant si le projet des enseignants s'inscrit dans le cadre d'un projet de soi sur soi ou d'un projet d'autrui sur soi.**

<b>Projet pour soi sur soi</b>			<b>Projet sur soi pour autrui</b>		
Modalité		%	Modalité	Fréquence	%
<b>WIN</b>	124	80.5	<b>ACO</b>	105	68.2
<b>LIV</b>	121	78.6	<b>EFF</b>	94	61.0
<b>SAV</b>	108	70.1	<b>MTH</b>	87	56.5
<b>INT</b>	105	68.2	<b>MAT</b>	84	51.9
<b>REC</b>	101	65.6	<b>PAY2</b>	80	54.5
<b>COM</b>	94	61.0	<b>PED</b>	78	50.6
<b>AUT</b>	82	53.2	<b>DID</b>	49	31.8
<b>PAY</b>	80	51.9	<b>AID</b>	48	31.2
<b>MIL</b>	77	50	<b>NTE</b>	39	25.3
<b>RAU</b>	77	50.0	<b>EVA</b>	46	29.2
<b>RGM</b>	74	48.1	<b>DAV</b>	25	16.2
<b>PAI</b>	58	37.7	<b>ECH</b>	23	14.9
<b>TPS</b>	54	35.1	<b>PRJ</b>	8	11.7
<b>PRE</b>	34	22.1			
<b>CHA</b>	31	20.1			
<b>PRO</b>	30	19.5	-	-	-
<b>TER</b>	27	17.5	-	-	-
<b>TRA</b>	27	17.5	-	-	-
			-	-	-
<b>Total</b>	<b>1304</b>		<b>Total</b>	<b>766</b>	

La distribution des résultats concernant le projet de soi sur soi montre que le projet d'enseigner a obéi à un désir épistémophilique. En effet, les items ayant trait au

savoir et à sa production ( WIN, LIV, SAV, INT) occupent les quatre premières places avec des scores très élevés (de 68.2% à 80.5%).La recherche, instrument de production du savoir vient en cinquième position Le désir de visibilité au sein du travail (reconnaissance par les étudiants (COM, MIL, RAU), par les pairs ou dans d'autres milieux) est classé dans une position intermédiaire

Ce ne sont donc pas les rétributions symboliques et psychiques c'est à dire, le charisme, la promotion sociale et le prestige liés à la profession qui ont guidé les enseignants chercheurs dans leur orientation professionnelle.

L'engagement dans la profession à partir d'un projet de soi pour autrui est perceptible à travers l'inscription dans l'identité assignée le rôle de faire acquérir des compétences aux étudiants. Cet aspect est classé en première position et a emporté l'adhésion de 105 /154 enseignants soit un pourcentage de 68.2%; L'identité assignée ou « à engager » (prêt à fournir plus d'effort EFF1) est également mise en avant avec force par les enseignants-chercheurs 94/154 soit un pourcentage de 61%. Cependant, il faut signaler encore une fois que ces derniers font, comme nous l'avons signalé auparavant, de l'augmentation du salaire un préalable à tout investissement dans le travail.

Concernant la question de l'échec des étudiants, on note que 28 enseignants seulement pensent que la lutte contre l'échec universitaire est une question qu'ils doivent prendre en charge.

L'acquisition de nouvelles compétences ou le développement personnel à travers l'inscription dans leur projet l'acquisition des savoirs pour enseigner (Pédagogie (50%, didactique31.8%, NTE 25.3%, évaluation 29.2%), hormis un perfectionnement dans la matière à enseigner ou le savoir à enseigner (MAT151.9%) en dans les méthodes travail dans le domaine de la recherche (MTH 56.5%), ne constitue pas une dimension importante de leur identité assignée. D'ailleurs, le nombre d'enseignants-chercheurs ayant un projet en ce sens est quasiment nul (8 enseignants seulement).

Si l'on considère les enseignants qui inscrivent leur logique dans le cadre d'un projet de soi pour soi, on devait obtenir théoriquement, s'ils répondent tous par oui ou par l (un) aux différentes modalités, on obtient un total de 2772 (154individus x 18 items). En déduisant un effectif de 27 (enseignants de rang magistral puisqu'ils ne sont pas concernés par modalité RGM) on obtient donc:2772-27= 2745. L'effectif observé est de 1304. On obtient ainsi une proportion de 0.47 soit pourcentage de 47.50%.On observe ainsi, plutôt une tendance vers un choix d'un projet pour soi nuancé autrement dit moyennement prononcée.

En adoptant la même procédure pour traiter du projet sur soi pour autrui, on constate également que le choix de la profession s'est effectué sur la base d'un projet pour autrui peu opératoire ou peu mobilisant .Le pourcentage obtenu à cet effet (27.63% d'enseignants) nous permet de constater le projet pour autrui est peu ancré dans l'identité assignée.

S'il s'agit maintenant de faire une comparaison inter-groupes c'est à dire entre ceux qui ont opéré leur choix pour réaliser un projet de réalisation de soi et ceux qui ont plutôt choisi la profession pour l'intérêt de l'université, on perçoit, en comparant les pourcentages obtenus, l'existence d'une différence significative. Les enseignants se sont engagés à l'université à partir d'un projet de soi sur soi.

### 9-2-2: Identité d'investissement ou identité de retrait?

**Tableau 26: montrant le type d'identité construite par les enseignants en matière d'investissement ou d'investissement**

Identité d'investissement			Identité de retrait		
Modalité	Fréquence	%	Modalités	fréquence	%
<b>REO1</b>	144	93.5	<b>REO2</b>	10	6.5
<b>REF1</b>	107	69.5	<b>REF2</b>	47	30.5
<b>ACO1</b>	105	68.2	<b>ACO2</b>	49	31.8
<b>EFF1</b>	94	61	<b>EFF2</b>	60	39.0
<b>MTH</b>	87	56.9	<b>MTH2</b>	66	43.1
<b>MAT1</b>	84	54.5	<b>MAT2</b>	70	45.5
<b>WPE2</b>	82	53.2	<b>WPE1</b>	72	55.5
<b>PED1</b>	78	50.6	<b>PED2</b>	74	48.1
<b>MEW1</b>	76	49.4	<b>MEW2</b>	78	56.6
<b>MOW1</b>	50	32.5	<b>MOW2</b>	104	67.5
<b>DID1</b>	49	31.8	<b>DID2</b>	105	68.2
<b>AID1</b>	48	31.2	<b>AID2</b>	106	72.7
<b>DUR3</b>	42	27.3	<b>DUR1+DU</b>	112	72.7
<b>NTE1</b>	39	25.7	<b>NTE2</b>	113	73.4
<b>EVA1</b>	46	29.9	<b>EVA2</b>	108	70.1
<b>DAV1</b>	25	16.2	<b>DAV2</b>	129	83.8
<b>ECH1</b>	23	14.9	<b>ECH2</b>	131	85.1
<b>PRJ1</b>	18	11.7	<b>PRJ2</b>	136	88.3
<b>TOTAL</b>	<b>1197</b>	<b>43.18</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1570</b>	<b>56.63</b>
<b>Total non répondants : 05</b>					

Une lecture des pourcentages relatifs aux deux types d'identités montre que les enseignants chercheurs manifestent ou développent une identité de désinvestissement ou de retrait. Le calcul du chi2 confirme l'existence d'une différence significative entre ceux qui s'investissent et ceux qui s'investissent moins. Une question se pose alors: A quel niveau observe t-on ce désinvestissement?

On peut, d'ores et déjà, remarquer même s'il existe un fort ancrage identitaire (REO, REF), l'absence d'une dynamique de transformation identitaire à travers l'acquisition de nouvelles compétences (EVA, NTE, DID). Ceci se traduit clairement par l'absence d'un projet en ce sens. L'absence de volonté et d'enthousiasme pour se former est un phénomène qu'on peut constater aussi chez les enseignants chercheurs français (Fave-Bonnet). La lutte contre l'échec universitaire et l'aide à apporter aux étudiants ne constituent pas une priorité chez les universitaires. On constate, par ailleurs, que la motivation et la baisse de l'engagement ou sa stagnation (DUR1, DUR2) sont mises en avant avec force (72.7%). Cependant, il est important de noter que la disponibilité des enseignants à fournir plus d'efforts est conditionnée, comme nous l'avons souligné auparavant, par une augmentation du salaire et des conditions de travail.

### 9-2-3 Facteurs susceptibles d'entraver la gestion relationnelle de soi.

**Tableau N° 27 Tableau montrant les facteurs, classés par degré d'importance, susceptibles de générer des tensions identitaires ou entraver la gestion relationnelle de soi**

Facteurs liés aux difficultés rencontrées			Facteurs liés au vécu ou au rapport à la profession		
Modalités	Effectif	%	Modalités	Effectif	%
<b>MOT1</b>	124	80.5	<b>EPA2</b>	125	83.3
<b>FAC2</b>	123	79.9	<b>PLA2 3</b>	113	73.37
<b>SOU2</b>	94	61.0	<b>ROU2</b>	97	65.1
<b>GES1</b>	87	56.5	<b>DEV1+DEV2</b>	93	60.38
<b>LAE1</b>	72	46.8	<b>CTR1</b>	86	55.8
<b>USU1</b>	68	44.2	<b>MAR</b>	58	37.7
<b>BON2</b>	68	44.2	<b>CON1</b>	57	37.0
<b>PON1</b>	25	16.2	<b>DEC1 3</b>	55	35.71
<b>CFL1</b>	14	9.1	<b>EPU1</b>	53	34.9

Facteurs liés aux difficultés rencontrées			Facteurs liés au vécu ou au rapport à la profession		
<b>GPH1</b>	8	5.2	<b>INH</b>	47	30.5
-	-	-	<b>FRU1</b>	34	22.5
-	-	-	<b>MAL1</b>	26	17.1
			<b>REO2</b>	10	6.5
<b>Total</b>	<b>683</b>	<b>54.84</b>	<b>Total</b>	<b>854</b>	<b>42.65</b>

Le calcul des pourcentages montre que les enseignants-chercheurs sont beaucoup plus confrontés, dans leur espace de travail, à des difficultés d'ordre objectif liées au fonctionnement de l'institution et au rapport qu'ils entretiennent avec les étudiants qu'aux difficultés liées au vécu subjectif (image de la profession, sentiments développés)..

C'est la relation à l'étudiant (absence de motivation MOT1) qui constitue la difficulté majeure qu'éprouvent les enseignants dans l'exercice de leur métier. Ces derniers évoquent, en seconde position, leur rapport à l'établissement (département) dont la gestion ne facilite pas le travail, développe une culture de défaitisme (cf. tableau gestion du département) et pousse vers l'usure de la motivation(USU1). La question du salaire (SOU2, AUG) occupe également une place importante parmi les facteurs pouvant entraver une gestion harmonieuse de soi. Les conséquences de la massification constituent aussi une difficulté supplémentaire pour les enseignants. Cette contrainte est classée en quatrième position (56.5%).En revanche, la gestion des activités d'enseignement (GPH) ne constitue pas un handicap dans l'exercice du métier. Par ailleurs, la langue d'enseignement demeure encore une entrave à la communication pédagogique pour 46.8% des enseignants.

En ce qui concerne les facteurs liés au vécu, les enseignants dans leur grande majorité (83.3%), vivent l'enseignement comme un espace qui ne favorise pas l'épanouissement (EPA2).

La référence en quatrième lieu (60,38%) à l'image sociale dévalorisée de la profession (DEV) et au caractère générateur de contraintes (5è position avec un pourcentage de 55.8%) viennent encore assombrir la situation des universitaires algériens.

### **9-3 Discussion des résultats à la lumière des hypothèses**

Dans ce qui va suivre, nous allons reprendre les résultats les plus pertinents et essayer de les discuter à la lumière des hypothèses.

Les enseignants-chercheurs ont, dans leur grande majorité, déclaré être engagés à l'université suite à un choix. Cependant, nous pensons que ce choix est un choix par défaut. On peut à cet effet dire que les enseignants-chercheurs et particulièrement les plus anciens ont fait un choix qu'on peut qualifier de stratégique c'est à dire qu'ils ont exploité l'opportunité qui s'est présentée devant eux lors du recrutement massif des années 80 et 90. Si l'on a pu relever que leur engagement à l'université est la réalisation ou la traduction d'un projet sur soi pour soi; **le désir de rester en contact avec le savoir et d'évoluer à l'intérieur d'une discipline constituent le socle de leur choix et par conséquent de leur identité. L'hypothèse relative à l'inscription des enseignants dans une discipline se confirme.** Cette conclusion s'accorde parfaitement avec les conclusions dégagées à partir des études faites sur les enseignants-chercheurs français (Ribard, Fave-Bonnet). Bien que nous avons observé que le choix de la profession a été inscrit dans une logique de projet sur soi pour soi, il reste que les facteurs liés au prestige de la profession, à son charisme ou aux possibilités de promotion sociale n'ont pas été déterminant dans le choix. **Notre hypothèse n'est donc pas confirmée.**

La place de la recherche (auquelle nous allons revenir), en tant qu'instrument de promotion et d'acquisition d'une notoriété, parmi les déterminants du choix n'a pas été mise en avant avec force par les enseignants. Suite au classement que nous avons effectué, celle-ci occupe la 3<sup>e</sup> place.

Si les enseignants n'ont pas reçu une socialisation au métier d'enseignant, et s'ils estiment qu'une formation permanente est nécessaire, on ne perçoit pas chez eux la perspective **d'une dynamique de transformation identitaire à travers l'acquisition ou le développement de leurs compétences professionnelles** notamment dans le domaine des NTE considéré par beaucoup comme une identité en émergence. Ce résultat ne nous surprend pas. L'absence de l'enthousiasme envers la formation pédagogique et didactique n'est une exclusivité des enseignants-chercheurs algériens.

Cette attitude est affichée par de nombreux pour ne pas dire par la quasi-totalité des enseignants dans de nombreux pays (Fave-Bonnet, Altet, .De Ketele) Dans ce même cadre, on remarque que les enseignants-chercheurs n'ont pas un projet en ce sens et abordent toujours leur travail en solitaire. Les échanges entre pairs autour des questions pédagogiques sont plutôt rares. On ne peut ainsi parler, en dehors de l'identité affichée lors des crises (Grève) d'une identité collégiale.

Pour se définir; les universitaires font **référence à une définition statutaire** et définissent leur rôle en fonction de l'étudiant (acquisition de compétences). **Leur identité assignée présente un fort ancrage autour de l'étudiant.**

La reconnaissance dans leur profession, malgré les différentes tensions que vivent les enseignants (difficultés rencontrées, blessures narcissiques selon l'expression des psychologues) n'a pas été, d'une manière générale, altérée. Ces derniers se reconnaissent toujours dans leur profession. Dans ce point de vue, les enseignants ne remettent pas en cause leur choix et par conséquent **on ne peut parler de l'existence d'une dissonance cognitive** ou d'une problématique d'ordre existentiel (L'identité désirée est toujours assumée ou acceptée en tant que mode de vie ou d'existence). **L'hypothèse est donc infirmée.**

L'image sociale de la profession renvoyée par la société montre l'absence de prestige et de valorisation. En effet, bien que **cette dernière n'est pas vécue, comparativement à d'autres professions, comme un déclassement (L'hypothèse formulée en ce sens est infirmée)** on perçoit que lorsque les enseignants parlent de la satisfaction de leurs besoins identitaires (reconnaissance sociale, valorisation et réalisation de soi etc.), **c'est le sentiment du déni social, de frustration et de dégradation de l'image de soi** qui revient le plus dans leur discours « La considération et la reconnaissance dans ce bled, c'est quand tu es bourré d'argent ou que tu occupes un poste te permettant de rendre service que tu es respecté. L'enseignant universitaire, un trabandiste est mieux respecté » c'est avec ces propos .que certains enseignants parlent d'eux mêmes et de leur. **L'hypothèse formulée en ce sens se confirme.**

Dans leur relation au travail, les enseignants éprouvent de nombreuses difficultés. Ils se plaignent surtout de **la motivation des étudiants, des effets de la massification, des conditions de travail, de la gestion du département qui pousse à l'usure et développe surtout une culture du défaitisme.** Ces contraintes, conjuguées au bas salaire ont créé chez eux un sentiment d'absence de plaisir au travail, de frustration, de marginalisation. **Nos hypothèses à ce sujet se confirment**

Sur le plan identitaire, ils se reconnaissent certes, comme nous venons de le voir, dans leur métier, mais l'on perçoit chez beaucoup d'entre eux une faiblesse de l'ancrage professionnel et d'une **identité de retrait.** Leur degré d'engagement en matière d'enseignement a baissé ou a stagné. Même, si ces derniers affichent une volonté et une disponibilité pour fournir plus d'efforts, un redéploiement ou un réinvestissement dans le travail est conditionné par la reconsidération ou l'augmentation des gratifications



matérielles (augmentation de salaire). Par ailleurs, on constate chez de nombreux enseignants ce que les Anglo-saxons désignent sous le nom de « turn over ». En effet, l'idée de quitter le pays, de changer de métier ou de faire un travail parallèle constitue une alternative ou une stratégie pour concilier entre leur identité désirée et l'identité offerte par le contexte. En Algérie, ce phénomène a tendance à se généraliser ou à s'étendre à d'autres milieux ou à d'autres professions. Le journal « Le quotidien d'Oran » dans édition du 13 mai 2007, rapporte que, selon une enquête réalisée par le cabinet international de conseil en recrutement des cadres dirigeants, d'ici une année 51% des cadres envisagent de quitter ou de changer d'entreprise. En outre, la satisfaction et la valorisation de soi passent; selon les enseignants-chercheurs; par la production scientifique en premier lieu, par la reconnaissance de leurs compétences par les étudiants en second lieu et enfin par les pairs et par les autorités universitaires. Si le regard de l'autre (étudiants) est mis en avant avec force, il ne constitue pas la principale source de satisfaction et de valorisation. **L'hypothèse émise à cet effet est infirmée**

La recherche constitue une activité essentielle dans leur vie professionnelle. Elle est un moyen de valorisation de soi à travers la publication de livres ou d'articles et l'acquisition d'une notoriété dans d'autres milieux. **Notre hypothèse se confirme donc.**

#### **9-4 Analyse des tris croisés**

Pour déterminer les différentes relations entre les différentes variables, nous avons opté, comme nous l'avons déjà signalé dans l'introduction de la partie méthodologique, pour le calcul des PEM. Notons par ailleurs, et dans le souci de recueillir le maximum d'informations, nous avons opté pour un seuil de signification de 10%. Ainsi, nous avons obtenu 2424 relations significatives ou des cas où l'on observe une attractivité ou une répulsion entre les différentes modalités des réponses. Face à ce nombre important de relations significatives et pour des raisons méthodologiques, nous n'allons discuter que celles qui se situent entre 50 et 10% et qui nous paraissent pertinentes et répondent le plus aux questionnements de départ. Toutefois, on peut dans certains cas porter un insert particulier à certaines modalités dont le PEM est supérieur à 50%.(cf. Cibois)

##### **9-4-1 Profil des modalités en fonction des variables retenues**

Pour cette analyse, nous allons présenter des tableaux de contingence dans lesquels nous mentionnons la modalité de référence et les modalités qui lui sont liées

c'est à dire celles où nous avons repéré des attractions et des répulsions ou des oppositions. On peut considérer, par exemple, l'ensemble des modalités associées à la modalité de référence sexe ou la modalité MET comme le profil de cette modalité du fait qu'elles ont un lien privilégié avec celle-ci. Nous associerons à chaque modalité le pourcentage qui lui correspond. Concernant les modalités de situation ou d'identification, le pourcentage est le même pour la même modalité de réponse. Nous ne réservons qu'une seule ligne à cet effet. Aussi, nous attribuons le chiffre 1 (un) dans le cas où la réponse est affirmative (réponse oui ce qui signifie l'existence d'une attraction) et le chiffre 2 (deux) lorsqu'elle est négative (Réponse non ou l'existence d'une opposition). Les PEM sont rangés par ordre décroissant, les premières étant les plus fortes.

**Cas particuliers:** Certaines variables comportent plus de deux modalités de réponse. Il s'agit de: ASS, COL, DEC, DUR, PLA et DEV. Chaque fois qu'un cas se présente, on associe à la modalité concernée un signe distinctif (asterix).Par ailleurs, signalons que nous ne pouvons les traiter en tant que tel du fait que le PEM ne s'applique que pour une même modalité munie d'un même sens et qui peut être à connotation positive et négative.

### 1- Le sexe

	DIP	AUG	HOR	NTE	REC	MIL	ANC	RAU	DEV*	BON	CTR	EPU	INT	COL*
<b>Sexe 2 Hommes</b>	1	2	2	-	1	2	1	1	2	2	2	1	2	-
<b>%</b>	51,4	44,9	34,2	34,2	33,4	25,0	21,6	20,8	19,8	17,9	17,9	17,4	14,4	19,8
<b>Sexe 1 Femmes</b>	2	1	1	1	2	1	2	2	3	-	1	2	1	2

L'examen des données du tableau montre que les femmes universitaires sont moins représentées au sommet de la hiérarchie universitaire (DIP2 Maître de conférence, Professeur). Cette réalité n'est pas une exclusivité algérienne. En France par exemple, les femmes sont aussi moins représentées au sommet de la hiérarchie universitaire (Marry C. et Jonas I. 2005).Pour expliquer cette réalité, Ces chercheuses évoquent particulièrement le statut de Mère chercheuse qui peut parfois être un handicap pour faire de la recherche. En effet, dans l'enquête qu'elles ont menée,

l'argument lié à la maternité et le souci de préserver la vie conjugale ou familiale reviennent le plus souvent dans le discours des femmes « *Quand on procrée, on ne crée pas* » ( p.83). De ce fait, on remarque que le rôle qu'elles s'attribuent et qui consiste à accomplir le volume horaire tel que défini par l'état. (HOR1) est intimement lié à leur statut de mère. Ceci peut aussi porter, à notre sens, deux significations: La première est le peu d'ambition chez ces enseignantes, la seconde a trait à l'identité de fonctionnaire.

Or, se sentir comme fonctionnaire ne va de paire avec la recherche et l'enseignement. Dans ce sens, il apparaît que la recherche, contrairement aux hommes chez qui on peut constater une attraction (REC1), semble moins marquer leur identité professionnelle (REC2).

Sur un autre registre et contrairement aux hommes, elles recherchent moins la reconnaissance par les autorités (RAU2) mais par contre, elles recherchent cette reconnaissance dans d'autres milieux (MIL1). Ces dernières, bien qu'elles trouvent le travail contraignant (CON1) mais pas épuisant (EPU2) manifestent de la satisfaction quant à l'image sociale de la profession (DEV3) et de l'impact de l'augmentation de salaire (AUG1).

Concernant le choix de la profession, il s'avère que l'intérêt pour la discipline a plutôt été déterminant chez les femmes (INT1) que chez les hommes (INT2).

## 2- L'ancienneté

Ancienneté	IMA	GRA	MET	USU	FAC	SEX	PAI	AID	MOW	CTR
- 20 ans	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2
%	41,2	37,6	36,3	25,7	22,7	21,6	21,2	18,0	17,9	16,1
+ 20ans	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1

Les chargés de cours (GRA1) de sexe féminin (SEX1) sont les plus nombreux dans la catégorie de moins de 20 ans d'expérience alors que hommes constituent la catégorie des plus anciens et sont plus représentés dans la frange des enseignants de rang magistral.

Ce sont les moins anciens qui se sont beaucoup plus engagés dans la profession à partir d'un choix qu'ils ont fait (MET1) et l'un de leur rôle est d'aider les étudiants à trouver du sens dans leurs études (AID1). Ces derniers estiment que l'augmentation de salaire n'a pas permis de rehausser l'image de la profession (IMA2) mais leur a donné quand même plus de motivation dans le travail (MOW1). L'enseignement, pour eux n'est pas contraignant (CONT2) et leur motivation n'a pas subi d'usure (USU2). Ce sont aussi les moins anciens qui trouvent que les conditions de travail sont plutôt favorables dans le sens où la gestion du département est perçue comme positive (FAC1). Ils sembleraient donc que ces acteurs ne vivent pas de tensions identitaires dans le sens où ils vivent leur profession comme une satisfaction. Contrairement aux plus anciens, la reconnaissance par les pairs pour les moins de 20 d'expérience ne constitue pas une préoccupation majeure (PAI2).

### 3- La langue de formation

	MET	SPE	DUR	ENC	LAE	GES	BON	HOR	INT	MOW	PUB	IMA
<b>Française</b>	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
<b>%</b>	43,4	41,7	32,8	32,8	28,7	23,4	21,7	18,2	17,5	16,7	16,5	16,1
<b>Arabe</b>	1	2	-	1	2	1	2	1	2	1	2	1

La lecture du tableau montre que ce sont les arabophones qui se sont engagés à l'université à partir d'un choix. (MET1). Car étant les plus anciens, les Francophones ayant déclaré ne pas avoir choisi la profession (MET2) se retrouvent à l'université suite à l'opportunité qui leur a été offerte c'est à dire le recrutement massif des années 80 et 90. Ce constat confirme celui que nous avons fait au tableau précédent et qui a consisté à dire que ce sont les moins anciens qui ont déclaré avoir choisi le métier. Il existe donc une liaison entre le choix du métier, l'ancienneté et la langue de formation.

Le caractère différenciateur de la langue de formation apparaît également au niveau de la spécialisation dans la discipline, au niveau de la production scientifique. En effet, il existe une attraction entre le fait d'être francophone et la représentation de soi en tant que spécialiste d'une discipline (SPE1) et la publication (PUB1) en tant que finalité

de la recherche. On remarque d'ailleurs qu'il existe une attraction entre la langue de formation (francophone) et l'insert ou la passion pour la discipline enseignée (INT1).

Cependant, au niveau de la définition de soi, on perçoit que l'identité d'enseignant-chercheur est plus ancrée chez les arabophones (ENC1) que chez les Francophones qui perçoivent d'ailleurs leur rôle comme celui d'un enseignant ayant pour tâche l'accomplissement d'un volume horaire tel que prévu pas les textes. Contrairement aux arabophones, ils estiment que l'augmentation de salaire n'a ni augmenté leur motivation (MOW2) ni rehaussé l'image de la profession (IMA2).

#### 4- Le lieu de formation

	RIE	AUT	LAE	TRA	COL*	GES	ROU	PLA*	MAR
<b>Algérie</b>	1	1	1	2	2	1	1	2	2
<b>%</b>	38.2	33.7	24.5	22.5	22.4	20.2	19.2	19.0	15.1
<b>Etranger</b>	2	2	2	1	-	2	2	3	1

En observant les différentes relations (attractions et répulsions) entre les différentes modalités, on peut relever 3 domaines où s'exercent ces relations. Le premier domaine est celui relatif au sentiment qu'éprouvent les enseignants à l'égard du travail à l'université. On relève, par exemple, chez ces derniers et à des degrés nuancés entre les enseignants formés en Algérie et ceux formés à l'étranger, que le travail à l'université ne leur procure que peu de plaisir, sinon aucun. Ce sentiment est surtout accentué chez ceux qui ont étudié à l'étranger (PLA3).<sup>36</sup>

Le deuxième et dont les modalités qui s'y rapportent peuvent être la cause de l'absence de plaisir est celui relatif au rapport au travail. Les enseignants formés en Algérie déclarent que la langue d'enseignement (LAE1), la gestion des effectifs (GES1) et le caractère routinier du travail (ROU1) constituent pour ceux des sources de

<sup>36</sup> Ce commentaire entre dans le cadre d'un traitement spécifique (comparaison entre les modalités et la variable et non les modalités entre elles comme l'exige le PEM).

difficultés. Les autres mettent en avant la marginalisation dont ils se sentent victimes (MAR1)

Le troisième domaine concerne l'un des rôles que s'attribuent les enseignants et également l'un des motivations du choix du métier. Contrairement aux enseignants formés à l'étranger, on relève qu'il existe une attraction entre les enseignants formés « localement » et le choix du métier en raison de l'autonomie (AUT1) dont ils peuvent bénéficier et une répulsion en ce qui concerne le rôle qu'ils s'attribuent et qui n'est pas, en réalité, celui d'un simple transmetteur de contenu (TRA2)

### 5- La discipline d'enseignement

	REO	PRJ	LIV	INH	DAV	LAE	MOT	MIL	MEW	ASS	RAU
<b>Lettres</b>	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	-
<b>%</b>	54,7	32,9	31,4	30,7	25,5	26,0	24,5	23,1	22,1	19,9	192
<b>Sciences</b>	1	2	1	1	2	1	1	1	1	-	1

Les scientifiques se reconnaissent plus dans leur profession (RE01) mais, paradoxalement et contrairement aux littéraires, ils ne possèdent pas un projet concernant leur développement professionnel (PRJ2). Par ailleurs les scientifiques déclarent accorder plus d'importance à la production d'articles ou de livres (LIV1). Il semble donc qu'à travers la publication, ils recherchent la reconnaissance par les autorités et l'acquisition d'une notoriété dans d'autres contextes (MIL1, RAU1). De ce fait, l'acquisition des méthodes de travail (MEW1) constitue également l'une de leurs préoccupations. Sur le plan du travail, les scientifiques mettent plus en avant la question de la motivation des étudiants (MOT1), la langue d'enseignement (LAE) comme les principales difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail. Ces difficultés sont, selon nous, à l'origine de l'inhibition de leur motivation (INH1) et de l'absence de volonté de s'impliquer davantage dans l'enseignement (DAV2).

### 7- Le grade

	PFE	ANC	RAU	BON	DEV*	COL	RGM	PED	INH	SPE

	PFE	ANC	RAU	BON	DEV*	COL	RGM	PED	INH	SPE
<b>Chargé Cours</b>	2	1	1	2	3	-	1	2	2	2
<b>%</b>	39.4	37.6	33.3	32.9	31.6	34.8	30.6	30.6	20.0	15.2
<b>Rang Magist.</b>	1	2	2	1	-	2	2	1	1	1

Ce que l'on peut déjà remarquer à partir du tableau, c'est la mise en avant par les enseignants de rang magistral de leur professionnalité (PFE1). On peut, à cet effet, dire plus on est mieux placé dans la hiérarchie universitaire plus on se sent plus compétent plus opérationnel. Dans ce même ordre d'idées, ils se définissent comme des spécialistes d'une discipline (SPE1).

La quête de la reconnaissance par les autorités universitaires (RAU1) est, par contre, mise en avant par les chargés de cours. Ce sont également les chargés de cours qui manifestent peu d'enthousiasme à l'égard d'une « re » socialisation en pédagogie (PED2) et qui éprouvent des problèmes relationnels avec les étudiants. En revanche, contrairement aux enseignants de rang magistral, ils ne mettent pas en exergue l'inhibition de leur motivation.

### 9-4-2 Profils des modalités

#### Modalité MET1: choix du métier

Concernant cette modalité, nous avons obtenu des PEM assez élevés et qui peuvent être dus à des questions d'échantillonnage (Les enseignants ayant déclaré n'avoir pas choisi la profession ne sont pas nombreux 34/154). Nous avons donc été amenés à ne pas les prendre en considération car ils apportent peu d'informations.

INT2	LAN2	DEC2	ANC1	RGM1	UNI2	MTH1	FON2
53.8	43.4	37.5	36.3	32.7	28.7	27.1	17.5

A partir des données du tableau on remarque l'existence d'une attraction surtout avec les variables de situation et avec la place qu'occupe l'enseignement à l'université parmi les autres professions. Concernant les variables de situation, il existe une attraction le choix de la profession et la langue de formation (LAN2), l'ancienneté

(ANC1) et le grade (RGM1). En d'autres termes, ce sont surtout les enseignants chargés de cours formés en langue arabe et ayant une expérience inférieure à 20 ans qui se sont engagés dans l'enseignement à l'université à partir d'un choix qu'ils ont fait. L'intérêt ou la passion pour la discipline n'a pas été déterminant dans ce choix. A cela, on peut ajouter l'attraction entre le choix du métier et la nécessité d'une formation en méthodologie (MTH1).

Concernant le statut de la profession enseignante parmi les autres métiers, celle-ci, est plutôt vécue comme une promotion (DEC2). L'intérêt ou la passion pour la discipline ou la matière qu'on enseigne (INT2) n'a pas constitué une base pour ce choix. Les répulsions qu'on peut constater concernent la définition de soi. En effet, les enseignants n'ont pas choisi l'enseignement pour être de simples enseignants universitaires (UNI2) ou des fonctionnaires (FON2).

### **Modalité MET2 : Métier non choisi**

INT1	LAN1	ANC2	RGM2	DEC1	UNI1	MTH2	DUR1	FON1
53,8	43,4	36,3	32,7	29,0	28,7	27,9	22,5	17,5

Bien que le nombre d'enseignants-chercheurs ayant déclaré n'avoir pas choisi la profession (34/154, soit 22,08), il nous semble intéressant quand même d'essayer de cerner les différentes raisons à travers les différentes attractions et les différentes oppositions qu'on peut observer. .

La principale raison que les enseignants-chercheurs évoquent est celle liée à la place (déclassement DEC1) qu'occupe leur profession parmi les autres métiers. Les enseignants qui s'inscrivent dans cette logique sont les Francophones (LANG1), de rang magistral et ayant plus de 20 ans d'expérience (ANC2). Contrairement aux enseignants ayant choisi la profession, ils se définissent comme des fonctionnaires (FON1) ou des enseignants universitaires tout court (UNI1). En matière de formation et d'investissement dans le travail, ils déclarent que leur engagement a baissé et une formation en méthodologie (MTH2) n'est pas nécessaire.

### **Variable INT1 : Choix du métier en raison de l'intérêt ou la passion pour la discipline enseignée (68.2%)**

AUG1	DEC1	DUR3	PRE2	CHA2	EXE1	PRO2	STA1	MIL2
36.2	33.5	32.7	30.7	28.9	27.2	26.7	26.7	26.5



EFF1	FAC2	PUB1	LAN1	SEX2
23.1	19.6	19.3	17.5	14.4

Les données sus-présentées montrent que l'augmentation de salaire (AUG1) constitue une source de satisfaction pour les enseignants ayant choisi la profession en raison de l'intérêt ou de la passion qu'ils accordent à la discipline enseignée. Par ailleurs, il existe une attraction entre la discipline en tant que facteur déterminant de ce choix et la place (DEC1) qu'occupe cette profession dans la hiérarchie des métiers. En outre, ce n'est ni la recherche d'une promotion sociale (PRO), ni le prestige (PRE2) ou le charisme (CHA2) dont peut jouir la profession qui les ont orientés vers ce choix. En matière de travail, ils déclarent que leur engagement en matière d'enseignement a augmenté (DUR3) et qu'ils sont prêts pour fournir plus d'efforts (EFF1).

A travers la recherche qu'ils considèrent comme une activité essentielle dans leur travail, ils ne cherchent pas une notoriété dans d'autres milieux (MIL2) bien qu'ils accordent une importance à la publication de livre ou d'articles (PUB1).

Concernant les variables de situation, il apparaît que ce sont les enseignantes-chercheuses francophones qui s'inscrivent dans cette logique.

### **Modalité INT2: Discipline n'ayant pas motivé le choix.**

AUG2	PRE1	CHA1	EXE2	STA2	MIL1	DEC2	EFF2	PRO1
36.2	31.0	29.0	27.2	26.7	26.5	24.9	23.1	21.8
FAC1	PUB2	DUR2	LAN2	SEX1				
19.6	19.3	18.7	17.5	14.4				

Pour les enseignants dont la matière qu'ils enseignent n'a pas été un facteur pour le choix de la profession, le prestige(PRE1), le charisme(CHA1) et la promotion sociale (PRO1) ont constitué, au contraire, les motivations ayant orienté leur choix. En comparant leur profession avec les autres métiers, ils vivent la leur comme une promotion (DEC2) même si l'augmentation de salaire ne constitue pas pour eux une source de satisfaction (AUG2).Ce sont les enseignantes (SEX1), arabophones de formation (LAN2) et n'ayant pas exercé une activité avant leur engagement à l'université (EXE2) qui se reconnaissent dans cette démarche. Contrairement à leurs homologues dont la discipline constitue le socle de leur identité, ils pensent que la recherche n'est pas une activité essentielle (STA2) et ne sont pas portés sur la publication (PUB2) mais, paradoxalement, ils cherchent à se faire connaître dans

d'autres milieux (MIL1). Bien qu'ils estiment que les conditions de travail sont favorables dans le sens où ils trouvent que la gestion de leur faculté facilite le travail (FAC1), ils déclarent que leur degré d'engagement a stagné (DUR2) et ne sont pas prêts à fournir plus d'efforts dans leur travail (EFF2)

**Modalité SAV1: Choix du métier pour rester en contact avec le savoir (70.1%).**

AUT1	TPS1	PON2	CON1	MEW1	PED2	PRO2	MAR2
38.8	31.8	31.6	29.5	25.1	23.1	19.8	16.3
INH2	LAN1	DIS2					
15.5	14.7	14.7					

Les attractions qui se dégagent de ces données s'articulent principalement autour des questions de l'autonomie (AUT1) et du temps libre (TPS1) dont les enseignants peuvent jouir. Dans ce même ordre d'idées, on relève que la recherche d'un meilleur positionnement social (PRO2) n'a pas été déterminante dans le choix de la profession. Dans leur espace de travail, ils trouvent que l'enseignement à l'université est contraignant (CON1) mais n'est pas marginalisant (MAR2) et n'inhibe pas la motivation (INH2). Ils estiment que la recherche permet d'acquérir des méthodes de travail (MEW1) mais n'envisagent pas, cependant, une formation en pédagogie (PED2) ou en évaluation (PON2). Ce sont les enseignants francophones (LAN1) appartenant aux disciplines scientifiques (DIS2) qui se reconnaissent le plus dans cette démarche.

**Modalité SAV2: Absence du désir de rester en contact avec le savoir dans le choix de la profession.**

AUT2	PON1	CON2	MEW2	PED1	PRO1	MAR1	INH1	LAN2	DIS1
38.8	31.6	29.5	25.1	25.1	24.0	16.3	15.5	14.7	14.7

Ce qu'on peut déjà relever à partir de ces données, c'est l'absence de la référence au temps libre (TPS) comme ça a été le cas pour les enseignants ayant choisi la profession pour rester en contact avec le savoir. En second lieu on peut noter la différence de la force ou l'intensité de l'attraction ou la répulsion concernant des modalités ayant trait à la nécessité de se former en pédagogie (PED1 25.1% et PED2 23.1%) et le désir de jouir d'une promotion sociale (PRO1 24% et PRO2 19%). Ces dernières, bien que la différence ne nous semble pas significative, sont plus fortes et sont en liaison positive avec la modalités MET chez les enseignants n'ayant pas choisi la profession pour rester en contact avec le savoir.

**Modalité ACQ1:Rôle consistant à faire acquérir des compétences aux étudiants (68.2%).**

HOR2	PON1	DEV2	AUG1	MIL2	EFF1	ROU1
51.1	49.7	45.8	31.2	22.4	16.4	15.8

On remarque une répulsion entre les deux rôles que s'attribuent les enseignants c'est à dire celui de faire acquérir des compétences aux étudiants et celui qui ne consiste pas à effectuer un volume horaire tel que défini par la réglementation (HOR2). On remarque également que ces enseignants trouvent que leur profession est valorisée socialement (DEV2) et estiment qu'une formation en évaluation est nécessaire (PON1). Bien qu'ils trouvent le travail routinier (ROU1), ils se déclarent prêts à fournir plus d'efforts (EFF1). Sur le plan des gratifications matérielles, on observe que l'augmentation de salaire (AUG1) est une source de satisfaction. En revanche, la recherche de gratifications symboliques en se faisant connaître dans d'autres milieux (MIL2) n'est poursuivie par ces enseignants. .

**Modalité ACQ2:Rôle ne consistant pas à faire acquérir aux étudiants des compétences.**

HOR1	PON2	AUG2	MIL1	DEV4	ROU2	EFF2
51.1	49.7	31.2	22.4	21.4	16.81	6.4

Se considérant comme des enseignants dont le rôle est d'accomplir un volume horaire (HOR1) tel que prévu par les textes définissant les tâches du personnel enseignant, ils ne voient la nécessité d'une formation en évaluation (PON2) et ne sont pas disposés à fournir plus d'effort (EFF2). Par contre, ils ne vivent pas le travail comme une routine (ROU2), estiment que la profession est très valorisée (DEV4) et qu'une reconnaissance dans d'autres contextes autre que celui dans lequel ils travaillent est souhaitable (MIL1).

**Modalité REO1 : reconnaissance dans le métier (47.50%)**

DIS2	AVA2	COM1	PRO2	CHA2	PRE2
54.7	53.8	50.9	36.9	36.4	34.7

La reconnaissance dans le métier est une dimension importante dans la construction et le maintien identitaires. L'exploration de cette dimension permet de se rendre compte de l'ancrage professionnel. Le nombre d'enseignants qui se reconnaissent, comme nous l'avons vu, est très important (144/154). L'examen des données montre que les enseignants qui s'inscrivent dans cette logique appartiennent dans leur majorité aux filières scientifiques (DIS2). On peut aussi noter l'existence d'une attraction entre la reconnaissance dans le métier et la quête de la reconnaissance de ses compétences par les étudiants (COM1). Par ailleurs, on note l'existence d'une répulsion entre la reconnaissance au travail et les motivations du choix du métier. En effet, ce n'est pas sur la base des gratifications symboliques que les enseignants ont opté pour cette profession. On se reconnaît dans la profession même si celle-ci ne jouit ni de prestige (PRE2), ni de charisme (CHA2) et n'est pas susceptible de permettre une ascension sociale (PRO2).

**Modalité REO2: Non reconnaissance dans le métier**

DIS1	AVA1	COM2
54.7	53.8	50.9

Les PEM obtenus se caractérisent par leur force (supérieur à 50%). Ils ne permettent donc pas une analyse fiable. La force avec laquelle ces derniers se manifestent est due à l'échantillon ou au nombre des enseignants (10/154) ayant déclaré ne pas se reconnaître dans le métier.

**Modalité REF1: Réorientation professionnelle pas envisageable si les enseignants avaient à le faire (69.48%).**

MOW1	PRO1	PLA1	DEC2	DUR3	PAY2	FON2	UNI2	USU2
47.6	45.4	44.1	39.7	37.6	33.6	28.0	28.0	27.6
EFF1	LAE2	ENC1	RIE2	HOR2				
26.8	20.1	19.7	18.2	15.1				

Il existe une forte attraction entre l'idée d'opter pour l'enseignement s'ils avaient à refaire une réorientation professionnelle et l'image valorisée de la profession dans le sens où celle-ci n'est pas vécu comme une déclassement (DEC2) et offre la possibilité d'une promotion sociale (PRO1) d'une part, et le plaisir ressenti au travail (PLA1)

d'autre part. L'attraction est également repérable au niveau de la motivation et de l'engagement des enseignants au travail qui, non seulement, n'ont pas subi d'usure (USU2) mais qui ont augmenté (MOW1, DUR3, EFF1). Ainsi, la volonté de ne pas quitter le pays (PAY2) semble être une conséquence logique de la représentation plutôt positive qu'ils ont de la profession. Sur le plan identitaire, on remarque l'existence une répulsion entre l'absence d'une volonté d'envisager une nouvelle orientation professionnelle et la définition de soi, en tant que fonctionnaire ou en tant qu'enseignant tout court (UNI2, FON2). Ces derniers se définissent plutôt comme des enseignants-chercheurs (ENC1).

Ainsi, ce que l'on peut retenir c'est l'existence, chez les enseignants-chercheurs, d'une dynamique de continuité identitaire et l'absence d'une stratégie de transformation de soi (acquisition de nouvelles compétences).

**Modalité REF2: Réorientation professionnelle envisageable si les enseignants avaient à le faire.**

PRO2	MOW2	PAY1	DEC1	PLA2	UNI1	FON1	USU1
48.8	47.6	33.6	32.5	31.7	28.0	28.0	27.6
EFF2	LAE1	ENC2	RIE1	NTE1	HOR1		
26.8	20.1	19.7	18.2	15.1	15.1		

Ce qu'on peut remarquer d'emblée c'est l'existence d'une d'attraction entre le désir des enseignants d'envisager une réorientation professionnelle et l'image dévalorisée de la profession (PR02, DEC1). et le peu de plaisir qu'offre le travail à l'université (PLA2) d'autant plus que leur motivation a subi une usure (USU1) et l'augmentation du salaire n'a pas eu d'effet positif sur celle-ci (MOW2). Par ailleurs, il existe une attraction avec le désir de quitter le pays (PAY1) pour aller travailler ailleurs et ce désir de changement (je veux changer de métier et quitter le pays). On peut donc repérer l'existence d'un désir de changement mais qui ne s'effectue pas nécessairement à l'intérieur de la profession.

Les enseignants s'inscrivant dans cette logique éprouvent des difficultés communicationnelles se rapportant au problème de la langue et ne se définissent pas comme des enseignants-chercheurs (ENC2) mais comme des fonctionnaires appelés à assurer un volume horaire.

**Modalité NTE1: Formation aux nouvelles technologies de l'éducation (25.3%).**

TRA2	MIL1	SEX2	DID1	CON1	DUR2	AVA1	PRE1	TPS1	REF2
56.1	38.5	34.2	28.5	26.7	25.7	25.0	21.2	17.1	15.1

Les enseignants-chercheurs qui estiment qu'une formation en technologie éducatives est nécessaire sont très peu nombreux: 39 uniquement soit 25.3% (cf. tris à plats). On perçoit une attraction entre cette variable, entre le désir d'incorporer de nouveaux savoirs professionnels (DID1) et les enseignants de sexe masculin (SEX2). Ces derniers, bien que leur degré d'engagement a baissé (DUR2), conçoivent que l'enseignement ne se limite pas à transmettre ou à terminer un programme (TRA2). L'enseignement, pour eux, est contraignant, (CON1), ce qui a eu pour conséquence une stagnation de leur degré d'engagement (DUR2). La recherche constitue également un moyen pour bénéficier d'avantages matériels (AVA1) Le prestige lié à la profession (PRE1) et la possibilité de jouir d'une liberté quant à la gestion du temps (TPS1) ont constitué des facteurs qui ont poussé les enseignants à opter pour l'enseignement à l'université. Cependant, certains estiment, que s'ils avaient à refaire un choix professionnels ils opteraient pour un autre métier (REF2)

**Modalité NTE2: l'initiation aux nouvelles technologies ne constitue pas une nécessité.**

DUR3	MIL2	DID2	CON2	CTR2	AVA2	PRE2	TPS2
36.6	32.0	30.3	28.2	21.1	16.7	16.5	15.8

Contrairement à leurs homologues qui sont favorables à la construction d'une nouvelle identité (intégration des NTE), ceux qui ne s'identifient pas à cette nouvelle technologie voient que l'enseignement, n'est pas contraignant (CON2, CTR2), leur motivation a augmenté (DUR3), et ne nécessite pas, par ailleurs, une formation en didactique (DID2). Concernant le choix de la profession, ce n'est ni le prestige lié à la profession (PRE2), ni le fait de pouvoir disposer de temps libre (TPS2) ou encore bénéficier des avantages matériels en faisant de la recherche (AVA2) qui ont constitué une base d'orientation. En outre, la reconnaissance dans d'autres milieux, ne semble pas susciter l'intérêt de ces enseignants chercheurs (MIL2).

**Modalité ENC1 : Définition de soi en tant qu'enseignant- chercheur (72.21%).**

PLA1	CHE2	FON2	LAN2	MAT1	PAY2	MTH1	RGM1	DEC2	REF1
38.9	36.9	35.6	32.8	27.5	27.4	25.9	22.6	21.8	19.7

C'est à une définition statutaire que les enseignants se réfèrent pour se définir. Ils sont des enseignants-chercheurs et non pas des chercheurs (CHE2) ou des fonctionnaires (FON2) tout court. Ces derniers éprouvent du plaisir à enseigner (PLA1) et n'envisagent pas quitter le pays (PAY2). Concernant la relation avec les variables de situation, on voit que cette modalité est en attraction avec la modalité (LAN2) et la modalité (RGM1) c'est à dire les enseignants chargés de cours et ayant fait leurs études en langue arabe. En comparant leur profession aux autres métiers, ils trouvent que l'enseignement est une promotion (DEC2) et de ce fait ils n'envisagent pas, s'ils avaient à le faire, de réviser leur orientation professionnelle (REF1). En matière de formation, ils voient la nécessité d'un perfectionnement dans la matière qu'ils enseignent (MAT1) et en méthodologie (MTH1).

**Modalité ENC2 Définition de soi autre qu'enseignant-chercheur.**

CHE1	FON1	LAN1	MAT2	PAY1	MTH2	RGM2	REF2
36.9	35.6	32.8	27.5	27.4	26.7	22.6	19.7

La position des enseignants par rapport à cette variable montre que si ces derniers ne définissent pas comme enseignants-chercheurs, ils se définissent comme chercheurs (CHE1) et aussi comme des fonctionnaires (FON1). Ce sont les Francophones (LAN1), de rang magistral (RGM2) qui constituent cette catégorie. Les résultats montrent que ces enseignants aspirent à un redéploiement dans un autre espace. En effet, ces derniers n'envisagent pas changer de métier (REF2) mais, ils ont songé ou songent actuellement à quitter le pays (PAY1). Une formation en méthodologie (MTH2) ou dans la matière qu'ils enseignent (MAT2) n'est pas nécessaire.

**Modalité DEC1 : L'enseignement vécu comme un déclassement (33.8%).**

ECH2	CFL1	MOW2	INT1	UNI1	REF2	EXE1	EVA2	MET2	TER1
48.5	46.1	40.8	33.5	32.9	32.5	29.7	29.2	29.0	27.3

AUT1	CTR1	PAY1	DUR1	HOR1
8	21.6	20.0	19.2	18.7

En se comparant aux autres professions, un grand nombre d'enseignants-chercheurs 33.8% (cf. tri à plat) dont certains ont déjà exercé une profession avant leur réintégration à l'université (EXE1) vivent leur profession comme un déclassement. Ils estiment que leur relation avec les étudiants est conflictuelle (CFL1), que leur rôle n'est pas de lutter contre leur échec à l'université (ECH2) mais de terminer un programme (TER1) et d'effectuer un volume horaire tel que défini par les textes (HOR1). Du point de vue salaire, ils déclarent que les dernières augmentations n'ont pas suscité en eux une motivation (MOW2). Sur le plan du travail, ils estiment que l'enseignement est une activité contraignante (CTR1), c'est ce qui a probablement contribué à la baisse de leur engagement en matière d'enseignement (DUR1). D'ailleurs, certains, bien que l'idée de changer de métier (REF2) ne soit pas à l'ordre du jour, désirent quitter le pays (PAY1).

Se définissant comme des enseignants universitaires tout court (UNI1), ils déclarent ne pas avoir choisi la profession (MET2) mais éprouvent quand même de l'intérêt pour la discipline qu'ils enseignent (INT1).

**Modalité DEC2: L'enseignement est vécu comme une promotion (56.49%).**

REF1	MET1	PON1	EVA1	PRE1	RIE2	PRO1	MOW1	MAL2	SPE2	DUR3
39.7	37.5	35.6	35.0	32.4	31.6	31.0	31.0	30.5	30.3	28.9
LAN2	TER2	PLA1	INT2	GES2	HOR2	ENC1	AUT2	SOU1	PAY2	MEW1
28.2	27.9	27.1	24.9	24.5	22.8	21.8	20.2	19.6	19.2	15.3

Satisfaits de la position qu'occupe leur profession au sein de la hiérarchie des métiers, les enseignants déclarent avoir choisi la profession (MET1) pour le prestige dont elle jouit (PRE1), pour les possibilités de promotion sociale qu'elle offre (PRO1) et n'envisagent pas, s'ils avaient à le faire, de changer cette orientation professionnelle (REF1). Ils pensent que les dernières augmentations salariales ont produit des effets positifs sur leur situation en les aidant à résoudre leurs soucis financiers (RIE2, SOU1)) et leur a donné plus de motivation dans le travail (MOW1, DUR3). En outre, ils éprouvent beaucoup de plaisir au travail (PLA1), et n'éprouvent pas de difficultés liées à la gestion des effectifs (GES2). Constituée d'enseignants ayant suivi leurs études en langue



arabe, cette frange d'enseignants se définit comme enseignants-chercheurs (ENC1) dont le rôle n'est pas de terminer un programme (TER2).

L'attitude favorable à l'égard de l'acquisition de nouvelles compétences en évaluation (PON1) en raison des difficultés qu'ils éprouvent dans ce domaine (EVA1) et des méthodes de travail (MEW1) permet de dire que les enseignants qui se reconnaissent dans cette optique, manifestent une dynamique de transformation identitaire.

**Modalité DEC4: (juste milieu). L'enseignement n'est ni une promotion ni un déclassement (7.79%).**

RAU2	LAB2	RGM2	EXE2
51.3	49.7	48.0	46.0

Les enseignants qui éprouvent un sentiment mitigé (juste milieu) à propos du classement de la profession qu'ils exercent parmi les autres métiers sont des enseignants de rang magistral (RGM2), non intégrés dans des laboratoires de recherche (LAB2), n'ayant pas exercé (EXE2) avant et ne recherchent pas la reconnaissance des autorités (RAU2).

**Modalité DEV1 : Profession très dévalorisée socialement. (11.7%)**

CTR2	RGM2	MAT2	AID1	GLP1	APP1
50.3	42.2	38.9	35.4	29.2	22.2

Les enseignants qui croient que la profession est très dévalorisée sont peu nombreux .Les données concernant cette catégorie d'enseignants, principalement de rang magistral (RGM2) qui ont appris le métier sur le tas (APP1) montrent que le travail ne constitue pas pour eux une source de contraintes (CTR2). Ils estiment que leur rôle est d'aider les étudiants à trouver du sens dans leurs études, mais ne sont pas favorables à une formation dans la matière qu'ils enseignent (MAT2).

**Modalité DEV2:Image dévalorisée de la profession. (48.5%)**

PRE2	ACQ1	TPS2	LAE2	REC1	MAT1	RAU1	PON1	SEX1	TRA1
55.7	45.8	42.1	41.0	39.9	39.3	37.9	21.2	19.8	17.9

La profession est dévalorisée socialement et ils ne l'ont pas choisie afin de jouir d'un prestige (PRE2), ou dans le but de disposer de beaucoup de temps libre (TPS2). Le rôle que ces enseignants s'attribuent est de faire acquérir aux étudiants des compétences (ACQ1), et de pouvoir faire de la recherche (REC1). En matière de développement professionnel, ils souhaitent une formation permanente dans la matière qu'ils enseignent (MAT1) et en évaluation (PON1). Pour ces enseignantes (SEX1), la quête d'une reconnaissance dans d'autres milieux constitue par ailleurs une matrice de valorisation de leur «soi».

**Modalité DEV3: Profession valorisée socialement (18.8%)**

TER1	GRA1	FON1	SEX2	AUT1	MTH1
35.0	31.6	30.4	23.0	17.3	17.3

L'image valorisée de la profession présente des liaisons avec deux variables de situations (GRA1, SEX2). En effet, ce sont les hommes (Chargés de cours) qui se définissent comme des fonctionnaires (FON1), ayant pour rôle de terminer un programme (TER1). Ceci, exprime, à notre sens, l'existence chez elles d'un esprit productiviste. Elles déclarent avoir choisi la profession pour jouir d'une autonomie (AUT1) et souhaitent recevoir une formation en méthodologie.

**Modalité DEV4: Image très valorisée de la profession (18.2%)**

PED2	CHE1	MTH2	BON2	EXE2	ACQ2	CHA1
38.1	33.3	31.2	29.7	24.7	21.4	15.0

Les enseignants qui trouvent que l'image de la profession est très valorisée sont peu nombreux (28/154) mais au sein duquel on trouve un grand nombre qui l'ont choisie pour le charisme dont elle jouit (CHA1). Mais, ce qu'il faut signaler nous semble-t-il c'est l'absence, eu égard de la répulsion qu'on constate entre la variable et certaines modalités, chez certains du désir de se former en pédagogie (PED2), en méthodologie (MTH2) ou de faire acquérir des compétences aux étudiants (ACQ2). Quant à la définition de soi, ils ne se considèrent pas comme des enseignants-chercheurs mais comme chercheurs (CHE1).

**Modalité COL1: Echanges rares entre pairs. (35.06%)**

AID2	LIV1	USU2	MAR2	FON1	RAU1	RGM1	PAI1	EFF2	SOU1
40.6	39.5	28.7	26.2	23.0	22.2	18.0	16.8	15.1	15.1

A partir de ces résultats, on peut déjà remarquer que la perception d'être au service de l'étudiant en l'aidant à trouver du sens dans les études n'occupe pas une place centrale chez ces derniers (AID2). Il existe par ailleurs, une attraction entre cette modalité (COL1) et la variable de situation (RGM1). C'est ce qui explique à notre sens l'attraction de cette dernière avec la variable (LIV1). En effet, en étant en thèse, on peut évoquer la question de livres et particulièrement la publication d'un article. La soutenance de la thèse est conditionnée par la publication d'un article dans une revue reconnue comme scientifique ou à comité de lecture. La recherche de la reconnaissance par les pairs (PAI1) et par les autorités (RAU1), car ayant le sentiment d'être marginalisés par la gestion du département où ils travaillent (MAR2), constitue également une préoccupation des chargés de cours. Ces derniers, se considèrent beaucoup plus comme des fonctionnaires et malgré qu'ils trouvent le travail routinier, ils ne semblent pas souffrir de l'usure de leur motivation (USU2) ni de problèmes financiers (SOU1).

**Modalité COL2: Echanges occasionnels (quelquefois) entre pairs (54.55%)**

LIV2	AID1	GRA2	USU1	IMA1	LIE2	SEX2
46.7	35.8	34.8	32.1	26.7	22.4	19.8

L'échange entre pairs, considéré par beaucoup comme facteur d'émergence et de façonnement de l'identité enseignante (Robitaille M. Tap. Gaulejac V.) n'est pas très présent dans le travail des enseignants (COL2). Ce sont surtout les hommes (SEX2) de rang magistral (GRA2) ayant suivi leurs études à l'étranger (LIE2) qui se livrent à ce type d'échange. On remarque chez eux l'existence du souci d'aider les étudiants à trouver du sens dans leurs études (AID1), une satisfaction quant à l'image de la profession (IMA1) une motivation altérée (USU1). Cependant et contrairement à leur mission de chercheurs et d'encadreur de thèses, on remarque une répulsion entre cette modalité et la production scientifique (LIV2).

**Modalité COL3: Echanges réguliers (10.39%)**

LAE2	COM2	ROU2	RIE1
59.9	38.6	33.9	30.0

Comme nous avons pu le remarquer lors de l'analyse des tris à plat, les enseignants-chercheurs parlent très peu de leur métier (échanges réguliers 10.39%). La socialisation professionnelle par les pairs est donc peu présente. Il y a une centration sur eux-mêmes. On ne perçoit aucune liaison de cette modalité avec les questions pédagogiques tels les méthodes d'enseignement, l'apprentissage, l'échec des étudiants et l'évaluation. Les liaisons observables concernent l'absence de difficultés liées à la langue d'enseignement (LAE2), à l'absence d'une recherche de reconnaissance de leurs compétences (CON2) par les étudiants.

**Modalité MOT1 : Difficultés liées à l'absence de la motivation des étudiants. (80.5%)**

REF2	INH1	GPH2	PED2	RGM1	EFF1	PAI2	DIS2	TPS2
67.2	45.4	37.9	37.6	30.6	29.0	25.1	24.5	22.2
GRA1	PRE2							
21.8	17.3							

Les données du tableau montrent qu'il existe une forte liaison entre l'absence de la motivation chez les étudiants et l'idée de changer de métier (REF2). De même, la gestion du département ne facilite le travail des enseignants et influe négativement sur leur investissement (INH1). L'absence d'un intérêt à l'égard de la pédagogie (PED2) en constitue un indicateur bien que ces derniers se montrent prêts à fournir plus d'efforts (EFF1) et n'éprouvent pas de difficultés quant à la gestion des activités d'apprentissage (GPH2). Ces enseignants, en majorité des chargés de cours, appartenant à des filières scientifiques (DIS2) et n'ayant pas choisi la profession en raison de son prestige (PRE2) ou du temps libre (TPS2). L'échange sur les questions pédagogiques n'est pas ce qui caractérise le rapport entre pairs (PAI2).

**Modalité MOT2 Présence de la motivation chez les étudiants.**

INH2	GPH1	PED1	RGM2	EFF2	PAI1	DIS1	GRA2
45.4	37.9	32.5	30.6	29.0	25.1	24.5	21.8

Il existe une attraction entre l'absence de la motivation des étudiants et le caractère non inhibiteur de la gestion du département (INH2). Cependant, il existe une répulsion quant à la gestion des activités d'enseignement (GPH1). Les enseignants qui s'inscrivent dans cette logique appartiennent à la catégorie des enseignants de formation littéraire de rang magistral (DIS1, RGM2) et qui favorisent l'échange entre eux (PAI1). Ces derniers affichent une attitude plutôt favorable à l'égard d'une formation permanente en pédagogie (PED1) mais, par contre, ils ne désirent pas fournir plus d'efforts (EFF2).

**Modalité DUR1: Baisse de l'engagement chez les enseignants. (27.92%)**

ECH2	FAC2	LAN1	PAY1	PLA2	RGM2	MET2	REC2	DEC1
68.9	53.8	32.8	27.4	25.4	22.6	22.5	22.0	19.2

Le degré d'engagement des enseignants-chercheurs qui a baissé est en attraction avec l'évacuation de leur rôle la lutte contre l'échec universitaire (ECH2) et en répulsion avec la gestion du département qui ne facilite pas le travail (FAC2). Cette modalité est également en attraction avec les enseignants de rang magistral (RGM2) ayant fait leurs études en langue Française (LAN1). Ils n'ont pas choisi la profession (MET2) pour pouvoir faire de la recherche (REC2), la vivent comme un déclassement (DEC1), éprouvent peu de plaisir à l'université (PLA2), Par ailleurs, l'idée de quitter le pays constitue pour un certain nombre d'entre eux une alternative (PAYS1).

**Modalité DUR2: Stagnation de l'engagement (44.81%)**

PRO2	NTE1	AID2	SOU2	GES1	PLA2	INT2	CON1
30.3	25.7	25.6	25.6	20.1	19.4	18.7	17.4

Les enseignants-chercheurs dont le degré d'engagement a stagné déclarent ne pas avoir choisi la profession pour une promotion sociale (PRO2), ni pour l'insert pour la discipline qu'ils enseignent (INT2). Ils éprouvent peu de plaisir à enseigner à l'université (PLA2) et éprouvent des difficultés relatives à la gestion des effectifs (GES1) et au caractère contraignant du travail (CON1). Quant à leur rôle celui-ci ne consiste pas à aider les étudiants à trouver du sens dans leur études (AID2). Sur le plan du développement personnel, ils sont plutôt favorable à acquérir une autre dimension de

leur professionnalité en intégrant les nouvelles technologies (NTE1) dans leurs enseignements.

**Variable DUR3:Augmentation du degré d'engagement (27.27%).**

MET1	FON2	EFF1	REF1	CHE1	NTE2	IMA2	PLA3	INT1	GES2
56.9	47.6	45.0	37.6	37.5	37.4	34.8	33.5	32.7	32.6

Les données du tableau montrent qu'il existe une liaison positive entre le degré d'engagement et le choix de la profession ( MET1), mais une liaison négative avec la représentation de leur rôle qui n'est pas celui d'un fonctionnaire (FON2) mais de chercheur (CHE1).Il existe également une attraction entre cette modalité (DUR3) et la disponibilité à fournir encore plus d'efforts (EFF1) bien qu'ils n'éprouvent pas du plaisir à enseigner à l'université (PLA3).Cependant, l'introduction des nouvelles technologie (NTE2) ne suscite pas l'enthousiasme chez ces enseignants. Ces derniers ont choisi l'enseignement en raison de l'insert qu'ils portent à la discipline qu'ils enseignent (INT1) et choisiraient la même profession s'ils avaient à refaire un choix d'orientation professionnelle (REF1). L'image de la profession n'a pas été rehaussée suite aux dernières augmentations de salaire (IMA2):

**Modalité PLA1 : beaucoup de plaisir à enseigner (26.6%)**

REF1	MAR2	ENC1	EPA1	PAY2	ECH1	DEC2	ASS2	SOU1	FAC1
44.1	41.7	38.9	34.6	29.6	28.9	27.1	23.7	20.1	16.5

Les résultats du tableau montrent qu'il existe une liaison entre le grand plaisir de travailler à l'université et les modalités ayant trait à la définition de soi en tant d'enseignant-chercheur (ENC1), aux conditions de travail plutôt favorables car stimulantes dans le sens où la gestion du département facilite le travail, ne marginalise pas l'enseignant et favorise son épanouissement (MAR2,FAC1, EPA1).Le statut d'enseignant à l'université, qui comparativement aux autres métiers, est vécu comme une promotion (DEC2) et l'effet positif sur le plan matériel des dernières augmentations de salaire (SOU1) concourent à la production de cette sensation de plaisir. C'est ce sentiment de « bien être » qui a, selon nous, généré des comportements ou des attitudes qui s'inscrivent dans la logique institutionnelle (PAY2, ECH1) (n'avoir pas songé ou ne

pas songer actuellement à quitter le pays et oeuvrer dans leur travail à la lutte contre l'échec des étudiants) d'une part et d'un ancrage professionnel assez fort d'autre part (ne pas changer de métier REF1).

**Modalité PLA2 Les enseignants éprouvent peu de plaisir à enseigner. (53.2%)**

ECH2	EPA2	FAC2	REF2	FRU1	DUR1	AVA1	ROU1	LAE1	QUO1
51.0	48.2	45.5	31.7	30.8	25.4	24.7	24.2	22.8	20.1

CTR1	DUR2	LIE1
19.9	19.4	19.0

En ce qui concerne les enseignants qui éprouvent peu de plaisir, on constate que ce sentiment est surtout lié à des modalités d'opinions ayant trait aux conditions de travail difficiles (EPA2, FAC2, FRU1, ROU1, CTR1). Ce vécu ou ce sentiment explique donc la baisse et la stagnation du degré d'investissement dans le travail (DUR1, DUR2)) et constitue un facteur expliquant l'idée ou le projet (possible) de changer de métier (REF2). On peut par ailleurs noter l'existence d'une liaison entre ce sentiment (peu de plaisir) et la variable de situation ou d'identification (LIE1 enseignants formés en Algérie)

**Modalité PLA3:Les enseignant n'éprouvent aucun plaisir à enseigner à l'université (20.1%)**

LIV1	DUR3	LIE2	DAV1	TRA1	FAC1
54.8	33.5	22.8	19.9	16.5	15.2

Les résultats expriment un paradoxe entre le sentiment éprouvé par les enseignants et ce qu'ils déclarent: En effet, ces derniers trouvent que la gestion du département facilite le travail (FAC1) et que l'une des sources de plaisir est la production de livres ou d'articles (LIV1), que leur engagement a augmenté (DUR3, DAV1). Ce sont les enseignants ayant reçu leur formation à l'étranger (LIE2) qui s'inscrivent dans cette logique dont le rôle est de transmettre un contenu (TRA1).

**Modalité PAI1: Quête d'une reconnaissance par les pairs (38.31%)**

TRA2	PRO1	MIL1	CTR1	PRE1	CHA1	MOT2	AUG1	AVA1	ANC2	EFF2
41.0	35.8	34.5	33.6	29.2	27.6	25.1	23.3	22.8	21.2	20.9

GES1	MTH1	RAU1	RGM1	COL1
20.7	20.7	20.7	17.0	16.8

L'analyse des données du tableau montre qu'il existe une liaison forte entre le désir d'être reconnu et valorisé par les pairs et l'identité souhaitée, désirée, d'une part (PRO1,PRE1,CHA1) et la valorisation ou la reconnaissance de ses compétences par les autorités (RAU1) et dans d'autres milieux (MIL1) d'autre part. Ceux qui réclament cette reconnaissance sont surtout les chargés de cours (RGM1), n'ayant donc pas encore soutenu leurs thèses de doctorat et ayant plus de 20 ans d'expérience (ANC2). La très forte liaison entre le désir de reconnaissance et le travail ou le rôle que s'assignent ces enseignants semble traduire chez ces derniers un sentiment de déni. « Je ne suis pas là pour transmettre un contenu (TRA2) et je ne suis pas reconnu à ma juste valeur ». Par ailleurs, nos observations du terrain et le témoignage de certains montrent que ces enseignants ont le sentiment que leurs collègues de rang magistral, notamment ceux siégeant au niveau de certains conseils, leur « bloquent la route » et les empêchent d'accéder à leur territoire. Ce que l'on peut constater également c'est qu'ils vivent le travail comme une contrainte et manifestent une indisponibilité à fournir plus d'efforts (EFF2) même si la gestion du département facilite le travail (FAC1). Par contre, ils déclarent que les échanges avec leurs collègues (COL1) sont rares.

**Modalité PAI2: Pas de quête d'une reconnaissance par les pairs**

DEV1	TRA1	PRO2	MIL2	CTR2	PRE2	CHA2	MOT1	AUG2	AVA2	RAU2
55.7	41.0	34.8	34.5	33.6	28.7	27.1	25.1	23.3	22.8	22.1
ANC1	EFF1	GES2	RGM2	TPS2						
21.2	20.9	20.7	17.0	15.4						

La reconnaissance par les collègues, ou par les autorités (RAU2) ou celle acquise dans d'autres milieux (MIL2) ne fait pas partie des ambitions des d'enseignants qui s'inscrivent dans cette logique. Ces derniers voient que le métier est très dévalorisé (DEV1), qu'ils ne l'ont pas choisi pour la promotion sociale (PRO2), ni pour son prestige (PRE2) et encore moins pour bénéficier de son charisme (CHA2) ou de beaucoup de temps libre (TPS2). On relève, par ailleurs, que les enseignants adoptant ces comportements ou ces attitudes sont des enseignants de rang magistral (RGM2) et ayant moins de 20ans d'ancienneté (ANC1). Sur le plan de la définition de soi, ils considèrent que leur rôle est de transmettre un contenu. Cependant, du point de vue travail, ils mettent en avant l'absence de motivation chez les étudiants (MOT1) mais n'éprouvent pas de difficultés relatives à la gestion des effectifs (GES2). Ces enseignants



ne vivent pas l'enseignement comme une contrainte (CTR2) et désirent fournir plus d'efforts bien (EFF1)

**Modalité COM1 : Quête de la reconnaissance de ses compétences par les étudiants (61.03%)**

TER1	REO1	CHA1	DID1	UNI2	LAE1	IMA1	RAU1	MEW1	RGM1	AID1
52.5	50.9	50.3	37.1	36.3	32.3	31.6	30.0	29.1	27.2	25.1

MAT1	SOU1	GES1
23.6	23.0	17.4

Un examen des données sus présentées montre qu'il existe une forte liaison positive entre la reconnaissance dans le métier (REO1) et la quête de reconnaissance par les étudiants. En effet, la reconnaissance de ses compétences par les étudiants, comme nous l'avons vu (cf. tri à plat), constitue une dimension importante pour la valorisation de soi et aussi une source de satisfaction. Cette quête de reconnaissance est présente ou perceptible particulièrement chez les chargés de cours (RGM1) et qui sont confrontés à un problème de langue (LAE1). L'attraction est également repérable avec le désir d'améliorer sa pratique d'enseignement et de recherche à travers une formation permanente en didactique (DID1), l'acquisition de méthodes de travail (MEW1) et le désir d'aider les étudiants à trouver du sens dans leurs études (AID1). La quête de la reconnaissance par les étudiants est en liaison avec le choix de la profession en raison son caractère charismatique (CHA1), la valorisation acquise suite à l'augmentation du salaire (IMA1).

**Modalité COM2: Ne recherchent pas la reconnaissance de leurs compétences par les étudiants.**

TER2	REO2	CHA2	COL3	DID2	UNI1	LAE2	IMA2	MEW2	RGM2	RAU2
52.5	50.9	45.6	38.6	37.1	36.3	32.3	31.6	29.1	27.2	25.3

Contrairement aux enseignants dont la reconnaissance de leurs compétences par les étudiants est souhaitable, les enseignants « non demandeurs » de cette reconnaissance ni de celle des autorités d'ailleurs (RAU2) ne se reconnaissent pas dans la profession qu'ils exercent (REO2). Ils ne l'ont pas choisie pour le charisme dont ils peuvent bénéficier (CHA2). Sur le plan de l'échange et de la formation permanente, on peut remarquer que ces enseignants se livrent à des échanges réguliers avec leurs collègues (COL3) et estiment qu'une formation en didactique n'est pas souhaitable bien

qu'ils ne se définissent pas comme des acteurs productivistes dont le rôle est de terminer un programme (TER2). Cette variable (COM2) est en liaison avec des variables de situation (LAE2, RGM2).

**Modalité RAU1 : quête d'une reconnaissance par les autorités (50.0%)**

CFL1	PRO1	DEV2	APP2	PUB2	GRA1	TER1	COM1	SPE1	MAT1	MEW1
42.9	40.0	37.9	36.4	35.0	33.3	33.3	30.0	27.3	25.7	23.7

ROU1	COL1	SEX1	PAI1	MIL1	GES1	CON1	DIS2	MAR1	RGM1
22.8	22.2	20.8	20.7	19.5	19.4	19.3	19.2	17.2	16.2

La lecture des données relatives à la quête de la reconnaissance par les autorités permet de distinguer l'existence d'une attraction avec les variables de situation (GRA1,SEX1,DIS2), c'est à dire les enseignantes chargées de cours des filières scientifiques .Si la reconnaissance par les autorités, par les pairs (PAI1), par les étudiants (COM1) et dans d'autres milieux (MIL1) constitue un enjeu pour les enseignants c'est parce qu'ils ont choisi la profession pour être promus socialement (PRO1), or celle-ci est perçue comme dévalorisée (DEV2) et est vécue comme génératrice de sentiment de mal être: Relation conflictuelle avec les étudiants,travail routinier, contraignant et marginalisant (CFL1,ROU1,CON1,MAR1).

La relation d'attraction avec cette variable apparaît également au niveau de la définition de soi et les rôles que s'assignent les enseignants. Ces derniers se définissent comme des spécialistes d'une discipline (SPE1), souhaitent une formation dans cette même discipline (MAT1) et leur rôle consiste à terminer un programme (TER1).

**Modalité RAU2 : Absence de la quête d'une reconnaissance par les autorités**

DEC4	CHE1	PRO2	TER2	GRA2	PUB1	PRE2	COM2
51.3	46.8	42.2	39.2	35.0	33.3	31.6	25.3

MEW2	SEX2	PAI2	MAT2	MIL2	REC2	MAR2	PED1	GES2
24.4	23.0	22.1	22.0	20.0	19.1	18.6	16.2	15.6

Les données présentées ci-dessus montrent l'existence d'une répulsion entre la reconnaissance de ses compétences par les autorités et le rôle de chercheur tout court que les enseignants s'attribuent (CHE1)à la production scientifique (PUB1) et à la nécessité d'une formation en pédagogie (PED1). Par contre, l'attraction apparaît quand il

s'agit de la place qu'occupe la profession parmi les autres métiers, aux motifs du choix, à la reconnaissance de ses compétences par les étudiants, par les pairs ou dans d'autres milieux. A ce sujet, on peut noter que la profession n'est ni une promotion ni un déclassement (DEC4), qu'ils l'ont pas choisie pour une éventuelle promotion (PRO2) ou pour son prestige (PRE2) et que ces derniers ne sont pas en quête d'une reconnaissance à quel que niveau que ce soit (COM2, PAI2, MIL2). Les enseignants dont la reconnaissance importe peu appartiennent surtout à la catégorie des maîtres de conférence et des professeurs (GRA2) et sont de sexe masculin (SEX2). Ils ne se reconnaissent pas dans un enseignement centré sur la matière (MAT2, TER2).

### CONCLUSION GENERALE

*« Rien n'est plus faux, selon moi, que la maxime universellement admise dans les sciences sociales suivant laquelle le chercheur ne doit rien mettre de lui-même dans sa recherche »*

P. Bourdieu

Les enseignants-chercheurs algériens constituent un groupe professionnel qui se distingue des autres groupes par leurs territoires, leurs projets, leurs intérêts, leurs difficultés, leurs conflits etc. Ils s'expriment de façon énergique lors des périodes de crises (grèves) et mettent en avant leurs revendications socioprofessionnelles et identitaires (statut spécifique), dont le salaire constitue le facteur fédérateur et mobilisateur autour duquel viennent se greffer tous les espoirs d'une vie meilleure. Mais ils s'expriment peu sur ce qu'ils sont, sur ce qu'ils vivent et ce qu'ils désirent, etc. La présente recherche vise l'exploration de ce territoire peu connu par les universitaires eux-mêmes pour essayer de comprendre ou de construire une image de ce monde qui soit la plus proche possible de la réalité, malgré les multiples aléas générés, d'une part, par notre posture (sujet et objet) et les phénomènes transférentiels qui en découlent et par la complexité du thème traité (l'identité professionnelle), et par l'approche utilisée pour élucider la question, d'autre part. De ce fait, sans prétendre pouvoir étendre les résultats à tous les universitaires, nous pensons qu'à travers cette étude, nous avons construit, pour le chercheur algérien, un objet d'étude et un sens sociologiques à la trajectoire professionnelle des enseignants-chercheurs. A ce sujet, il est important pour nous de signaler que l'absence ou le peu de recherches sur le sujet que nous avons traité

a constitué un handicap sérieux pour la construction de notre partie conceptuelle, et par conséquent pour faire des comparaisons ou des inférences.

En adoptant une démarche descriptive, nous avons donc mené une enquête par questionnaires auprès des enseignants de l'université de Constantine pour essayer de saisir le projet de ces acteurs, leurs identités, leurs rapports aux étudiants et aux collègues, à la profession, à l'institution et à la recherche. Nos références théoriques ont pris appui principalement sur la littérature relative à sociologie des professions et sur les travaux de nombreux sociologues (Bourdieu, Dubar, Sainsaulieu, Bajoit).

Concernant les travaux sur les universitaires, les travaux de Fave-Bonnet, Musselin et Viry ont été des références incontournables. La référence, peu significative, aux travaux sur les universitaires algériens constitue sans doute l'une des insuffisances de ce travail. Par ailleurs, le recours, en l'absence d'une littérature suffisante sur les enseignants du supérieur, à des travaux sur les enseignants du primaire et du secondaire (Cattonnar, Robitaille, Gohier) a été d'un grand apport.

Les résultats que nous avons obtenus ont été soumis à un traitement statistique en utilisant le logiciel Tri deux mis au point par Cibois qui nous a permis d'effectuer une analyse globale des résultats (tris à plat), de faire des croisements et d'établir des profils de modalités à travers le calcul des pourcentages d'écart maximum (PEM).

Ces résultats ont montré que le monde des enseignants-chercheurs algériens est un univers choisi, construit sur un projet sur soi pour soi, mais dont les contours s'articulent autour d'une identité dont la dimension dominante est disciplinaire : l'intérêt ou la passion pour la discipline et le désir de rester en contact avec le savoir en constituent les principaux fondements. L'analyse des missions a permis de constituer une typologie des rôles. Ce qui se dégage, c'est qu'ils se sentent investis d'une mission d'enseignants au service de l'étudiant, à savoir lui faire acquérir des compétences. Les enseignants se présentent comme enseignants-chercheurs. Ils sont peu nombreux à se définir seulement comme chercheur ou comme enseignant ou comme professionnel de l'enseignement.

Concernant la socialisation professionnelle, notamment en matière d'enseignement, faut-il encore rappeler que les enseignants sont des autodidactes qui ont appris à enseigner sur le terrain. En ce sens, une formation leur semble nécessaire, mais l'on constate que la logique des savoirs l'emporte sur la logique pédagogique. Ces derniers mettent en avant la priorité d'une formation dans le domaine « des savoirs à enseigner », c'est à dire dans la matière qu'ils enseignent au détriment des « savoirs

pour enseigner » (pédagogie, didactique, NTE). En s'inscrivant dans cette logique, les enseignants manifestent encore leur identification à la discipline qu'ils enseignent.

Quant à l'image et la place de la profession dans la société, on se trouve en face à une ambivalence. D'une part, celle-ci est vécue comme une promotion quand ils la comparent avec d'autres métiers, et, d'autre part, est ressentie comme dévalorisée à partir de l'image qui leur est renvoyée par la société. Cette image négative se trouve encore amplifiée, ternie par le discours médiatique qui en a fait un objet d'humour. En ce qui concerne la reconnaissance dans le métier et le désir de changer d'orientation professionnelle, il se dégage une identité qui se caractérise par la permanence et le changement : les enseignants-chercheurs assument leur choix, se reconnaissent en lui, mais en même temps développe, comme on le soulignera dans ce qui va suivre, une attitude de retrait de déplacement professionnel.

En ce qui concerne les sources de satisfaction; les discours des enseignants nous confirment encore une fois que le salaire n'est pas l'unique source de satisfaction. Le regard de l'autre est fondamental. Chez les universitaires algériens, c'est la notoriété acquise à travers la reconnaissance de leurs travaux scientifiques, la reconnaissance de leurs compétences par les étudiants et les autorités, et enfin par les pairs qui prime.

Quant à l'investissement dans le travail, ce que nous révèlent les réponses des enseignants, c'est une identité de retrait c'est à dire une baisse de l'engagement. Ils imputent une forte part de la responsabilité de ce désengagement aux mauvaises conditions matérielles et à l'absence de gratifications ou de satisfactions. Pour un éventuel ajustement de leur identité engagée et leur identité assignée, ils font le lien entre le niveau de salaire et l'investissement. Les conséquences de la construction de cette identité de retrait se traduisent entre autres par un déplacement de l'ancrage professionnel et le rapport qu'ont les enseignants à l'espace de travail. Ces derniers, obligés de retrouver leur équilibre, décident de produire eux mêmes l'orientation de leurs actions. Sur ce point, on s'aperçoit que les modes d'appropriation de l'espace de travail ont changé: En effet, victime d'une atteinte à l'estime de soi et d'une dévalorisation sociale de la profession, ils semblent vivre une crise interne ayant fortement affecté leur identité. Pour faire face aux conflits et gérer les tensions, l'enseignant universitaire développe des stratégies d'équilibrage en établissant de nouveaux réseaux, de nouvelles attitudes et de nouveaux ancrages. Frustré par le bas salaire dans une société où le pouvoir de l'argent a considérablement augmenté, il se développe alors chez l'enseignant ce que l'on peut désigner comme une « reprise

mobilisatrice ». L'investissement et le redéploiement dans d'autres espaces, et parfois, comme nous l'avons souligné, au prix d'une « dé-sédentarisation », constitue pour lui une alternative pour se repositionner socialement en augmentant ses capacités adaptatives, pour retrouver une compensation pour l'affirmation; la défense de son identité et de sa logique interne : car si l'argent permet d'être à l'abri du besoin, il est considéré comme révélateur de l'estime de soi.

L'échange entre pairs sur des questions d'intérêt général est quasiment absent. Chaque enseignant se cantonne dans son territoire, s'adapte seul et opère des réajustements au niveau de la structuration du contenu, de la gestion des groupes, de l'évaluation, de la communication, en fonction de ce qu'il sait, de ce qu'il est.

Le rapport qu'entretiennent les enseignants-chercheurs à la recherche n'est que le prolongement de la définition qu'ils donnent de leur soi. Celle-ci est centrale dans leur carrière, car elle leur permet de se valoriser à travers la promotion de leur travail intellectuel.

A la fin de cette conclusion, on peut dire que la vie d'un enseignant-chercheur est un projet, une identité en perpétuelle construction et déconstruction. Le principe de l'idéal du moi (réalisation de soi, affirmation de soi, quête de visibilité, etc.) se trouve confronté au principe de la réalité. Il est donc vrai qu'un monde construit sur les projets des personnes est voué à faire apparaître des tensions, des déceptions et des satisfactions.

## BIBLIOGRAPHIE

- A.R.E.S.E.R (1997) : *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une Université en péril* Paris, LIBER, Raisons d'agir. 114 pages
- ALTET M. (1994): *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF. 255 pages
- ALTET M et al (2002): *Formateurs d'enseignants, Quelle professionnalisation?* Bruxelles, De Boeck 285 pages
- AZENAR G. (1996): *Emploi : La grande mutation*, Paris, Hachette.
- BAHLOUL H. (2004) *L'enseignement supérieur en Algérie: Entre réformes et gestion de la crise*. Actes du séminaire des états arabes, UNESCO, 6-7 octobre, Paris, pp 6-15.
- BAJOIT G. (2003) : *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines* Paris, Armand Colin. 192 pages
- BARBIER J.M. (1991) : *Elaboration de projets d'action et planification*, Paris, P.U.F. 287 pages
- BARBIER J.M. (1996): *De la notion d'identité en recherche notamment dans le domaine de la formation*, Education permanente, N°28,
- BARBIER J.M., GALATANU O. (2000) : *Signification, sens, formation* Ed. PUF. Biennales de l'éducation. 192 pages
- BARBIER J.M (2006): *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* 299 pages
- BARLOW M. (1999) : *Le métier d'enseignant, essai de définition*, ed. Economica 162 pages
- BELLARD D. (1994) : *Imaginer, élaborer, vivre son projet*, Nathan .96 pages
- BENAISSA H. (2002) : *Evaluation des compétences pédagogiques des enseignants du supérieur: Etat actuel et suggestions*. Actes du séminaire national sur la pédagogie Université de Biskra 09 -10 Avril .
- BERTRAND D. et FOUCHER R., (2003), *Les transformations du travail des professeurs des universités Québécoises: Tendances fondamentales et développements souhaités*, in *Revue des sciences de l'éducation* Vol. XXIX n°2 P. 253 à 374.
- BIREAUDA. (1990) : *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Editions d'Organisation. 234 pages
- BIREAUD A (1998): *formation professionnelle et université: malentendus et perspectives*, 4<sup>e</sup> biennale de l'éducation et la formation
- BLANCHARD-LAVILLE, NADOT S. (dir) (2000): *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, l'harmattan, 374 pages
- BLIN J.F (1996): *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, l'harmattan, action et savoir.
- BOISVERT H. (1997) : *L'université à réinventer*, Renouveau pédagogique Inc. 31 pages

- BONAMI M, GUYOT J.L (2000) : *Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'université*, Cahier de recherche N°9 Girsef Louvain-la-neuve, Belgique.65 pages
- BONIN H : *Comment les enseignants en art s'identifient-ils professionnellement* Acte du colloque AQESAP 2003
- BORDALO I., GINEST J.P (1993) : *Pour une pédagogie du projet* ,ed. Hachette 192 pages
- BOURDIEU P. (1984): *L'homo académicus*, Paris, les éditions de Minuit. 320 pages
- BOURDONCLE R. et DEMAILLY L. (1998) : *Les professions de l'éducation et de la formation*, Paris, Presses Universitaires du septentrion. 473 pages
- BOUTINET J.P (1990): *Anthropologie du projet*, Paris, P.U.F 301 pages
- CAGLAR H. ( dir.) (1999), *Etre enseignant, un métier impossible*, Paris, l'Harmattan.
- CAMILLERI C. et al. (1990), *stratégies identitaires*, Paris, PUF.232 pages
- CATTONAR B. (2001), *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*, Cahier de recherche du Girsef, Université catholique de Louvain-la-neuve, Buxelles.35 pages
- CATTONAR B. et MAROY C. (2000) *Ambiguïté et paradoxes d'une stratégie de « conversion identitaire » des enseignants*, Actes du 1er congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles.
- CHARLE C. : Des modèles pas de solutions, in *Le monde de l'éducation*, n°252, Octobre 1997.
- CHARLIER J E (1994): *Identités d'écoles, identités d'élèves*, in Marcel Crahay (ed.) *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie*. De Boeck université
- CHARLOT B. (1997) : *Du rapport au savoir: Eléments pour une théorie*, Economica.112 pages
- CIBOIS P. (1993): *Le PEM, pourcentage de l'écart maximum:Un indice de liaison entre modalités d'un tableau de contingence*, in Bulletin de méthodologie sociologique, N° 40 pp.43-63;
- CIBOIS P. (2007): *Les méthodes d'analyse d'enquête*, Que Sais-je? P3782, Paris, PUF.127 pages
- CORDIE A. (1998) : *Malaise chez l'enseignant*, Seuil .438 pages
- COULON A., ENNAFA R, PAIVANDI S. (2004): *Devenir enseignant du supérieur; enquête auprès des allocateurs moniteurs de l'enseignement supérieur*, Paris, l'harmattan. 222 pages
- CROS F. (1998): *Le mémoire professionnel en formation des enseignants: un processus de construction identitaire*, Paris, l'Harmattan 252 pages
- DAN LORTIE (1975) .IN LESSARD C. et al : liminaire : *Continuité et rupture dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. Revue Education et Francophonie* (revue scientifique virtuelle) Volume XXIX n°1 2001
- DELAVALT H., BOUKHOBZA, HERMAN C. et KONRAD C. (2002): *Les enseignantes-chercheuses à l'université. Demain la parité*. L'Harmattan. 192 pages



- DEMAILLY L (1991) : *Le collège, crise, mythes et métiers*, Presses universitaires de Lille.373 pages
- DEMAILLY L (2001) : *Evaluer les politiques éducatives, sens, enjeux, pratiques Bruxelles*, De Boeck 229 pages
- DEROUET.J. L (1992): *Ecole et justice* Paris, Métalié.
- DEVELAY, M (1994) : *Peut-on former les enseignants?* Paris, ESF
- DONNAY, J. (1997) *Quelques clefs de lecture des attitudes relatives à la réflexivité et au changement de pratiques en pédagogie universitaire*. FUNDP.Namur, Belgique.22 pages
- DONNAY J. ROMAINVILLE M. (1996): *Enseigner à l'université un métier qui s'apprend*, Bruxelles, De Boeck. 155 pages
- CRESPO M. FAVE BONNET M.F. dir . (2003) : *Les transformations de l'université : regards pluriels*, Revue des sciences de l'éducation, vol.XXIX, n°2, 464 pages
- DUBAR C. (1996) : *La socialisation: La construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, A. Colin 2è éd.
- DUBAR C. (1998): *La socialisation: La construction des identités sociales et professionnelles*. 2eme édition revue, 3eme tirage.
- DUBAR C., Tripier P. (1998): *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 253 pages
- DUBAR C. (2000): *La socialisation*, Paris Armand colin.251 pages
- DUBET F. (1994) : Dimensions et figures de l'expérience étudiantes dans l'université de masse, in *Revue française de sociologie*, octobre-décembre.
- ERLICH V., (1998) : *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand colin.256 pages
- FABRE M. (2001) Le mémoire professionnel est-il professionnalisant? *Recherche et formation*, n°35.
- FAURE S, SOULIE C. avec MILLET M. (2005) : *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs: Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques »* Rapport d'enquête. 132 pages
- FAVE-BONNET M.F. : Enseignant chercheur: une profession morcelée? In BOURDONCLE R. et DEMMAILLY L. (1998) : *Les professions de l'éducation et de formation* Presses universitaires du Septentrion, Paris pp 429-438
- FAVE-BONNET M.F. (1998) : *Enseignant- chercheur, approche d'un métier. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches*. Université Paris 13.
- FAVE-BONNET M-F. (Inédit) : *Les universitaires français en l'an 2000*,
- FAVE-BONNET M.F, ANNOOT E. (2004): *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, Apprendre, Evaluer*, Paris, l'harmattan.328 pages
- FAVE-BONNET M.F. (1994): le métier d'enseignant-chercheur: des missions contradictoires, *Recherche et Formation*, n°15.
- FAVE-BONNET M-F. (1993): *Les enseignants- chercheurs physiciens*, Paris INRP/SFP.140 pages.

- FAVE-BONNET M-F. (2003): Conflits de missions et conflits de valeurs: la profession universitaire sous tension, in *Connexions* Erès, N°78 pp31-45
- FEERTCHAK H. (1996): *Les motivations et les valeurs en psychosociale*, Armand Colin.
- FELLOUZIS G. Dir. (2003) : *Les mutations actuelles de l'université* Paris, Puf; 381 pages
- FERFARA Y. et TEFIANI M (eds) (2002): *Formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le supérieur: Problématique, état des lieux et expériences*, CREAD
- FREITAG M. (1995) : *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Paris, Découverte. 299 pages
- FRENAY M. et PAUL C. (2004) : *Le développement de projets pédagogiques: Reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement? Les cahiers de recherche en éducation et formation* (GIRSEF), n°33, novembre. Pp 4- 25
- GABLIET P. (1999) : *Savoir anticiper. Les outils pour maîtriser son futur*, Paris, E.S.F
- GILLET P. (1991), (dir): *Construire la formation*, Paris, E.S.F.
- GOHIER C. et ALIN C. dir (2000): *Enseignant-formateur : La construction de l'identité professionnelle*, recherche et formation, Paris, l'Harmattan. 303 pages
- GOHIER, C., BEDNARZ, N., GAUDREAU, L., PALLASCIO, R. et PARENT, G. (Dir.). (1999): *L'enseignant, un professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec 174 pages
- GOHIER C. ANADON C. M., BOUCHARD Y., CHARBONNEAU, B, CHEVRIER, J. (2001) «La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, no 1. p. 3-32.
- GORTZ, A (1988). *La métamorphose du travail*, Paris, Galilée, 245 pages
- GRAVE P. (2002): *Formateurs et identité*, Paris; PUF 192 pages
- GUICHARD J. (1993: *L'école et les représentations des adolescents*, P.U.F 1ere éd.
- HUBERMAN M. (1989): *La vie des enseignants*, Paris, Delachaux et Niestlé 339 pages
- JAVEAU C. (1998) : *Masse et impuissance. Le désarroi des universités*, Bruxelles, Labor. 40 pages
- JONAS I. et MARRY C. (2005): Chercheuses entre deux passions. L'exemple des Biologistes in travail, Genres et sociétés ed. Armand Colin PP69 -88
- JOURDE M. dir. (2007): *Université: La grande illusion*, Paris. l'esprit des péninsules. 217 Pages
- KADDOURI M. (2002) : Le projet de soi entre assignation et authenticité in *Recherche et formation* . pp 31-48
- KADRI A. (2002) *Pédagogies et société: Au fondement de l'anomie du système de l'enseignement supérieur Algérien* in les cahiers du CREAD, N°59/60.
- KHELFAOUI H. (2004): *Les TIC dans l'enseignement supérieur en algérie; Actes du séminaire des états arabes, UNESCO*, Paris, pp 30 -44.

- KHELFAOUI H., (2003) :« *Le champ universitaire entre pouvoirs politiques et champ économique* »*Actes de la recherche en sciences sociales*, pp34- 46
- LANG V. (1999): *La professionnalisation des enseignants, sens, enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, P.U.F. 264 pages
- LAPASSADE G. (1994): *guerre et paix en classe*, Paris, A colin éditeur.
- LAPEYRONNIE D. JEAN-LOUIS M (1992) : *Campus Blues, les étudiants face à leurs études*, Paris, Seuil 263 pages
- L'ECUYER R. (1978) : *Le concept de soi*, Paris, Puf, 211 pages.
- LESTAGE A. BELMAS P. (1997).: *Réseaux de projets et réussite scolaire*, Nathan.
- LIPIANSKY E.M. (2002): *Le soi entre cognitivisme et phénoménologique; Réflexions épistémologiques*, in revue recherche et formation N°41 INRP pp 5-10
- LIPIANSKY E.M. (2005) : *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*, Paris, Dunod.
- MAROY, C. (2005): *Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances*. Les cahiers de recherche en éducation et formation. GIRSEF N°42 juillet
- MONIN N., COGERINO G (2002): Des enseignants face aux transformations de leur fonction au lycée : Une identité professorale menacée, in *recherche et formation* N°41. Pp103-117
- MORIN E. (2001) : *L'identité humaine*, Paris, Seuil 277 pages
- MUSSELIN C. (2005) : *Le marché des universitaires*, Paris, Ed. Sciences Politiques, 325 pages
- MUSSELIN C. (2000) : *La longue marche des universités françaises*, Paris, P.U.F. 218 pages
- MUSSELIN C. Becquet V. (2004): *Variations autour du travail des universitaires*, Paris, Convention MENRT, ACI « travail », 79 pages (document en ligne)
- MUSSELIN C. (1998b) « *Autonomie des universitaires/Autonomie des universités*, in Bourdoncle, R, et Demailly (dir.): *Les professions de l'éducation et la formation*, Villeneuve d'Ascq, septentrion.
- NUTTIN J. (1980): *Théorie de la motivation humaine*, Paris, P.U.F.
- PERRENOUD P. (1994): *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'harmattan.254 pages
- DE COSTER, M PICHAULT F. (1996).: *Traité de sociologie du travail*, De Boeck université.
- PINEL J.P. (2003): Malaise dans la transmission: l'Université au défi des mutations culturelles contemporaines, in *Connexions, Logiques conflictuelles des modèles universitaires* N°78 pp 11-30
- PIOT T. (1997) : Représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. In *revue Recherche et Formation* n°25.
- PIRIOU O. (1999) *La sociologie des sociologues, Formation, Identité, Profession*, Paris, Ed.ENS, 302 pages

- POISSANT H. (1996): *L'évaluation de l'enseignement universitaire*, Québec, éd. Logiques, 208 pages
- PREVOST H. (1994) : *L'individualisation de la formation, autonomie et/ou formation*. Lyon Chronique sociale.
- ROBERT A. Dir. (2004) *Le syndicalisme enseignant et la recherche*, Clivages, Usages, Passages. Presses Universitaires de Grenoble.389 pages
- ROMAINVILLE M. (2000): *l'échec dans l'université de masse*, Paris, l'harmattan 128 pages
- SAINSAULIEU R (1988): *l'identité au travail*, Presses de Sciences Politiques. 314 pages
- SPITZ J-F. (2000) : Les trois misères de l'université ordinaire in *Le Débat* N° 108 Janvier-Février 2000, Gallimard. Pp 4-19
- SCHAWTZ C. (1990) : *Le monde privé des ouvriers*, Paris, Puf 531 pages
- TAP P. (1979) : *Relations interpersonnelles et genèse de l'identité*, in *Annales Homo*, tomeXV, fasc.2
- THILL G. et WARRANT F. (1998) : *Plaidoyer pour des universités citoyennes et responsables*, Presses Universitaires de Namur. 235 pages
- TOUHAMI B. et al (2000). *La réalité de l'enseignant universitaire*. Etude réalisée dans le cadre des projets CNEPRU.
- TROUSSON A. (1992): *De l'artisan à l'expert, la formation des enseignants en question* CNDP, Hachette. 123 pages
- U.N.E.S.C.O (1998) : *Enseignement supérieur en Afrique : Réalisations, Défis et Perspectives*, Dakar, BREDA.
- VAN ZANTEN A: *L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants: Le cas des professeurs des collèges périphériques Français/Education et francophonie, revue scientifique virtuelle*.
- VIRY L. (2006): *Le monde vécu des universitaires ou République des Egos*, Presses Universitaires de Rennes. 359 Pages
- WAAST R et al. (2001) *La science en Afrique à la fin du xxè siècle, rapport de synthèse*, Paris, IRD,
- WOUTERS P, PARMENTIER P., LEBRUN M. (2000) : *Formation pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université*. Texte présenté au colloque AECSE Toulouse, octobre 2000;
- ZETLAOUI, J. (1999), *L'universitaire et ses métiers: Contribution à l'analyse des espaces de travail*, Paris, l'Harmattan .336 pages

## THESES

Robitaille M. (1998), Identités professionnelles et travail réflexif: le cas des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel, Thèse pour l'obtention d'un PHD en sociologie Université de Montréal.

TATAOUI Z (1993).Le climat organisationnel de l'université algérienne et son impact sur la satisfaction et le rendement des enseignants. Thèse de magistère en sociologie du travail Alger 1993.

BENSEDIK A. (2000). La crise de l'enseignement en Algérie : Analyse psychosociale des conditions des enseignants-chercheurs et son impact sur les niveaux de satisfaction et d'engagement dans l'activité. Thèse en psychologie de l'éducation. Alger

BOUKHENANE S. (2004), Les représentations des missions et du fonctionnement de l'université chez les enseignants. Thèse en sciences de l'éducation sous la direction de GARCIA J.F et LOUKIA E.H Université de constantine.

ROUAG H. (2005) : Facteurs d'échec et facteurs de réussite des étudiants, thèse en sciences de l'éducation, sous la direction de Farid BOUBAKEUR Université Mentouri;

MECHERBET A. (2005): .Le métier d'instituteur au quotidien. Approche ethnologique de la construction de l'identité professionnelle des instituteurs en Algérie. Thèse en sciences de l'éducation sous la direction de Lakhdar AZZOUZ, Université Kadi Belkaid Tlemcen

COFSKY L. (1996)., Expertise et le soi professionnel de l'enseignant. Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophia Doctor (PH.D) en psychopédagogie Université de Montréal.

## WEBOGRAPHIE

[Http://www.thèses.umontreal.ca/thèses/catalogue.htm](http://www.thèses.umontreal.ca/thèses/catalogue.htm).

[Http://www.algerie-dz.info/la-recherche-scientifique-en-algerie](http://www.algerie-dz.info/la-recherche-scientifique-en-algerie)

- Becquet V. et Musselin C. (2004), *Variations autour du travail des universitaires*, Paris, Convention MENRT, ACI "Travail", 79 pages format PDF  
[http://cip-etats-generaux.apinc.org/IMG/pdf/synthese\\_variation\\_autour\\_du\\_travail\\_des\\_univ.pdf](http://cip-etats-generaux.apinc.org/IMG/pdf/synthese_variation_autour_du_travail_des_univ.pdf)
- Comité National d'Evaluation (2004), *Nouveaux espaces pour l'Université, rapport annuel au Président de la République*, Paris, CNE. Consultable en ligne :  
[http://www.cne-evaluation.fr/WCNE\\_pdf/RapPdt2004.pdf](http://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/RapPdt2004.pdf)
- Coulon A., Paivandi S. (2003), *Les étudiants étrangers en France, l'état des savoirs*, rapport OVE- CRES Paris 8  
[http://www.ove-national.education.fr/doc\\_lib/872e\\_rap\\_tr\\_ove.pdf\\_-1.pdf](http://www.ove-national.education.fr/doc_lib/872e_rap_tr_ove.pdf_-1.pdf)
- Faure S., Soulié C., Millet M. (2005), Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques ?", [http://www.liens-socio.org/IMG/pdf/Faure\\_Soulie\\_Millet\\_2005\\_-\\_Le\\_travail\\_des\\_enseignants-chercheurs.pdf%20](http://www.liens-socio.org/IMG/pdf/Faure_Soulie_Millet_2005_-_Le_travail_des_enseignants-chercheurs.pdf%20)
- Mignot-Gérard S. et Musselin C. (1999), *Comparaison des modes de fonctionnement et de gouvernement de quatre universités*, Rapport d'enquête Cafi-Amue, Paris.  
<http://www.amue.fr/Publications/Publication.asp?Id=169>
- Musselin C. (2003b), *Marchés du travail scientifiques et mobilités (en Europe)*, exposé au Conseil Scientifique du CNRS, 12 pages format PDF.  
<http://www.cnrs.fr/comitenational/conseil/musselin.htm>

## Questionnaire.

Cher(e) collègue,

Dans le cadre de la réalisation d'une recherche en sciences de l'éducation dont l'objectif vise à connaître l'itinéraire de l'enseignant–chercheur, son identité, ses difficultés, son rapport au métier, son projet...., nous vous soumettons ce questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre en toute objectivité.

Merci pour votre collaboration.

Sexe.....

Langue de formation :....

Lieu de formation :.....

Discipline enseignée :.....

Grade :.....

Prière de bien vouloir choisir les réponses dans lesquelles vous vous reconnaissez en mettant le signe (+) dans la ou les case(s) qui y correspond(ent).

**1-** Avez-vous choisi le métier que vous exercez actuellement ?

Oui  Non

**2-** Si oui, dites quelles étaient alors les motivations de ce choix. Si non, passez à la question N° 3.

- L'intérêt ou la passion pour la discipline que vous enseignez
- Le désir de rester en contact avec le savoir
- L'autonomie dans le travail.
- Disposer de beaucoup de temps libre
- Pouvoir faire de la recherche
- Jouir du prestige social lié à la profession
- Pour le charisme intellectuel de la profession

- Pour la promotion sociale.

Autres (précisez).....  
.....  
.....  
.....

**3- Comment avez-vous appris à enseigner?**

- En suivant une formation
- Sur le tas (votre propre expérience)
- En se faisant aidé par des collègues plus expérimentés que vous
- Les compétences scientifiques suffisent.

Autres.....  
.....  
.....

**4 -Une formation permanente vous semble t-elle nécessaire en ?**

- Pédagogie
- Didactique
- Technologies éducatives ( NTE, NTIC).
- Dans la matière même que vous enseignez.
- Méthodologie de la recherche.
- Evaluation.

Autres.....  
.....  
.....

**5- Avez- vous un projet en ce sens ?**

- Oui  Non

**6- Vous vous définissez aujourd'hui comme un :**

- Enseignant universitaire tout court
- Chercheur
- Enseignant- chercheur
- Professionnel de l'enseignement.
- Fonctionnaire au service de l'université.
- Spécialiste d'une discipline.

Autres ( précisez).....  
.....  
.....  
.....

**7- Votre rôle en tant qu'enseignant est de :**



- D'accomplir un volume horaire tel que défini par la réglementation
- Faire acquérir des compétences à des étudiants
- Aider les étudiants à trouver du sens dans leurs études
- Transmettre le contenu du programme
- Terminer le programme.
- Lutter contre l'échec des étudiants

Autres.....  
 .....  
 .....

**8 -** Préférez ou souhaiteriez qu'on associe, dans votre milieu professionnel, votre grade à votre nom. Ex : Docteur+NOM, professeur+NOM.

Je préfère  je ne préfère pas  Importe peu.

**9-** La profession d'enseignant universitaire est-elle socialement Valorisée ?

Très dévalorisé  Dévalorisé  Valorisé  Très valorisé

Autres.....  
 .....  
 .....

**10-** Par rapport aux autres professions, être enseignant est pour vous :

- Une promotion
- Un déclassement

Autres.....  
 .....  
 .....

**11-** Comment trouvez-vous l'enseignement aujourd'hui ?

- Contraignant
- Routinier
- Source d'épanouissement
- générateur de malaises
- Source de frustration

Autres.....  
.....  
.....

**12 - Le travail que vous effectuez au sein de l'université vous procure :**

- Beaucoup de plaisir
- Peu de plaisir
- Aucun plaisir.

**Autres**.....  
.....  
.....  
.....

**13-Comment trouvez-vous votre relation avec vos étudiants ?**

- Bonne oui  non
- Épuisante en raison de l'absence de réceptivité
- Conflictuelle
- Détérioration des rapports

( Occupation d'une partie de l'espace identitaire de l'enseignant par les étudiants :  
Marchandage, confusion des rôles, rupture du contrat pédagogique....)

**14- Parmi les aspects suivants, indiquez lesquels sont une source de difficultés pour vous sur le plan de l'enseignement.**

- La gestion des effectifs
- La motivation des étudiants
- La gestion des activités d'apprentissage
- L'évaluation
- La langue d'enseignement

Autres.....  
.....  
.....

**15- Vous reconnaissez –vous dans votre métier ?**

- Beaucoup       Peu       Pas du tout

**16- Si vous avez à refaire un choix d'orientation professionnelle que feriez vous ?**

- La même chose
- Changer de métier

Autres.....

.....

**17-** Avez-vous déjà songé ou vous songez actuellement de :

- quitter le pays pour aller travailler ailleurs                    oui     non
- Faire un travail parallèle à l'activité d'enseignement.    oui     non

.....

.....

**18-** Vous arrive t-il d'avoir des échanges informels avec des collègues sur des questions relatives à la pratique pédagogique ?

Régulièrement     quelquefois     rarement

**19-** Trouvez que la gestion (administrative et pédagogique) de votre département ou de votre faculté :

- facilite le travail                    Oui     Non
- Inhibe la motivation            Oui     Non
- marginalise l'enseignant    Oui     Non
- Créé des contraintes            Oui     Non

Autres.....

.....

.....

**20-** Par rapport aux premières années de votre carrière, pensez-vous que votre engagement en matière d'enseignement a :

- Augmenté
- Baissé
- Stagné.

**21** -Etes vous prêt à fournir davantage d'efforts pour améliorer la qualité de l'enseignement ?

Oui

Non

**22** -Les dernières augmentations de salaire, vous ont-elles

- Donné plus de motivations dans le travail
- Permis de rehausser l'image de la profession.
- Poussé à vous engager davantage dans votre travail
- Permis de pouvoir disposer de plus de moyens pour surmonter vos soucis financiers
- N'ont produit aucun effet.

**23**-Selon vous, quelles pourraient être les sources de satisfaction de l'enseignant ?

- Publication de livres ou d'articles
- Reconnaissance par les pairs
- reconnaissance des compétences par les étudiants
- Reconnaissance par les autorités universitaires en faisant appel à vos compétences.
- Augmentation de salaire

Autres (précisez).....  
.....  
.....  
.....

**24**-Pensez- vous que la recherche est une activité essentielle dans le travail d'un enseignant universitaire ?

Oui

Non

**25**-Êtes-vous rattaché à un laboratoire de recherche ?

Oui

Non



L'enseignant universitaire : Son projet, son identité et son rapport à la profession.

Ahmed HadeF.

### **Résumé.**

Les enseignants-chercheurs constituent un groupe professionnel spécifique qui se distingue des autres groupes par ses territoires, par les missions assignées, les représentations de soi et de la profession etc. Mais que sait-on sur les enseignants-chercheurs algériens ? Qui sont-ils ? Ont-ils choisi leur métier, si, oui, quelles étaient les motivations ? Est-ce le prestige de la profession ou l'identification à une discipline et le désir de la faire évoluer ? Ne remettent-ils pas en cause leur choix ? Pourquoi ? Quel sens attribuent-ils à « être enseignant » ? Se reconnaissent-ils encore dans leur choix ? Quelles sont leurs difficultés, les sources de satisfactions ? Quel rapport entretiennent-ils avec la profession, avec les acteurs pédagogiques... ? Tel est le questionnement autour duquel s'articule notre recherche.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés montrent que :

- Les enseignants-chercheurs sont des acteurs qui ont choisi la profession suite à un projet de soi sur soi
- se livrent à une définition statutaire de soi et s'identifient par ailleurs à la discipline qu'ils enseignent. De ce fait, le désir d'acquérir une nouvelle identité professionnelle à travers l'acquisition de nouvelles compétences dans le domaine des savoirs pour enseigner n'est pas perceptible dans leur dynamique de transformation identitaire.

Par ailleurs, les résultats de l'enquête sur la vie et sur les trajectoires professionnelles de ce groupe ont montré, par ailleurs, l'existence d'un paradoxe : Tout le monde aspire à devenir enseignant-chercheur, mais une fois avoir intégré ce corps et après avoir été confronté à la réalité du terrain, l'enthousiasme affiché au départ s'effrite progressivement. Les phénomènes subjectifs qui traversent la vie des enseignants-chercheurs montrent que le monde des universitaires n'est pas un monde idyllique : misère intellectuelle, misère matérielle et misère psychique.

La gestion des différentes tensions identitaires générées par la réalité du terrain et l'image sociale de la profession afin de concilier entre l'identité désirée et l'identité assignée s'effectue au prix d'une souffrance. Cette dernière s'effectue à travers la mise en place de nombreuses stratégies et à travers un nouveau redéploiement de soi : Recherche d'un meilleur positionnement social à travers la quête d'une valorisation de soi, l'acquisition d'une visibilité etc.

Mots clés : Projet, identité, définition de soi, profession, enseignants-chercheurs, tensions identitaires.