

YASSINE FERFERA

PREAMBULE

Avec la publication de ce numéro double de la revue «*les cahiers du cread*», nous confortons l'une de nos traditions les plus importantes: la restitution et le partage des résultats des rencontres scientifiques. Aujourd'hui, il s'agit de la mise à la disposition du lecteur d'un ensemble de contributions présentées et discutées lors du colloque organisé par le CREAD le 5 et 6 mai 2001 ayant pour thème: *la formation pédagogique et didactique des enseignants du supérieur..* Durant deux jours un grand nombre de chercheurs et d'enseignants-chercheurs se sont retrouvés à l'ISGP de Bordj-EI-Kiffan pour confronter et échanger leurs expériences et les résultats de leurs recherches, avec l'objectif d'inscrire la pédagogie à l'ordre du jour tout autant que la formation permanente des enseignants du supérieur. L'établissement de cette concertation entre les spécialistes du domaine, chercheurs et praticiens, est devenu au fil du temps à la fois nécessaire et urgent afin de briser les résistances aux changements, le poids des habitudes et donner plus de crédibilité à l'acte pédagogique.

Ce type d'initiative mérite tous les encouragements, tant il est nécessaire pour les chercheurs, à titre individuel comme à titre collectif, de veiller à offrir au partage, au débat et à la critique leurs idées et leurs productions. Sans aucun doute, nos étudiants, nos collègues enseignants du supérieur et chercheurs trouveront dans cette livraison une matière à la fois riche et variée qui les aidera à accéder à un champ de recherche encore si peu exploré et si peu débattu.

Le Directeur du CREAD

Professeur Yassine Ferfera

MALIKA TEFIANI(*)

Présentation

L'enseignement au même titre que la recherche compte dans l'édification d'une carrière de professeur à l'université. Force est de constater que la formation universitaire actuelle offre peu de possibilités aux jeunes de développer leur potentiel personnel. L'université actuelle, sous l'action de différents facteurs est en profonde mutation et souvent mise en question. L'université est en crise et le taux d'échec des étudiants constitue un gâchis économique et humain considérable. La démocratisation de l'enseignement a modifié le recrutement social des lycéens et des étudiants, et les pratiques d'études et de recherche qui faisaient autrefois partie des modèles culturels transmis socialement par « imprégnation » ont besoin maintenant, pour être acquises, d'être formalisées et enseignées pratiquement.

Mais la première question c'est que, par définition, l'enseignement supérieur n'a pas de tradition, n'a pas d'histoire d'une pratique professionnelle de membres, puisque ce n'était pas la situation antérieure. La formation est cependant riche de très nombreuses expériences et l'on peut se demander dans quelle mesure toute cette tradition de la formation initiale et continue des instituteurs (trices) et des enseignants du secondaire, pourrait servir à l'enseignement supérieur.

Le grand nombre d'échecs, une formation qui ne paraît pas en rapport avec le marché de l'emploi, l'absence de débouchés professionnels pour de nombreuses filières universitaires, malgré un budget très important, sont source d'inquiétude. Une réflexion critique sur les programmes d'étude, sur les activités d'enseignement suscitent un certain nombre de questions: dans quelle mesure l'enseignement universitaire peut dépasser la simple transmission des connaissances, et dans quelle mesure l'évaluation des étudiants peut dépasser la simple restitution des connaissances acquises?

Sur le plan macro-économique, la part considérable du budget de l'Etat consacrée aux universités s'accompagne-t-elle suffisamment de retombées sociales favorables?. Doit-on évacuer l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement? Les problèmes qui se posent sont d'une part, d'examiner la validité de la formation fournie par l'université actuelle, d'autre part de « vérifier » si les enseignants sont à même de la fournir adéquatement. De nombreux enseignants n'ont pas conscience de l'importance et du poids que représentent leurs responsabilités dans leurs activités d'enseignement; on ne saurait faire l'amalgame entre le

niveau de formation scientifique, généralement élevé chez le professeur d'université, et la compétence pédagogique permettant de transmettre le savoir-faire. Dans le métier d'enseignant surtout, les capacités de gérer les rapports humains sont aussi importantes que les connaissances dont on dispose dans son domaine. En sollicitant du futur enseignant un effort d'investigation sur ses outils de travail, sur ses logiques sociales et culturelles, en lui montrant des technologies nouvelles qui peuvent profondément modifier les conditions de circulation et de production des savoirs, n'offre-t-on pas au chercheur davantage de maîtrise et de lucidité?

En fonction d'objectifs définis, quels contenus de formation proposer et sous quelles formes?

Comment intégrer la notion de compétence professionnelle d'enseignant? Comment donner le goût puis les moyens d'une formation pédagogique et didactique aux enseignants en poste? Comment fournir à tous les enseignants qui souhaitent développer des outils, les moyens de se former et d'acquérir des compétences professionnelles que leur expérience de chercheur ne leur a, en général, pas données?

Au niveau des pratiques, on peut observer depuis quelques années des changements, une prise de conscience à travers la création de réseaux, la tenue de colloques, la multiplication des rencontres. Cette tendance est marquée dans les Grandes Ecoles des pays européens, plus sensibles que les universités aux problèmes pédagogiques, sans doute en raison de leurs finalités plus nettement professionnelles, de leur taille plus raisonnable, de l'existence de services pédagogiques et/ou audio-visuels (citons l'exemple de l'Ecole Polytechnique de Lausanne qui fait figure de précurseur en créant une chaire de pédagogie). Encore de nos jours, la possession de la connaissance et l'aptitude à la recherche confèrent automatiquement la capacité d'enseigner et la majorité des enseignants soutiennent très peu les mesures officielles prises en vue de perfectionner l'enseignement universitaire. Des critiques fondées se sont largement exercées à propos des exigences propres à la fonction enseignante à l'université, le cours magistral constituant encore la méthode d'enseignement la plus utilisée.

Quels sont les moyens qui permettent de concilier recherche et pédagogie tout en tenant compte des objectifs de la matière enseignée? Les termes recherche-enseignement ne sont-ils pas les seuls garants d'un enseignement qui évite la sclérose? Une formation pour le développement implique le changement et donne les clés de l'auto-adaptation aux situations nouvelles, de l'initiative, de la créativité et l'induction du nouveau.

Je terminerai par une phrase d'Edgar Morin de plus en plus convaincu de la nécessité d'une réforme de pensée, donc d'une réforme de l'enseignement. L'objectif principal est la formation pédagogique et didactique des enseignants du supérieur (surtout les jeunes recrues),

les différentes formes d'évaluation, l'apport des nouvelles technologies et la construction des réseaux.

Ont été présentés autour de la thématique choisie et débattus un ensemble de travaux.

Cependant de l'ensemble des travaux présentés alors, seuls quelques uns ont été retenus ici. Cherchant à la fois la diversité et la complémentarité, nous avons opéré certains choix éditoriaux dans les textes, de manière à illustrer la diversité des communications présentées tout en respectant certaines contraintes, inhérentes à tout processus d'édition.

Voici donc, en quelques lignes, les grandes tendances de ces communications qui constituent et justifient déjà à elles seules l'existence de ce numéro spécial.

Ainsi dans sa communication Monsieur Sakhri Omar, ministre de l'Enseignement Supérieur, a montré les difficultés qu'il rencontre dans le ministère qu'il dirige et les solutions qu'il préconise.

Viennent ensuite, un ensemble d'articles qui abordent différentes facettes de la thématique centrale de ce numéro.

- «Pédagogies et Société: au fondement de l'anomie du système de l'enseignement supérieur algérien», tel est le titre du texte de Aïssa Kadri qui fut dans l'impossibilité d'intervenir lors du colloque. L'échec d'une réorientation des fins assignées à l'enseignement supérieur algérien par la technocratie ascendante des années 1970 réside principalement dans l'absence d'une «mise en culture des sciences et des techniques», dans l'absence d'un projet culturel réellement valorisant du travail productif. En prenant l'exemple des étudiants juristes et de leurs univers, il pose le problème des modes d'inculcation scolastiques, de la réforme, du recrutement des étudiants et des enseignants. La progression de l'algérianisation, loin de signifier une rupture avec la dépendance culturelle et technologique, s'inscrit dans un processus d'internationalisation des politiques de formation en harmonie avec une internationalisation plus profonde du système de production.

- Aïcha Maherzi dans «Conception de la science et de la pédagogie dans la civilisation arabo-musulmane» interroge l'héritage arabo-musulman et insiste sur la conception de la science chez les Arabes et l'importance qu'ils ont toujours accordée à cette dernière, le rôle fondamental joué par les enseignants, la position privilégiée des savants, une «civilisation du verbe qui enseigne le savoir».

- Mohamed Bensalah, quant à lui, pense que si nous ne parvenons pas à comprendre et à faire comprendre la nature et les conséquences des mutations en cours qui bouleversent d'ores et déjà tous les systèmes de production et d'éducation, nous demeurerons les marginaux du progrès. «L'innovation pédagogique: de l'archaïsme à l'utopie» pose de nombreuses questions: l'innovation doit-elle ignorer la révolution

informationnelle? Est-il possible que le poids de la société se fasse moins prégnant et que les enseignants eux-mêmes, devenant des innovateurs, prennent en compte l'innovation pédagogique?

- Mahmoud Boucena a souligné l'importance du changement et de la formation des enseignants.

- «La portée de l'acte éducatif» est le titre de la contribution de Tahar Absi qui propose un plan de formation du futur enseignant. Plusieurs problèmes sont abordés: les prémisses du changement, «les nouvelles valeurs», les avantages d'une bonne formation.

Autant de questions et de sous-questions qui ont fait l'objet de débats importants suscités tant par la diversité des modes de traitement des travaux présentés (descriptif, analytique, interprétatif et/ou prescriptif), par certains questionnements sur les problèmes de formation pédagogique et didactique des enseignants du supérieur, que par l'abord de cette problématique par une pluralité d'approches disciplinaires: philoso- phique, politique, historique, économique, sociologique, pédagogique.

Cinq ateliers se sont partagés le travail: l'un s'est intéressé aux enseignants et leurs pratiques. Un autre à la formation et les relations université/entreprise.

L'approche systémique et pluridisciplinaire à l'université est présentée par le troisième atelier. Le quatrième a posé le problème des relations entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Le dernier atelier, enfin, a fait l'objet de débats important autour des problèmes de formation et d'évaluation.

Les communications présentées dans le premier atelier constituent un background théorique large dans lequel Djilali Hadj Smaha a souligné, dans sa communication: «quelle pédagogie à l'université», l'importance d'assigner des objectifs finaux à l'université car celle-ci est une entreprise dynamique adaptable à toute situation nouvelle.

- L'approche de Nouria Benghabrit-Remaoun dans «Les étudiants en 1^{ère} année» porte sur une problématique concernant les nouveaux bacheliers: qui sont-ils? Comment vivent-ils? Les résultats de son investigation montrent que les étudiants considèrent l'université comme un lieu de consommation de diplômes et ont avec cette dernière une relation utilitariste privilégiant la vie et la réussite personnelle.

- Mahfoud Bennoune a mis l'accent sur l'importance de l'université en tant que lieu de multiples sollicitations. L'université doit être à l'abri des politiques et des forces réactionnaires. Les méthodes et techniques d'enseignement, notamment le cours magistral, les séminaires, les «études indépendantes» ainsi que les techniques audio-visuelles et informatiques ont été décrites.

- Zoubida Senouci a choisi l'exemple de L'ENSET d'Oran pour parler

de la formation des formateurs. L'enseignant fonctionne, d'après

l'enquête, comme un pourvoyeur de connaissances négligeant l'aspect pédagogique et didactique et la spécificité de ses étudiants.

- Deux communications ont posé le problème du partage du pouvoir entre l'université et l'entreprise, entre enseignement académique et pratique. Le stage apparaît comme le lieu de confrontation de deux valeurs professionnelles différentes mais complémentaires. Cette complémentarité a été mise en évidence par les données rapportées par Ahmed Ghouati. Dans une application de la pédagogie de projet dans l'enseignement supérieur : l'exemple du projet industriel en école d'ingénieurs. Une mise en situation professionnalisante permettrait de former des ingénieurs «ingénieux» rapidement opérationnels et sensibilisés à la complexité des problèmes tant techniques et scientifiques qu'humains.

- Hocine Khalfaoui analyse les démarches adoptées par l'Algérie depuis 1970 et relève un certain nombre de contraintes sociales: Pour parvenir à un résultat, université et entreprise doivent se connaître. Tout en s'imprégnant de technologie, l'université doit garder une certaine distance pour donner un sens et capitaliser les savoirs en entreprise. L'alternative ne peut être possible que si l'université se réapproprie le savoir acquis en entreprise mais cette dernière doit avoir un droit de regard sur les processus qui ont façonné le produit.

D'autres contraintes matérielles, pédagogiques, ont été soulevées.

- Mohammed Madoui insiste sur la diversité des définitions de la notion «d'expérience» et incite à réfléchir sur la place de l'expérience dans les entreprises (l'expérimentation de la VAP **(1)** au CNAM) qui, bien qu'elle ne soit pas généralisée peut constituer un outil de valorisation pour l'entreprise.

Viennent ensuite un ensemble de communications qui abordent différentes facettes de la thématique centrale de ce numéro.

- Danielle Zay, Aïcha Benamar qui n'ont pu participer au colloque ont eu l'amabilité de nous envoyer leurs communications et nous les en remercions.

- Danielle Zay pose le problème de la formation pédagogique ou didactique des enseignants du supérieur : est-ce la bonne question à poser dans ce milieu? n'est-ce pas se mettre dans un dilemme ajoutée elle, par nature insoluble que d'opposer la centration exclusive des enseignants du supérieur sur les connaissances scientifiques à la nécessité d'une formation pédagogique ou didactique dont ils ne voient pas l'intérêt parce que la communauté scientifique, quel que soit le pays considéré, n'en fait un critère ni de recrutement ni de promotion?

- Aïcha Benamar présente les résultats d'une enquête sur les modes de communication et rapports aux savoirs en première années universitaires.

- Ali Lounis tout en s'appuyant sur une expérience de recherche-formation, présente des éléments et des exemples pour la formation

initiale et continue des enseignants de physique.

Pour permettre une meilleure approche de l'activité d'enseignement et de dégager des implications dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants, Tahar Kaci pose un certain nombre de questions: quelle est la signification et quelles sont les limites de la hiérarchisation des cycles? Comment cette hiérarchisation influe-t-elle sur le métier d'enseignant et sa pratique? Comment évaluer la transition enseignement secondaire enseignement supérieur

- Badji Boubekour aborde le problème de la philosophie de l'enseignement, pour arriver à sortir l'enseignement de l'immobilisme et suggère de trouver les moyens en consultant la langue, les moyens, les coutumes de l'enseignement.

Dans le même ordre d'idées, deux articles sont proposés par Houcine Benaissa qui insiste sur la nécessaire collaboration entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur: une meilleure concertation entre les deux niveaux d'enseignement serait souhaitable car elle faciliterait l'intégration des nouveaux étudiants

- Le même auteur développe par la suite une réflexion sur la pédagogie et présente une analyse critique de la formation pédagogique des enseignants à l'université.

- Mohammad Cheikho examine la place de la didactique dans la formation des futurs enseignants en agronomie à l'Université de Damas, montre les difficultés dues à l'absence de cadres qualifiés et le déséquilibre qui existe entre formation scientifique et technique et formation pratique.

- Dans l'atelier «Evaluation et formation», Michel Lecointe a présenté les différentes formes d'évaluation en insistant sur la pertinence, la cohérence, l'efficacité et l'efficience de l'évaluation. A travers cette problématique, il s'agit d'aider les enseignants à se remettre en question, à s'auto-évaluer, faire un choix stratégique et s'interroger sur les moyens disponibles. Sans oublier de prendre en compte le principe d'équité qui s'inscrit dans le principe d'égalité.

- Lakhdar Azzouz rapporte les résultats d'une enquête portant sur les effets de l'évaluation sur la formation des enseignants». Les résultats sont inquiétants et montrent la nécessité d'une remise en question de l'enseignant, de sa formation pédagogique, et d'une amélioration de ses pratiques.

L'introduction des nouvelles technologies dans l'enseignement supérieur n'a été abordée que rarement. La place et les rôles des technologies de communication en éducation par la problématisation de leur statut didactique n'ont pas fait l'objet de communications: inertie institutionnelle, manque de moyens, rejet du modèle technologique, absence de réflexion préalable sur les modifications nécessaires dans le système éducatif, l'absence de grandes orientations nationales et de politique globale, autant de questions qui posent le problème de

l'intégration difficile des technologies de communication en milieu éducatif.

Dans le cadre de cet ouvrage, nous nous sommes efforcée de fournir au lecteur un aperçu de la qualité et de la diversité des communications auxquelles a donné lieu le colloque des 5 et 6 mai 2001. La sélection des communications a tenu compte de la nécessité de garder à un ensemble souvent complexe le plus de cohérence possible, ainsi que de l'évaluation de divers spécialistes du domaine.

Nous souhaitons que cet ouvrage vienne soutenir les échanges, les débats et travaux comparatifs. Nous espérons aussi qu'il illustre, si besoin était, l'effort essentiel de la recherche en éducation, à la compréhension des problématiques, à l'élaboration des politiques et à l'amélioration des pratiques.

Notes

(*) Malika TEFIANI, Université d'Alger, CREAD.

(1) Valorisation d'acquis professionnels.

I - L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

AÏSSA KADRI (*)

Pédagogies et société : au fondement de l'anomie du système de l'enseignement supérieur Algérien

"Qu'est-ce après tout qu'un système d'enseignement sinon une ritualisation de la parole, sinon une qualification et une fixation des rôles pour les sujets parlants; sinon la constitution d'un groupe doctrinal au moins diffus; sinon une distribution et une appropriation du discours avec ses pouvoirs et ses savoirs."

R.M. Foucault

Leçon inaugurale au Collège de France

L'échec d'une réorientation des fins assignées à l'enseignement supérieur algérien par la technocratie ascendante des années 1970 réside principalement dans l'absence d'une *mise en culture des sciences et des techniques*(1), dans l'absence d'un projet culturel réellement valorisant du travail productif(2). D'ailleurs, si tant est que celui-ci ait pu exister, il eut fallu que sa mise en oeuvre puisse se développer sur une base autonome, non dépendante, surtout concernant l'encadrement pédagogique.

L'algérianisation : l'atomisation du corps et une «nationalisation» formelle.

Le problème de l'orientation scientifique et technique se pose en effet aussi à travers l'encadrement pédagogique, plus précisément les enseignants. Si l'encadrement des différents ordres d'enseignement s'est progressivement "nationalisé" jusqu'à être constitué presque exclusivement d'enseignants algériens(3), il faut observer que l'algérianisation, bien loin d'indiquer une transformation radicale du procès pédagogique lui-même par sa nationalisation entendue stricto-sensu, incite a contrario à saisir au delà de la qualité juridique des émetteurs tout à la fois, le niveau de qualification des enseignants algériens, la langue principale d'enseignement dans les différentes disciplines des différents corps statutaires de ces derniers, leurs caractéristiques sociales et scolaires, les contenus objectivement enseignés, enfin le cadre institutionnel et les mécanismes concrets du déroulement de l'action pédagogique.

Sans doute dans une perspective de recentrage culturel et de tentatives de domination des processus socio-économiques d'un point de vue

local, la progression des effectifs d'enseignants nationaux a-t-elle été encourageante, mais force est de constater que le kaléidoscope d'enseignants algériens -approfondi par la diversité des formations à l'étranger qui a été offerte dans le cadre de la formation des enseignants- n'est pas garant de l'unité du système d'enseignement. Ce processus apparaît à l'inverse comme l'indice de l'acculturation encore plus intégrée et plus profonde aux normes pédagogiques et aux valeurs culturelles des systèmes d'enseignement exogènes.

L'algérianisation de l'encadrement, au delà des présupposés politiques et idéologiques qui l'ont sous-tendue n'a pas induit en effet une rupture avec des catégories d'analyses, des schèmes de pensée, d'habitudes culturelles le plus souvent intériorisées à partir de cursus durables dans des systèmes d'enseignement historiquement constitués et fortement intégrés.

La progression de l'algérianisation, loin de signifier une rupture avec la dépendance culturelle et technologique, si l'on considère les politiques de formation des formateurs qui se sont mises en place dans les années 70 (rétention de l'admission en post-graduation avec développement de nouvelles formes institutionnelles de coopération, formation à l'étranger, mise en place de circuits de formation des sociétés nationales et des ministères techniques) s'est inscrite dans un processus d'internationalisation des politiques de formation qui a correspondu à une internationalisation plus profonde du système de production , achevée par la libéralisation; elle a défini les caractéristiques essentielles d'une reproduction sociale allant dans le sens de clivages et de hiérarchisations plus accentués.

Un recrutement par le bas.

Aussi, mesure-t-on immédiatement l'importance du niveau de recrutement et des modes de formation des formateurs. L'algérianisation de l'encadrement dans les différents degrés de l'enseignement se faisant toujours par le bas a manifesté souvent un niveau pédagogique et scientifique faible, et ce n'est pas faute des principaux intéressés ; des conditions matérielles d'encadrement à la limite du supportable (un enseignant en moyenne pour 50 élèves dans le primaire), un environnement culturel pauvre (absence d'ouvrages et de documentation surtout en langue arabe) viennent redoubler les effets d'une formation accélérée, tronquée et inadaptée, plus source de conflits à moyen et à long terme que de solutions à court terme.

La carrière enseignante a fonctionné ainsi dans le primaire, le moyen, le secondaire et même dans le supérieur et, plus particulièrement pour les filles et les arabisants, comme un lieu "d'attente", succédané à un véritable emploi.

Preuves suffisantes du caractère dévalorisé attaché à la profession enseignante, le recrutement des enseignants du cycle primaire, moyen et secondaire parmi les exclus du système d'enseignement(4), l'extension numérique des effectifs d'enseignants les moins gradés (collaborateurs techniques, assistants contractuels, assistants

stagiaires) dans l'enseignement supérieur, un recrutement administratif et clientéliste, outre qu'ils illustrent le profond décalage entre les fins théoriquement assignées au système éducatif et les moyens qui lui sont réellement dévolus, invitant par là à réfléchir sur les conditions sociales et institutionnelles du déroulement de l'action pédagogique, révèlent l'inefficience chronique des instances de reproduction et de sélection du corps enseignant.

Un rapide examen des conditions institutionnelles de recrutement des différentes catégories d'enseignants laisse apercevoir, sous l'apparente diversité des modes d'accès, tant en deçà du bac -les instituts de technologie de l'éducation ayant recruté à un niveau bas parmi les exclus du système d'enseignement-, qu'au delà, -l'école normale supérieure n'intéressant en dépit d'incitations pécuniaires que très faiblement les élèves ayant obtenu le baccalauréat, une post-graduation apparaissant comme le continuum logique d'une licence qui n'en finit pas pour les étudiants en quête d'emplois-, la caractéristique principale d'institutions/refuges confrontées à un marché du travail fortement concurrentiel et obligées de recruter parmi ceux que le système productif refuse.

La radicalisation des antagonismes du corps.

Il n'est pas étonnant de remarquer ainsi que les filières arabisées du supérieur, parce que leurs diplômés sont plus que tous les autres confrontés au problème de l'emploi, sont celles, si l'on excepte le cas atypique de médecine, où le taux d'algérienisation du corps enseignant a le plus rapidement augmenté.

Ainsi les sciences sociales et humaines ont, à partir des années 80, été quasi-exclusivement encadrées par des enseignants algériens; la part de la coopération y a diminué très rapidement; les sciences exactes, la technologie, les sciences biologiques, conservaient dans le même temps eux, une part relative d'enseignants coopérants.

Cette rapide montée d'un encadrement arabisé, dans les filières des sciences sociales et humaines, a tendu à produire une marginalisation des enseignants essentiellement formés en langue française. L'algérienisation a ainsi vite fait de se muer en arabisation excluant de fait une partie du corps enseignant algérien -enseignants de tradition, fortement professionnalisés, ayant suivi des cursus honorum- au profit de jeunes enseignants dénommés péjorativement "enseignants cocottes-minutes", passés par des cursus tronqués, faiblement certifiés, sans expérience pédagogique. Au delà d'un simple changement du système linguistique, l'arabisation a redéfini l'algérienisation dans le conflit comme renversement d'un rapport de forces à l'intérieur du système éducatif. Ce conflit n'a fait qu'interférer continuellement dans la conduite du procès pédagogique, perturbant la quotidienneté de l'institution inscrite dans une véritable guerre de tranchées entre arabophones et francophones.

L'exemple des étudiants juristes: des socialisations scolaires et sociales différentes.

Il y a sans conteste des oppositions assez nettes entre les deux populations étudiantes, arabophone et francophone, de l'Institut de Droit; celles-ci trouvent leur fondement dans des modalités de socialisation scolaire différentes; elles sont portées par des milieux familiaux différents. Certes, globalement, le capital culturel des familles algériennes est faible, dans une société où certaines classes d'âges - celle des parents notamment- n'ont pas été massivement concernées par le système scolaire. Néanmoins les identités des deux groupes étudiants se sont aussi construites dans des milieux, des univers, où le seul contact plus ou moins durable, plus ou moins prégnant, avec l'une ou l'autre langue, le français comme l'arabe classique, a pu influencer sur l'orientation des choix scolaires.

C'est dans les trajectoires sociales familiales que ces processus pourraient être le mieux observés; une analyse par entretiens approfondis, rendrait compte sans doute de manière encore plus nuancée que ne le ferait le questionnaire, des déterminants familiaux dans les différents rapports à l'école. A cet égard, l'indice le plus ténu dans l'histoire sociale des familles (on pourrait aller ainsi jusqu'aux arrière-grands-parents, ceux qui ont vécu la colonisation "dense") serait sans conteste plus explicatif que des variables censées être plus objectives (C.S.P., revenus,...) et cependant plus aléatoires.

Un univers configuré dans la prime éducation.

L'univers des deux sous-groupes étudiés ici est configuré avant l'arrivée à l'université, plus précisément au niveau du cycle primaire. Le choix linguistique -si tant est qu'il puisse exister: certaines orientations n'étant que le fait d'exclusions- n'est pas indifférent, comme on l'a vu, à l'univers linguistique familial, à la dominante linguistique familiale, au degré d'appropriation de l'une ou l'autre langue par les parents, voire les grands-parents; et même dans les familles berbérophones on peut observer une séparation entre univers culturel arabophone et univers francophone.

De fait, l'orientation dans l'une ou l'autre des options se jouait très précocement au niveau du primaire, notamment avant l'arabisation totale de ce cycle. D'abord le degré asynchrone d'avancée de l'arabisation dans ce cycle permettait à certains parents de jouer sur les écoles, les classes non encore gagnées par le processus d'arabisation. Ensuite, la coexistence/concurrence de l'enseignement des "Kuttab", offraient aussi bien une alternative à l'échec dans l'école publique qu'un choix réellement assumé par certaines catégories sociales. Enfin et surtout, les orientations se jouaient à l'intérieur du cycle dans l'effort porté sur l'une ou l'autre matière, le calcul (celui-ci étant toujours délivré en français pour la génération ici étudiée) ou la littérature et l'histoire-géographie (délivrées en langue arabe). Elles se jouaient aussi à travers l'affectation des maîtres, affectation définissant trois modèles concurrents de maîtres: l'enseignant moyen-oriental monolingue, l'enseignant algérien relativement bilingue et l'enseignant européen spécialisé dans certaines matières, et qui est souvent moins le fait du hasard que d'une gestion de stratégie politique.

Une séparation pédagogique.

Plus qu'institutionnelle la séparation est pédagogique, elle est inscrite dans des modes de transmission des savoirs, dans des modes cognitifs tout à fait opposés et qui sont d'autant plus prégnants qu'ils sont précoces et plus généralement en affinité avec des univers culturels familiaux.

Face à des modalités d'inculcation "positivistes"**(5)** héritées qui, bien qu'érodées, se maintiennent dans l'enseignement francophone, tend à s'affirmer une pédagogie totale qui vise à la "domestication du corps aussi bien que de l'esprit"**(6)**. On pourrait sans peine retrouver dans le type d'enseignement qui tend à prévaloir, porté par des agents qui sont le produit d'un système traditionnel, toutes les caractéristiques de l'enseignement scolastique français que justement le positivisme a combattu; l'enseignement y est exclusivement mnémotechnique et répétitif**(7)**. Le contenu de l'enseignement des Kuttabs, fondé sur la parole révélée, indiscutable, loin de l'idéal éducatif confucéen et mandarinale conçu comme art minutieux de formation du gentilhomme lettré**(8)**, tout à fait opposé au modèle grec d'une formation aristocratique**(9)**, vise à la production du croyant. Si la technique éducative qui est là en oeuvre est réduite à sa plus simple expression, c'est qu'il n'y a pas à convertir; la conversion est déjà acquise, les modalités de transmission, d'inculcation, sont celles de l'imprégnation, de "l'incorporation"**(10)** physique du texte au corps. Le rituel pédagogique est scandé non pas par des phases de complexité croissante de l'apprentissage mais d'élévation de la densité textuelle à acquérir; on apprend le Coran de la sourate la plus courte (El-fatiha) vers les sourates les plus longues, et non pas dans l'ordre chronologique de la révélation. Cette progression du plus facile au plus long à mémoriser est, elle-même, marquée par autant de moments qu'il y a de parties homogènes à apprendre; elle s'inscrit dans un continuum vers "l'élévation" et fonde un habitus de la linéarité. Les apprentissages sont collectifs: les différenciations dans le niveau d'avancement sont dissoutes dans le procès même de répétition.

Des modes d'inculcation scolastiques.

C'est cette forme historique de transmission et d'inculcation du savoir qui a structuré fondamentalement bon nombre d'acteurs du système universitaire et principalement ceux qui sont dénommés comme "arabophones". Elle apparaît d'autant plus prégnante qu'elle s'est développée dans la prime éducation et a été souvent en osmose avec le milieu familial**(11)**. Elle définit des schèmes de pensée spécifiques, une manière particulière d'appréhender le monde et les objets. Si cette modalité éducative peut prêter à l'abstraction, elle n'en donne pas les moyens parce que fondée sur une langue qui n'est pas autrement maîtrisée, en décalage qu'elle est par rapport aux langues parlées et que, de surcroît, aucun exercice de définition n'est engagé dans les écoles coraniques. Axée sur la mémorisation, elle fonde, à l'image de l'autodidacte de Sartre ingurgitant tout de la lettre A à Z, une *pratique encyclopédique de l'acquisition*.

Dispensée à travers le livre sacré, elle ne prête pas dans la prime éducation à l'exégèse et encore moins à la critique; inscrite dans une structure sociale communautaire -au moins dans l'opposition au pôle colonial- où les différenciations apparaissent souvent secondarisées, elle ne développe guère une attitude réflexive, critique, sinon dans l'opposition radicale ou dans la réception passive de l'ordre des choses et du monde tel qu'il se donne.

Dans le procès de formation des élèves qui arrivent à l'université, cette modalité éducative n'est pas exclusive pour une grande majorité d'entre eux. Elle s'est conjuguée et se conjugue souvent avec une forme institutionnalisée de transmission des connaissances, moniste elle aussi, parce que fondée sur une vision unifiée et unifiante de l'Etat. L'influence, la prégnance, de l'une ou l'autre modalité dépendent précisément des possibilités, exprimées en temps de passage et en ruptures, de mener conjointement à travers les supports familiaux et institutionnels ces deux types d'enseignement.

L'approfondissement des modes d'inculcation par l'université.

C'est dans les itinéraires scolaires d'avant l'entrée à l'université que s'est largement dessiné un style cognitif, un cadre de structures de base intériorisées du langage et de la pensée; l'université vient en quelque sorte approfondir et achever le processus. Tout y prédispose, les agents transmetteurs: les enseignants sont les purs produits de l'un ou l'autre système. Tout sépare en effet les enseignants qui sont formés à des écoles différentes; les entrecroisements sont rares: les deux groupes d'enseignants, arabophones et francophones, vivent sur les mêmes lieux, se côtoient, et cependant s'ignorent complètement; même lors des réunions générales les contacts sont rares; l'exception à ces ignorances les uns des autres, n'a pu se manifester que pour la défense du cumul de la profession d'avocat avec celle d'enseignant. Sans doute a-t-on aussi remarqué que certains enseignants arabophones, et notamment les femmes, dominées parmi les dominés, ne dédaignaient pas d'établir des ponts avec leurs homologues de la section francophone. Ce fait, assez exceptionnel pour être souligné ici, n'a en tout cas pas produit de solidarités génératrices de novations pédagogiques. L'ignorance l'un de l'autre des deux groupes, pour être assez bien partagée à l'origine, est tout de même principalement le fait du groupe d'enseignants francophones d'autant plus assurés de leur prééminence que le contexte socio-historique s'y prêtait.

Une inversion de la domination pédagogique.

Au bout de la double décennie, l'inversion est réalisée et ce sont les francophones qui sont en position de stigmatisés. Ce processus révèle bien aussi le sort fait aux enseignements: dans la première phase ceux-ci sont l'objet de redéfinitions, d'enjeux, surtout entre publicistes et privatistes, et ceci dans la seule section francophone; la section arabophone se contentant pour une large part de reproduire en l'appauvrissant ce qui se fait dans la première; dans la seconde phase, le statu-quo autour d'enseignements expurgés et lissés de leurs connotations socialisantes ou marxisantes, va être de plus en plus remis

en cause au nom des principes religieux et de la prééminence de la sharia dans la hiérarchie des normes. La redéfinition des programmes, momentanément gelée devient un enjeu quotidien où le groupe arabophone s'investit principalement; les avancées pédagogiques du groupe francophone dans un institut totalement arabisé, notamment à travers la prise en charge d'un enseignement de terminologie et de modules de post-graduation, vont être combattues jusqu'au boycott par le lobby arabisant.

Des univers "autistiques".

Dans ces deux univers qui se définissent l'un par rapport à l'autre dans *l'autisme* l'un de l'autre, qui ne s'interpénètrent qu'à l'occasion, la relation et la communication pédagogique, dans sa forme institutionnalisée va présenter des caractéristiques tout à fait opposées. Le procès pédagogique qui va avoir cours dans l'institution va produire des groupes d'étudiants scindés, non pas seulement sous le principe de la langue mais plus fondamentalement sous celui des représentations mêmes; cette opposition irréductible de l'un et l'autre groupe, constitutive de la nature des formations, a pu être latente tant que le pouvoir politique a pu conjuguer l'appel à l'ouverture et le réensourcement dans l'authenticité et tant que surtout le secteur socio-économique a pu intégrer différemment, selon une spécialisation linguistique et politico-idéologique -aux diplômés francophones correspondraient les emplois dans les entreprises et l'administration et aux diplômés arabophones les emplois dans la presse, le parti, la magistrature... ces deux groupes de diplômés; elle est devenue plus ouverte, plus violente, aussi bien à cause de l'incapacité du politique à concilier des demandes contradictoires dans lesquelles, passée l'étape d'un bonapartisme local, son implication devenait évidente, qu'à l'échec d'une stratégie de développement à fort coefficient capitalistique.

Les enseignants juristes : une opposition dans le niveau de l'encadrement.

L'opposition entre les deux sections est assez nette sous le plan du grade des enseignants en exercice au moment de l'enquête. La section arabophone est plutôt encadrée par des enseignants de rang subalterne. Point de professeurs ni de maîtres de conférences, les enseignants y sont majoritairement assistants. Ceux qui officient dans les rangs magistraux dans cette section sont exclusivement des enseignants étrangers originaires du Proche et Moyen-Orient (Égyptiens, Syriens, Irakiens, Libanais). De plus les rares Algériens maîtres-assistants sont généralement des diplômés de deuxième post-graduation des universités de cette même aire régionale. Par opposition, l'encadrement de la section francophone est de grade plus élevé. Les assistants sont presque moitié moins nombreux dans la section francophone que dans la section arabophone. Il y a une forte proportion d'enseignants de rangs magistraux dans la section francophone; ceux-ci ont été certifiés par des concours d'agrégation passés en France ou en Algérie(12). En 1989-90, l'Institut de Droit comprend 12 professeurs de rang magistral, docteurs d'Etat et agrégés de l'université en langue française, alors qu'aucun arabophone n'a pu

devenir entre temps professeur faute d'organisation d'un concours similaire dans la section arabophone.

La faiblesse de l'organisation de la post-graduation dans la section arabophone n'a pas non plus permis l'émergence d'un corps enseignant intermédiaire à même de mener une transition; il n'y a en 1978-79 que 5 maîtres-assistants dans cette dernière section. Les enseignants arabophones du rang de maître-assistant ne sont généralement pas titulaires du doctorat, à l'inverse de leurs homologues francophones, mais simplement de deux diplômes d'études supérieures (DES) qui permettent par équivalence l'accès à ce grade. Il faut ajouter que les enseignants francophones qui sont titulaires des mêmes diplômes, les ont obtenus dans des conditions de préparation et d'encadrement nettement plus rigoureuses que celles de leurs collègues arabophones; en effet, la post-graduation dans la section francophone a pendant longtemps bénéficié d'un encadrement de haut niveau composé d'agrégés nationaux aussi bien que coopérants principalement français, ils ont en outre tiré avantage d'enseignements de missionnaires de haut niveau des universités françaises; pour des raisons diverses, absence de liens institutionnels entre universités, concurrence des pays du Golfe, réticences politiques du moment, la section arabophone post-graduée n'a pas eu l'encadrement adéquat en enseignants de rang magistral.

Le corps le plus nombreux dans la section arabophone, on l'a vu, est celui des assistants. Ces derniers ne sont généralement que des étudiants fraîchement diplômés, cooptés par certains enseignants ou administrateurs.

Une opposition aggravée par la reproduction du corps.

Les modalités de reproduction du corps enseignant en cours dans l'institution ont aggravé ces oppositions; en effet, l'arabisation totale de la licence a tendu à partir des années 80 à déplacer les enseignants de rang magistral francophones, âgés, généralement monolingues, guère enclins à se recycler linguistiquement, sur la post-graduation; ce qui, en les libérant du premier et du deuxième cycle, les a rendus exclusivement disponibles pour les magisters et les doctorats.

Tableau 1 : Effectifs des enseignants en magister par grade et par filière, année 1989-90

Filières	Prof. (1)	Chargés de cours (2)	Maîtres assist.	Assist. stag.	Assist. vacat.	Total
Droit pénal et sciences criminelles	2	5	4	0	0	11
Contrat et responsabilité	4	7	7	0	0	18
Relations internationales	7	6	2	0	0	15
Administration et finances	3	7	5	4	0	19
Droit des entreprises	2	4	5	1	0	12
Total	18	29	23	5	0	75

(1) Tous francophones

(2) Dont 5 arabophones

Source : Direction de la scolarité de l'institut de Droit d'Alger

A l'inverse, leurs collègues arabophones voyaient leurs charges pédagogiques redoubler d'autant qu'en plus de l'encadrement du troisième cycle, ils étaient aussi en charge d'équipes pédagogiques composées d'assistants dont la grande majorité était simplement du niveau de la licence. Le magister arabophone va s'avérer de plus en plus pléthorique; va prévaloir à ce niveau un contournement de la politique des quotas d'admission par une ouverture plus grande qu'on peut qualifier de laxiste, justifiée selon les administrateurs par les tensions que pourrait susciter une sélection plus rigoureuse à l'entrée de ces études; le nombre d'inscrits y est chaque année de plus en plus élevé, surtout ces dernières années: 1973 inscrits en 1989-90, dont 1065 en deuxième année, contre 417 inscrits en section francophone, dont 151 en deuxième année **(13)**.

Tableau 2 : Effectifs des étudiants inscrits en magister selon la langue, le semestre et la filière, année 1989-90.

Filières	Francophones				Arabophones			
	S.1	S.2	S.3	Total	S.1	S.2	S.3	Total
Administration et finances	31	21	42	94	159	64	272	495
Relations internationales	40	31	25	96	119	66	175	360
Droit des entreprises	17	23	31	71	67	42	139	248
Droit pénal et sciences criminelles	27	14	6	47	154	73	141	368
Contrat et responsabilité	37	25	47	109	99	65	338	502
Total	152	114	151	417	598	310	1065	1973

Source : Direction de la scolarité de l'Institut de Droit d'Alger

Sans doute la rétention de l'inscription en section francophone participe-t-elle d'une stratégie qui vise à la fermeture de celle-ci, cependant on ne saurait aussi éluder la question du contrôle de la reproduction du corps par les enseignants de rang magistral dans cette section. Très peu de magistrats en langue française, en effet, ont été soutenus dans les dernières années à l'Institut de Droit d'Alger. Le tableau n°3 montre bien que de 1979 à 1989, c'est-à-dire en l'espace de 10 ans, seulement 31 magistrats furent menés à terme, en moyenne 3 par année. Dans le même temps il n'y a pas eu plus de 5 thèses d'Etat en droit, soutenues localement, alors que la formation à l'étranger en certifiait le double dans ce grade.

Tableau 3 : Effectifs des soutenances en magister (langue française).

Année universitaire	Discipline et option	Effectif des soutenances	Période
1979	Administration et Finances	2	Jun et avril
1979	Contrat et Responsabilité	2	Février et juin
1979	Droit des Entreprises	1	Jun
1980	Droit Int. et Relations Int.	1	Octobre
1980	Droit des Entreprises	1	Jun
1981	Droit Int. et Relations Int.	2	Janvier et juin
1981	Contrat et Responsabilité	1	Octobre
1981	Droit des Entreprises	1	Jun
1982	Contrat et Responsabilité	1	Mai
1983	Droit Int. et Relations Int.	2	Janvier et juin
1983	Administration et Finances	1	Avril
1984	Contrat et Responsabilité	2	Mars et mars
1985	Droit Int. et Relations Int.	1	Octobre
1985	Administration et Finances	1	Janvier
1986	Administration et Finances	2	Jun et octobre
1986	Contrat et Responsabilité	2	Avril et juin
1986	Droit des Entreprises	1	Octobre
1987	Contrat et Responsabilité	1	Jun
1988	Droit Int. et Relations Int.	1	Mars
1988	Contrat et Responsabilité	2	Avril et juin
1988	Droit Int. et Relations Int.	1	Octobre
1989	Contrat et Responsabilité	1	Janvier
1989	Droit Int. et Relations Int.	1	Janvier

Source : Direction de la scolarité de l'Institut de Droit d'Alger

Les arabophones, exclus de fait du concours d'agrégation, piétinaient dans les postes de maîtres-assistants ou chargés de cours; le magister dans cette section ne certifiait guère plus que celui de la section francophone; cependant le fait simplement d'être inscrit en deuxième année de magister apparaissait pour nombre d'entre eux comme une garantie d'obtention d'un poste d'enseignant. De ce fait, la pression sur le magister se faisait plus vive dans cette section.

On le voit, les deux sections s'opposent quant au niveau de recrutement des enseignants, aux types de formations que ceux-ci ont subis, mais aussi quant au rythme de certification des futurs enseignants. L'élargissement de l'arabisation, la montée en nombre d'enseignants de grade subalterne, le piétinement d'enseignants de grade intermédiaire, achevaient de dissocier une élite enseignante de formation francophone de plus en plus marginalisée et contestée, d'une masse d'enseignants d'autant plus impatients de grimper dans la hiérarchie, que leur situation leur apparaissait devoir plus à une stigmatisation linguistique qu'à de réels critères pédagogiques.

Un déplacement des oppositions.

Le statut des enseignants va être à ce titre, ici plus qu'ailleurs, l'objet de vives contestations de la part des enseignants de grades subalternes et surtout intermédiaires. La soumission de leur progression à l'avis d'une C.U.N. (14) composée principalement d'enseignants de rang magistral francophones était vécue comme un assujettissement renouvelé à une hiérarchie scorie de l'histoire coloniale. Leur lutte, qui cache pourtant l'essentiel -c'est-à-dire leur faible niveau de formation, la faiblesse de leurs travaux personnels- va consister à dénoncer dans les enseignants des grades les plus élevés, des *"attardés de l'histoire, des éléments qui veulent bloquer le processus d'arabisation"*. Leur promotion massive en 1991 au grade d'assistant titulaire pour les enseignants de grade subalterne, au grade de maître de conférences pour les enseignants de grade intermédiaire, achève de livrer l'institution au plus grand nombre,

alors que dans le même temps le magister est arabisé et n'y subsistent que quelques cours à option donnés en langue française.

Ce processus achevé par la quasi disparition des enseignants francophones qui ne sont plus en charge que de quelques enseignements à option en magister ou de cours de terminologie boycottés en licence, rend hégémonique une modalité particulière de transmission pédagogique portée par des enseignants de "circonstances". Le discours pédagogique va être de plus en plus reconnu, moins par ce qu'il sait que par ce qu'il dit et la façon dont il le dit(15).

Une opposition redoublée par le clivage publicistes /privatistes.

De plus la mise en cause d'une transmission pédagogique, qui a été ici principalement articulée autour du noyau dur du droit positif, va être redoublée par la part prépondérante que vont prendre dans celle-ci les enseignants publicistes sur les privatistes.

Tableau 4: Répartition des enseignants de l'Institut au moment de l'enquête, selon le département

	Publicistes	Privatistes	Total
Arabophones	60	34	94
Francophones	59	38	97
Total	119	72	191

Source : Direction du personnel de l'Institut de Droit d'Alger

Le nombre des publicistes est plus élevé, dans l'institution, que celui des privatistes; leur marque et leur influence y sont nettement plus importantes et notamment dans le démarrage de la réforme; c'est que les privatistes, dans leur majorité, exercent dans le barreau, voire dans la magistrature, parallèlement à l'enseignement. Sans doute cette pratique peut-elle conforter des enseignements qui se veulent essentiellement orientés vers une professionnalisation; cependant, force est de noter que l'exercice d'une profession à côté de celle de l'enseignement développe un absentéisme chronique, et se traduit par une démobilisation pédagogique qui laisse la place aux publicistes généralement plus activistes dans l'institution, même si certains d'entre eux exercent là aussi comme conseillers du prince(16).

Les tentatives de novations pédagogiques vont être à ce titre essentiellement portés par les publicistes de grades élevés; dans l'ordre historique, celles-ci n'ont été possibles qu'avec la réforme de 1971 et sous la double impulsion d'enseignants, algériens et français, publicistes, dont on peut dire qu'ils sont le produit de l'université française d'après mai 68. Le repli de ces derniers, leur marginalisation, leur éviction, marquent l'échec d'expériences pédagogiques, de saisie critique du droit dans une approche pluridisciplinaire et, inversement, la domination des pratiques pédagogiques existantes déjà, à l'état latent, dans l'institution ou en creux dans les distorsions que va produire la réforme.

Les enseignements: novation et tradition ou "le retour du refoulé"

La réforme: le dépassement de la division public/privé.

La réforme de 1971 a introduit au niveau de l'Institut de Droit un réaménagement des programmes qui veut aller dans le sens *"d'une adaptation du droit algérien aux problèmes de la socialisation du pays"* (17). Cette redéfinition vise à ce que l'étudiant ait *"une formation souple"* (18) qui nécessite, selon les réformateurs, une ouverture vers les sciences sociales qui *"l'aideraient à mieux saisir les problèmes de la société lancée dans le socialisme et ainsi concevoir le droit qui peut être adapté"* (19); cette orientation quelque peu généraliste qui serait propre au tronc commun, dans les présupposés des réformateurs, ne serait pas exclusive, selon eux, d'une spécialisation en vue d'une professionnalisation dans le deuxième cycle. La formation projetée a aussi pour objectif de dépasser la division classique droit privé/droit public par une "interdisciplinarité active" et une réorganisation des filières dans le sens d'un décloisonnement des formations. Les réformateurs enregistrant "les bouleversements profonds" qui affectent le droit pensent à introduire une spécialisation des modules en même temps qu'à intégrer la dimension nationale à travers la définition de modules d'enseignement de "droit algérien". Ces principes généraux de réorientation de l'enseignement du droit sont confortés par des novations dans la transmission pédagogique et le contrôle des connaissances.

La montée des sciences sociales.

De fait, cette réforme, qui définit de nouveaux programmes, vient remettre en cause plutôt la *conception* de l'enseignement du droit, que les contenus eux-mêmes. La modification touche surtout la modalité de transmission; la liste des enseignements arrêtée n'est guère différente de celle qui prévalait antérieurement à la réforme(20). Avait été repris le noyau dur du droit positif; les enseignements d'histoire des institutions, qui traitaient auparavant de la France féodale, étaient réorientés vers les institutions méditerranéennes gréco-latines et algériennes (celles de l'époque turque et coloniale). Le droit musulman quasi absent jusque là, traité de manière contingente dans les successions, continuait à être marginalisé à travers un cours semestriel qui ne l'abordait que d'un point de vue historique et non en tant qu'objet ou domaine propre. Les sciences sociales, en particulier l'économie et la sociologie déjà enracinées dans l'institution, se voyaient confortées dans l'organisation des études en place par l'allongement du temps qui leur était imparti. De cours semestriels ils devenaient l'objet de cours annuels. L'enseignement de méthode de la science politique, donné en troisième année option droit public, était élargi à un cours de méthodes des sciences sociales et le cours des libertés publiques de troisième année était, contre toute attente et en dépit du contexte politique, maintenu(21); par contre aucun cours sur le système politique algérien n'était programmé et l'enseignement d'histoire des idées politiques disparaissait.

Rien donc dans les intitulés, sinon la montée des sciences sociales, qui puisse autoriser à penser une rupture fondamentale avec les

programmes passés. Certains enseignements nouveaux, délivrés en dernière année, comme le droit pétrolier, le droit maritime, le droit de la propriété industrielle, littéraire et artistique, le droit des assurances, le droit des transports terrestres et aériens, le droit international du développement, pourraient faire conclure à une spécialisation accrue; cependant leur caractère optionnel, limité dans le temps, en faisait plus des enseignements généraux et introductifs que réellement pointus et formateurs.

Une tentative de rupture pédagogique: la conférence de méthode.

C'est donc essentiellement dans le point de vue sur le droit et dans les modalités de l'inculcation, portés par des enseignants en plein questionnement sur leur savoir et leur pratique pédagogique, que la rupture avec le passé se laisse le mieux apercevoir. Celle-ci est le fait de la section francophone; les enseignants arabophones ne sont nullement impliqués dans le processus de retour critique sur le droit et l'enseignement du droit; ils continuent pour la plupart à reproduire un contenu défini ailleurs, à transmettre, pour certains, un enseignement figé dans des ouvrages obsolètes et rares, nullement conforté par un socle jurisprudentiel dans la langue et généralement conjugué avec des considérations politico-idéologiques et religieuses.

La novation pédagogique développée dans la section francophone est principalement produite dans deux lieux: *la conférence de méthode* de première année et le *séminaire* de troisième année. La conférence de méthode s'avère, dès le démarrage de l'institution réformée, comme l'instrument même de transformation des représentations à l'égard du droit entendu à la fois comme art et comme science **(22)**.

La conférence de méthode va grouper les enseignements d'introduction au droit, de méthode de la science juridique, de sociologie et d'économie. Les professeurs chargés des cours magistraux (3 enseignants), les assistants juristes, sociologues, économistes, chargés des travaux dirigés, se retrouvaient avant le démarrage de chaque semestre en séminaire d'études pour définir un thème commun à aborder selon les trois perspectives disciplinaires, en en marquant toutefois les caractéristiques juridiques à partir des contextes socio-économiques dans lequel celui-ci était pris et étudié; le thème défini et arrêté, l'équipe pédagogique se réunissait hebdomadairement pour préciser le contenu de chaque séance de T.D.; celle-ci était à chaque fois préparée par un groupe d'enseignants qui la soumettait à la discussion de l'ensemble avant la mise en forme pédagogique et matérielle. Le contrôle des connaissances ne portait pas sur l'un ou l'autre enseignement mais sur l'ensemble; les modalités en étaient diversifiées -contrôle sur exposés, tests écrits, devoirs de synthèse sur table- mais aussi novatrices -fiches de visionnement de films assuré hebdomadairement en relation avec le thème abordé, travail sur la presse, etc. La conférence de méthode s'institutionnalisait petit à petit non sans problèmes, non sans tiraillements, non sans volonté hégémonique de discipline, comme un véritable lieu d'échanges entre disciplines voisines, comme un laboratoire de réflexion sur le droit algérien se faisant.

Si cette pédagogie a pu momentanément prendre, c'est surtout grâce aux enseignants magistraux qui l'animaient, aux assistants chargés d'appliquer les programmes. Les uns et les autres étant liés par des préoccupations et des problématiques fonctionnant sur le même registre; mais aussi grâce à la Direction tout à fait en affinité avec cette expérience pédagogique. La réussite tenait également au fait que cet enseignement se développait en première année, c'est à dire à un moment où les étudiants n'étaient pas fortement socialisés et où ils découvraient le droit.

Les étudiants retrouvaient en troisième année, mais dans des conditions extrêmement différentes, un espace pédagogique similaire: *le séminaire*; si celui-ci se faisait dans les mêmes formes, c'est-à-dire qu'il était développé à partir d'un thème commun et dans une perspective pluridisciplinaire, il s'avérait au total moins performant. L'interdisciplinarité y était moins marquée, les enseignants étaient là plutôt des juristes qu'autres spécialistes des sciences sociales; il n'y avait point d'enseignements support au contenu qui y était délivré. Inséré dans une phase de spécialisation juridique, il périssait, oscillant entre une trop grande généralisation et une spécialisation extrêmement pointue.

Une approche critique du droit.

La conférence de méthode classée en première année apparaissait autrement plus importante dans le procès de socialisation des étudiants en droit. L'approche qui va y être développée se veut avant tout une approche critique du droit. Contre le positivisme juridique, elle affirme la possibilité de la construction d'une science juridique en rupture avec les a priori de la connaissance juridique et les idéologies théoriques juridiques; nourrie aux avancées théoriques althussériennes, elle aborde le droit dans les catégories du marxisme. Le droit n'est compréhensible dans cet ordre d'idées qu'à partir d'une *"théorie de la production de la vie sociale"* (23); à cet égard il n'est pas simplement un produit de la société, il est un produit historique d'une société historique, il est *"une instance au sein d'un tout complexe à dominante"* (24). Dès lors, sur ce socle pouvaient dialoguer la science juridique, la sociologie et l'économie, appelée chacune à saisir non seulement les interactions entre niveaux ou instances mais surtout la logique structurale profonde de fonctionnement du droit.

Si la démonstration pédagogique a pu se développer, c'est que ces dernières disciplines, la sociologie et l'économie, appelées à comprendre le droit, étaient, elles aussi, marquées par le point de vue marxiste; on l'a vu, la sociologie et l'économie sont anciennes dans l'institution; ce qui change là aussi c'est la manière de définir l'objet, la manière de l'aborder. A une sociologie du droit "compréhensive" (25), voire "intuitive", à une science économique plutôt néoclassique (26), va succéder dans ces disciplines une approche critique.

Une approche surpolitisée du droit: un forum marxiste.

On le voit, cette démarche concordataire n'a pu être possible que parce

que le point de vue était similaire dans les trois enseignements; le

contexte socio-politique aussi y prédisposait; dans la phase de l'après décolonisation et celle du marxisme dominant des années 70, les questions juridiques étaient posées directement de manière politique. Le glissement, les dérives vers une approche strictement politique du droit, essentiellement volontariste(27), ne pouvaient être dans le moment contestés et durablement combattus. La surpolitisation de la société algérienne, toute organisée par un Etat omniprésent et omnipotent, un Etat de plus en plus "juridique", ne tardait guère en dissolvant l'objet juridique dans le politique, à affecter l'enseignement du droit; vont en témoigner les débats de plus en plus vifs au sein de la conférence de méthode et plus largement au sein de l'institution, à propos des chartes et ordonnances portant révolution agraire, gestion socialiste des entreprises, statut des travailleurs, qui vont opposer des enseignants sur la nature de la voie algérienne -socialisme, voie nationale démocratique, capitalisme d'Etat- sur la fonction du droit dans ses différentes phases -droit capitaliste inégal, droit égal, communiste ou socialiste- et plus loin encore sur l'opposition droit bourgeois/droit prolétarien et même sur l'extinction, la fin du droit(28).

Partie sur un projet d'approche critique pluridisciplinaire du droit, la conférence de méthode se transformait, en cours de route, en "forum marxiste", en un point de vue certes traversé par ses propres contradictions mais cependant fondamentalement unilatéral; c'est du moins l'image qu'elle va renvoyer de plus en plus aux enseignants privatistes et arabophones(29). Le projet épistémologique et pédagogique de développer une science juridique fondée sur la distinction objet de science/objet réel, d'appréhender le droit non à partir du système visible des règles mais de leurs déterminations à partir d'une théorie de leurs formations et de leurs transformations sociales dans l'histoire, débouchait compte tenu de la surpolitisation qui caractérisait l'étape historique, sur la confusion objet de connaissance/objet réel. Les enseignements apparaissaient avoir complètement perdu leur caractère juridique au profit de leur définition politique. Les enseignants arabophones privatistes, certains avocats et magistrats, vont avoir beau jeu de dénoncer l'enseignement marxiste qui fait tout apprendre sauf le droit et qui serait éminemment subversif. La critique est d'autant plus violente que les enseignants "positivistes" sont remis en cause dans leur technicité, leur formalisme juridique, par des étudiants précocement socialisés et précocement initiés à la dialectique marxiste. La conférence de méthode va être progressivement contestée, remise en cause, à partir du milieu des années 70. Cette remise en cause va aller crescendo avec la transformation des conditions de l'action pédagogique proprement institutionnelle, aussi bien que les conditions plus générales de transformation de la société.

Le reflux de l'enseignement critique.

Il y a d'abord le reflux de la coopération: les enseignants soixante-huitards, et notamment le professeur Miaille, vont se redéployer sur les facultés françaises; les Algériens qui les remplaçaient étaient fragilisés sous le double plan du statut -ils étaient souvent de grade subalterne- et de la langue d'exercice. Il y a ensuite le remplacement de l'équipe

dirigeante d'agrégés de droit public de l'Institut -principalement les Doyens Mahiou et Bencheikh, qui avaient permis et conforté le travail engagé avec la réforme- par une équipe de privatistes, de surcroît exerçant en qualité d'avocats (A. Berchiche, M. Mentalechta); plus encore, c'est bien le statut de la sociologie et de l'économie à l'Institut de Droit qui continuait à poser problème pour les "positivistes"; sitôt les juristes conscients de la nécessité d'une pluridisciplinarité dans l'approche des phénomènes juridiques partis ou marginalisés, ces deux disciplines apparaissaient complètement étrangères, exogènes, en porte à faux par rapport aux enseignements en cours, d'autant plus que les enseignants qui en étaient en charge ne relevaient pas eux-mêmes statutairement de l'Institut de Droit. Le solidarisme juridique reprenait très vite le pas pour marginaliser ces enseignements. A partir de l'année 1976, la conférence de méthode va peu à peu éclater: l'enseignant chargé des cours d'introduction au droit et de méthode de la science juridique, avocat et professeur, se faisait plus absentéiste aux réunions d'équipe pédagogique, proposait ses propres thèmes et sujets à celle-ci, tentait de secondariser la sociologie et l'économie dans la problématique juridique, puis se dissociait complètement. Les enseignants d'économie et de sociologie tentaient alors une marche en duo qui n'eut guère de suite. Ces derniers, remplacés par la nouvelle direction et renvoyés dans leurs instituts d'origine, la conférence de méthode disparaissait à partir des années 80. Un réaménagement des programmes en 1985 y mit fin, ainsi qu'au séminaire de troisième année [\(30\)](#) et, de fait, l'ère politique s'engageait déjà dans une phase de restructuration hybride qui annonçait le libéralisme flou des années 90.

Le retour du refoulé.

La fin de cette expérience pédagogique pluridisciplinaire apparaissait comme un "*retour du refoulé*" [\(31\)](#). Celui-ci, pourtant, n'avait guère cessé d'être explicite, notamment dans la section arabophone. Il nous faut réaffirmer que l'expérience pédagogique de la conférence de méthode, même si elle a pu apparaître momentanément dominante, a été en réalité minoritaire. La conférence de méthode n'a ainsi pas du tout fonctionné selon le même schéma dans la section arabophone. Les enseignements continuaient à y être transmis traditionnellement sous forme de cours ex-cathédra, les T.D. se contentant de les reproduire.

Les enseignements étaient isolés les uns des autres, même si la notation entre les différents cours était pondérée par une note finale pour l'ensemble de ces cours. Paradoxalement c'est dans la section arabophone que ces caractéristiques anciennes d'une pédagogie dominante dans l'enseignement du droit français, véritable pédagogie de l'oral [\(32\)](#), fondée sur le principe de mémorisation, sur une valorisation de la rhétorique comme expression du plus grand savoir, s'attachant à la règle, à l'apparence plus qu'à l'essence, vont redoubler celles propres aux modes d'inculcation produits par un enseignement religieux.

De fait, l'échec d'un enseignement réellement pluridisciplinaire en section francophone venait simplement remettre en quelque sorte les

choses en l'état. Il adéquationnait les formations qui étaient développées dans l'une et l'autre section. Il faisait rentrer dans les rangs une formation qui avait pu apparaître en rupture. L'arabisation totale de l'institution après 1983 venait achever le processus. Sans doute avait-on pu croire que face à un enseignement qui devenait, sous l'effet de l'approche critique, plus politisé, moins juridique, se développait un enseignement plus centré sur le droit, sur les règles et les procédures. Mais là aussi la dérive avait été forte. Plus que l'envahissement du droit par le politique et ses catégories, plus que l'instrumentalisation du droit et des pratiques juridiques, ce sont les conditions concrètes de déroulement de l'action pédagogique qui sont ici les plus explicatives de l'érosion des catégories du droit positif. Celles-ci pâtiennent, dans leur transmission pédagogique et leur pérennisation, d'absences, de manquements, d'insuffisances : insuffisances, on l'a vu, dans la formation des enseignants et de leur disponibilité, mais surtout de plus en plus absence d'un socle jurisprudentiel réellement informatif(33) sur le droit qui se fait, et, enfin, manquements dans les supports pédagogiques(34); de plus le caractère "polysystémique"(35) du droit algérien multiplie les référentialités et accroît les interférences entre catégories de droit différentes, accentuant par là les indécisions et les confusions théoriques et pratiques.

Une altération du droit positif.

Au bout de la décennie, l'enseignement du droit devient plus homogène en se politisant d'avantage et s'appauvrit dans le même temps dans sa référentialité aux catégories du droit positif. Ce mouvement se fait parallèlement à un processus qui enregistre un décalage qui va en s'approfondissant entre la norme juridique étatique et les pratiques populaires(36).

La transformation pédagogique inaugurée par la réforme, en altérant profondément le fond du droit positif dans sa logique, sa forme, son langage -altération redoublée par l'irruption de la langue arabe, obligée, faute d'objet propre et de matière première, de se cantonner si ce n'est dans la traduction du droit et de la jurisprudence héritée, dans la revendication de la Charia- secondarise l'apprentissage des mécanismes juridiques et institutionnels au profit de l'inculcation idéologique.

Rapport pédagogique et communication. Une socialisation politique duelle.

L'Institut de Droit apparaît ainsi, dans les années 70, comme une instance de socialisation politique différentielle selon les deux sections, socialisation qui fonctionne à l'image de celle qui prend en charge la société globale, c'est-à-dire avec le refus de poser la question de la nature socio-politique du pouvoir en place, refus se manifestant pendant longtemps par l'absence de tout enseignement sur le régime politique algérien.

Ainsi les définitions du droit avancées par les étudiants sont presque toujours référées soit aux fondements politiques du droit pour les

francophones, soit aux fondements religieux pour les arabophones.

Tableau 5 : Les fondements du droit selon la section (ensemble des 2ème, 3ème et 4ème années)

	Politique	Religieux	Règles morales	Nature	Société	Total/ base
Arabophones	22,1	55,5	16,3	3,4	2,7	n = 210 100,0
Francophones	67,7	3,7	8,4	1,8	18,4	n = 120 100,0
Ensemble	40,5	34,5	13,2	2,7	9,1	n = 330 100,0

Les réponses sont à cet égard révélatrices des présupposés théoriques produits par la formation reçue dans l'une et l'autre section; l'importance des enseignements non juridiques (sociologie, économie et histoire) qui préparent à une approche sinon critique du moins distanciée à l'objet juridique, est inégalement appréciée selon la section. Les francophones sont plus nombreux à déclarer extrêmement importants ces enseignements, les arabophones sont relativement partagés.

Tableau 6 : Appréciation des enseignements non juridiques dans la formation des juristes, selon la section.

	Très importants	Importants et utiles	Inutiles	Total/ base
Arabophones	37,1	39,1	23,8	n = 705 100,0
Francophones	60	35,2	4,8	n = 430 100,0
Ensemble	45,7	37,5	16,8	n = 1135 100,0

La conduite pédagogique de ces enseignements dans la section arabophone ne semble pas outre mesure mobiliser les étudiants; inversement, la forte revendication de ces enseignements par les francophones atteste, comme nous l'avons souligné plus haut et telle que la conférence de méthode a pu développer ces enseignements, d'une plus grande disponibilité à une politisation des approches du droit. Ceci est assez transparent dans la demande des thèmes à traiter

Tableau 7 : Thèmes que les étudiants aimeraient voir traiter.

	Thèmes économiques et politiques locaux	Thèmes culturels locaux	Thèmes spécifiques au droit local	Thèmes actualités et "étranger"	Total/ base
Arabophones	14,3	45,8	33,7	6,2	n = 705 100,0
Francophones	37,5	29,1	22,3	11,1	n = 430 100,0
Ensemble	23,1	39,4	29,4	8,1	n = 1135 100,0

Attitudes conformistes, attitudes critiques.

S'ils sont assez partagés pour l'étude des divers thèmes, les étudiants francophones souhaitent préférentiellement voir aborder les thèmes en rapport avec l'économie et la politique du pays; les étudiants arabophones sont plutôt favorables aux thèmes en liaison avec les problèmes de la famille, de l'éducation; ils sont aussi favorables à la

prise en compte des problèmes du droit en Algérie: sans doute sont-ils là conscients de l'insuffisance de leur formation ou alors voudraient-ils voir traiter du droit musulman qui ne leur semble pas être du tout pris en compte par les enseignements.

L'enseignement plus ouvert de la conférence de méthode, les modalités nouvelles et variées du contrôle mis en place dans la section francophone, le travail d'équipe qui s'est développé, définissent des attitudes plus critiques à l'égard des modalités "traditionnelles" de transmission des connaissances chez les étudiants francophones. Ceux-ci sont ainsi moins partisans du cours magistral, sans être tout à fait pour l'augmentation des travaux dirigés. Plus conscients, parce que sans doute plus militants et sensibilisés par leurs enseignants, ils font des problèmes liés aux infrastructures, aux supports pédagogiques, l'essentiel des préalables à une amélioration du travail pédagogique. Ils sont aussi pour l'augmentation de leurs initiatives propres; les étudiants arabophones, également sensibles aux conditions matérielles de fonctionnement pédagogique, sont plus nombreux à vouloir s'inscrire dans la continuité des modalités d'inculcation pédagogique.

Tableau 8 : Amélioration du travail pédagogique selon la section.

	Dans la continuité	Initiative des étudiants	Augmenter part des cours magistraux	Augment. les T.D.	Modifier le contrôle continu	Revoir les conditions matérielles	Total/ base
Arabo-phones	24,8	13,2	19,4	11,6	10,8	20,2	n = 702 100,0
Franco-phones	15,5	20,3	10,2	2,1	5,1	46,8	n = 430 100,0
Ensemble	21,4	15,8	15,9	8,1	8,7	30,1	n = 1132 100,0

Tableau 9 : Critères de réussite dans les études selon la section.

	Mémoire	Conditions de travail et méthode	Réflexion et raisonnement	Don	Qualité de l'enseignement	Total/ base
Arabophones	55,8	28,3	10,3	2,7	2,9	n = 702 100
Franco-phones	13,9	62,9	12,9	2,9	7,4	n = 430 100
Ensemble	39,9	41,4	11,4	2,8	4,5	n = 1132 100

Les arabophones considèrent ainsi, toutes années confondues, que c'est la mémorisation qui joue un rôle de premier plan dans la réussite aux études.

Tout se passe comme si les expériences pédagogiques en cours dans la section francophone ne les interpellait aucunement; ils sont à cet égard en conformité avec le modèle pédagogique traditionnel qu'ils véhiculent dès leur prime éducation et qui se trouve ici renforcé. Cependant, ils sont tout à fait partagés sur l'appréciation portée sur le contenu de l'enseignement(37); parmi les arabophones il y a presque

autant d'étudiants à déclarer le contenu de l'enseignement "franchement mauvais" que d'étudiants qui déclarent celui-ci "bon".

Tableau 10 : Appréciations sur le contenu général de l'enseignement du droit

	Arabophones	Francophones
Enseignement bon	45,7	83,6
Enseignement franchement mauvais	54,3	16,4
	n = 899/100	n = 430/100
Enseignement trop théorique	43,7	58,4
Enseignement empirique	56,3	41,6
	n = 899/100	n = 430/100
Enseignement adapté aux réalités	52,9	37,9
Enseignement non adapté aux réalités	47,1	62,1
	n = 899/100	N = 430/100

Appréciations sur les études : adaptation contextuelle et adaptation projetée

Dans la section francophone, la part de ceux qui déclarent l'enseignement "franchement mauvais" est faible; par ailleurs, on constate que les étudiants arabophones sont plus demandeurs d'enseignement théorique. Ils sont nettement plus de la moitié à déclarer que l'enseignement qu'ils reçoivent est trop empirique; ils sont là dans une logique d'attitude de classe populaire de laquelle, on l'a vu, ils sont principalement issus. Ils sont plus disposés à valoriser l'enseignement théorique(38) d'autant que cette caractéristique leur paraît celle-là même qui définit par excellence l'enseignement; éloignés de la culture légitime, ils sont portés à exiger dans l'enseignement les valeurs que leur héritage social ne leur a pas permis d'acquérir et ils attendent, comme le note G. Vincent pour les enfants des classes populaires françaises, que *"l'enseignement leur donne ce qu'il exige d'eux"* (39).

Les francophones trouvent, au contraire, que l'enseignement est trop théorique, ils revendiquent une formation plus spécialisée et davantage d'adaptation. Conscients de détenir à travers la maîtrise linguistique du français un élément favorisant, ils veulent cumuler les avantages et faire de l'instrument linguistique le moyen d'acquérir une compétence indispensable à leur insertion professionnelle. Inscrits dans une logique de la professionnalisation, l'enseignement leur apparaît à cet égard pêcher par excès de théoricisme. Ils ont donc une vision "positive" de la non-adaptation des enseignements aux réalités du pays, puisqu'ils jugent massivement que l'enseignement qu'ils reçoivent est tout-à-fait utile.

S'ils déclarent qu'il n'est pas adapté, c'est qu'ils trouvent qu'il ne traite pas assez de jurisprudence, qu'ils ne font pas assez d'exercices sur les arrêts. On peut comprendre ainsi, par opposition, le paradoxe qui fait que les arabophones déclarent l'enseignement médiocre et inutile, et dans le même temps pensent qu'il est adapté ; c'est qu'ils revêtent l'adaptation aux réalités de la société d'un caractère négatif. Le travail sur les textes politiques de la révolution algérienne leur paraît conforme à la nature, aux caractéristiques de la société telle qu'elle est; en déclarant l'enseignement adapté, c'est à une autre société, sans doute, qu'ils

pensent, à un autre type d'adaptation, c'est-à-dire à un enseignement qui prenne en charge les valeurs "arabo-islamiques" de la société qu'ils considèrent comme idéale.

Les fins de l'enseignement : professionnalisation et enculturation.

Ainsi, sur les fins assignées à l'enseignement, les arabophones considèrent prioritairement que le système d'enseignement doit transmettre les valeurs arabo-islamiques, c'est-à-dire les valeurs qui définissent leur système idéologique.

Tableau 11 : Les fins assignées à l'enseignement supérieur selon la section.

	Esprit critique	Culture générale	Valeurs arabo-islam.	Préparer à une profes. Dév. écono.	Former des enseig.	Faire progres. le savoir Recherc.	Dév. consc politique	Total/ base
Arabophone.	9,9	12,6	40,2	17,1	4,5	8,4	7,3	n = 699 100
Francophone.	20,3	9,4	2,7	38,2	5,5	11,2	12,7	n = 423 100
Ensemble	13,7	11,4	26,4	24,9	4,8	9,5	9,3	n = 1122 100

A l'opposé, les francophones mettent en avant, comme rôle essentiel de l'enseignement supérieur, la préparation à une profession et subséquemment la réponse aux besoins du développement économique; on a là bien un système opposé de définitions des fonctions présupposées de l'enseignement supérieur: d'une part une définition culturaliste, et d'autre part une définition économiste.

Les deux sections vont ainsi fonctionner sur la base d'une division du travail idéologique qui correspondait dans le moment historique considéré, à l'ambivalence du discours politique et à l'équilibre instable au sein du pouvoir entre une fraction technocratique et une fraction "culturaliste". Le procès de socialisation politico-idéologique porté par les modalités d'enseignement dans l'institution fonctionnait relativement bien; se développait une spécialisation fonctionnelle des deux sections et conséquemment de leurs produits, spécialisation qui s'avérait le gage d'un équilibre historique conjoncturel.

Pratiques et représentations sociales des étudiants.

Une faible participation mais plus militante chez les francophones.

Les étudiants des deux sections se distinguent sur le plan de leur engagement dans les luttes au sein de l'institution comme plus largement sociales. Si de manière générale, les étudiants ne s'impliquent pas dans la participation au comité pédagogique, les arabophones apparaissent encore moins impliqués dans la participation à la définition et à l'organisation des études. Leur représentation dans les comités pédagogiques est faible et épisodique(40); chez les francophones, si la participation n'est guère plus élevée, on a observé qu'elle est plus assidue et plus active.

Tableau 12 : Participation au comité pédagogique selon la section.

	Oui	Non	Total/base
Arabophone	9,9	90,1	n = 701 100
Francophone	14,8	85,2	n = 428 100
Ensemble	11,6	88,4	n = 1129 100

On observe aussi que, de manière générale, la participation au C.P. est nettement plus intense en deuxième et quatrième année : l'une qui est une année de passage au second cycle et l'autre qui est l'année d'obtention du diplôme. La participation des arabophones est ainsi plus élevée en quatrième année que dans les autres années, comme si l'intérêt pour le C.P. augmentait avec l'échéance de la certification et que les étudiants voulaient peser sur celle-ci.

Stratégie d'ascension et d'intégration, stratégie de tension.

La participation au C.P. se révèle être une modalité d'intégration pour les étudiants francophones. Elle est globalement le fait des étudiants originaires de la "classe moyenne", qui s'inscrivent ainsi dans un procès d'ascension, selon le plus souvent des modalités de cooptation, plus politique que pédagogique. Nombre d'étudiants parmi les délégués au C.P. vont constituer des élites syndicales et politiques de l'Union Nationale de la Jeunesse Algérienne (U.N.J.A.), du Mouvement du Volontariat de la Révolution Agraire, voire plus tard du syndicat enseignant et des partis(41). La part parmi eux de ceux qui vont devenir enseignants n'est pas non plus négligeable(42).

La participation des arabophones s'avère être, elle, plus qu'une stratégie de la négociation, celle d'une tension entretenue pour peser sur le processus d'arabisation; la participation est ici essentiellement motivée par la volonté d'élargissement du mouvement d'arabisation et, en conséquence, d'opposition à tout ce qui pourrait marginaliser celui-ci. C'est bien, d'ailleurs, sur cette opposition, plus politique que pédagogique, que les étudiants arabophones et francophones vont s'affronter violemment en mai 1975 à propos de la désignation des délégués à la Première Conférence Nationale de la Jeunesse.

La pratique politique : classes populaires / classes moyennes.

C'est bien l'engagement politique qui sépare tout à fait arabophones et francophones comme en témoigne ainsi l'implication différentielle des étudiants dans le mouvement de la révolution agraire; les étudiants francophones sont plus nombreux à être engagés dans la défense de la révolution agraire; ils sont plus nombreux à participer aux brigades de la révolution agraire(43).

Tableau 13 : Participation au volontariat de la révolution agraire.

	Oui	Non	Total/base
Arabophones	13,8	86,2	n = 710 100
Francophones	27,3	72,7	n = 426 100
Ensemble	18,9	80,2	n = 1136 100

De manière générale, là aussi, ce sont les enfants des classes moyennes qui sont le plus engagés dans le volontariat de la révolution agraire, et ceci dans les deux sections. Cependant, il y a plus d'étudiants de classes populaires qui sont engagés dans le mouvement chez les arabophones que chez les francophones.

Tableau 14 : Origine sociale des volontaires de la R.A. selon la section.

	Arabophones	Francophones	Ensemble
Classes sup.	4,1	2,5	3,2
Classes moy.	40,8	67,2	55,2
Classes pop.	55,1	30,1	41,6
Total/base	n = 98 100	n = 116 100	n = 214 100

Les étudiants arabophones, moins engagés dans le volontariat de la révolution agraire, ne sont pas moins politisés; c'est leurs orientations, leurs centres d'intérêts qui sont différents. On peut qualifier cette politisation, de manière générique, comme étant d'ordre culturaliste. Leur centre d'intérêt principal apparaît comme celui de la transformation des valeurs dont l'arabisation doit être le vecteur essentiel; les arabophones appréhendent la révolution agraire, la gestion socialiste des entreprises, principalement dans leur dimension économique, sans doute comme actions idéologiquement orientées mais néanmoins de transformations économiques stricto sensu. Ils n'y perçoivent pas la dimension culturelle.

Les centres d'intérêt sociétaux: problèmes culturels, problèmes économiques.

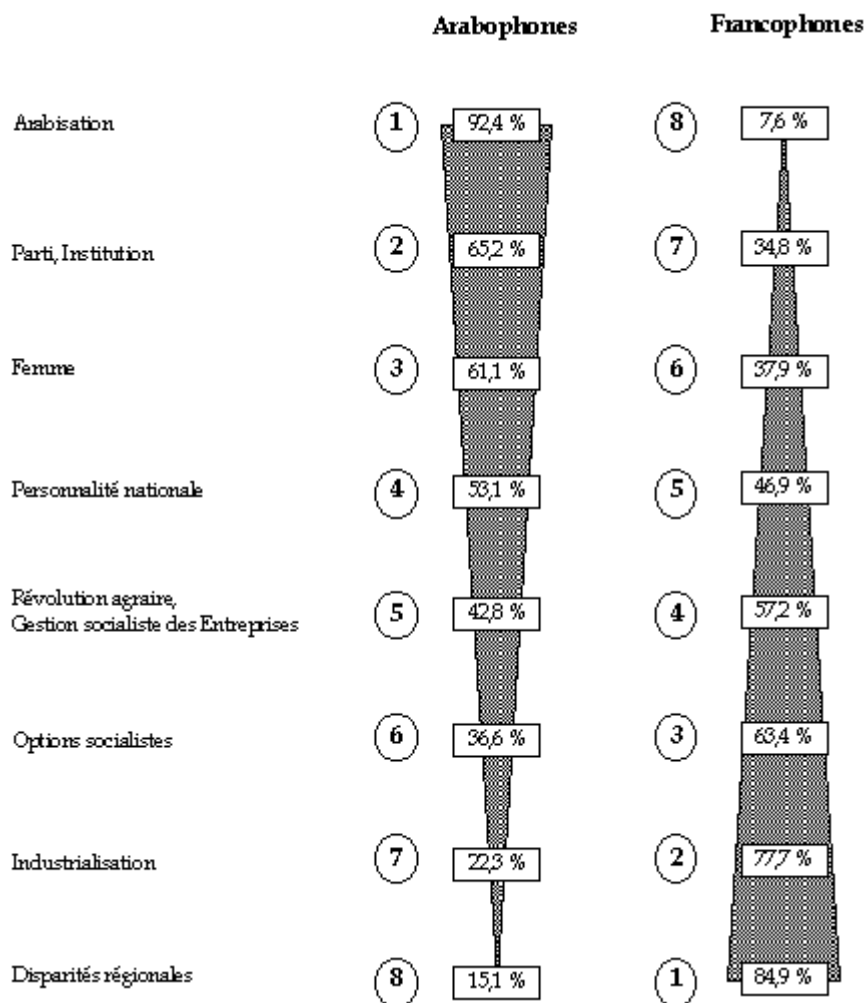
Tableau 15 : Problèmes importants dans la société selon la section.

	Problèmes culturels	Problèmes économiques	Total/base
Arabophones	88,5	11,5	n = 701 100
Francophones	36,7	63,2	n = 424 100
Ensemble	68,9	31,1	n = 1125 100

Ainsi les arabophones citent-ils en premier, comme question importante, l'arabisation(44); vient en second dans leurs préoccupations la question des institutions et du parti, sans doute parce que celui-ci, en partie déjà contrôlé par une mouvance nationaliste arabe, leur paraissait l'instrument le plus adéquat de l'inversion politique en faveur de leurs intérêts objectifs spécifiques. Ensuite ils citent, en troisième position, la question de la femme comme question essentielle pour le pays(45)

suivie de celle du recouvrement de la personnalité nationale, liant l'une à l'autre dans leur idéologie.

Graph 1 : Ordre d'importance des problèmes de la société selon la section



Les problèmes cités se classent dans un ordre hiérarchique symétriquement inverse dans les deux sections. Inscrits dans une stratégie de l'opérationalité de la professionnalisation les francophones citent en premier lieu les problèmes économiques, notamment ceux des inégalités régionales, comme étant les plus importants pour la société. Peut-être faut-il penser ici la mise en avant des problèmes des disparités régionales comme l'effet, dans le contexte historique, d'une médiatisation de la politique d'équilibre régionale qui venait d'être amorcée en réponse aux déséquilibres qu'une industrialisation inégale avait induits. Si les problèmes du socialisme, de la révolution agraire et de la gestion socialiste des entreprises ne viennent pas tout à fait au premier rang, c'est que sans doute les débats qui s'engageaient à propos de la voie algérienne, du modèle industrialiste, tempéraient les positions les plus tranchées; dans la phase historique traversée, l'arabisation n'apparaissait guère pour les étudiants francophones comme question importante de la société. Tout se passait comme si, pour ces derniers, elle s'inscrivait dans un processus naturel d'affirmation progressive, d'autant que leur prééminence ne paraissait pas être remise en cause. Le bilinguisme semblait pour eux une situation durable et les premières revendications arabisantes étaient

perçues surtout comme manipulations politiques de groupes nationalistes arabes, notamment Baathistes, opposés à une voie algérienne orientée vers un "socialisme exogène".

Les pratiques de lectures : faibles pratiques différemment orientées sur les études.

La politisation des uns et des autres est ainsi plus ou moins centrée nationalement selon la section considérée. Un indicateur peut en être relevé dans l'ouverture sur le monde, les choses, la vie, les sociétés étrangères, à travers les centres d'intérêt des lectures des étudiants; si de manière générale les étudiants en droit lisent très peu d'ouvrages, les arabophones sont plus nombreux à ne rien lire; il faut observer ici, toutefois, que les conditions d'accès aux ouvrages ne leur sont pas données (très peu d'ouvrages traduits en arabe disponibles); les arabophones sont peu nombreux, quant ils lisent, à lire des ouvrages non scolaires; les francophones, s'ils lisent davantage d'ouvrages en relation avec leurs études, ont également des lectures non scolaires.

Tableau 16 A : **Lecture d'ouvrages selon la section** Tableau 16 B : **Lecture régulière de journaux selon la section**

	Pas de Lecture	Lecture scolaire	Lecture non scolaire	Total/ base
Arab.	52,2	40,9	6,9	n = 703 100
Franc.	29,9	41,7	28,2	n = 428 100
Ens.	43,7	41,2	15,1	n = 1132 100

	Pas de Lecture	Titres nation. cités seuls	Titres étrang. et nation. cités ens.	Total/ base
Arab.	39,7	41,1	19,1	n = 704 100
Franc.	17,5	48,2	34,1	n = 428 100
Ens.	31,5	43,7	24,6	n = 1132 100

Les arabophones ne lisent pas davantage régulièrement des journaux; quand ils lisent la presse ils sont plus portés sur la presse nationale; les francophones, par contre, s'intéressent plus qu'eux à la presse étrangère(46); ils sont plus nombreux à citer(47), à côté des titres nationaux, un ou plusieurs titres étrangers.

La convergence : une vision populiste de la société.

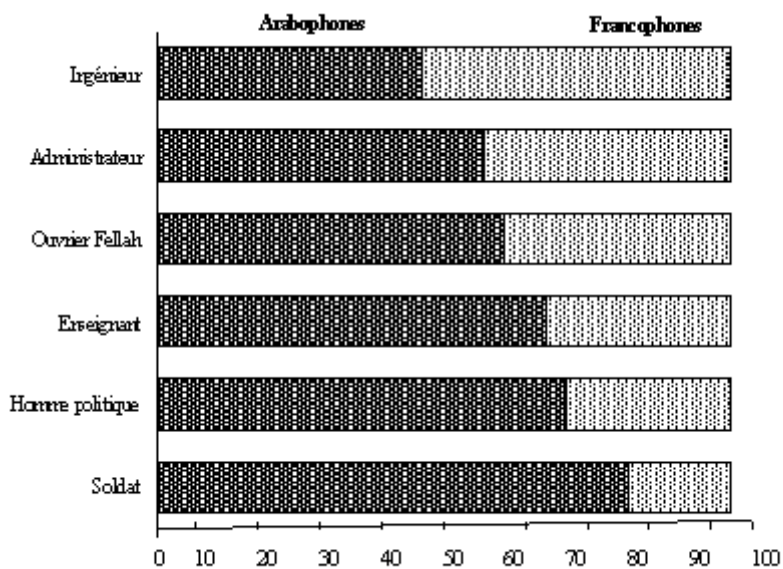
On le voit, ce sont deux univers idéologiques complètement cohérents et opposés, confortés par des pratiques différentes, qui sont configurés par les réponses aux questions sur les représentations à l'égard de la société; cependant ces oppositions apparentes laissent voir des interférences, voire des conjonctions de représentations; il en est du dualisme comme de toutes les oppositions, celles-ci ne se laissent appréhender qu'à partir des liens, des relations qui les articulent. L'image du personnage idéal typique le plus souvent cité, qui symbolise le mieux la société algérienne, vérifie bien dans sa traduction populiste, caractéristique de l'histoire algérienne, une identité de représentation, dans les deux sections, d'un même modèle sociétal.

Tableau 17 : **Personnage le plus représentatif de la société algérienne selon la section.**

	Ouvrier Fellah	Ingénieur	Adminis- trateur	Homme politique	Enseignant	Soldat	Total/ base
Arabophone	52,1	11,2	6,5	7,2	13,8	9,2	n = 702 100
Francophone	53,1	19,2	7,5	5,2	11,2	3,8	n = 428 100
Ensemble	52,4	14,1	6,7	6,5	1,3	7,2	n = 1130 100

Cette relative convergence est nourrie par un discours politique redondant à l'envi sur le rôle moteur des travailleurs, paysans et ouvriers, dans la transformation sociale; si, du côté arabophone, cette référenciation apparaît plus qu'identification, identité, elle s'inscrit du côté francophone "futurs cadres opérationnels" dans une quête de légitimité où, selon B. Etienne, "*le cadre supérieur [...] se légitime en se proclamant au service du fellah*" (48).

Graph 2 : Personnages cités comme étant représentatifs de la société.



Une convergence enracinée.

La convergence des arabophones et des francophones sur les représentations à l'égard de l'idéal type symbolisant la société algérienne n'est pas subreptice. Elle est portée par une référenciation populiste qui traverse l'ensemble des groupes sociaux(49), elle est aussi confortée par le discours politique qui fait de l'ouvrier-paysan la fin et le moyen de "*l'avenir radieux*".

Ainsi, si les produits du système scolaire se retrouvent sur l'image de ce qui symbolise le mieux la société, c'est qu'ils sont également "programmés", socialisés, par un environnement global, par une société qui est dans ses deux versions, ses deux registres, ses deux niveaux - arabophones ou francophones-, fondamentalement unifiante, homogénéisante, des systèmes de pensée qui, au delà de leurs différences, affinent aux mêmes stéréotypes.

La phase "Orwellienne" des années 70 a produit, jusqu'à la caricature deux types de pensées fondamentalement "monistes", totalisantes; les arabophones comme les francophones, dans l'irréductibilité de leurs oppositions, fonctionnent ainsi pratiquement sur un même modèle de pensée, *modèle de pensée fondée sur l'exclusive, l'ostracisme, le sectarisme*, sur la caractéristique générale que chacun détient la vérité(50).

"L'intellectuel" arabophone : une pensée transhistorique.

Ces caractéristiques apparaissent cependant plus fortes, plus prégnantes, chez "l'intellectuel" arabophone. Nombre de facteurs y ont prédisposé; d'abord, on l'a vu, la formation dans la prime éducation; celle-ci fondée sur un apprentissage mnémotechnique, sur l'acceptation du texte sacré, définit une attitude figée, d'enregistrement passif d'autant plus affirmée que la sacralité du message interdit la critique; ainsi sur la question de la langue arabe, par exemple, le fait que celle-ci soit *la langue, c'est-à-dire "la fonction[...] et non une fonction liée à d'autres"* (51), condamne à la non-discussion sur son statut dans la société. Tout relativisme linguistique est à ce titre combattu(52).

L'enracinement théologique de la formation reçue produit une démarche, des attitudes, à l'égard de la connaissance et du monde social assez caractéristiques pour être soulignées ici. La "pensée arabophone" (53) apparaît pour l'observateur(54) comme une pensée essentiellement *transhistorique*. L'histoire, qu'il s'agisse de l'histoire des faits ou de l'histoire de la connaissance, est principalement appréhendée d'un point de vue linéaire; telle la conception stalinienne des cinq stades, l'histoire des sociétés est une histoire de la succession événementielle dont le point d'origine est le "mythe" fondateur, et le point d'arrivée l'actualisation de ce passé dans le présent; elle est dans ce sens, dans sa version radicale, *fixation*. La référenciation à un passé âge d'or qu'il faut retrouver devient le paradigme en même temps que de la régénération de l'explication; "la vérité" se trouve dans le passé, l'éloignement par rapport aux valeurs, aux principes qui ont défini celui-ci, sont justement dans ce type de pensée la cause de la décadence actuelle, de l'échec du présent. La démarche est ici *fossilisante, sclérosante*; le passéisme se fait souvent refus de l'innovation.

"L'intellectuel" arabophone : une pensée linéaire et mythique.

De la même façon que le dépassement du présent se fait dans la réactualisation du passé, la connaissance, elle, trouve sa fin dans celui-ci ; sans doute certaines démarches intellectuelles dans ce type de pensée intègrent-elles les acquis universels dans une prise en charge énumérative, successive et superficielle de la production des connaissances et des auteurs. On cite les auteurs de "A" à "Z", dans l'ordre historique de leurs productions, sans que celles-ci soient autrement confrontées. Ainsi Abbassi Madani, leader du F.I.S., en recevant l'homme politique français F. Léotard, montre-t-il sa connaissance en se référant, lors d'un entretien assez rapide, à des penseurs et hommes politiques aussi différents que Rousseau, Machiavel, Condorcet, Jules Ferry, Karl Popper, Durkheim,

De Gaulle(55). Si cette pensée est fortement *éclectique*, elle n'empêche pas de mettre l'accent sur l'antériorité de la pensée arabe dans toute évolution scientifique; ainsi A. Taleb-Ibrahimi relève-t-il que "avant Descartes, il y a eu Ghazzali, avant Voltaire et Montesquieu, Ibn Rushd, avant Vico, Ibn Khaldoun, avant Foë, Ibn Tofail, avant Saint-Bernard, Ibn Sina, avant Dante, Maâri et avant Lamartine, Omar Abi Rabia"(56).

Cette façon de concevoir l'histoire de la production des connaissances, tend même à être dépassée par certains dans un retour à ce qui est considéré comme le fondement et la source de la connaissance: le Coran. Nombre d'exégèses vont tenter de démontrer que les découvertes scientifiques sont toutes entières contenues dans le Saint Livre et que subséquemment l'enseignement actuel des sciences en langue arabe devrait en être d'autant plus facilité(57).

Une pensée empiriste et fétichiste.

Une pensée portée par une langue, elle-même porteuse de vérité parce que sacrée, apparaît fondée sur une attitude essentiellement conservatrice à l'égard de la connaissance: l'ordre des choses et du monde est tel qu'il se donne, la seule dynamique qui puisse exister c'est celle qui retrouverait, par récusation des valeurs allogènes, l'authenticité -"el-açala"- le passé pour une régénération du présent; ainsi le discours ne cherche pas à connaître, à démontrer, mais plutôt à affirmer, à évoquer; le réel est ce que l'apparence exprime, il n'est pas à conquérir, à reconstruire puisque la connaissance ultime est donnée; plus même, pour J. Berque, traducteur du Coran, *"la langue arabe, dont chaque mot conduit à Dieu, a été conçue pour voiler le réel, non pour le saisir"* (58).

Ainsi les sciences sociales sont-elles récusées au nom de la connaissance ultime, et nombre d'expositions d'étudiants, de réunions, tendent à dénoncer dans un antisémitisme primaire, affirmé, les écrits et travaux des hommes qui ont le plus contribué aux avancées des sciences sociales et des sciences en mettant l'accent sur leurs origines religieuses judaïques; les sciences sociales participeraient, selon ce type de pensée, d'un complot; à ce titre elles ne pourraient être réappropriées que dans le sens de l'affirmation des valeurs: ainsi l'histoire ne peut être un savoir critique mais une modalité de ressourcement, d'inculcation de celles-ci; ainsi la sociologie ne peut être que description des "maux sociaux" appelés à justifier par leur éradication la réalisation de la cité édénique; ainsi la psychologie vite dissoute dans les sciences de l'éducation ne devrait qu'affirmer la prééminence des modalités de socialisation fondées sur la transmission du message sacré (59); ainsi, l'économie ne doit-elle qu'enregistrer le caractère fondamentalement inégalitaire et hiérarchique de la société et justifier de l'application de principes et de recettes toutes données pour la définition d'un ordre socio-économique juste; ainsi le droit ne devrait-il être que volonté de conformer par l'ijtihad, de soumettre une réalité à une norme déclarée incontestée parce que donnée par Dieu (la Chariâ).

Un modèle de pensée typique.

Totalisante, linéaire, non dialectique, passéiste, idéaliste dans sa conception, encyclopédique et empiriste dans sa démarche, cette pensée configure une structure mentale assez typique de "l'intellectuel arabophone" que l'université algérienne a tendu à produire dans cette dernière décennie. Dans l'observation de cet univers mental, qui s'impose comme un modèle de pensée et de comportement assez particulier, on pourrait conclure dans le sens *whorfien* du terme à un déterminisme linguistique sur les processus de connaissance; tout se passe en effet comme si les formes de la pensée dépendaient ici de la "nature" et des formes de la langue en usage (60); cependant, s'il y a incontestablement un rapport de causalité entre la structure de la langue et les fonctions cognitives(61), si le monde réel est ainsi construit inconsciemment à partir des habitudes linguistiques, il nous faut remarquer que celles-ci, dans le cas algérien, ne sont pas "pures", si tant est qu'il y en ait de pures. La situation algérienne a été et est celle d'un pluralisme linguistique où la réalité linguistique est celle de la coexistence de plusieurs langues faites d'interférences, de juxtaposition, de chevauchements, d'emprunts, de l'une à l'autre langue(62), plus même celle de la domination d'une inter langue, où fondamentalement aucune des langues principales -l'arabe classique ou le français- n'a été totalement maîtrisée et intériorisée parce que n'étant pas des langues maternelles, et où, enfin, l'arabe le plus classique qui soit n'a plus rien à voir avec celui d'El Moutanabi(63).

Dans ces conditions, la détermination linguistique, stricto-sensu, apparaît de peu de poids et ne faut-il pas plutôt mettre l'accent sur les conditions sociologiques et historiques générales dans lesquelles justement se sont développés les apprentissages linguistiques; il n'est pas surprenant alors de comprendre l'identité, dans le sectarisme et l'exclusion, dans l'affirmation de détenir seuls la vérité, des modes de pensée, des comportements et attitudes, aussi bien des arabophones que des francophones

Les francophones : la convergence, ou l'utopie d'un marxisme hypostasié.

En effet, les francophones, pour autant que l'on puisse grouper sous ce vocable des catégories d'intellectuels aussi différentes que celle des nationalistes, des marxistes ou des marxistes nationalistes ou inversement, pour ne pas parler des libéraux(64), sont aussi le produit d'un procès de socialisation global, certes relativement plus ouvert dans sa variante scolaire primaire(65) mais qui n'en a pas moins été fondamentalement fossilisant. Les francophones se sont ainsi retrouvés sur nombre de positions avec les arabophones(66); mais il y a plus que certaines convergences politiques qui seraient principalement articulées autour de valeurs -l'indépendance, la nation, la personnalité nationale, la renaissance culturelle- communes; il y a surtout une certaine démarche intellectuelle qui, même si elle est fondamentalement opposée sur la conception du monde et des choses, a fonctionné pendant longtemps de manière similaire et sur un même modèle de pensée. Ainsi à l'idéalisme religieux répondait l'utopie d'un marxisme hypostasié.

La production des "intellectuels" : des contradictions momentanément éludées.

Dans les oppositions décrites plus haut, le politique a joué, dans le contexte des années 70, un rôle stabilisateur; il a en quelque sorte maintenu une unité dans la différence. Tant qu'a existé dans le champ idéologique, social et politique, un équilibre instable, le pouvoir a pu contribuer à travers un discours intégrationniste, unitaire, solidariste, fondamentalement populiste, conjuguant l'Islam au socialisme et articulant la recherche de la rationalité scientifique, l'ouverture sur l'universalisme, sur la préservation de la personnalité nationale et les valeurs, à geler des oppositions, des contradictions portées par des procès de socialisation différents; en outre la coexistence historique des deux systèmes, arabophones et francophones, a pu avoir, dans le contexte historique, une fonction d'occultation des problèmes de la réalité profonde: l'appel incessant au sentiment national à travers la mise en place d'une arabisation alibi, et la transformation économique extrêmement volontariste, ont pu momentanément transcender les contradictions entre fractions de la petite bourgeoisie -traditionnelle et technocratique- et éluder dans une économie rentière les vraies questions, celles de quels types de juristes pour quelle société? Celle de quelle professionnalisation? Et, plus loin encore, celle de la nature même du droit à définir.

Notes

(*) Professeur en Sciences de l'Education et co-directeur de l'IME, Université de Paris VIII.

(1) Selon la formule de Monique LAIGNEAU. "Contextes, les jeunes et la culture scientifique et technique". *In culture technique n°20, Centre de Recherche sur la Culture Technique, p. 11.*

(2) C'est à partir d'une anthropologie du travail, de ce que travailler veut dire dans la société algérienne que, nous semble-t-il, doit être pensée en priorité toute réforme du système éducatif. Cf. notre travail *sur L'absentéisme ouvrier, enquête auprès des travailleurs du secteur des hydrocarbures*, Ben-Aknoun-Alger: Institut Arabe de Culture ouvrière, 1987.

(3) Les pouvoirs publics parlent d'algérianisation s'agissant du remplacement de la coopération par des enseignants algériens. La notion d'algérianisation ne recouvre pas-surtout au début du processus dans les années 1970- celle d'arabisation qui, elle, fait plus explicitement appel à la langue principale d'enseignement.

(4) Cf. "Situation actuelle et propositions en vue de l'amélioration du système éducatif", doc. cit.

(5) F. Colonna parle d'un positivisme "adopté ou importé qui est extraordinairement ancré en Algérie, aujourd'hui encore [et qui fait] qu'on serait bien en peine de trouver, avant une date toute récente[...] une occurrence positive du Kuttab". Cf. F. Colonna, *Invisibles défenses: à propos du Kuttab et d'un chapitre de J. Desparmet* communication au colloque Zarzis, doc. photocopié, octobre 1988, p.8.

(6) Selon les termes de F. Colonna, "Le Kuttab essai d'analyses", In *Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif, le cas des écoles coraniques*, rapport d'un séminaire de l'I.I.P.E., Paris : UNESCO, 1984, p.37.

(7) Cf. D. Eickelman, "The art of memory: islamic education and its social reproduction", in *Comparative studies in society and history*, vol. 20 n°4, oct. 1978.

(8) Cf. J.C. Passeron, "Pédagogie et société" in *Encyclopaedia Universalis*.

(9) Cf. H.I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris: Edition du Seuil, 1965; et aussi W. Jaeger, *Païdeia, la formation de l'homme grec*, Paris: Gallimard, 1964.

(10) Selon la qualification de F. Colonna, qui reprend, pour illustrer cette pédagogie, le Hadith qui dit "lorsque quelqu'un apprend le Coran dans sa jeunesse il s'assimile à sa chair et à son sang". F. Colonna, art. cit., p.38.

(11) Cf. N. Zerdoumi, *Enfants d'hier, l'éducation traditionnelle en milieu familial algérien*, Paris, Maspéro, 1970.

(12) Trois concours d'agrégation de l'enseignement supérieur ont été programmés depuis la réforme de 1971. Sur 12 enseignants agrégés, un l'a été par l'Université de Paris.

(13) Le magister se fait théoriquement en deux ans, soit quatre semestres d'études dont un consacré au mémoire.

(14) Commission Universitaire Nationale

(15) Cf. M. Foucault, Leçon inaugurale au Collège de France.

(16) C'est ainsi que toutes les tentatives de remise en cause du cumul professionnel des juristes ont toujours échoué face à une solidarité de fait entre publicistes et privatistes, notamment chez les enseignants des grades les plus élevés.

(17) Cf. La refonte de l'enseignement supérieur, principes et régime des études des nouveaux diplômés universitaires, op. cit. p. 34.

(18) Ibid.

(19) Ibid.

(20) Le contenu des études qui avait cours était celui-là même, à quelques exceptions près produit par un réaménagement des

programmes au lendemain de l'Indépendance, mis en place par le décret du 27 mars 1965.

(21) Ce cours enseigné quelque temps par Hubert Gourdon a été dévolu à un exilé politique camerounais, Abel Eyinga, candidat malheureux à la présidence du Cameroun et, de fait, son maintien n'a été possible que parce qu'il apparaissait comme une tribune de dénonciation des régimes "néo-colonialistes".

(22) C'est-à-dire le droit comme "ensemble de règles dites juridiques qui régissent le comportement des hommes en société" et le droit comme "connaissance que l'on peut avoir sur ces règles". Sur cette distinction, cf. l'ouvrage du professeur qui précisément anima la conférence de méthode de l'Institut de Droit d'Alger : M. Miaille, *Une introduction critique au droit*, op. cit. p.23.

(23) M. Miaille, op. cit. p.75.

(24) Ibid.

(25) Principalement représentée par les travaux du Doyen Carbonnier, qui s'inscrivent dans la lignée de G. Gurvitch. Cf. notamment J. Carbonnier, *Flexible droit*, op. cit.

(26) Notamment illustrée par le manuel du Professeur R. Barre, *Introduction à l'économie politique*, Paris: Themis, 1964.

(27) Dans le sens d'une conception instrumentaliste du droit telle qu'elle a pu être théorisée par un certain marxisme, notamment à travers la conception "vichynskienne". Ce glissement est aussi perceptible, dans le même moment, chez certains jeunes enseignants des facultés de droit en France qui, à partir du marxisme, vont développer une approche critique du droit. Cf. Les enseignants chercheurs regroupés autour de la revue Procès, de l'Université de Lyon II; cf. aussi M. Bourjol, P. Dujardin, J.-J. Gleizal, et al., *Pour une critique du droit, du juridique au politique*, Paris/Grenoble : Maspéro/Presses Universitaires de Grenoble, 1978; et aussi J.-J. Gleizal, *Le droit politique de l'Etat*, Paris: PUF, 1980

(28) La Revue algérienne des sciences juridiques va notamment répercuter ce débat à travers une polémique, à propos de la nature socio-politique de l'Etat algérien et du droit en Algérie, entre le Professeur M. Miaille et le Professeur M. Barak. Cf. M. Miaille, "Contribution à une étude théorique de l'entreprise socialiste algérienne", R.A.S.J.E.P. (2), 1972; M. Barak, "Quelques remarques à propos d'une «Contribution à une étude théorique de l'entreprise socialiste algérienne»", R.A.S.J.E.P. (2), 1974; M. Miaille, "Réflexion sur une contribution théorique concernant l'entreprise socialiste algérienne, réponses à quelques remarques", R.A.S.J.E.P. (2), 1974. L'un, Miaille, caractérisant la voie algérienne comme capitalisme d'Etat, l'autre, Barak, qualifiant celle-ci de voie nationale et démocratique.

(29) Dans la section arabophone certains enseignants, notamment libanais, absolument minoritaires, intègrent dans leur démarche le point

de vue marxiste.

(30) Celui-ci, pour la raison que les thèmes -la révolution agraire, la gestion socialiste des entreprises, le statut des travailleurs- qu'il abordait, n'étaient plus d'actualité

(31) Selon l'expression de R.N. Saadi, "Quelques réflexions sur l'état de la science juridique en Algérie", art. cit., p. 317.

(32) Cf. M. Miaille, art. cit.

(33) Sur le caractère informatif de la jurisprudence, cf. E. Servein, "Les recueils d'arrêts et la jurisprudence, pour une approche informationnelle du système juridique", Procès(3), 1979, pp.24 et s.

(34) Les collections Dalloz, relèvent les auteurs du bilan de la réforme à la faculté de droit, sont "soit insuffisantes, soit détériorées et ne sont pas remplacées [...] les ouvrages et la documentation en langue nationale sont insignifiants". Cf. Bilan de l'application de la réforme de l'enseignement supérieur, rapport de l'Institut de Droit d'Alger, polycop; cit., pp. 11 et s.

(35) Selon la notion définie par A. Arnaud, "Rossinante et le cheval de Troie, juridicité et raison juridique au crible de la grande dichotomie", Procès(1), 1982, p.23.

(36) Cf. J.R. Henry, "La redécouverte du droit comme enjeu politique et culturel et comme objet sociologique", pp. 171-181 In *Droit et environnement social au Maghreb*, colloque du 10-11-12 décembre 1987, Paris/ Casablanca : Ed. du C.N.R.S./ Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud pour les Études Islamiques et les Sciences Humaines, 1989.

(37) Il faut observer que les catégories que nous avons proposées dans la question 35 apparaissent redondantes et ne permettent pas de distinguer clairement les appréciations portées par les étudiants.

(38) Il faudrait ici, sans-doute, préciser ce qui est entendu par ces étudiants comme enseignement théorique; il ne s'agit pas, selon nos observations et nos entretiens, de la théorie entendue comme système conceptuel, abstrait-formel, mais de théorique (en arabe Nadhari) par opposition à empirique (en arabe Tadbiqui), comme d'un enseignement général encyclopédique, large, opposé à appliqué.

(39) Cf. G. Vincent. «Les attitudes des étudiants face aux enseignants et à l'enseignement» In *rapport pédagogique et communication* (P.Bourdieu, J.C. Passeron, M. de Saint-Martin) Paris/ La Haye : Mouton/ Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, 1965, p.90.

(40) Ce qui est mesuré ici, au delà de la représentation par élections, c'est-à-dire du nombre de délégués élus par leurs camarades (en principe deux par groupe de T.D.), c'est le degré de participation de l'ensemble des étudiants dans la mesure où les C.P. sont aussi ouverts à tous les étudiants qui peuvent participer à titre d'élus ou à titre d'observateurs.

(41) Aussi bien le F.L.N., que le P.A.G.S. (ancien P.C.A.) qui, de fait, a le contrôle des étudiants délégués et qui va développer, à travers ces étudiants et une partie des intellectuels, une stratégie "entriste" sous le régime Boumediene.

(42) Nombre de vocations vont naître dans ces lieux et, inversement, nombre d'enseignants vont reconnaître dans certains délégués de futurs enseignants.

(43) L'enquête a été passée à un moment à partir duquel le mouvement du volontariat de la révolution agraire, qui connaît une apogée au milieu des années 70, est en train de refluer.

(44) La manière de poser notre question a été fortement contestée dans beaucoup de réponses arabophones; ceux-ci faisaient remarquer que l'arabisation n'était pas un problème et qu'au contraire le problème était constitué par le maintien du français dans l'enseignement.

(45) Les réponses à cet item nous sont apparues tout à fait ambiguës au moment du dépouillement. L'affirmation par les arabophones que la question féminine était une question centrale pour la société nous apparaissait relever d'expression de groupes dominés liant en quelque sorte leur sort à plus dominées qu'eux, c'est-à-dire les femmes. Nous nous attendions à ce que à l'inverse les francophones mettent en avant ce problème en premier lieu, or il n'est cité chez eux qu'en 7ème position. Cependant, a posteriori, les réponses s'éclairent : les arabophones, s'ils mettent en tête de leurs réponses la question féminine, en focalisant sur la femme nombre de problèmes sociaux, c'est bien parce qu'ils ont une attitude traditionnelle à l'égard de la place de la femme dans la société. Ils révèlent par là le caractère anti-féministe du mouvement qui les porte et qui va s'exprimer plus tard au grand jour. Les francophones eux-mêmes sont complètement immergés dans une vision traditionnelle des rapports hommes-femmes, secondarisant cette question derrière celles des problèmes économiques.

(46) Au moment de l'enquête, la presse étrangère était, sauf cas de censure, plutôt disponible en Algérie; celle en langue française l'était beaucoup plus que celle en langue arabe.

(47) Le fait de citer un titre étranger n'est souvent pas l'indice d'une réelle lecture; au delà d'une certaine présentation de soi, ces citations restent l'indicateur d'un niveau de connaissance générale relative, d'un niveau culturel, voire d'une relative ouverture sur le monde.

(48) Cf. B. Etienne, *L'Algérie, cultures et révolution*, Paris : Ed. du Seuil, 1977, p.51.

(49) Cf. J. Leca, J.C. Vatin, *L'Algérie politique, institutions et régimes*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1975, p. 323.

(50) On peut en trouver une illustration dans l'autisme qui sépareit, dans les années 70, les "intellectuels" francophones marxisants des

"intellectuels" arabophones baathistes; cette caractéristique est ici typique; dans le reste du monde arabe les interférences, les transvasements, sont assez fréquents entre intellectuels de formations linguistiques et culturelles différentes; sans doute faut-il voir dans le cas algérien, au delà des conditions historiques, la question linguistique comme l'élément moteur de cette irréductibilité.

(51) Cf. S. Hamzaoui, "L'arabisation, problème idéologique", *In Revue Tunisienne des Sciences Sociales* (44), pub. du CERES, Université de Tunis, 1976, p. 77.

(52) "La langue arabe reste la chose la plus belle, la chose la plus universelle et la chose la plus riche que jamais esprit humain ait créée depuis bientôt 2000 ans [...]", Cf. "Rapport au cinquième séminaire de la pensée islamique".

(53) Comme toute généralisation, cette description n'intègre pas les exceptions ; sans doute y a-t-il à nuancer dans l'approche d'un groupe qui n'est pas fondamentalement monolithique. On peut en effet sédimenter le groupe en traditionalistes intégraux, voire intégristes, en nationalistes, en modernistes. Cependant la situation algérienne — forte déstructuration coloniale, inexistence historique d'une formation supérieure islamiste comme celle des autres pays arabes (Karaouine, Zeytouna, El Azhar) — fonde dans sa généralité un certain nombre d'invariants caractéristiques d'une pensée fortement appauvrie et stéréotypée.

(54) Ces remarques sont fondées à la fois sur des observations relevées lors de prestations "d'intellectuels" arabophones: conférences, débats, textes, mais aussi elle sont confortées par quelques lectures d'ouvrages marquants, produits en Algérie par certains d'entre eux.

(55) Selon J.C. Peroncel-Hugoz, *Le Monde*, 12 déc. 1990, p.8.

(56) Cf. A. Taleb-Ibrahimi, *De la décolonisation à la révolution culturelle*, Alger : S.N.E.D., 1973, p.14.

(57) En témoigne aussi la faveur que rencontrent des livres de médecins (par exemple le Professeur Bucaille), de biologistes, qui tentent une relecture des textes sacrés pour y trouver des arguments qui iraient dans le sens de thèses scientifiques actuelles.

(58) Cf. L'événement du Jeudi, semaine du 21 au 22 mars 1991, p. 14. C'est nous qui soulignons.

(59) Selon Abbassi Madani, le leader du FIS, PHD en sciences de l'éducation, au cours d'un colloque organisé par l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation d'Alger, à propos de l'orientation scolaire.

(60) Cf. B.L. Whorf, *Language, thought and reality : selected writings of Benjamin Lee Whorf, and with introduction by John B. Carrol*, Cambridge M.A. Massachussets Institut of Technology press N.Y., London J. Wiley cop. 1956. H. Hojjer (ed.), *Language in culture, conference on the inter-*

relations of language and other aspects of culture. Chigago (Ill.), London University of Chicago press, 1954.

(61) Cf. E. Sapir, *Le langage, introduction à l'étude de la parole*, Paris : Payot, 1953. et aussi *Linguistique*, trad. de J. E. Boltanski, Paris : Minuit, 1968.

(62) Sur les problèmes de bilinguisme, cf. A. Sayad, art. cit in : *Éducation, développement, démocratie*; et C. Fitouri, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, 1983.

(63) Grand poète classique arabe.

(64) Si l'on reprend ici la typologie de M. Rodinson ; on pourrait sans doute aussi reprendre celle de A. Laroui, qui parle du traditionaliste (le clerc), du libéral (l'occidentalisé) et du technophile (le développementaliste), sans que soit remis en cause l'idée d'un invariant dominant dans certaines attitudes, comportements, opinions, de l'intellectuel de la sphère "arabo-islamique". Cf. A. Laroui, *L'idéologie arabe contemporaine*. Préf. M. Rodinson. Paris : Maspéro, 1967, rééd. 1982. et *La crise des intellectuels arabes*. Paris : Maspéro, 1974.

(65) Cf Z. Haddab, *Les manuels de lecture de l'enseignement élémentaire*, op. cit., où l'auteur écrit que "le système de représentation des arabisants [...] n'envisage ou ne suppose que la croyance, le travail du concept n'y a pas droit de cité [...] les manuels en français au contraire prétendent à une démarche empiriste, explicative, qui appelle plutôt la compréhension", op.cit., p. 104 ; cette relative ouverture des manuels français a vite fait d'être dépassée par l'élargissement de l'arabisation du primaire. Cf. notamment l'ouvrage de M. Greffou, *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Alger : Laphomic, 1989.

(66) Cf. J. Leca, J.C. Vatin, *L'Algérie politique, institutions et régime*, op. cit., pp. 295 et s.

I - L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

AÏCHA MAHERZI (*)

Conception de la science et de la pédagogie dans la civilisation arabo-musulmane

INTRODUCTION :

Interroger l'héritage arabo-musulman en matière de conception scientifique et de pédagogie à l'heure d'un vingt et unième siècle tourné tout entier vers la modernité et la technologie de pointe, paraîtrait de prime abord, surprenant et même caduc n'aurait été l'actualité des apports de ce legs et leur pertinence que nous essayerons de démontrer dans notre modeste contribution. Nous verrons dans un premier temps comment les Arabes concevaient la science et, dans un second temps, nous étudierons des points particuliers à l'enseignement universitaire à travers surtout les apports d'Ibn Khaldun. Parallèlement aux deux axes, notre présent sera impliqué à travers quelques remarques qui nous replaceront dans la problématique de l'universalité revendiquée par les tenants de la civilisation contemporaine.

Signalons dès à présent que le terme *Arabe* n'a aucune connotation ethnique puisque des peuples divers se sont reconnus dans cette dénomination qui faisait valoir chez eux essentiellement une qualité linguistique et culturelle qui leur était commune. Des populations d'origine diverse: persane, indienne, africaine, berbère et autres ont participé à la construction de la civilisation arabe. Être Arabe, c'est simplement parler la langue arabe et appartenir à la culture s'y référant.

Lorsque les sciences se développent dans une société donnée, la question fondamentale qui se pose est la suivante : comment transmettre celles-ci aux jeunes générations pour les faire fructifier et préserver leurs richesses? Cette question est directement liée à la qualité scientifique et pédagogique des enseignants qui doivent jouer un rôle déterminant dans la formation des enseignés qui seront eux-mêmes héritiers d'un patrimoine d'une société donnée, dépositaires de biens de valeur inestimable mais qui constituent aussi des biens périssables s'ils ne sont pas compris et entretenus.

Cette préoccupation a été en réalité majeure dans toutes les cultures, même si elle ne s'est pas toujours inscrite dans un cadre formel.

A l'âge d'or de la civilisation islamique qui va de l'avènement de l'Islam au VI^e siècle jusqu'au XIV^e chrétien, la relation entre la science et ceux qui sont chargés de la transmettre s'est posée de façon cruciale et des

penseurs-enseignants pour la plupart, nous ont laissé des témoignages sur l'intérêt porté à ce domaine. Le champ scientifique se développait, des sciences anciennes étaient traduites et commentées, des sciences nouvelles apparaissaient continuellement et le problème essentiel était donc celui de la transmission de tous ces savoirs qui s'accumulaient et demandaient une relève. Comment préserver ces précieux legs? Comment les entretenir et comment les transmettre aux générations futures pour qu'ils soient enrichis et inscrits dans la durée?

1. DE L'AVANT ET DE L'APRES CIVILISATION GRECQUE.

1.1. Les problèmes formulés ainsi témoignent en vérité d'une maturité de la part de ceux qui se les posent. Ils ne sont pas propres à une société donnée mais ont toujours préoccupé l'humanité soucieuse de marquer sa pérennité à travers la science et la culture. Les fresques du Tassili sont par exemple pour nous un témoignage des premiers hommes, qui voulaient sans doute nous laisser leurs empreintes. Elles témoignent d'un degré élevé de la culture d'une société dont l'économie était basée sur l'agriculture et l'élevage. Les peintures rupestres nous disent la beauté d'un art millénaire et la vie saine de populations qui n'auraient rien à envier à la nôtre si avancée et si techniciste soit elle.

Plus les civilisations se développent et plus les préoccupations de l'opération transmission/préservation se font pressantes. L'éducation et la science n'étant pas innées chez l'homme, celui-ci doit constamment faire un double effort: les acquérir d'abord et les préserver de l'oubli ensuite. C'est pourquoi, l'une est étroitement liée à l'autre. L'éducation n'a pas en effet qu'une fonction de socialisation, elle aide à la conservation de la culture qui elle, englobe toutes les productions matérielles, morales et intellectuelles d'un groupe, d'une communauté ou d'une société donnés et dont les membres partagent les mêmes valeurs et les mêmes sens. Eduquer et cultiver vont dans le même sens et s'inscrivent dans le même système, ils forment l'endroit et le revers d'une même médaille.

Dans la longue histoire de l'humanité, le lieu, le temps et le contexte des sociétés ont eu leur influence sur la construction et l'évolution de leur façon de voir l'éducation et de concevoir leur culture. A la question sous-jacente à l'existence de l'homme: comment penser le monde, des réponses éducatives et culturelles ont été apportées depuis la plus haute antiquité. Toutes les sociétés ont eu leur pensée propre du monde qui les entoure et où elles se sont inscrites. Et cela en dépit d'une tendance réductrice et ethnocentriste d'une certaine histoire assez répandue qui affirme qu'avant les Grecs, il n'y avait ni éducation, ni science ni conception scientifique proprement dites et qu'après eux, se produisit miraculeusement après de longs siècles de silence et d'obscurantisme, la Renaissance et qui sauva l'Occident!

En clair, cela se présente souvent comme si, avant les Grecs, c'était le néant en matière de recherches scientifiques, qu'après ces derniers, comme par magie, l'Occident a rallumé le flambeau de la science pour la développer et l'amener au niveau que nous lui connaissons aujourd'hui! Parfois, pour expliquer la béance séculaire qui existe entre

les deux génies, est souligné (dans certains ouvrages seulement, avec beaucoup de discrétion) que les Arabes ont joué quand même un petit rôle d'intermédiaire entre les deux. Et il n'y a pas qu'Ernest Renan pour affirmer que la science arabe n'était au plus qu'un simple relais entre les premiers et les seconds. Il faut remarquer en effet que même de nos jours, rares sont les manuels d'histoire générale ou d'histoire des sciences qui reconnaissent l'apport des Arabes à la civilisation universelle construite en vérité par toute l'humanité. Le rôle de simples *postiers* est généralement attribué aux savants de la civilisation arabo-musulmane et certains cris de vérité sont perdus dans le chaos de l'égoïsme occidental. Celui de Madeleine Grawitz par exemple est pourtant très clair. Dans sa monumentale recherche sur *Les méthodes des sciences sociales*, ed. Dalloz, 1974 -livre qui a été réédité plusieurs fois et qui constitue aujourd'hui le fondement des études dans ce domaine-affirme sans détour aucun: «Les Arabes n'ont pas été de simples intermédiaires mais les maîtres et éducateurs de l'Occident latin».

Les recherches en anthropologie, en histoire et en archéologie, nous apprennent en effet qu'avant les Grecs, il y avait des civilisations grandioses, telles la babylonienne, l'égyptienne, l'asiatique, et autres qui avaient développé leur éducation, leurs sciences, mis à jour leurs conceptions de celles-ci selon des contextes qui leur sont propres. Leurs *paradigmes scientifiques*, pour emprunter l'expression à Thomas S. Kuhn (dans son ouvrage, *Structure des révolutions scientifiques*, 1983), ont été élaborés et inscrits selon la vision du monde qui leur est propre et suivant une réflexion et une croyance de la communauté scientifique de leur époque.

Des peuples anciens ont donc certainement produit des civilisations avant et après les Grecs. Ils ont même laissé leurs traces dans l'espace qui ont résisté au temps. Les Babyloniens ainsi que les Egyptiens par exemple, ont glorifié le pouvoir de l'homme sur la nature. Ils avaient de la science une conception instrumentale qui leur permettait d'appriivoiser et de dominer le monde. De cela témoignent leurs vestiges écrits et architecturaux, révélateurs de leurs desseins de grandeur et de leurs conceptions quant à la place dominante de l'homme dans le monde.

Les Grecs ont hérité des connaissances de leurs prédécesseurs. Ils les ont développées et dépassées par leurs propres productions qui sont de l'ordre de l'intellect. Ils se sont posé essentiellement des questions sur l'essence et l'existence du cosmos. Leur questionnement relevait surtout de l'ordre métaphysique. Ils ont cherché à comprendre *les causes premières* et ont essayé de les expliquer par des démonstrations et par des preuves théoriques et logiques. Ils ont poussé très loin leur réflexion et la pensée abstraite a atteint chez eux un niveau très élevé.

1.2. Conception de la science chez les Arabes.

Les Arabes ont également exploité les données des civilisations qui ont précédé la leur et ont eu une pensée du monde différente de celles-ci.

Ils ont considéré l'existence comme étant l'objet de la création d'un Dieu unique et transcendant tout l'univers. La croyance en cette vérité leur a permis d'orienter leurs recherches sur d'autres fondements. Ils ont voulu non pas expliquer *les causes premières* de l'existence, mais simplement comprendre et rendre compte de la perfection et de l'équilibre de la création qui sont le reflet de celles de leur Créateur. Leur religion les invitait à observer et à réfléchir sur tous les signes qui les entourent, leur ordonnant de rechercher la science pour connaître le monde, pour se connaître et pour connaître leur semblables dans l'objectif de se rapprocher de ce même Créateur. Pour eux, ceux qui cherchent la science ont une place privilégiée dans la hiérarchie des humains. Par l'effort, le sérieux et la croyance, ils arrivent au savoir et à ce titre, leur rang est élevé. Selon leur religion, ceux qui savent ne peuvent être égaux à ceux qui sont ignorants, comme les aveugles (entendu ceux qui ne voient pas la vérité) ne peuvent être égaux aux voyants (qui connaissent sa lumière) insiste le Coran où le premier mot de la première sourate révélée ordonne au Prophète de *lire* au nom de son Seigneur qui a créé l'homme et «lui a appris ce qu'il ne savait pas». L'homme naît ignorant et c'est par l'apprentissage qu'il devient savant. Sa qualité d'homme s'inscrit donc dans son aptitude à l'apprentissage qui est, dans la religion, une obligation. Il est dit par ailleurs dans le même texte coranique que les anges se sont prosternés devant Adam parce qu'ils ont reconnu qu'il leur est supérieur par sa connaissance des noms que Dieu lui a appris. La capacité d'apprendre élève l'homme et lui fait transcender son côté animal.

L'apprentissage suppose la présence de deux acteurs : un apprenant motivé et attentif et un maître formé et compétent dans sa discipline. La science se transmet grâce à la relation de confiance qui s'établit entre les deux acteurs. Chez les musulmans, ce qui est considéré comme scientifique, relève donc du domaine du sacré. L'élite (al-khassa) comme les gens du commun (al-amma), croient à ce côté sacré de l'apprentissage de la science.

Le paradigme scientifique de la civilisation arabo-musulmane s'est construit autour de deux axes, l'un horizontal qui concerne les savoirs profanes hérités de toutes les civilisations qui l'ont précédée, patrimoine humain universel que les Arabes étaient fiers de préserver, faire revivre et enrichir, l'autre vertical qui provient de la religion qui leur a été révélée et que les hommes ont essayés de comprendre et d'appliquer dans leur vie. Ils ont inventé des instruments scientifiques pour aborder tant les sciences religieuses que celles dites profanes ou étrangères. C'est à partir du texte coranique et de la tradition ou *Hadith* (attitudes, comportements et paroles du Prophète) qu'un élan formidable vers la science s'est produit dans le temps, dans l'espace et dans l'esprit des musulmans.

C'est dans le rapport entre le spirituel et le temporel qu'il faudrait placer le développement de leur civilisation. Séparer les deux éléments, c'est réduire la vision de l'histoire de la culture et de la civilisation des Arabes. C'est l'absence de cette vision qui fait dire à certains «spécialistes» que ces mêmes Arabes avaient une culture «de bazar»

(Claude Levi-Strauss entre autres, l'avait avancé dans son ouvrage *Tristes Tropiques*), et n'ont pas été sur le plan architectural par exemple de grands bâtisseurs. De cette dernière assertion, nous pensons qu'ils en étaient pleinement conscients. D'abord, leurs constructions étaient de l'ordre de l'humain, ensuite et peut-être même avant tout, il avaient une idée précise de la finitude et de l'homme et du monde matériel dans lequel il vivait. Contrairement aux Egyptiens, ils n'avaient nullement l'intention d'en prendre possession et de faire perdurer leur biens. Ils vivaient dans des lieux -d'ailleurs non démunis d'art d'une exceptionnelle beauté- comme de simples passagers sachant que le meilleur legs qu'ils pouvaient laisser à l'humanité ne se mesurait pas dans la solidité et la hauteur du bâti mais dans celles du niveau de la pensée et de la science auxquels ils ont voué leur biens et leur vie.

Ces considérations peuvent paraître importunes dans ce papier, elles expliquent pourtant le fondement même de la science en Islam. Celle-ci s'inscrivait dans l'idée des limites de l'homme et de sa grandeur dans la recherche de la connaissance. Celle-ci avait pour objectif principal de le rapprocher de la perfection et donc de Dieu. Or, comment peut-on se rapprocher de Dieu sinon par la volonté de se connaître, de connaître les autres créatures, de comprendre comment le monde dans lequel on vit fonctionne et évolue? Comment se rapprocher de Dieu sinon par les actes et le comportement de l'homme qui connaît ses limites et adopte la recherche de la vérité comme objectif de sa vie? Ces quelques lignes expliquent le sens que les Arabes ont voulu donner à leur science, à leur culture et à leur civilisation.

Partant de là, nous pouvons saisir le rôle fondamental qu'ont joué leurs enseignants-chercheurs dans la dynamique même de leur civilisation. Ils étaient le moteur autour duquel s'est développée leur civilisation qui est, nous devons le faire remarquer, essentiellement une civilisation du verbe. Le verbe qui explique les choses. Le verbe qui se dit, qui s'entend, qui se répand et exprime les mots et les pensées, Le verbe qui enseigne le savoir, qui se transforme en poésie, en langage scientifique, en calligraphie qui orne le bâti et transcende le monde profane pour se faire pureté absolue. Nous pouvons dire que le verbe à lui seul a porté toute la civilisation arabo-musulmane! A l'humanité, ils ont laissé non pas une pensée théorique et abstraite mais un verbe témoignant des résultats scientifiques de très haut niveau nés de leurs observations et de leurs expériences. Leur apport se situe essentiellement dans la raison du monde par l'observation et l'expérience qui leur ont fait saisir la réalité humaine et celle du monde qui les entoure. Ce sont eux qui ont, les premiers, vérifié non par la pensée spéculative mais par l'expérience les sciences qu'ils ont héritées des autres ou inventées eux-mêmes.

1.3. Position privilégiée des savants.

La conception de la science chez les musulmans ne relevait pas d'une fonction économique même si l'intérêt matériel n'était pas absent de leurs objectifs. Elle portait en elle essentiellement un caractère éthique et religieux. L'enseignant comme les enseignés devaient avoir comme but principal, le rapprochement de Dieu. Dans leur comportement et

leur conduite, les acteurs de la science et de l'éducation devaient tendre vers la perfection: telle est d'ailleurs le sens même de l'éducation en arabe. Le terme *tarbia* vient du verbe *raba* qui signifie élever et essayer d'amener quelqu'un vers la perfection ; dans *Lisan Al Arab* d'Ibn Mandhur, *tarbia* signifie la perfection qui représente Dieu lui-même.

La recherche de la science ouvre les portes de la connaissance qui mène vers la perfection, disent les penseurs musulmans. Abu Hamed Al Ghazali explique largement cet objectif dans ses ouvrages notamment *Ayyuha al walad* (*Ô Jeune homme*) où il rappelle aux enseignés et aux enseignants les devoirs à suivre pour réussir dans leurs études, et *Ihya ulum ad-dine* ou *Revivification des sciences religieuses* où la conception de la science est rappelée, où des codes de son apprentissage sont établis par l'auteur. Ces mêmes codes, nous les retrouvons chez des savants qui l'ont précédé et chez d'autres qui lui ont succédé.

La science ne se mesure donc pas en quantité et en utilité purement matérielle. C'est sa qualité et son application pour le bien qui comptent, nous signale Ibn Sahnun au VIII^{ème} siècle de notre ère, qui affirme que beaucoup de science ne sert à rien si l'homme n'y recherche pas le bien. C'est comme une source d'eau qui coule sur une terre rocailleuse et stérile. Par contre, peu de science chez un homme de bien est comme une source d'eau potable qui se verse dans une terre fertile, son propriétaire peut y semer ce qui lui sera utile. La science doit viser avant tout à pratiquer le bien. Celui qui ne traduit pas en pratique du bien sa science, est comme un ignorant. La science non appliquée n'est d'aucune utilité, insiste encore le même auteur (Al-Qadi abu Iyad, *Tarajim aghlabiya*, extrait de *Madarik al Qadi Abu Iyad*, de Mohamed Talbi, éd. Tunis, 1968 p.129).

Celui qui décide de prendre le chemin de la connaissance, doit d'abord, disent les savants musulmans, purifier son âme et la préparer à recevoir quelque chose de sacré. La sincérité de la démarche doit l'aider à se motiver et à avoir une conduite digne d'un homme de bien. Son comportement doit répondre à certains critères moraux dont le respect de la science et des savants, l'humilité et la modestie sont les plus apparents. Il doit prendre la science chez celui qui la possède, quels que soient la religion et l'âge de ce dernier affirme l'Imam An-Nawawi dans *Kitab al Majmu'*. Il doit savoir écouter, être patient et ne pas controverser avec des gens ignorants. Un savant avait à ce propos dit: «chaque fois que j'ai controversé avec un savant, je l'ai convaincu et chaque fois que j'ai polémique avec un ignorant, il m'a vaincu».

L'attitude de la société arabe envers les hommes de science dépasse le stade du simple respect, car celui dont «la poitrine» s'est ouverte à la connaissance relève d'un niveau supérieur à celui du simple profane. Son degré vient dans la hiérarchie des créatures juste après celui des envoyés de Dieu. Le Prophète musulman a dit lui-même qu'il préférerait la mort de toute une tribu à celle d'un seul savant et il a comparé l'encre utilisée par ce dernier au sang versé par les martyrs.

Si nous avons voulu mettre en exergue la conception de la science chez les musulmans anciens, c'est pour dire que si la civilisation arabo-musulmane a atteint le niveau que nous lui connaissons à un moment où d'autres peuples baignaient dans l'obscurantisme total, c'est en grande partie grâce à la position privilégiée dont bénéficiaient les savants - chercheurs qui disposaient non seulement d'une très haute estime de la part de leurs sociétés mais qui étaient également encouragés par des gens riches et influents qui leur octroyaient des subventions très conséquentes. Le khalife abbasside al-Ma'mun en est un exemple très éloquent. Il récompensait les chercheurs avec le poids en or de leurs livres. Certains savants écrivaient sur des supports conséquents comme les peaux de chameaux et autres qui pesaient lourds dans la balance du mécène éclairé. Aujourd'hui, sauf exception dans certains pays développés, la recherche scientifique est indigente à cause de l'indigence des moyens et de celle du regard que les sociétés daignent parfois jeter aux chercheurs et aux intellectuels qui subissent toutes sortes de pressions sociales et politiques. Leur reste le choix de se soumettre, de se démettre ou de s'exiler vers d'autres contrées plus clémentes pour ne pas être poursuivis pour délit de pensée (Voir à ce propos, le livre de E. Said, *Les intellectuels et le pouvoir*, éd. La découverte, 1994)

1.4. Qu'en est-il de notre époque?

La problématique de la conception de la science n'est pas dépassée mais se pose aujourd'hui de manière différente au monde moderne. La sociologie des sciences à l'heure actuelle apporte des éclairages sur les objectifs de la science à notre époque . Les questions qui sont posées peuvent être les suivantes: quelle est la fonction de la science? S'agit-il de satisfaire la curiosité de l'homme, de rendre le monde intelligible ou d'améliorer le niveau de vie de toute l'humanité ou de certains hommes seulement qui vont grâce à elle dominer cette dernière? N'importe comment, la réponse ne relève pas d'un mystère difficile à percer ou d'un secret impossible à dévoiler. La fonction de la science s'inscrit dans les sociétés modernes dans l'ordre essentiellement matériel. La répercussion de ses résultats sur l'industrie en est la preuve évidente depuis déjà longtemps. Les scientifiques répondent surtout à une demande de développement industriel (civil ou militaire) et de bien-être matériel. Merton, étudiant en 1938 le rapport entre la science et l'industrie dans l'Angleterre du XVII^e siècle trouve «une correspondance entre les sujets étudiés de la façon la plus intensive par les scientifiques contemporains et les problèmes soulignés par le développement économique» (*Science, technologie and seventeenth century England*, New York, Harper and Row, 1970, p.197). René Guénon, philosophe et mathématicien français, note dans l'un de ses nombreux livres, que la science moderne s'est limitée à une réalité matérielle et sensible, qu'elle «a perdu, du fait de cette limitation et des conséquences qu'elle entraîne immédiatement toute valeur intellectuelle» et «que l'industrie est le seul but réel de toutes ses recherches.» (*La crise du monde moderne*, ed. Bouchène, Alger, 1990, p.66 et p. 109). Les savants pourront-ils encore prétendre à la liberté ? A. Ross se demande: «si la connaissance scientifique n'est

pas sous la coupe du marché, pourquoi les géologues en savent plus sur l'extraction du pétrole que sur tout autre domaine?» («Introduction», in *Social text*, N°14, p.p. 46-47.) Force est de reconnaître que l'objectivité scientifique est illusoire puisque les savants sont au service des besoins matériels et que nombre des branches scientifiques se développent sur la base des besoins militaires.

Ce ne sont pas là des révélations mais des vérités connues à présent par tous. Il est en effet notoire que la science contemporaine est tenue en tenaille par la demande du marché et des besoins militaires. Tout est marchandisé à notre belle époque : la science, l'éducation, le sexe, les êtres humains et leurs pensées les plus profondes. Evoquer une éthique paraîtrait désuet et démodé. Parler de valeurs humaines implique automatiquement d'être taxé de prosélytisme! Cela pourrait même être soupçonné de freiner l'évolution scientifique et le progrès humain! La pensée libre a du mal à échapper au terrorisme des modernistes et post-modernistes qui tirent sur tout ce qui bouge dans le sens qui ne leur convient pas.

2. CONCEPTION DE LA PEDAGOGIE CHEZ LES ARABES.

2.1. De la relation entre science et enseignement.

Aujourd'hui donc l'éducation elle-même comme la science, a fait son entrée dans le monde marchand pour devenir objet à vendre et à consommer. Des économistes étudient depuis la moitié du siècle dernier l'enseignement comme une véritable industrie (Voir à ce propos la thèse de Le Thanh Khoi sur, justement, *L'industrie de l'enseignement*, éd . Plon, 1967). A chaque époque sa conception de la science et de l'éducation qui sont deux domaines étroitement liés comme nous l'avons souligné.

Pour revenir justement à cette relation entre science et enseignement chez les musulmans anciens, notons que l'organisation de ce dernier devait être à la hauteur du piédestal sur lequel était installée la science elle-même dont le développement dépendait de la qualité scientifique et morale des enseignants.

Rappelons qu'à l'avènement de l'Islam, la quasi totalité de la population était analphabète. Ce sont au départ les encouragements de la religion qui ont donné une impulsion inconnue jusqu'alors à l'enseignement. Les esclaves instruits étaient affranchis lorsqu'ils alphabétisaient des musulmans. Ils achetaient ainsi leur liberté par l'acte d'enseigner. Les compagnons du Prophète qui apprirent de la bouche de ce dernier les sourates du Coran au fur et à mesure qu'elles lui étaient révélées, enseignèrent à leur tour aux autres ce qu'ils ont appris. Par la suite, lorsque l'instruction se répandit avec la nouvelle religion, l'analphabétisme s'effaça et la science devint florissante dans tout l'empire musulman. Des centres d'études, des académies dont la première fut créée par un khalife abbasside à Bagdad, se multiplièrent. Des mosquées se construisaient un peu partout et ne servaient pas qu'au culte. On y venait de tous les coins de l'empire apprendre de la bouche des savants des disciplines diverses. Les

étudiants s'installaient à même le sol autour de l'enseignant et formaient *la halaqa* ou cercle. Le professeur était le seul à s'asseoir sur une chaire pour être vu et écouté de tous (nous avons gardé jusqu'à nos jours l'expression de «professeur en chaire») Plusieurs *halakat* (pluriel de *halaka*) existaient dans la même mosquée et on pouvait suivre librement les cours de la *halaka* des grammairiens ou celle des sciences de la tradition, ou encore celle de l'exégèse du Coran ou toutes autres disciplines qu'on avait choisies. Une entière liberté était accordée aux enseignants comme aux enseignés. La seule règle imposée était celle du respect du lieu, de la science et des personnes.

D'un autre côté, la notion de savant ne pouvait se concevoir dans l'esprit collectif arabo-musulman sans la fonction enseignante elle-même. Tout vrai savant doit apprendre à transmettre ce qu'il sait. Savoir transmettre fait partie intégrante de sa qualité de savant. La vie du *'ilm* ou science, implique un savoir qui *a été transmis* et acquis certes, mais qui reste obligatoirement à *transmettre*. En effet, tout savoir était considéré comme vain et répréhensible s'il était tu et non transmis aux autres. L'acte d'apprendre aux autres était inscrit dans la loi religieuse. Science et enseignement se complétaient. C'est pourquoi, les savants devaient être compétents dans leur discipline mais être aussi disposés à transmettre souvent bénévolement ce qu'ils savaient. Ils étaient à ce titre sollicités par des *tollab* (du singulier *taleb* qui signifie demandeur de science) qui se déplaçaient de très loin pour les rencontrer et séjourner de longues années en leur compagnie pour écouter, pour apprendre leur science et leurs méthodes d'enseignement. Si un homme était qualifié de savant, il allait de soi qu'il devait accepter des *tollab* qui eux, étaient à l'instar de tout musulman, soumis à l'obligation d'apprendre la science, d'aller à sa recherche là où elle se trouvait. Ils seront à leur tour autorisés à la transmettre aux autres grâce à une *ijaza* ou licence que leur établissaient leurs maîtres. *Ijaza* qui ne mentionnait pas seulement le témoignage de ce qu'ils ont acquis comme connaissances théoriques et pratiques dans une branche scientifique précise mais aussi et surtout qui attestait qu'ils *étaient autorisés* à les enseigner. C'est une licence qui disait clairement leur capacité à pratiquer l'enseignement.

Le corps enseignant était composé de savants. Il y avait le professeur en chaire ou *ustadh kursi* qui dispensait le cours magistral, l'assistant ou *mufid* qui était chargé d'expliquer le cours du professeur et le tuteur ou *mouid* qui devait prendre en charge les étudiants qui avaient quelques difficultés pour mieux leur faire comprendre le même cours.

Sur le plan des subventions, l'enseignement bénéficiait des mêmes avantages que les sciences ; le mécénat fonctionnait et les dons ou *awqaf*, (du singulier *waqf*), étaient nombreux pour payer les études, le personnel administratif et les étudiants qui étaient blanchis, nourris et hébergés gratuitement bénéficiant en plus d'une bourse. Des membres influents de l'Etat, des riches familles, des personnalités scientifiques, des commerçants et autres individus indépendants, conscients des enjeux scientifiques et culturels que représentaient les études supérieures pour leur société, participaient spontanément à la prise en

charge de ces études et au développement de la science elle-même sachant que la société entière bénéficiera du rendement final. Tout un chacun savait que c'est d'une mobilisation générale de cette société que dépendait la survie de la civilisation. En cela, ils suivaient les prescriptions de leur religion.

Les théories pédagogiques se sont élaborées également dans le monde arabo-musulman à la faveur de l'intérêt porté à la science et à l'enseignement. L'expansion de la religion a servi de moteur à ce développement et la réciproque est vraie : l'enseignement et la science ont répandu la religion. En Orient comme en Occident musulmans, un véritable engouement pour l'enseignement et les sciences, s'est emparé de toutes les couches de la population. Partant au départ des mosquées -universités, les lieux d'enseignement supérieur se sont multipliés. Les centres de recherches, les académies fondées par des khalifes éclairés, les demeures des savants, les bibliothèques, les librairies, les cours des grands, les salons de particuliers fonctionnaient parallèlement à ces mosquées qui comme nous l'avons déjà souligné, étaient les premières investies comme lieux privilégiés de l'apprentissage des sciences. Celle d'al Azhar par exemple fut fondée par les Fatimides au X^e siècle de notre ère et servit dès le départ comme université où plusieurs disciplines furent enseignées à titre bénévole à tous ceux qui désiraient les suivre pour parfaire leurs connaissances.

Ce mouvement trouva son apogée avec la création par le vizir abbasside Nidham al-Mulk, d'universités à Bagdad en 1067 de notre ère et qui se multiplièrent dans tout l'empire musulman. Chaque grande ville avait en effet son université. Cette invention est la première dans toute l'histoire de l'humanité qui a certes connu de grands centres d'études comme celui d'Alexandrie ou de Nichapur, mais n'avait vu s'organiser l'enseignement systématique qu'à cette période qui fut, de l'avis des historiens et spécialistes en éducation, le fondement de l'organisation des études supérieures pour les universités contemporaines (voir à ce propos, le témoignage de Le Thanh Khoi dans son livre: *L'éducation comparée*, ed. Colin, Paris, 1981, que nous avons déjà cité dans un article publié à Catania dans *Un Mare di opportunità*, chez Armando editore, 2000, intitulé: «Cultura tradizioni pedagogiche arabe»)

2.2. De la légitimité universelle de l'enseignement.

Des Arabes anciens, beaucoup de témoignages nous sont parvenus sur la science et l'enseignement et nous ne pouvons faire le tour de leur apports vu la place réduite qui nous est impartie. Parmi les savants qui nous ont laissé des écrits sur la pédagogie nous faisons ici délibérément le choix de nous arrêter sur celui d'un fils du Maghreb que nous venons de citer et dont les travaux, à l'instar de ceux de son compatriote Augustin, sont devenus un patrimoine universel, appartenant par conséquent à toute l'humanité. Ibn Khaldun est considéré à juste titre comme étant le père fondateur de plusieurs disciplines en sciences humaines telles la sociologie, l'histoire ou l'éducation comparée. Ses idées sur l'enseignement sont très

pertinentes et rejoignent beaucoup de recherches de pointe d'aujourd'hui.

Pour lui, l'enseignement a une légitimité universelle car il «est indispensable partout et pour tout le monde» dit-il à la page 889 dans son *Discours sur l'histoire universelle*, traduit par Vincent Monteil, éd. Sindbad, 1978. Tous les hommes peuvent accéder à la science. L'acquisition de cette dernière n'est pas réservée à une élite qui est naturellement dotée d'intelligence supérieure. Ce qui compte, c'est de disposer d'une suite ininterrompue de professeurs qui pourront enseigner les sciences et les arts. La décadence des civilisations provient de l'interruption de cette chaîne de transmetteurs. Dans les contrées où les sciences et les arts sont solidement implantées, les esprits sont entraînés à l'apprentissage des techniques et des métiers. Au XIV^e siècle, l'ère était à la diminution des savants au Maghreb, «ils sont devenus si peu nombreux qu'il est à craindre que la tradition n'en vienne à son terme», dit l'auteur de la Muqaddima (ibid, p.91). Ce sont donc les hommes qui font vivre l'enseignement et les sciences. Ce sont eux également qui peuvent interrompre leur tradition. «Quant à Fès et autres villes du Maghreb, l'enseignement y est inadéquat depuis la décadence de Cordoue et de Kairouan. Il n'y a plus de tradition pédagogique... Ce qui rend difficile aux habitants...une formation et un bon développement».

Le *sanad* ou chaîne de transmetteurs du savoir est une notion très importante chez Ibn khaldun. Lorsque la chaîne se rompt, il n'y a plus de transmission possible et la décadence intervient. Maintenir vivante cette chaîne est le devoir des humains. Aujourd'hui, on parle de personnes - clé et dans certains pays développés économiquement, l'on se rend compte que la disparition de certaines traditions peut entraîner une déculturation pour les populations. Au Japon, il existe même des personnes musées! Ce sont des artisans ou des artistes qui perpétuent une tradition et que les gens vont rencontrer pour voir et s'imprégner de leurs habitudes. Certains se forment auprès d'elles pour s'inscrire dans la chaîne de la même tradition.

2.3. De la liberté de l'enseignement.

De ce que nous venons de dire, il faudrait relever l'aspect réellement démocratique de l'enseignement chez les musulmans anciens qui, quelles que soient leurs positions sociales, avaient accès gratuitement à un enseignement de qualité que des savants renommés dispensaient pour la plupart du temps à titre gratuit. Ces derniers tiraient leurs subsistances d'autres sources qui étaient principalement l'agriculture ou le commerce ou les bourses reçues pour récompense à leur travaux scientifiques. Il nous faut également rappeler ce que nous avons déjà souligné dans le même cadre démocratique, c'est-à-dire la liberté des savants quant au contenu et aux méthodes de leur enseignement. Conscients de cet acquis, ils ont toujours gardé leur distance vis-à-vis des pouvoirs différents qui tentaient de les récupérer pour utiliser leur influence auprès des masses qui les tenaient en très haute estime. L'Imam Sahnun (VIII^e-IX^e siècle) par exemple, ne reconnaissait pas le titre de savant à celui qui accepte les faveurs du pouvoir. Pour lui, le vrai

savant doit se passer des grands de ce monde et doit également éviter leur fréquentation. Ce cas n'est pas isolé. Lorsque le vizir Nidham al-Mulk créa les universités, des protestations très énergiques s'élevèrent de la part des savants qui craignaient que la politique ne s'emparât de l'enseignement et que leur liberté ne fût confisquée. Il a fallu beaucoup de diplomatie et d'assurances pour que certains savants acceptent d'y professer. L'Imam al-Ghazali pour qui la première université fut fondée, abandonnera son enseignement pour une vie de mystique et pour enseigner en fin de parcours dans son propre domicile dans sa ville natale Tus. Beaucoup d'autres savants ont continué à professer dans les mosquées où ils se sentaient à l'abri des gens de pouvoir et où les curricula étaient de l'ordre de leur choix personnel.

Le problème de la liberté des enseignants du supérieur est d'actualité. D'éminents professeurs au Japon, par exemple, contestent au gouvernement le droit de regard sur le contenu de leur enseignement. L'un d'eux alla même jusqu'à attaquer en justice le même gouvernement pour délit d'ingérence dans les curricula et gagna le procès! Un autre exemple, celui des universitaires français qui sont très jaloux de leur liberté dans l'enseignement même s'ils sont fonctionnaires de l'Etat. Ce dernier ne peut en effet intervenir dans le cours du professeur à l'université. Il y a une sorte de confiance qui s'établit entre enseignants et enseignés d'une part et enseignants et Etat d'autre part. Le corps des enseignants du supérieur refuse en effet l'éventualité d'une évaluation par des tiers et n'accepte pas d'être contrôlé durant le cours. Tout se passe comme si l'Etat et la société leur font confiance. Les étudiants qu'ils ont sont pour la plupart majeurs et il y a comme une entente tacite entre tous les acteurs pour que chacun respecte son devoir. Même si les Français critiquent beaucoup leur système d'enseignement et leur université, en les comparant à ceux d'autres pays, force est de reconnaître leur aspect démocratique et leur niveau scientifique qui n'est pas classé parmi les moindres dans le monde où leurs diplômes sont internationalement reconnus. Liberté ne rime en rien avec manquement au devoir. Les universités françaises nous font l'effet d'une organisation d'une véritable fourmilière où chaque membre de la société connaît son rôle et l'assume pleinement.

Les enseignants tout en étant libres dans leurs cours accomplissaient également chez les Arabes anciens, leur tâche avec beaucoup de méthodes et de dévouement. Le bouche à oreille fonctionnait sur la valeur de tels ou tels enseignants que les sociétés choyaient. Une sorte d'évaluation implicite, efficace existait quant à leur enseignement dont la renommée pouvait dépasser les frontières sans qu'on ait employé des méthodes d'informations spéciales. L'expression employée souvent de nos jours de façon péjorative du «téléphone arabe» est à replacer ici dans un contexte civilisationnel qui la valoriserait !.

L'enseignement était, dans les premiers siècles de l'Islam, confié aux gens ayant atteint le rang de la noblesse par leur comportement et le degré de leur science, par la recherche et la persévérance dans le chemin de la connaissance. Etaient considérés comme savants pouvant dispenser l'enseignement, ceux qui avaient une conduite

irréprochable sur le plan moral et qui étaient reconnus par leurs vastes connaissances dans telle ou telle discipline scientifique ou dans plusieurs à la fois.

Par la suite, lorsque la civilisation a commencé à décliner, les maîtres du niveau du primaire par exemple se recrutèrent parmi les gens les plus démunis, ceux qui ne voulaient pas partir à la guerre et qui manquaient souvent de formation disciplinaire et même de morale.

La fonction d'enseignant a évolué également, nous dit Ibn Khaldun, qui nous invite à ne pas confondre les différentes valeurs que suppose une même fonction exercée à des époques diverses. Il faut dit l'auteur nous méfier du raisonnement par analogie parce qu'il peut nous induire en erreur. La transposition de ce que nous observons dans le temps présent sur un temps passé, peut en effet nous amener à la confusion. Il nous présente l'exemple de ce que rapportent certains historiens sur Al-Hallaj, gouverneur d'Irak des premiers temps de l'Islam, qui aurait eu pour père un maître d'école (*mu'allim*). Or, dit l'auteur, «de nos jours, l'enseignement (*ta'lim*) est un métier (*sina'a*) que l'on exerce pour vivre...» et il donne cet accablant témoignage sur l'instituteur qui «est un pauvre diable déraciné» ce qui confirme le proverbe rapporté avant Ibn Khaldun par Al Jahidh dans son *Kitab al Hayawan* (ed. Harun, 1970) qui dit que l'homme bien élevé se doit d'éviter la fréquentation de celui qui ne se lève pas lorsque son père entre dans pièce où il se trouve, celui qui se marie plusieurs fois et le maître d'école!

L'enseignement au début de l'islam répondait comme nous l'avons souligné, à des critères de noblesse (celle-ci se situant au niveau du caractère et du comportement surtout comme nous l'avons déjà souligné). A l'époque du Prophète et de ses quatre successeurs, sous les Omayyades et sous les Abbassides, nous informe le même auteur, «la science n'était pas un métier... aussi les représentants des grandes familles et les chefs de clan -c'est-à-dire les classes dirigeantes- fournissaient ceux qui enseignaient l'écriture et la Tradition (*Sunna*) du Prophète. Ils le faisaient non par métier, mais sous forme de communication... L'islam était leur religion: ils avaient combattu pour lui jusqu'à la mort. Ils étaient fiers d'être ainsi distingués entre les nations. Et ils aimaient enseigner les autres. Ils ne se laissaient arrêter, ni par l'amour propre, ni par la critique, comme le montre le fait que le Prophète envoya les premiers d'entre eux en mission auprès des Arabes». (Ibn Khaldun *ibid*, p.p. 44, 45)

2.4. De la nécessité de la pratique quant à l'acquisition de la science.

Ibn Khaldun a partagé la majorité de sa vie entre la recherche et l'enseignement. Il nous parle de ce domaine ayant été lui-même étudiant et ayant fait l'expérience de la recherche scientifique et de la pratique enseignante au niveau du supérieur dans plusieurs endroits du monde musulman.

C'est en connaissance de cause donc qu'il nous livre ses réflexions. Il nous dit que «pour être versé dans une science... et pour s'en rendre

maître», il faut prendre «l'habitude de comprendre ses fondements et ses problèmes et pouvoir passer des principes aux applications» Il ne sert à rien d'apprendre des théories et de ne pas les appliquer. Il rejoint en cela Ibn Sahnun que nous avons évoqué plus haut.

En effet, pour nous autres enseignants/chercheurs, nous pouvons être munis de hauts diplômes et de savoirs théoriques importants, mais nos pratiques pédagogiques peuvent rester théoriques. Nous gardons des idées très abstraites sur nos enseignements même si nos carences en la matière sont reconnues et prouvées. Connaître et amasser des savoirs théoriques ne suffit pas lorsqu'il s'agit de s'inscrire dans la chaîne des transmetteurs qu'Ibn Khaldun appelle à juste titre *sanad* ou appui solide pour la formation des générations qui nous sont confiées. Appui qui assure la pérennité de la science chez les hommes car si ce même *sanad* venait à s'interrompre, la chaîne se briserait et la science elle-même disparaîtrait selon l'auteur de la *Muqaddima*. La fonction enseignante ne se réduit pas à la seule connaissance théorique de la discipline. Michel Duvelay, dans son ouvrage *Peut-on former les enseignants*, ed. ESF, 1994, propose quatre champs à mettre en synergie pour la formation des enseignants: celui des connaissances disciplinaires, celui des compétences relevant des savoirs didactiques, celui des compétences pédagogiques et celui des compétences relevant d'une formation psychologique. Rajoutons que pour les Arabes anciens, il fallait une autre dimension, celle de la formation éthique et morale.

Pour être objectif, notons que de nos jours, même avec une telle formation très complète, la difficulté d'enseigner demeure très grande car d'autres facteurs interviennent qui accentuent la profondeur du fossé entre les compétences de l'enseignant et leur application sur le terrain. Les entraves peuvent être d'ordre institutionnel, organisationnel ou simplement d'ordre économique : des amphithéâtres surchargés, une absence de tutorat, etc... Ce sont là des causes indépendantes de la volonté de l'enseignant lui-même qui ne peut dans ces cas, même avec toute la volonté du monde, faire évoluer ses méthodes d'enseignement. Il se réfugiera la plupart du temps dans les cours magistraux avec tout ce que ces derniers impliquent comme passivité des étudiants et comme recours à la mémorisation. Les cours magistraux sont nécessaires pour donner des informations premières qui doivent déclencher ensuite des réactions, des recherches, des discussions avec et par les étudiants eux-mêmes. Cela suppose des petits groupes, des assistants nombreux, un matériel adapté, des salles disponibles et des horaires adéquats.

2.5. De la question des références bibliographiques.

La science doit être recherchée auprès des *chuyukh* (du singulier *cheikh*, qui littéralement signifie vieux mais par analogie à la sagesse de ce dernier, veut dire savant).

L'enseignement doit être en effet pris de la bouche des savants. Les étudiants doivent voyager pour parfaire leurs connaissances auprès d'eux. Les sciences apprises auprès des savants sont les mieux

ancrées dans l'esprit des apprenants. Plus les savants sont nombreux à intervenir dans l'enseignement d'un étudiant, plus la formation de ce dernier est solide. A la fin de son *Kitab al Ibar* (Ed. Dar Al Kitab al Lubnani, 1981), Ibn Khaldun présente son autobiographie et nous apprend que lui-même a appris les sciences religieuses et rationnelles (héritées des civilisations étrangères) de la bouche de plusieurs maîtres reconnus qui lui ont délivré des *Ijazat* (du singulier *ijaza* ou licence).

Cette question est d'actualité. Qui parmi nous ne se souvient de la crainte provoquée au début d'un cours à l'université face aux longues listes bibliographiques que l'enseignant nous donnait à lire? Qui n'a pas reproduit cette pratique angoissante en elle-même pour les étudiants, avant même d'aborder avec eux un cours? Ibn Khaldun conseille au contraire de donner peu de références à l'étudiant débutant, car dit-il: «trop de livres nuisent à l'instruction et à la recherche scientifique». Ibn Khaldun critique la méthode qui exige de l'étudiant de lire tous les livres de sa spécialité. Or toute une vie ne suffirait pas à connaître la littérature qui s'y rapporte. L'auteur n'est pas non plus pour la multiplication des manuels résumant les grandes oeuvres et que devaient apprendre les étudiants. Ce sont des condensés qui nuisent à la clarté de l'exposé et sont préjudiciables à l'acquisition des connaissances car ils présentent au débutant les résultats sans qu'il y soit préparé. Les idées s'y accumulent et la compréhension devient impossible. Rien ne vaut la science apprise sous l'égide d'un bon savant qui initiera progressivement l'apprenant à sa science et le préparera à recevoir plus de données. Platon avait mis également en garde les jeunes étudiants contre les livres qui risquent de rendre les esprits paresseux et passifs ! Que dire aujourd'hui des moyens d'information et de communication qui sont mis librement à la portée des débutants et dont la mauvaise utilisation peut produire l'effet inverse de celui attendu. Les étudiants ont besoin au départ de guidance également quant à l'utilisation d'Internet...

2.6. De l'épineuse question des terminologies scientifiques.

Ibn Khaldun nous affirme que celui qui apprend les sciences auprès de plusieurs maîtres arrivera à distinguer les différences entre leurs terminologies et la véritable science. L'enseignement étant un art ou *fan*, les maîtres emploient différentes terminologies ou *istislahat*: «chaque autorité a la sienne, comme c'est le cas pour toutes les techniques. Ce qui montre bien que la terminologie ne fait pas partie (intégrante) de la science». (p. 889) et ajoute l'auteur, «c'est le cas de toutes les sciences : chaque maître se sert d'un vocabulaire spécial. C'est donc que les termes techniques sont variables, tandis que chaque science donnée est unique.» Ces remarques montrent la gravité de l'anarchie terminologique du monde scientifique et technique non seulement à l'époque d'Ibn Khaldun mais également aujourd'hui où, par exemple, parmi les raisons de l'échec des étudiants que l'Observatoire de la vie étudiante de l'université Toulouse II en France relève, on trouve essentiellement le problème de la non compréhension des étudiants de la terminologie employée par les enseignants. Nous

constatons une fâcheuse tendance pour *l'absolument moderne* de Baudelaire : des confrères croient qu'il faut *absolument* employer un langage hermétique et ésotérique.

La réussite ou l'échec de nos apprenants sont liés à la clarté ou à l'obscurité du langage que nous utilisons. Beaucoup d'étudiants *décrochent* dès la première année universitaire parce qu'ils disent entre autres raisons ne rien comprendre au jargon employé par leurs enseignants. Selon une enquête menée par l'Observatoire de la vie étudiante de l'université Toulouse II en France intitulée *Le suivi des nouveaux bacheliers*, les abandons des études universitaires dès la fin de la première année sont de plus en plus nombreux (de 22,8% en 1991 à 30,6% en 1997). Parmi les raisons de ces abandons, celle qui apparaît en premier lieu est en rapport avec le cours lui-même et au langage trop abstrait et théorique employé par le corps enseignant. Le tiers des étudiants échouent à leurs examens parce qu'ils ne comprennent pas le jargon pseudo scientifique! Ils n'ont pas pu assimiler la langue qu'ils croyaient pourtant maîtriser. Ils n'ont pas pu acquérir les codes, les concepts et les notions qui auraient gagnés à être plus simplement et clairement dits. Nos discours universitaires se disent scientifiques et sont incompris par nos destinataires. La communication est ainsi dès le départ interrompue malgré tous les efforts de nos étudiants pour comprendre nos messages!

Et que dire des étudiants algériens pour la plupart arabisants au départ, qui se retrouvent en première année universitaire face à des enseignants qui ne parlent pas la même langue qu'eux. De l'arabe, langue d'enseignement dans le primaire, le collège et le lycée, les étudiants passent sans transition au français qu'ils ne dominent pas, même s'ils le parlent couramment. Leur oral n'a rien à voir avec les nouveaux concepts et les nouvelles notions utilisés par leurs enseignants. C'est un langage totalement différent qu'ils sont censés acquérir dans un laps de temps très court. Une étude sur les déperditions de ces étudiants dès la première année nous révélerait le pourcentage de ceux qui échouent à cause du changement de la langue d'une part et de la terminologie scientifique employée par leurs enseignants universitaires d'autre part et cela dès leur premier contact avec les études supérieures. La difficulté ici est double et dépasse largement celle que rencontre leurs camarades de l'université Toulouse II que nous avons évoquée. Au fait, à quand la création dans les universités algériennes d'observatoires de la vie étudiante? A quand une étude sérieuse sur les réelles raisons d'abandon et d'échecs multiples?

Le langage des sciences en général et des sciences humaines en particulier est un problème qu'il faudrait régler non seulement pour nos étudiants mais aussi pour l'avancement des recherches dans tous les domaines scientifiques. Appeler à la clarté de nos discours n'est pas une demande qui relève de l'impossible : les plus grandes et les plus belles idées peuvent être exprimées dans une langue souple, concise et claire. La clarté devrait être la première exigence qu'un chercheur et un enseignant doit s'imposer.

Or, nous constatons que mêmes certaines revues spécialisées dans telle ou telle branche des sciences sociales et humaines à travers le monde refusent justement la clarté, n'acceptant pas de publier des écrits où la terminologie n'est pas hermétique, empruntée à la langue des *sciences pures et dures*, se référant à des termes grecs ou latins de préférence. C'est là une façon de justifier «la qualité scientifique» de certains périodiques qui ont comme devise de «la rigueur avant toute chose!», rigueur terminologique bien sûr, quant à celle de la méthodologie, c'est une autre question qu'il faudrait traiter à part. Certains «savants - enseignants» se renferment dans une terminologie que seuls eux ou les membres de leur «secte» peuvent comprendre. La recherche à ce niveau devient une véritable parodie que dénoncent d'ailleurs certains chercheurs.

Nous ne voulons pas ici reprendre à notre compte ce qu'on a appelé «l'affaire Sokal et Bricmont», mais force est de signaler que beaucoup d'écrits en sciences humaines et sociales qui ne sont pour Ibn Khaldun que des *funun* ou arts, demeurent incompréhensibles peut-être même pour ceux qui les ont produits! Ils sont en tous les cas incompris non seulement par leurs étudiants mais également par des spécialistes de la même discipline qui ne savent quelle gymnastique employer pour comprendre les productions de leurs collègues où le jargon, «l'obscurantisme», «le verbiage», «les élucubrations» l'emportent sur le fond. La forme, le contenant obscurcissent la pensée elle-même et donnent des contenus difficiles à saisir. Sokal et Bricmont ont dénoncé toutes ces torsions terminologiques et disent clairement à propos de ce qu'avancent des savants postmodernes: «nous pouvons démontrer que, s'ils semblent incompréhensibles, c'est pour la bonne raison qu'ils ne veulent rien dire». Ils dénoncent «la trivialité d'un discours maquillé souvent par des phrases obscures visant à impressionner». C'est, affirment encore les deux auteurs, le «terrorisme intellectuel» dû à «l'effet néfaste de l'abandon de la pensée claire sur l'enseignement et la culture» (Alain Sokal et Jean Bricmont, *Imposture intellectuelle*, ed. Odile Jacob, 1996).

Avant Sokal, un biologiste, P.R. Gross, et un mathématicien, N. Levitt, ont écrit un ouvrage intitulé *Higher superstition, the academic left and quarells with science*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1994 où il apparaît que «l'ensemble des connaissances produites par la culture occidentale depuis des siècles -parmi lesquelles les connaissances scientifiques- ne sont au mieux que des «vérités locales» ne faisant sens qu'à l'intérieur d'un contexte social particulier», (voir l'article de Michel Dubois, «l'affaire Sokal: études culturelles et sociologie relativiste des sciences», *Revue française de sociologie*, avril-juin 1998, XXXIX-, p.p.391-318.)

«L'affaire Sokal» a fait verser beaucoup d'encre et dépasse il faut le signaler, la question de terminologie qui elle, n'est que le signe apparent de l'iceberg, d'une crise profonde des sciences humaines en particulier et des sciences exactes en général. Celles-ci ne sont que l'expression de questionnements d'une société qui est elle-même en crise et qui cherche peut-être sans le savoir à sortir de la rotation autour

d'un nombril qu'elle croit être le centre du monde. Don Quichotte n'est pas une simple vue de l'esprit de Cervantes, il est bel et bien vivant, tapi en nous à notre insu !

2.7 - Des intelligences multiples.

Il est habituel depuis les théories de l'eugénisme du XIX^e siècle qui affirmaient pour justifier la supériorité des colons par des méthodes qui font sourire aujourd'hui, que les Blancs sont intelligents et que les peuples dominés se rapprochent plus de l'état animal que celui de l'humain. Une vaste littérature a été produite pour illustrer cette théorie. Quelques siècles auparavant, Ibn Khaldun affirme que les hommes sont dotés d'intelligences différentes et que c'est par l'exercice des techniques et des arts que celles-ci peuvent se développer. L'homme ne vient pas au monde avec un pré-requis génétique qui le prédispose à une supériorité intellectuelle quelconque.

C'est en fait une question d'entraînement de l'esprit qui fait augmenter les possibilités intellectuelles (Ibn Khaldun, *ibid*, p..888) Il est faux d'affirmer que certains hommes sont plus intelligents que d'autres car à la base il n'y a pas une seule forme d'intelligence. L'auteur de *la Muqaddima* en distingue à l'intérieur d'un même individu ou d'une même société quatre sortes: l'intelligence discernante, l'intelligence empirique, l'intelligence spéculative et l'intelligence «pure» qui relève de la perfection de la pensée.

Il faut donc remarquer que les réflexions d'Ibn Khaldun au XIV^e siècle, connues depuis le XIX^e siècle puisque des traductions de ses travaux existaient déjà, n'ont pas eu d'impact sur l'enseignement traditionnel mondial qui continue à centraliser l'acte d'apprendre autour de l'idée de l'existence d'une seule intelligence générale que des psychologues, pédagogues-épiciers, pèsent et mesurent comme il est de tradition de le faire pour les épices ou pour les tissus. Les enseignés sont souvent partagés entre deux catégories: ceux qui ont l'intelligence et ceux qui en sont démunis. Les premiers sont préparés à devenir l'élite de la société, les seconds sont rejetés du système éducatif pour rejoindre souvent les hordes entières d'individus non intelligents, bêtes et inaptes à l'apprentissage, à l'enseignement et parmi lesquelles la société «recrute» ses rebuts!

Les critères d'établissement des quotients intellectuels (Q.I) très à la mode encore, la psychométrie elle-même, sont certainement à revoir aujourd'hui après les travaux de Howard Gardner qui viennent confirmer ce qu'avait avancé d'Ibn Khaldun. En effet, l'idée d'une intelligence générale à laquelle se réfère une longue tradition de l'éducation est totalement erronée car elle traite avec le même modèle d'intelligence une diversité multiple d'individus différents sur les plans cognitif, psychologique et comportemental. Gardner affirme dans ses nombreuses recherches qu'il n'y a pas justement une seule intelligence et en dénombre neuf différentes. Dans son livre *Les intelligences multiples*, ed. RETZ, 1996, il démontre que les être humains diffèrent justement les uns des autres sur ces plans cités, qu'ils possèdent tous différentes forces et différentes faiblesses dans divers domaines

intellectuels et par conséquent il y a une diversité de profils intellectuels qui devraient être pris en charge par l'éducation pour éviter de condamner systématiquement ceux qui ne répondent pas au modèle traditionnel, aux normes établis d'une intelligence unique, ce qui entraîne de fâcheuses conséquences pour les individus et pour les sociétés. L'éducation formelle et informelle est assurément du domaine du possible pour tous les êtres humains qui peuvent développer des intelligences diverses. La réussite dépend de la capacité d'adaptation des apprentissages à cette diversité des intelligences.

Une autre idée qui découle de ce qui a précédé est qu'il ne faut pas comparer les groupes humains en termes d'intelligence parce que le risque qui consiste à créer des classes de gens intelligents et d'autres «idiots», est bien réel. Ibn Khaldun donne l'exemple de la croyance répandue à son époque que les gens d'Orient sont nés plus intelligents que ceux du Maghreb. Il explique que «les Orientaux sont plus pédagogues et plus cultivés» que ces derniers. Si les premiers paraissent plus doués c'est simplement qu'ils ont une «vivacité intellectuelle plus grande due à l'influence de la culture sur les arts... chaque génération hérite des arts de la précédente. De la sorte toute technique a sa place hiérarchique et son influence: grâce à elle, on acquiert un surcroît d'intelligence et l'on s'ouvre l'esprit à l'apprentissage d'autres arts. Ainsi on est disposé rapidement à s'instruire.» Le développement de la civilisation va de pair avec le développement de la pensée. Les techniques, les métiers exercés, préparent l'esprit de l'individu à l'acquisition d'autres techniques. Le sociologue français Bourdieu parlerait de «capital intellectuel» et «d'habitus» qui sont le produit de notre famille, de notre environnement et qui nous distinguent des autres individus qui en sont démunis, individus que le système éducatif juge non intelligents, nuls et bons à rejoindre les larges couches de la population des exclus.

L'intelligence se développe grâce à l'exercice et à l'habitude de l'utilisation des techniques et des arts. Nous l'avons vu chez Ibn Khaldun, elle n'est pas le privilège de certains hommes seulement mais peut être la chose au monde la mieux partagée si les mêmes chances sont données aux individus.

Ibn Khaldun accorde, d'autre part, une place primordiale dans l'enseignement à l'exercice de l'oralité qui peut également aider les étudiants à développer leurs intelligences: «l'entraînement convenable le plus simple, c'est sans doute l'exercice de la parole dans les conversations et les débats scientifiques». Il s'attaque à l'hypertrophie de la mémoire en constatant qu'il y a des étudiants qui passent leur vie à suivre des réunions savantes, mais qui se tiennent cois et ne prennent aucune part active aux discussions. Leur affaire, c'est d'apprendre par coeur -beaucoup plus qu'il n'est nécessaire- et il ajoute: «mais ainsi ils n'ont aucune pratique scientifique ou pédagogique. Ils peuvent bien savoir plus long que d'autres, à force de s'en remettre à leur mémoire, mais l'entraînement scientifique est tout autre» (Ibn Khaldun, *ibid.*p. 892).

L'activité scientifique a besoin d'être continuellement en exercice pour développer l'esprit et l'habituer à la pensée. Les raffinements artistiques et sociaux, les techniques maîtrisées aident l'esprit à se développer. «Il y a des métiers nombreux chacun avec sa pratique et sa pédagogie» (Ibn Khaldun, ibid, p. 895).

Les Orientaux sont donc seulement plus avancés que les Maghrébins dans les sciences et les arts «et c'est cela qui fait croire, aux gens superficiels, qu'ils sont plus parfaits», rajoute l'auteur.

CONCLUSION :

Les quelques lignes qui ont précédé ont abordé un sujet vaste comme la nuit qui demande en réalité du temps, une mobilisation de beaucoup de groupes de recherches et des moyens importants pour être correctement traité. Parler ici de conclusion serait manquer à la fois de modestie et d'objectivité car nous n'avons fait en vérité qu'évoquer un des problèmes capitaux propres à toutes les sociétés, celui de la survie de leur civilisation par la mise en synergie de deux pôles majeurs : l'éducation et la science.

Reste à aborder la question du véhicule de cette civilisation qui fait l'objet pour les Arabes d'aujourd'hui de débats et de passions démesurés : la langue arabe, qui sert des débats de «boulitique» dit l'homme de la rue pour exprimer la futilité de ces mêmes débats. Comme la religion, certains s'en servent pour atteindre des objectifs politiques. On lui associe et on lui oppose les questions de la liberté des autres langues employées dans le monde arabe. On la présente comme une langue d'oppression, comme une arme contre toute forme d'expression des populations. Le problème est faussé à la base. Lorsque la langue arabe fonctionnait comme véhicule de toute une civilisation, il n'a jamais été question d'ignorer les nombreuses autres langues que parlaient des peuples d'ethnies diverses. Elle a cohabité avec la langue persane, avec la langue indienne, avec la langue assyrienne, avec la langue berbère et autres dont elles s'est enrichie en les respectant.

Les langues ont le destin que leur réservent ceux qui les pratiquent. Comme les cultures elles peuvent naître, se développer et disparaître. Certaines langues ont été classées dans le temps comme étant mortes. Pourtant même une langue dite morte, peut renaître de ses cendres si les hommes décident de la faire revivre. L'exemple de l'hébreu est à ce niveau éloquent: il est remis en marche après des siècles d'oubli et après avoir été considéré comme mort et enterré. Il revit et puise sans complexe son lexique dans d'autres langues dont une qui lui est particulièrement proche et qui n'est autre que l'arabe.

Le problème se situe ailleurs: les Arabes, toutes populations confondues, doivent régler au plus vite une question: sont-ils ou non prêts à faire revivre leur civilisation? Celle-ci reste encore à découvrir malgré les apports certains de quelques historiens de l'Orient et de l'Occident qui ont essayé en toute objectivité de remettre dans la chaîne des civilisations qu'a connues l'humanité, un anneau manquant : celui

de huit siècles de vie culturelle et scientifique intense. Quelques richesses ont été mises à l'abri des avatars du temps, mais il faut signaler que des manuscrits de valeur inestimable sont encore à dépoussiérer, à publier, à expliquer, à commenter et à traduire. Cela demande une vaste opération de sauvetage de la part des Etats, de mécènes éclairés et de chercheurs soutenus. Le Maghreb et le Machrek n'ont pas livré encore tous les secrets de leur civilisation... La démarche reste à entreprendre en dehors de tout clivage et de toute prise de position stériles.

Les Occidentaux se sont servis au moyen âge de ce qui leur est parvenu de cette civilisation par l'Espagne et par l'Italie. Il ont eu le mérite de comprendre la valeur de ce qui s'est trouvé entre leurs mains. Ils l'ont traduit dans leur langue, commenté avant de l'enrichir par de nouveaux apports. A titre d'exemple, en médecine et en pharmacie, leurs études se basaient jusqu'à la fin du XIX^e siècle essentiellement sur le *Qanun* d'Ibn Sina. En philosophie, c'est Ibn Rochd qui leur a servi de levain et qui continue jusqu'à nos jours à être étudié et commenté. La pensée d'Ibn Khaldun elle-même a servi de base à la naissance de plusieurs disciplines en sciences sociales et humaines telles l'histoire et la sociologie contemporaines. Ce sont en effet les Occidentaux qui ont sauvé quelques savants arabes de l'oubli. Mais que font aujourd'hui les Arabes pour la préservation de leur propre patrimoine? La colonisation a certes étouffé chez eux pendant longtemps toute tentative d'une quelconque vie scientifique et culturelle. A présent qu'ils sont souverains, procèdent-ils pour autant à une opération de sauvetage et de renaissance de leur tradition? Que font-ils pour faire renaître celle-ci? Il est vrai que le mécénat a quasiment disparu et que l'exploitation du pétrole et l'acquisition de tonnes de béton, rapportent dans l'immédiat des biens palpables et de grosses devises entassés dans les banques étrangères... pour servir et assouvir les besoins de gadgets d'une certaine élite! L'investissement dans la recherche scientifique en général est très rare sinon inexistant.

Dans nos contrées qui cultivent la stérilité quant à la science, l'éducation et la culture, toute tentative de recherche autour du patrimoine, s'affronte à deux tendances: l'une passéiste basée sur une idéologie de l'enfermement, de l'autarcie et de l'intolérance, l'autre moderniste basée sur un certain «universalisme» étrange et singulier qui nous offre une image de l'humanité soumise totalement au pouvoir de l'argent. Le modèle de la première est effrayant car il veut momifier l'humanité, la rendre incapable de mouvement et d'évolution. Celui de la seconde n'est pas plus valorisant puisqu'il porte en son essence les germes destructeurs de cette même humanité. Il est basé sur des rapports de puissance, d'armement et veut nous imposer «la marchandisation généralisée des mots et des choses, des corps et des esprits, de la nature et de la culture...» (Ignacio Ramonet, «l'an 2000», Le Monde diplomatique, décembre 1999) pour compléter ce que nous avons évoqué à ce sujet plus haut.

Le monde arabe a les moyens pour nettoyer son propre miroir, pour y voir clair et s'y regarder sans rougir. Il faut qu'il y mette le « *paquet* »,

qu'il respecte la liberté de ses penseurs pour que l'exode de ces derniers cesse et que le futur ne soit pas l'otage d'une poignée de politiciens - marchands d'obscurantisme!

Le Japon que nous avons déjà cité, n'hésite pas à valoriser ses traditions tout en étant à la pointe de la modernité. En France, il y a des journées réservées au patrimoine où les citoyens, même s'ils ne visitent pas les châteaux et les monuments historiques, sont sensibilisés aux legs des Anciens qu'ils essaient de rendre vivants en les expliquant à leurs enfants et aux millions d'étrangers qui visitent chaque année leur pays dans un total respect. Une nation est riche par ses traditions et l'ancrage de celle-ci dans l'esprit des gens.

Combien d'encyclopédies et d'ouvrages sont consacrés à l'étude du moyen âge européen que les historiens qualifient pourtant de période obscure et barbare? Ils se comptent par milliers et remplissent des bibliothèques entières! Posons la même question au monde arabe et cherchons à compter les écrits consacrés à la même période que les mêmes historiens qualifient d'âge d'or? La cueillette sera décevante parce que très maigre! et les ouvrages les plus pertinents de la science et de la culture arabes sont à chercher dans les fonds des bibliothèques occidentales. C'est comme une clef de la Mecque qui est enfermée dans une vitrine du British Museum à Londres !

Il nous faut remarquer pour terminer ces quelques lignes que dans le cadre de la recherche des richesses du passé, l'Occident tente aujourd'hui de se diriger vers de nouveaux sens. Sa quête de nouvelles valeurs est perceptible car il semble prendre conscience de sa fragilité et craint d'être *englouti dans la gueule des loups de la modernité* et de la pseudo universalité. A propos de cette dernière, le savant Edgar Morin affirme à juste titre que: «c'est toujours quand on prétend parler de l'universel que l'on affirme le plus fortement sa subjectivité bornée... ainsi les anthropologues modernes ont découvert l'anthro-occidentalo-centrisme caché sous la pseudo-universalité», *Sociologie*, ed. Fayard, coll. Points, Essais, 1994.

Il s'agit en fait pour tous les hommes de ne pas se laisser impressionner et emporter ni par le courant passéiste limité et borné ni par celui du modernisme, matérialiste, fondamentaliste, porteurs de tous les «istes» négateurs de leur liberté intérieure et de leur dignité. Le défi vaut la peine d'être relevé par les uns et les autres au risque de passer au départ pour des marginaux !

Références bibliographiques

Dubois M.,1998. «L'affaire Sokal : études culturelles et sociologiques relativistes des sciences», *Revue française de sociologie*, avril-juin, XXXIX, p.-p. 391-318.

Duvelay M.,1994. *Peut-on former les enseignants ?*, ed. ESF,

- Gahiz (al)**, 1969. *kitab al hayawan*, ed. Haroun, Beyrouth,
- Gardner H.**, 1996. *Les intelligences multiples*, ed. Retz,
- Ghazali (al) A. H.**, 1980. *Ihya ulum ad-dine*, Beyrouth,
- Grawitz M.**, 1974. *Les méthodes des sciences sociales*, ed. Dalloz,
- Guenon R.**, 1990. *La crise du monde moderne*, ed. Bouchène, Alger,
- Ibn Jamaa**, 1934. *Tathkiratu as-sami' wal muta'allim fi adabi al 'alim wal muta'allim*, Beyrouth.
- Ibn Khaldun**, 1978. *Discours sur l'histoire universelle*, trad. Monteil V., ed. Sindbad.
- Ibn Khaldun** 1981. *Kitab al 'Ibar*. ed. Dar El Kitab Al Lubnani Beyrouth
- Ibn Mandur**, Encyclopédie: *Lisan al arab*, Beyrouth, sans date.
- Ibn Sahnun**, 1969. *Kitab adab al mu'llimin*, Alger.
- Imam an-Nawawi**, *Kitab al Majmu'*, Médine, sans date.
- Kuhn S.T.**, 1983. *Structure des révolutions scientifiques*, ed. Flammarion.
- Levitt N.**, 1994. *Higher superstition, the academic left and quarrels with science*, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Maherzi A.**, 2000. «Cultura e tradizioni pedagogiche arabe, in *Un Mare Di Opprunita*, Armando editore, Catania, p.p. 94-110.
- Maherzi A.** 1998, «Essai d'éducation comparée : enseignement et théories pédagogiques en Ifriqya au moyen âge», *Mélanges Amam*, Toulouse, p.p.305-313.
- Maherzi A.** 1995. «Science et enseignement chez Ibn Khaldun», *Revue algérienne de l'éducation*, n°3, juin, p.p. 12-21.
- Le Thanh Khoi**, *Industrie de l'enseignement*, ed. Plon, Paris, 1973.
- Makdici G.**, 1981. *The rise of college institutions of learning in Islam and West*, Edimbourg.
- Mieli A.**, 1938. *La science arabe et son rôle dans l'évolution scientifique mondiale*, Leyden.
- Merton M.**, 1970. *Science, technology and seventeenth century England*, New York, harper & Row.
- Morin. E.**, 1994. *Sociologie*, ed. Fayard, Col. Points, Paris.
- Observatoire de la vie étudiante**, 1991-1997. Service Etudes et Projets, Université Toulouse-Le-Mirail, *Le Suivi des nouveaux bacheliers à l'UTM*.

Ramonet I., 1999. «L'an 2000», *Le Monde diplomatique*, n° 549, Paris, décembre.

Ross A., «Introduction», in *social Text*, n° 14, p.-p. 46-47.

Saïd E., 1994. *Les intellectuels et le pouvoir*, ed. La découverte.

Sokal A. et Bricmont J., 1997. *Impostures intellectuelles*, ed. Odile Jacob,

Talbi M. 1958. *Madarik al qadi Abu 'lyad*, Tunis.

Notes

(*) Professeur en sciences de l'éducation, Université d'Alger.

I - L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

MOHAMED BENSALAH(*)

L'innovation pédagogique de l'archaïsme à l'utopie

En dessillant les yeux sur les nouvelles réalités scientifiques, universitaires et industrielles, nous pouvons aisément constater que le concept d'innovation n'est pas un vain mot.

Pour les pays qui vont de l'avant, qui font des progrès constants dans la productivité et la qualité, et qui ont acquis une puissance technologique et une prospérité, le secret est simple. Il est d'abord humain. Il dépend du savoir du technicien, de l'ingénieur et du chercheur, vraie matière première et source unique d'innovation.

La première partie qui structure notre réflexion porte sur notre capacité à mobiliser des compétences, à renouveler nos connaissances, à anticiper, à dominer notre futur et à faire pénétrer l'innovation et l'excellence dans tous les domaines.

Dans une seconde partie, nous évoquerons l'instruction, la formation et l'éducation qui constituent l'enjeu même du changement. En effet, la culture pédagogique irrigue le système éducatif et lui permet de se revivifier. L'innovation dans les relations pédagogiques et la modification du rôle des enseignants constatée ici ou là, n'est pas toujours due à l'institution.

Ceci dit, est-il possible de prédire la capacité d'innovation d'un système, son degré de résistance ou d'acceptation et de prévoir la compatibilité d'une innovation avec un environnement spécifique? Est-il possible que le poids de la société se fasse moins prégnant et que les enseignants eux-mêmes, devenant des innovateurs, prennent en compte l'innovation pédagogique?

Enfin, au delà des changements de rôles, d'attitudes, de types de relations et de la rénovation des structures, l'innovation pédagogique ne peut ignorer la révolution informationnelle. Aussi, pour clore cette approche, nous nous interrogerons sur l'extraordinaire diversité et multiplicité des moyens audiovisuel et télématique disponibles susceptibles d'accroître les compétences, de fructifier les performances et d'amener vers l'excellence.

Une nouvelle logique d'acquisition du savoir et de la transmission des connaissances se met en place grâce aux nouvelles machines à communiquer. Il va nous falloir bousculer les habitudes, relever les défis et développer l'esprit d'innovation.

Si nous ne parvenons pas à comprendre et à faire comprendre la nature et les conséquences des mutations en cours qui bouleversent d'ores et déjà tous les systèmes de production et d'éducation, nous demeurerons les marginaux du progrès. Effectivement, comme vous le savez déjà, c'est d'innovation et de pédagogie que je vais essayer de parler en posant la problématique en termes d'articulation.

Je commence par mettre en évidence quelques points de repère conceptuels et méthodologiques qui me semblent essentiels, ensuite je m'interrogerai sur nos capacités à mobiliser des compétences, à renouveler nos connaissances, à dominer notre futur et à faire pénétrer l'innovation et l'excellence dans tous les domaines de notre quotidien. J'évoquerai ensuite l'instruction, la formation et l'éducation qui constituent l'enjeu même du changement. Si l'acte pédagogique est facile à définir, nous ne pouvons en dire autant en ce qui concerne l'innovation pédagogique, c'est cette dialectique qui m'intéresse et je souhaiterais dans un premier temps la replacer dans le contexte algérien en évoquant les différentes phases d'évolution du système éducatif national.

Enfin, eu égard aux mutations en cours liées à l'avènement des technologies nouvelles, il me semble impératif de repenser tout notre système pédagogique, tant au niveau de son contenu que de sa méthodologie pour mieux appréhender l'ère nouvelle qui s'annonce. Si nous ne parvenons pas à comprendre et à faire comprendre la nature des changements qui bouleversent d'ores et déjà tous les systèmes de production et d'éducation, nous demeurerons les marginaux du progrès.

Et puis, en guise de conclusion, je vous ferai part de mes convictions: l'idée, la thèse à laquelle je suis parvenu est que le concept de changement demeure flou. On parle certes d'innovation, mais me semble-t-il, sans trop y croire. Tant que le problème de la régression de l'intelligence n'est pas réglé, toutes les tentatives de modernisation ressembleront à des greffes qui n'ont aucune chance d'aboutir. Ce constat préliminaire quelque peu sombre mais réaliste renvoie au nécessaire débat sur l'activité pédagogique.

En guise d'introduction donc, quelques éclairages conceptuel sur la conduite des changements en éducation.

Innovation: le mot est lancé comme une mode. On l'utilise et le réutilise, on se l'approprie. C'est un concept qui sonne bien, il fait évolué, moderne, élitiste. Il fait aller de l'avant. Il annonce la création, la nouveauté, l'invention, et sous-entend l'esprit d'entreprise, l'audace, la faculté de découverte.

Le nouvel environnement technologique, les nouvelles réalités scientifiques prouvent, si besoin est, que le concept d'innovation est une réalité palpable sous d'autre cieux. En effet, l'humanité en pleine évolution technologique, voit une nouvelle civilisation s'instaurer. Celle-ci se caractérise par la création et la communication.

Pour les pays qui vont de l'avant, qui font des progrès constants dans la productivité et la qualité et qui ont acquis une puissance technologique et une prospérité certaine, le secret est simple : il est d'abord humain. Même le Japon l'affirme. Il dépend du savoir du technicien, de l'ingénieur, du chercheur, vraie matière première et source unique d'innovation.

Innover, créer, entreprendre, agir et communiquer sont les verbes fréquemment utilisés lorsqu'on énumère les qualités d'un ingénieur, d'un pédagogue ou d'un chercheur, et ces qualités exigent des compétences (c'est-à-dire des connaissances approfondies et un savoir-faire qui confèrent le droit de décider ou de juger), des capacités (c'est-à-dire la puissance, la faculté de faire quelque chose) et des aptitudes (c'est-à-dire une disposition naturelle, une adresse, une habileté) pour atteindre le stade de la performance.

Au terme d'une longue et minutieuse observation de notre réalité pédagogique et partant des usages actuels et d'une expérience riche et douloureuse, à défaut d'expérimentation, je peux avouer sans ambages que le concept d'innovation est chez nous un vain mot; cette affirmation péremptoire semble paradoxale lorsque l'on sait que l'acte d'apprendre constitue l'enjeu même du changement. En effet, c'est la culture pédagogique qui irrigue le système éducatif et qui lui permet de se revivifier.

Essayons d'abord de re-contextualiser la problématique de l'innovation par rapport au système pédagogique et par rapport à notre pratique quotidienne. Pour cela, il nous faut donc réfléchir sur l'acte d'apprendre par rapport au processus d'innovation. De manière générale, la question qui se pose est celle de savoir s'il existe un esprit d'innovation avant de parler d'un processus. La question mérite à tout le moins d'être posée. Sommes nous aptes à préparer et à comprendre les changements?

A ce sujet, je voudrai revenir au point de vue relativiste qui est le mien et vous rappeler, s'il était besoin, que le phénomène de l'innovation est essentiellement un phénomène relatif, et que, comme la température, il se repère, mais il ne se mesure pas. L'on est toujours un innovateur par rapport à quelqu'un, mais on est toujours en retard par rapport à quelqu'un d'autre.

Par ailleurs, un acte pédagogique est difficilement compréhensible et encore moins transportable hors de son contexte économique et culturel. Je pense aux théories de Piaget, de Decroly, de Jackson et aux expériences canadiennes, qui ne sont pas toujours conformes à nos réalités pédagogiques.

Une société industrielle rigoureusement hiérarchisée comme celle du Japon n'a rien de commun avec le système commercial en vigueur aux Etats-Unis, articulé lui sur une société de consommation. Les différences sont importantes. Il ne faut pas les gommer. Certaines stratégies de l'innovation industrielle sont inacceptables pour des cultures ayant d'autres valeurs. Nous en avons fait les frais.

Par ailleurs, plusieurs transformations du système éducatif sont dues au poids que la société exerce sur lui. Nous constatons par exemple que notre pédagogie est devenue moins autoritaire, moins directive sans qu'il y ait une décision délibérée des enseignants. C'est l'évolution de la société qui fait que les rapports d'autorité en général (parentaux, en entreprise, à l'école, ou en politique) se modifient de plus en plus. Le rôle de l'enseignant dans sa fonction de guidage et d'instruction ont également changé, sans que cette innovation soit due à l'institution elle-même.

En fait, plusieurs logiques s'affrontent:

Première logique: celle de l'institution qui tend à établir des profils de sortie et des statistiques, ce qui met les compétences en veilleuse. La logique des chiffres déterminant celles des méthodes.

Deuxième logique: celle de l'étudiant qui exige un diplôme et donc les recettes pour l'obtenir. S'il ne les obtient pas, il déclarera son professeur inapte. Un système fondé sur la «diplômante» constitue un véritable obstacle au développement de la société.

Troisième logique: celle de l'enseignant, bardé de diplômes qui confèrent la « notoriété», peu sensibilisé à la pédagogie et à la communication et ignorant ou méconnaissant le fonctionnement cognitif de ses étudiants; le docteur-professeur déclarera inapte ou peu motivé, celui qui n'aura pas répondu convenablement à ses questions, masquant ainsi ses propres lacunes et ses propres responsabilités; ce qui m'amène à parler de la nécessaire articulation entre la didactique et la pédagogie. La première apportant des informations fines et pertinentes sur une discipline, la seconde amenant l'éclairage nécessaire en rendant le savoir transmissible. C'est à ce niveau qu'il nous faut intervenir et agir d'urgence.

L'innovation pédagogique est un problème de changement d'attitude et de raisonnement stratégique plus encore qu'un problème de méthode. Elle entraîne des modifications de rôles et de nouvelles attitudes interpersonnelles. Or, dans les esprits, la pédagogie revêt encore un effet presque subsidiaire. Elle s'est transformée en discours idéologique, en simple figure de style, chez ceux dont la mission est de la mettre en oeuvre.

Nous avons abondamment palabré, lors de nos multiples colloques et séminaires, sur les forces d'inertie et nos illusions pédagogiques. Nous avons maintes fois dénoncé les carences et les dysfonctionnements. Malheureusement, nos lancinantes interrogations sont demeurées sans écho. Les résistances au changement demeurent encore assez fortes.

Le moment est venu de rénover l'idée de rénovation! il ne faut plus seulement essayer d'améliorer un système, mais plutôt tenter de le bouleverser de fond en comble. La réussite ne repose pas seulement sur la capacité à appliquer des techniques. Il est aussi nécessaire de promouvoir la rénovation des structures, des contenus et des

méthodes, si l'on veut parvenir à un développement harmonieux de notre enseignement supérieur.

Il faut revoir les relations, trop souvent basées sur la soumission et l'excès d'autorité, et les remplacer par des relations transactionnelles. La compétence relationnelle est fondamentale. Il faut sensibiliser les étudiants à la dimension humaine et les aider à progresser dans la compréhension de leur propre comportement et de l'effet qu'il produit sur les autres. L'apprenant profitera pleinement d'un enseignement lorsque il devient acteur dans le processus d'apprentissage. Ainsi donc, les processus d'innovation pédagogique font appel à de multiples ressources et mettent en jeu différentes catégories d'acteurs.

Les moyens audiovisuels et télématiques peuvent-ils être des vecteurs facilitant l'innovation?

Au delà des changements de rôles, d'attitudes, de types de relations et de la rénovation des structures, l'innovation pédagogique ne peut ignorer la révolution informationnelle.

Une nouvelle logique d'acquisition du savoir et de la transmission des connaissances se met en place grâce aux nouvelles machines à communiquer. Les bouleversements engendrés par les NTC dans l'accès aux connaissances vont transformer progressivement et radicalement le système pédagogique. C'est en partie vrai ! Mais un réel développement en ce domaine dépend essentiellement d'une volonté politique forte et d'une stratégie claire. Encore faut-il que la tutelle pédagogique où administrative affiche un souci de modernisation de la transmission des savoirs. Ce n'est malheureusement pas le cas présentement. Nous constatons que les universités demeurent les dernières institutions à intégrer dans leur pratique quotidienne les techniques nouvelles. L'enseignement est loin d'être médiatisé tout comme d'ailleurs l'investigation scientifique : aucun réseau de médiathèque n'a encore vu le jour. Les moyens techniques font cruellement défaut. La formation où le recyclage aux nouvelles technologies sont rares. L'investigation scientifique tout comme la publication de recherches ignorent les supports audiovisuels et télématiques.

Comment est-il possible d'ignorer à ce point ces outils irremplaçables de communication et de transmission de l'I.S.T. qui sont les données incontournables pour qui envisage la modernité et l'efficacité? Plus que par ce qu'ils véhiculent, c'est par leur existence même que les nouveaux médias influencent l'enseignement. On ne peut ignorer que certaines tâches d'enseignement sont itératives et que les NTI peuvent constituer de puissants moyens d'interaction à ce niveau. Elles représentent un potentiel majeur d'amélioration de la compétitivité pédagogique.

L'audiovisuel n'est pas une pédagogie en soi, mais un vecteur d'information complémentaire qui suscite la motivation par son soutien physique et sensoriel. Mais l'intégration active et conséquente des moyens audiovisuels et télématiques doit être le résultat d'un choix

motivé, lui-même fonction d'objectifs clairement définis et de principes méthodologiques relationnels.

Cette règle n'ayant pas été respectée en Algérie où l'on a systématiquement équipé et même suréquipé certaines structures, les effets furent désastreux. Sous la pression des modes, des snobismes pédagogiques, et des fabricants et marchands de quincaillerie, on a introduit une énorme masse de matériel dont on a vu par la suite qu'ils n'étaient pas appropriés aux réalités pédagogiques qui sont les nôtres. L'offre a précédé la demande et l'a même orientée, les réponses ont précédé les problèmes.

L'enseignement à distance, par médias interposés, fut également un échec, échec du contenu et absence de flexibilité de la programmation, tout comme la télévision scolaire, qui fut un ratage complet. Rien où presque n'a été entrepris pour faciliter l'accès aux outils didactiques à tous ceux qui souhaitaient les utiliser pour enrichir leurs activités professionnelles. Et pourtant une partie du savoir est déjà dépendante de ces moyens d'accès à l'information. Ces derniers bousculent les méthodes d'enseignement traditionnelles, les contenus et remettent en cause la pédagogie, et c'est probablement là leur impact le plus fort. Désormais, la connaissance est sur CD ROM ou sur réseaux. Les encyclopédistes se ruent sur le numérique. Internet se fraie un chemin de plus en plus significatif.

L'émergence des nouvelles techniques impose des compétences nouvelles tant elles interfèrent aujourd'hui dans le processus d'acquisition des connaissances intra ou extra muros. Une nouvelle logique d'acquisition du savoir et de la transmission des connaissances se met en place grâce à ces nouvelles machines à communiquer. Le monde des communications s'entrouvre à celui de la communication. Il va nous falloir bousculer les habitudes, relever les défis et susciter sinon développer l'esprit d'innovation. Première étape donc avant l'acquisition de nouvelles compétences.

Mais attention! il ne s'agit pas de poser tous les problèmes de notre époque en termes techniques y compris ceux relatifs à l'éducation et à l'enseignement des moyens et des fins. Tout ce qui est technologiquement possible n'est pas nécessairement souhaitable du point de vue culturel ou social, ni économiquement rentable. Pour les Japonais, le défi prochain est humain et pas seulement technologique. L'émergence d'un nouveau style de management se traduit par une remise en question de l'organisation hiérarchique. Les entreprises les plus performantes seront celles qui sauront laisser libre cours au potentiel de création et de communication de leur ressources humaines.

En guise de conclusion, et pour clore ce survol bien incomplet, on peut esquisser des faisceaux d'hypothèses d'évolution. Certes, un exercice de prospective est un acte audacieux et risqué, mais il nous faut indubitablement envisager un profond changement dans la relation au savoir. La nouvelle documentation de l'information qui s'installe (avec ses machines électroniques, ses outils multimédias et ses réseaux) en

est le signe le plus évident, la mutation est donc d'importance; allons nous encore longtemps palabrer, faire des «discours sur la technique» (technologie) ou allons nous sérieusement songer à envisager son emploi?

Voici nos recommandations pour ne plus demeurer des marginaux du progrès; il faut:

- Rapprocher encore plus le monde des communications de celui de l'éducation.
- Repenser les fonctions traditionnelles de l'éducation en tenant compte du contexte médiatisé dans lequel s'effectue aujourd'hui l'acquisition des connaissances.
- Promouvoir la rénovation des structures, des contenus et des méthodes pédagogiques.
- Planifier la transition en développant les usages des NT.
- Moderniser l'accès à la documentation, à l'IST et introduire de nouveaux modes d'édition, de distribution, plus souples et plus efficaces.
- Faciliter l'autonomie des apprentissages.
- Donner aux universités la possibilité de produire non seulement des photocopiés et des livres, mais aussi des produits multimédia (film vidéo, CD ROM, logiciels....)
- Développer le télé-enseignement universitaire, autre urgence et enfin
- Ouvrir l'université à la formation permanente

Merci de nous offrir aujourd'hui l'opportunité d'une réflexion éclairée sur les enjeux technologiques et culturels de demain.

Notes

(*) Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC), Oran.

I - L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

FATIMA-ZOHRA EL KEBIR (*)

Quelques points de réflexion en bioéthique

RESUME :

Les nombreuses connaissances du vivant enregistrées à la fin du 20ème siècle, le pouvoir des techno-sciences, les nombreuses découvertes ont provoqué des controverses mais également des risques pour l'homme et ont parfois des interactions politiques, économiques et sociales. L'éthique des sciences du vivant nous interpelle à la réflexion sur l'utilisation de ces connaissances et leurs diverses applications à l'homme et à la réflexion sur leur bien-fondé moral. La réflexion est pluridisciplinaire en bioéthique, elle pose des questions pertinentes et va de pair avec la biotechnologie de pointe qui souvent ne peut engendrer des normes pour régler des logiques économiques, logiques de technisation. Ces logiques sont pré-fondatrices sur quelques questions éthiques. Il est donc difficile d'adopter des normes à caractère universel et la prise de décision pour résoudre ces problèmes est différente en fonction de la géographie. Devant ces avancées nouvelles, des questions éthiques nouvelles sont suscitées et à chaque problème résolu, il en surgit d'autres. La réflexion est large en bioéthique, et de nombreuses questions se posent: elles concernent la recherche fondamentale sur le génome, les banques de sperme, la procréation médicalement assistée (PMA), le clonage des embryons, les mères porteuses ménopausées, l'euthanasie, le diagnostic génétique, la thérapie génique, la brevetabilité du vivant etc...

1- INTRODUCTION :

Dans un monde en quête de nouveaux repères et à la recherche de valeurs communes, il y a prise de conscience des implications humaines et sociales des progrès réalisés dans le domaine des sciences de la vie et de la santé.

Nous enregistrons la montée du mouvement éthique actuellement dans le monde, et nous sommes interpellés pour prendre part à ce débat bioéthique qui agite la communauté scientifique et non scientifique mondiale en ce début de siècle.

L'éthique scientifique ne concerne pas seulement les sciences de la vie mais toute la recherche scientifique, des sciences de la nature aux sciences humaines. Elle passe de l'éthique de l'action à l'éthique de la

connaissance dans son ensemble, qu'elle soit de réflexion ou d'action, de recherche ou d'intervention, l'éthique des sciences du vivant demande une réflexion pluridisciplinaire qui va de pair avec la biotechnologie de pointe.

Les nombreuses connaissances du vivant enregistrées à la fin du 20^{ème} siècle, nous interpellent à la réflexion préalable à l'utilisation de ces connaissances et à la réflexion sur le bien-fondé moral des progrès de la recherche dans leur application à l'homme.

Le pouvoir des techno-sciences est effrayant, les nombreuses découvertes et leurs diverses applications ont provoqué en bio médecine des controverses...

Elles concernent la recherche fondamentale sur le génome, le diagnostic génétique et la thérapie génique, les banques de sperme, les mères porteuses, le clonage des embryons, les expérimentations médicales sur des sujets malades sans leur consentement, l'euthanasie active et passive, l'acharnement thérapeutique, l'interruption volontaire de grossesse (IVG), la procréation médicalement assistée (PMA), la création de nouvelles espèces animales ou végétales, la production de bactéries et de virus nouveaux, les conséquences des manipulations génétiques telles que les recherches sur les armes biologiques ayant un patrimoine génétique, la brevetabilité du vivant etc...

Ces changements s'expriment par une demande d'éthique de plus en plus forte, tant individuelle que collective.

Dans le monde entier, des décideurs, des penseurs, des chercheurs, mais aussi des citoyens manifestent leurs préoccupations vis à vis de l'impact de ces avancées nouvelles et de ce nouveau pouvoir que l'homme s'est attribué.

Il est important de constituer un noyau, un relais, voire un interlocuteur pour débattre et réfléchir sur une nouvelle approche tolérante pour penser la bioéthique aujourd'hui, en tenant compte de toutes les cultures et toutes les disciplines.

La prise de décision pour résoudre un problème éthique est différente en fonction de la géographie et son approche est pluridisciplinaire.

Devant ces avancées nouvelles, des questions éthiques nouvelles sont suscitées et à chaque problème résolu, il en surgit d'autres.

La réflexion est large en bioéthique, et des questions à caractère général se posent. Quelles sont ces questions d'éthique? Nous en citons quelques-unes.

2 - QUELQUES POINTS DE REFLEXION :

Les questions que l'on se pose en matière de bioéthique sont les suivantes:

1 - La bioéthique une nouvelle manière de penser les rapports de l'homme et la science.

2 - Le respect du corps humain.

Dans le cas des greffes d'organes et de tissus, quel statut juridique pour le corps humain?

3 - La protection des personnes dans les recherches biomédicales.

L'expérimentation médicale sur des sujets malades sans leur consentement, la confidentialité des données de recherches biomédicales: comment protéger?

4 - L'euthanasie.

5 - L'acharnement thérapeutique.

Quelles sont ses limites?

6 - L'interruption volontaire de grossesse (IVG).

Il y a l'aspect foeticide, la mort du fœtus est un acte grave; si la vie est sacrée, dès que l'embryon est formé, cet embryon est intouchable.

Il y a risque de mortalité de la femme lors de l'IVG, mais il y a également sa liberté, que faire?

L'embryon est devenu un objet du diagnostic précoce pour rechercher des malformations fœtales ou embryonnaires ainsi que des maladies génétiques. Quelles sont les limites?

Dans certains cas on tue des embryons, dans d'autres on propose des thérapeutiques. Que faire également?

7 - Le début de la vie éthique.

La procréation médicalement assistée (PMA): dans le désir d'avoir un enfant quand on ne peut pas en avoir, la PMA répare cette difficulté. La question éthique qui se pose est: jusqu'où l'acharnement d'avoir un enfant peut-il être poursuivi?

Quel est le délai de conservation des embryons?

Quel est le devenir des embryons produits en surnombre et congelés?

La définition Père, Mère traditionnelle est bouleversée, on peut maintenant avoir 3 à 5 parents différents père génétique, père adoptif, mère porteuse, mère donneuse etc...

Pour favoriser la PMA et pour que les embryons soient viables, on a mis au point une technique de diagnostic préimplantatoire qui permet d'établir la carte génétique pour implanter l'embryon le plus résistant.

Il implique une certaine sélection (de même que le tri de gamètes). Ce diagnostic est disponible sur le marché, dans ce cas une réflexion éthique doit se faire et concerne tous les pays, pour éviter tout dépassement.

La liberté individuelle, la protection de la famille et le droit de l'enfant: comment les concilier?

8 - La production d'espèces nouvelles :

Produire des bactéries, des virus nouveaux etc... L'homme a-t-il le droit de créer de nouvelles espèces animales ou végétales?

Rappelons qu'en 1987 aux Etats-Unis, des chercheurs ont modifié des virus qu'ils ont laissé échapper; ces virus modifiés ont provoqué une insensibilité aux antibiotiques provoquant des conséquences catastrophiques pour l'espèce humaine. Dans ce cas, la responsabilité incombe-t-elle aux chercheurs ou aux parlementaires qui n'ont pas légiféré?

9 - Les avancées nouvelles de la génétique.

La recherche en génétique se heurte de nos jours aux problèmes d'investissements de plus en plus lourd et coûteux, faisant naître des impératifs économiques.

Le dépistage et les tests génétiques ont une finalité médicale et d'éventuelles utilisations sociales parfois dangereuses.

Les progrès en ce domaine vont très vite, les origines génétiques de maladies sont élucidées et de nouvelles méthodes de dépistage sont mises en place.

La médecine prédictive devenue possible grâce à ces tests, pose la question de discriminations à l'égard des individus, des familles ou des groupes à «risque», face à l'accès à l'éducation, à la formation, à l'emploi ou encore à la protection sociale.

La question de l'égalité en droit de tous les individus et de notre solidarité avec les plus vulnérables, au fur et à mesure des progrès de la connaissance sur le génome humain, apparaît l'une des plus cruciales.

10 - La thérapie génique.

La thérapie génique nous met face à notre destinée d'homme et de femme qui nous invite à envisager les implications de cette technique révolutionnaire. Les maladies auxquelles s'applique cette thérapeutique ne sont plus que minoritairement des maladies mono-géniques, mais celle-ci vise des maladies comme le cancer et peut être le sida.

11 - Les manipulations génétiques et leurs conséquences.

De nouveaux vaccins sont fabriqués grâce au génie génétique, des plantes génétiquement modifiées sont fabriquées, d'autres sont en

fabrication utilisant des gènes humains. Leur ingestion constituerait un traitement récurrent équivalent à une sorte de «généthérapie» orale.

Les responsabilités scientifiques et éthiques dans ce cas, sont considérables. Quels sont les risques attachés à la reproduction *in vitro* de ces espèces génétiquement modifiées?

12 - Le problème des recherches sur les armes biologiques ayant un patrimoine génétique.

13 - Les problèmes de la brevetabilité du vivant.

Des micro-organismes, des plantes et des animaux génétiquement modifiés ont été brevetés.

Doit-on pouvoir désormais breveter de simples découvertes ou seulement, celles qui sont dotées d'une utilité ou susceptibles d'application industrielles?

3 - CONCLUSION !

Des apprentis-sorciers travaillent dans l'ombre à des transformations génétiques de toute sorte qui ne respecteraient pas ou ne protégeraient pas l'identité du genre humain et des espèces animales et végétales ou l'intégrité de la personne, ils peuvent également procéder à des recherches qui ne veilleraient pas au respect de la dignité et de la liberté humaine.

Toutes ces expériences, ces interactions nouvelles agissent avec une perspective de risques pour l'homme. Ces interventions finissent par avoir des interactions parfois politiques, économiques et sociales.

La bioéthique pose des questions pertinentes mais elle ne peut engendrer des normes effectives pour régler des logiques économiques, logiques de technisation. Ces logiques sont pré fondatrices sur quelques questions éthiques. Comme il est difficile d'adopter des normes à caractère universel, des comités d'éthiques locaux, régionaux et nationaux sont mis en place, ils seront chargés de veiller à la protection et au respect de la dignité, de l'identité et de l'intégrité de la personne dans les recherches biomédicales. Ils auront pour objectif de résoudre un certain nombre de ces problèmes, de baliser et de mettre des gardes-fous, de sensibiliser les professionnels, les décideurs et le grand public à mieux comprendre les bouleversements de la société techno-scientifique, mettre en place un encadrement socio-juridique et appliquer les règlements et les normes réglementant la recherche médicale et biologique.

Mais l'éthique ne doit pas être l'ennemi de la science, car à la base de la science, il y a le principe de la liberté de la recherche et de la connaissance, le libre examen, l'expérimentation, tout en gardant à l'esprit le principe du respect de la vie et de la dignité humaine, la protection de la loi à l'être humain dans sa vie, dans son intégrité et dans son unicité.

Le progrès doit converger vers le bien de l'homme, il doit être source de bienfaits et ne doit aucunement se retourner contre l'humanité.

Cependant, il est aisé d'énoncer des règles de comportement pour le scientifique et des principes généraux, mais c'est leur application qui reste encore délicate. La question qui se pose, c'est comment appliquer?

Notes

(*) Université d'Oran Es-Senia, Faculté des Sciences, Laboratoire de Biologie du Développement

II - LA TRANSITION ENSEIGNEMENT SECONDAIRE / ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

HOUCINE BENAÏSSA(*)

Collaboration enseignement secondaire-enseignement universitaire**INTRODUCTION :**

Les fonctions attribuées à l'enseignement supérieur le mettent en aval de l'enseignement secondaire et en amont de la vie active. Ainsi, l'université est appelée à jouer un rôle important dans le processus de développement économique, social et culturel du pays. Au niveau de la recherche en pédagogie, il est indispensable de travailler en étroite collaboration entre les différents niveaux d'enseignement pour plusieurs raisons. Si l'on désire changer quelque chose à notre enseignement, il faut absolument que les différents cycles ne s'ignorent pas. Les universitaires ont besoin de connaître avec précision le profil des étudiants accédant à l'université et ceci dans le but de faciliter leur intégration. De la même manière, les enseignants du secondaire doivent connaître les exigences qui sont requises de leurs élèves à l'entrée de l'université. Dans ce contexte, plusieurs travaux de recherche (1,2,3)(**) ont été présentés dans différentes manifestations scientifiques.

Dans ce travail, nous présentons un état des lieux sur la collaboration actuelle entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Une réflexion et des suggestions, pour un éventuel travail en commun sur la recherche en pédagogie permettant une meilleure concertation entre les deux niveaux d'enseignement et facilitant l'intégration des nouveaux étudiants, sont aussi présentées.

1. RÉFLEXIONS ET SUGGESTIONS :

Les enseignants des deux parties ont à établir et à consolider des relations étroites. Ceci peut être concrétisé par les échanges d'informations.

Les enseignants du secondaire:

- doivent connaître les exigences qui sont requises de leurs élèves à l'entrée de l'université, donc les compétences minimum qu'un futur étudiant doit avoir acquis, c'est-à-dire les pré-requis nécessaires à un apprentissage universitaire,
- ne peuvent rejeter la responsabilité des échecs au baccalauréat sur le niveau d'études précédent,

- doivent tenir compte des facteurs de déperdition et doivent absolument connaître les programmes universitaires,
- qui connaissent bien leurs futurs bacheliers, doivent effectuer un diagnostic et en faire part aux enseignants du supérieur (capacités minimales et niveau que possèdent les élèves à la sortie des lycées,...).

De même, les enseignants universitaires :

- doivent connaître les programmes du secondaire et pas seulement les «contenus livresques» qui sont le plus souvent inflationnistes, pour asseoir leurs enseignements sur des bases solides,
- doivent, bien entendu, préciser les pré-requis et les vérifier,
- ne peuvent rejeter entièrement la responsabilité des échecs à l'université sur l'enseignement secondaire et doivent tenir compte des facteurs de déperdition,
- ont besoin de connaître avec précision le profil des étudiants accédant à l'université et ceci dans le but de faciliter leur intégration,
- doivent vérifier les acquis de leurs élèves et les comparer aux prérequis nécessaires, déterminés préalablement, pour poursuivre correctement l'enseignement dispensé à la faculté. Les résultats sont mis à la disposition de l'enseignement secondaire.

Concernant, la spécificité de l'enseignement universitaire (public adolescent ou pré - adulte ayant des projets personnels) et dont les objectifs assignés sont l'apprentissage de la création et de l'innovation, les enseignants universitaires doivent en plus:

- proposer des recommandations susceptibles d'aider les enseignants du secondaire dans leurs tâches pédagogiques,
- évaluer et suivre les étudiants en faisant un inventaire et un classement des principales difficultés rencontrées par les étudiants aussi bien dans le domaine scientifique que dans le domaine linguistique,
- intégrer des groupes de lycéens au sein des différents laboratoires de recherche en les faisant travailler sur des thèmes scientifiques bien déterminés en relation avec leurs programmes,
- faire connaître aux lycéens le métier de la Recherche afin de leur donner le goût d'aller le plus loin possible dans leurs études,

- chercher le financement des actions éducatives menées conjointement par les lycées et les universités,
- donner l'occasion aux lycéens de côtoyer des étudiants en thèse, des enseignants-chercheurs et des responsables de laboratoire,
- donner l'occasion aux lycéens de se motiver en découvrant le milieu professionnel,
- proposer des stratégies concrètes d'apprentissage tenant compte des résultats et se basant sur tout un cursus : secondaire et universitaire,
- mener des actions de promotion et d'information sur les sciences au niveau des lycées,
- réaliser des opérations «Conférences dans les lycées», ...

Tout ce qui a été dit précédemment, s'adresse aux vrais enseignants dignes de ce nom aimant leur travail. Ainsi, nous devons travailler pour une meilleure prise en charge des étudiants qui rentrent à notre université.

2. EXEMPLE DE COLLABORATION : ENSEIGNEMENT DE LA CHIMIE.

Dans la société, le rôle de la chimie est perçu négativement, les médias insistant toujours sur le rôle polluant voir néfaste de l'industrie chimique. C'est bien ainsi que nos élèves aux lycées et nos étudiants à l'université perçoivent ce rôle. Pour améliorer cette situation, un travail de recherche (4,5,6) sous forme d'un questionnaire auprès d'un échantillon d'élèves de lycées après leurs examens de fin d'année ont été réalisés dans le but de trouver les causes et les remèdes à cette situation. Cet échantillon était constitué d'élèves appartenant aux trois années de l'enseignement secondaire de filières différentes (sciences, chimie) comme le montre le tableau suivant :

Tableau 1 : Echantillon de l'enquête.

Niveau	Nombre d'élèves interrogés	Nombre de lycées choisis	Nombre de classes (toutes options confondues)
1 ^{ère} A.S	180	3	6
2 ^{ème} A.S	116	3	5
3 ^{ème} A.S	108	3	3

Une synthèse des différents résultats obtenus de cette enquête, est présentée ci-après :

Tableau 2 : Au début de l'année scolaire, quelle était votre opinion sur la chimie?

Niveaux	Bonne	Mauvaise	Sans opinion
1 ^{ère} A.S.	60%	10%	30%
2 ^{ème} A.S.	43%	30%	27%
3 ^{ème} A.S.	41%	39%	20%

D'après les résultats obtenus dans le tableau, nous remarquons que 60% des élèves de la 1^{ère} A.S. interrogés jugent avoir une bonne opinion sur la chimie: ceci peut être interprété par le fait que les premiers cours de chimie de la 1^{ère} A.S. sont faciles et simples. Nous remarquons aussi que d'une année à l'autre une mauvaise opinion sur la chimie s'installe chez nos élèves (10% en 1^{ère} A.S., 30% en 2^{ème} A.S. et 39% en 3^{ème} A.S.)

Tableau 3 : Au début de l'année scolaire, après les premiers cours de chimie, comment la trouviez-vous?

Niveaux	Difficile	Facile	Sans opinion
1 ^{ère} A.S.	33%	44%	23%
2 ^{ème} A.S.	48%	42%	10%
3 ^{ème} A.S.	51%	44%	05%

Même si 43% en moyenne des élèves trouvent que la chimie est facile, elle reste néanmoins perçue comme une matière difficile puisque 51% des élèves de terminale la trouvent ainsi après l'avoir étudiée pendant les trois années du cycle secondaire.

Tableau 4 : A votre avis, est-ce que le cours de chimie vous a été bien présenté par votre enseignant?

Niveaux	Oui	Non	Sans opinion
1 ^{ère} A.S.	72 %	16 %	12 %
2 ^{ème} A.S.	73%	18 %	09 %
3 ^{ème} A.S.	73%	13 %	14 %

La majorité des élèves (en moyenne 73%) interrogés trouve que le cours de chimie leur a été bien présenté par l'enseignant. Si les réponses des élèves sont conformes à la réalité, la chimie connaîtra sans doute des jours meilleurs.

Tableau 5 : Quel était en moyenne le volume horaire de chimie par semaine?

1 ^{ère} A.S.	2 ^{ème} A.S.	3 ^{ème} A.S.
1h	1 à 2h Série Sciences	Résultats disparates
5 à 6h Série Chimie	1h, 1h 30', 2h,	1h par quinzaine

A part les élèves de 2^{ème} A.S. option Chimie qui ont entre 5 et 6 heures de chimie par semaine, les élèves d'autres options ont en moyenne 1h par semaine. Ce volume horaire est jugé très insuffisant pour une matière comme la chimie qui a beaucoup d'applications dans notre vie quotidienne.

Tableau 6 a : Pour vous, est-ce que ce volume horaire était suffisant pour la compréhension du cours de chimie?

Niveaux	Oui	Non	Sans opinion
1 ^{ère} A.S	22 %	70 %	08 %
3 ^{ème} A.S	26 %	66 %	08 %

Tableau 6 b : A votre avis, faut-il changer le volume horaire de la chimie qui est d'une heure par semaine en moyenne?

Niveau	En le diminuant	En l'augmentant	Sans opinion
1 ^{ère} A.S.	21 %	54 %	25 %

La majorité des élèves trouve que le volume horaire par semaine affecté à la chimie est insuffisant et que la majorité des élèves de seconde est d'accord pour son augmentation. Ceci constitue un signe positif et montre bien que nos élèves s'intéressent à la chimie à condition qu'ils aient le temps suffisant pour bien la comprendre.

Tableau 7 a : Au cours de l'année scolaire, avez-vous fait des séances de travaux pratiques de chimie au laboratoire?

Niveaux	Oui	Non	Sans opinion
1 ^{ère} A.S	29 %	71 %	00 %
2 ^{ème} A.S	69 %	13 %	18 %
3 ^{ème} A.S	41 %	46 %	13 %

Tableau 7 b : Le cours de chimie vous a-t-il été illustré par des démonstrations expérimentales?

Niveaux	Oui	Non	Sans opinion
1 ^{ère} A.S.	20 %	75 %	05 %
2 ^{ème} A.S	24 %	61 %	15 %
3 ^{ème} A.S.	12 %	82 %	06 %

Hormis les élèves de la 2^{ème} A.S. dont une bonne partie est composée de chimistes, les autres élèves affirment avoir fait peu ou pas du tout de séances de travaux pratiques. De plus, la majorité des élèves affirme que le cours de chimie n'a pas été illustré par des expériences de démonstration. Nous devrions nous attendre à des conséquences négatives et l'image actuelle de la chimie chez nos élèves sera plus ternie.

Tableau 8 a : Comment trouvez – vous votre enseignant durant le cours de chimie?

Niveaux	Bon	Moyen	Faible	Sans opinion
1 ^{ère} A.S.	58 %	28 %	07 %	07 %
2 ^{ème} A.S.	54 %	31 %	06 %	09 %
3 ^{ème} A.S.	62 %	24 %	04 %	10 %

Tableau 8 b : A votre avis, votre enseignant possède-t-il une bonne base en chimie?

Niveaux	Oui	Non	Sans opinion
1 ^{ère} A.S.	69 %	08 %	23%
2 ^{ème} A.S.	64 %	11 %	25%
3 ^{ème} A.S.	65 %	16 %	19%

Tableau 8 c : A votre avis, votre enseignant aimait-il la chimie?

Niveaux	Oui	Non	Sans opinion
2 ^{ème} A.S.	57 %	15 %	28%
3 ^{ème} A.S.	47 %	18 %	35%

La majorité des élèves trouvent que leur enseignant de chimie était bon durant le cours et qu'il possédait une bonne base: ceci est un point positif. Quant à la question concernant l'intérêt que porte leur enseignant à la chimie et au vu des résultats qui montrent que la moitié des élèves trouve chez lui peu d'enthousiasme, nous pensons qu'il faut aussi travailler pour rendre la chimie plus attrayante chez les enseignants du secondaire.

Tableau 9 a : Quel est votre point de vue sur le livre scolaire de chimie?

Niveaux	Bon	Mauvais	Sans opinion
1 ^{ère} A.S.	54 %	15 %	31 %
2 ^{ème} A.S.	35 %	26 %	39%
3 ^{ème} A.S.	29 %	26 %	45%

Tableau 9 b : Faut-il changer son contenu?

Niveaux	Oui	Non	Sans opinion
1 ^{ère} A.S.	33 %	37 %	30%
2 ^{ème} A.S.	33 %	19 %	48%
3 ^{ème} A.S.	31 %	24 %	45%

Les opinions des élèves sont partagées: certains trouvent que le livre scolaire de chimie est bon (54% des élèves de seconde), d'autres le trouvent mauvais. Il faut travailler davantage sur la conception esthétique des livres scolaires de chimie en les rendant plus attractifs sans oublier d'améliorer leur contenu tant qualitatif que quantitatif.

Tableau 10 : Vous êtes en fin d'année scolaire, êtes-vous attirés par la chimie?

Niveaux	Oui	Non	Sans opinion
1 ^{ère} A.S.	43 %	35 %	22%
2 ^{ème} A.S.	52 %	26 %	22%
3 ^{ème} A.S.	46 %	39 %	15%

En fin d'année scolaire, les élèves qui ont une bonne impression sur la chimie représentent à peine la moitié. Ce résultat était attendu vus les différents problèmes décrits précédemment (volume horaire insuffisant, manque de T.P,...).

Tableau 11 : En ce qui vous concerne, souhaitez-vous choisir la chimie comme spécialité dans l'avenir?

Niveaux	Oui	Non	Sans opinion
1 ^{ère} A.S.	21 %	60 %	19%
2 ^{ème} A.S.	17 %	61 %	22%
3 ^{ème} A.S.	16 %	73 %	11%

Le nombre d'élèves souhaitant choisir la chimie à l'avenir diminue de la 1^{ère} A.S. à la 3^{ème} A.S. (21% en seconde et 16% en terminal). Cet état de fait porte préjudice à l'enseignement de la chimie.

En conclusion de cette étude, il est temps de procéder à des réformes fondamentales de l'enseignement de la chimie aux lycées en le rendant accessible et passionnant pour nos élèves.

Références bibliographiques

D. CROS, 1990. «Recherche en didactique: liaison enseignement universitaire - enseignement secondaire», *in actes des journées de pédagogie et de didactique de l'enseignement de la chimie, 10-15 décembre, Fès (Maroc)*, pp. 25-36.

M. Rafiq, M. Oudrhiri et A. Iraqui, 1990 «La transition enseignement secondaire - enseignement universitaire dans le contexte des universités marocaines». *in actes des journées de pédagogie et de didactique de l'enseignement de la chimie, 10-15 décembre, Fès (Maroc)*, pp.37-39,

M. Rafiq, M. Oudrhiri et A. Iraqui, 1995 «Entre le lycée et l'université, un supra conducteur», *publiée dans les actes des 12^{èmes} journées de l'innovation et de la recherche dans l'enseignement de la chimie, 31 mai, 1et 2 juin, Strasbourg (France)*, pp.123.

H. Benaïssa, 1994. «La chimie: qu'en pensent les élèves de seconde», *publiée dans les actes du colloque franco-maghrébin de didactique de la chimie: chimie éducation et formation, 21-22 octobre, Fès (Maroc)*, pp.95-98.

H. Benaïssa, 1994. «Les élèves des lycées et la chimie», *2^{ème} séminaire national de l'enseignement des travaux pratiques de chimie*,

27-28 avril, Mostaganem (Algérie),

H. Benaïssa, 1995. «Etat actuel de l'image de marque de la chimie chez nos lycéens», *12^{èmes} journées de l'innovation et de la recherche dans l'enseignement de la chimie: chimie à tous les étages*», 1-2 juin, Strasbourg (France),

Notes

(*) Enseignant, Département de chimie, Faculté des Sciences, Université de Tlemcen.

()** Les références bibliographiques sont données en fin d'article.

II - LA TRANSITION ENSEIGNEMENT SECONDAIRE / ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

TAHAR KACI (*)

La relation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur: problématique pédagogique et formation des enseignants

INTRODUCTION :

La formation des enseignants, quel que soit le niveau auquel ils interviennent, est déterminée par la nature des objectifs impartis à l'enseignement, par le mode d'organisation du système éducatif et par la conception du métier qui en découle. Le débat sur cette formation renvoie donc nécessairement à cette problématique. S'interroger sur la relation existant, de fait, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est une façon d'entrer dans cette problématique.

Ma contribution s'articule autour de trois interrogations :

- Quelle est la signification et quelles sont les limites de la hiérarchisation des cycles?
- Comment la hiérarchisation des cycles influe-t-elle sur le métier d'enseignant et sa pratique?
- Comment évaluer la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans notre système éducatif?

Ces questionnements devraient nous aider à formuler quelques pistes de réflexion susceptibles de permettre une meilleure approche de l'activité d'enseignement et de dégager des implications dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants.

1. La hiérarchisation des cycles d'enseignement.

La répartition traditionnelle des cycles d'enseignement en primaire, moyen, secondaire et supérieur sous-tend en matière d'organisation du système, une idée de hiérarchie et de linéarité. Le système d'enseignement apparaît comme une construction pyramidale, faite de cursus scolaires et universitaires ascendants que les élèves doivent parcourir au rythme de sélections subies, généralement fondées sur la

maîtrise de savoirs divers, plus ou moins complémentaires. Dans une telle configuration, l'objectif ultime est d'atteindre le terme du niveau le plus élevé(1), considéré de ce fait comme le plus valorisant intellectuellement et socialement. Un tel objectif est, bien sûr, utopique quand il s'applique à l'ensemble de la population scolarisée. Il en découle de fortes déperditions scolaires et universitaires que l'on tente de récupérer par des voies annexes plus ou moins efficaces, notamment les formations professionnelles.

Il me semble utile de s'interroger sur la légitimité de cette hiérarchisation.

- Repose-t-elle sur une hiérarchie des connaissances qui seraient de plus en plus nombreuses, de plus en plus spécialisées, de plus en plus approfondies, de plus en plus complexes, de plus en plus abstraites, au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie?
- Repose-t-elle sur une hiérarchie des compétences conférées? Il conviendrait alors de découvrir le paramètre unique de référence qui permettrait de classer les compétences, sachant que celles-ci sont aussi diverses et spécifiques que les situations dans lesquelles elles sont mises en œuvre.
- Repose-t-elle sur les hiérarchies administratives et sociales des fonctions qu'induisent des statuts fondés uniquement sur les certifications (diplômes), dans des sociétés à gestion bureaucratique que n'ont pas suffisamment imprégnées les contraintes de la production, le souci de l'efficacité et les exigences de qualification qui en découlent?

Quoiqu'il en soit, cette hiérarchisation prend racine dans une conception de l'enseignement uniquement fondée sur les savoirs. L'enseignant, l'élève, ainsi que toutes les institutions d'appui, de gestion et d'évaluation pédagogique se définissent en rapport avec cette problématique. Il en découle également, sur le plan de l'organisation, une réduction des cursus, en contradiction avec la diversité que requièrent les objectifs de qualification et les missions d'insertion du système.

2. Conséquences de la hiérarchisation des cycles sur le métier d'enseignant et les pratiques d'enseignement.

Dans une telle problématique, le métier d'enseignant est d'abord un statut administratif appuyé sur un niveau de certification (diplôme). La carrière se déploie et se gère essentiellement en terme d'ancienneté. La promotion se traduit par le passage d'une catégorie socio-administrative à une autre, les fonctions de responsabilité administrative occupant généralement le haut de la pyramide(2).

Les pratiques d'enseignement sont dominées par les contraintes de transmission des savoirs et tout ce qui en découle sur le plan de la gestion des programmes, des moyens didactiques, du temps d'enseignement et des examens.

La primauté des savoirs établit des hiérarchies, crée des malentendus voire des conflits entre les catégories d'enseignants dans les cycles et entre les cycles. Paradoxalement, la linéarité des cursus est accompagnée d'un manque flagrant de relations entre les cycles. Les gestionnaires et les enseignants évoluent en quasi autarcie. C'est le cheminement des élèves/étudiants qui fait l'unité formelle du système et non son organisation et sa gestion. Ainsi, les pratiques d'enseignement, d'éducation et de formation, qui devraient constituer un patrimoine commun et une préoccupation fondamentale pour le système éducatif dans sa globalité sont soumises aux aléas des aptitudes, des conceptions et des vocations de chacun des intervenants concernés.

De ce fait, la pédagogie, même réduite aux seules techniques de transmission des connaissances, se retrouve, avec les élèves, victime de cette hiérarchisation. On considère que plus l'individu avance dans son âge et dans les cycles, plus il gagne en maturité et en capacité de recevoir le message (le discours). Ainsi la pédagogie se trouve reléguée au statut de béquille utile aux publics immatures et aux élèves handicapés. Partant de là, on peut déduire que l'enseignement n'est un métier spécifique qu'au niveau de l'enseignement primaire et des enseignements spécialisés pour élèves handicapés. Ce n'est pas par hasard que seuls ces corps ont bénéficié de formations générales et professionnelles spécifiques. La formation des enseignants du secondaire est venue tardivement; elle reste très peu professionnelle. Pour les enseignants du supérieur cette formation n'existe pas(3). Elle se confond avec la post-graduation et l'activité de recherche qui contribuent certes au développement des qualifications et des compétences scientifiques sans produire nécessairement des compétences d'enseignement.

3. Comment évaluer la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Algérie.

Sans trop m'étendre sur un thème qui nécessiterait à lui seul un colloque, je pense que l'évolution historique du système constitue un centre d'intérêt important pour toute évaluation objective. Les différents cycles ont évolué de façon autonome. Ils ont connu de multiples réformes tant dans leur structuration que dans leurs contenus, sans pour autant que leurs interférences et leurs interrelations soient prises en charge. Ceci a renforcé à la fois l'autarcie de chaque cycle, les décalages et les dysfonctionnements. Citons, pour exemple, les problèmes et les incohérences liées à la langue d'enseignement, à l'enseignement des langues étrangères, à la réforme de l'enseignement des mathématiques, à la problématique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, aux modalités d'admission et d'orientation des élèves, au statut et aux missions des ENS et des ENSEP, à la

problématique des filières d'étude et de leur correspondance , à l'institution de centres d'excellence ...

Les tentatives de coordination partielles qui ont pu se développer ont été le fait des administrations centrales, pour des contraintes d'organisation structurelle ou de planification des effectifs plus que pour des préoccupations de cohérence pédagogique. La cohérence pédagogique qui relève essentiellement de la coordination et de l'évaluation des pratiques s'est, de fait, trouvée quasiment exclue des préoccupations à cause du cloisonnement des cycles. C'est, me semble-t-il, la raison déterminante de l'absence de la recherche pédagogique appliquée. Une telle recherche nécessite une collaboration permanente, sur les terrains de l'action d'enseignement et de formation. Elle implique également un travail d'équipes qui regroupent des compétences complémentaires. Une telle recherche aurait pu assurer la cohérence pédagogique des enseignements, produire les matériaux indispensables à l'analyse et à l'évaluation pédagogique. Elle aurait également fourni les matériaux nécessaires à des échanges fructueux, car la formation des enseignants et leur perfectionnement relève plus de tels échanges que de cursus académiques.

Par ailleurs, l'entrée relativement tardive des sciences de l'éducation au sein de notre université n'a pas produit le saut qualitatif espéré. Elles se devaient d'investir, en collaboration avec l'ensemble des spécialités, dans la formation de l'encadrement du système éducatif et d'offrir aux différents partenaires le soutien de la recherche pédagogique et de l'évaluation scientifique. Elles auraient pu également contribuer à créer des espaces de rencontre et de débat indispensables. Au lieu de cela les sciences de l'éducation se sont installées dans le schéma académique des enseignements spécialisés, sans préoccupations particulières pour la nature des profils de formation et la spécificité de son champ d'étude.

L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ont également manqué de systèmes explicites de référence scientifiques et pédagogiques communs. La responsabilité scientifique dans la définition des filières, l'élaboration des programmes, la confection des documents didactiques et l'évaluation des élèves est extrêmement diffuse. Elle se perd dans les méandres des institutions et des procédures administratives. Il est difficile dans un tel contexte de se préoccuper de l'évolution des connaissances et de la technologie et de concevoir des stratégies pédagogiques novatrices.

Enfin, sur le plan du vécu quotidien des enseignants, des élèves/étudiants, toutes ces distorsions se traduisent pour les uns et les autres en autant de facteurs d'échec, accentués par la massification de l'enseignement et la dégradation des conditions de travail qui en découlent. Les taux d'échec au baccalauréat, les difficultés d'orientation des élèves admis dans l'enseignement supérieur, les taux de déperdition au terme des tronc communs (ou des premières années) de l'enseignement supérieur sont autant d'indicateurs qui permettent de mesurer l'ampleur de l'échec. Mais, plus que les aspects quantitatifs, la

crise des vocations pour les études, les discours idéologiques et les appréciations subjectives concernant le système éducatif en l'absence de toute analyse objective et rigoureuse ainsi que la désaffection que connaissent les métiers intellectuels et notamment l'enseignement et la recherche sont les preuves patentes de la gravité du malaise.

4. Quelques pistes de réflexion susceptibles de permettre une meilleure approche de l'activité d'enseignement et de donner un sens à la formation permanente des enseignants.

Les problèmes de l'enseignement sont multidimensionnels. Ils sont déterminés par des facteurs d'ordre politique, économique, culturel, social. Cependant, pour situer ma contribution dans la problématique du colloque, je me limiterai à l'approche pédagogique.

1- Nous nous devons de restituer au métier d'enseignant sa spécificité professionnelle. Enseigner, quel que soit le cycle, le niveau, ou la discipline est d'abord un métier, un même métier. Pour exercer ce métier il est indispensable d'en connaître les contraintes, les difficultés, les démarches et les techniques. Il faut également prendre conscience du pouvoir qu'il confère et des risques qu'il induit, directement et indirectement. Le métier a ses exigences et ne peut enseigner qui veut, même s'il est « puits de science ». Il faut donc donner à l'enseignant (au futur enseignant) une formation professionnelle suffisante et le préparer à accéder à la culture de ce métier. Car être enseignant participe d'abord de convictions culturelles.

2- « On ne peut enseigner que ce que l'on sait » dit-on, ou encore « il faut en savoir beaucoup pour enseigner peu ». Aider l'élève, l'étudiant à apprendre, à comprendre, à organiser ses savoirs implique que l'on maîtrise ces savoirs et leur organisation. C'est pourquoi la qualification professionnelle passe nécessairement par la qualification scientifique. Il faut également ajouter à cela une formation didactique et épistémologique liées à la spécialité. En effet si la logique interne d'une discipline fait partie de la formation scientifique spécialisée, la compréhension et l'organisation des processus d'apprentissage dépasse cette seule logique interne. Il est possible et souhaitable de travailler à la définition de nouveaux seuils de qualification scientifique et professionnelle requis pour exercer le métier d'enseignant.

3- Enseigner, c'est communiquer et communiquer n'est pas seulement parler. La dictature des savoirs organisés, institutionnels (magister dixit) conduisent souvent à la domination du discours et à la sacralisation de l'écrit dans les activités d'enseignement, au détriment des activités de recherche, d'observation, d'expérimentation et d'application. Or, si l'écrit est un support indiscutable de savoir, il reste un outil parmi d'autres dans les pratiques d'enseignement. Tous les enseignants expérimentés connaissent les avatars de l'enseignement fondé sur le seul manuel (ou le photocopie) particulièrement lorsque les capacités de lecture intelligente (compréhension) et le sens du raisonnement déductif et expérimental rigoureux n'ont pas été développés chez l'élève dans les cycles précédents. Ainsi, une pédagogie efficace doit être communicative et constructive à tous les

niveaux. La maîtrise des processus d'apprentissage et de communication doit être considérée comme une préoccupation constante dans le processus de formation permanente de l'enseignant. Certes, ces problèmes semblent plus visibles chez les enfants; c'est pourquoi les enseignants du secondaire et du supérieur gagneraient à participer à l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement dispensés aux enfants. Outre la particularité du regard qu'ils porteront sur de telles situations, ils y trouveront certainement matière à réflexion et à extrapolation.

4- La coordination inter-cycles ne peut se réduire aux initiatives administratives du sommet. Les diverses commissions instituées par le passé ont montré les limites d'une coordination centralisée. Elle n'est productrice que de textes peu applicables et pas appliqués. La coordination pour être pédagogiquement efficace a besoin de s'ancrer sur les terrains de la pratique, autour d'activités et de programmes pédagogiques concrets, communs. L'évaluation des programmes et des outils didactiques, la production et l'expérimentation pédagogique, la formation et le perfectionnement des enseignants, l'information et l'orientation des élèves, la recherche pédagogique appliquée sont autant de préoccupations qui peuvent donner corps à de tels programmes. Les modalités d'organisation de tels espaces de concertation et de collaboration restent à définir. Les expériences étrangères en la matière peuvent être instructives. Il me semble que la mise en place de *réseaux d'établissements d'enseignement primaire, moyen et secondaire expérimentaux*(4), articulés autour des universités et notamment des ENS et des ENSET, soutenus par des centres de recherche, pourrait être une forme d'organisation intéressante et relativement simple à réaliser. Encore faut-il accorder à de telles initiatives l'intérêt et les ressources nécessaires.

5- Le décloisonnement inter-cycles passe aussi par l'organisation de la circulation des compétences, notamment dans les activités de recherche et de conseil pédagogique.(5) Par ailleurs, la validation scientifique des contenus d'enseignement et des documents didactiques doit se faire selon des référentiels communs et par des institutions dotées de compétences incontestables.

6- La production de documents et l'édition pédagogique sont également des moyens privilégiés d'échange et de formation. Il est aujourd'hui navrant de constater qu'un public de près de cinq cent mille enseignants et pédagogues ayant la charge de plus de sept millions d'élèves et étudiants ne dispose même pas d'un journal ou d'une revue spécialisée qui draine leurs expériences et leurs préoccupations. Comment, dans ces conditions, parler de la nécessité, pourtant évidente, d'une culture de l'école? plus que la conquête d'un marché, par ailleurs largement assuré, l'édition nationale se doit d'apporter sa contribution à l'émergence de cette culture.

7- L'approche magistrale de l'enseignement évoquée plus haut tend à réduire la formation des enseignants à l'acquisition de connaissances nouvelles ou à l'actualisation de savoirs déjà acquis. Sans vouloir négliger cet aspect, il nous paraît utile, sur le plan des techniques et des

objectifs propres au travail de formation permanente des enseignants, d'accorder une priorité à l'analyse des comportements et à l'évolution des attitudes en situation professionnelle. En effet le statut d'adulte, et le pouvoir conféré par la possession du savoir et la pratique de l'évaluation face à des élèves/étudiants jeunes, sans expérience et aux connaissances limitées, tend à placer l'enseignant au centre de la problématique pédagogique et l'élève/étudiant à la périphérie. Les représentations de l'enseignant s'érigent en normes d'appréciation de l'élève/étudiant, rendant difficile l'évaluation de tout progrès dans le travail de ce dernier. L'auto-observation, l'autoanalyse et l'autocritique rationnellement conduites, selon des techniques fiables, peuvent développer les capacité d'adaptation et la créativité des enseignants. Sans cela, le progrès est difficile et le changement utopique.

CONCLUSION :

En ces temps où le savoir, la compétence, la qualification ,autrement dit la valeur et la compétitivité de la ressource humaine deviennent un facteur incontournable de développement et une condition "sine qua non" de l'émergence des nations, il est essentiel de s'interroger sur l'efficacité de notre enseignement et donc sur la qualité de la formation des hommes et des femmes qui le dispensent et le gèrent ainsi que leur degré d'implication dans la tâche. Aucune politique, aucune réforme ne peut réussir, ni même durer, sans la conviction de ceux qui ont pour charge de la mettent en œuvre.

Une réforme est d'abord la prise de conscience aiguë de la nécessité du changement au sein d'un système, solidaire malgré ses cloisonnements. Une telle prise de conscience ne peut se produire que dans le cadre de l'examen critique, permanent et global des pratiques réelles qui font le quotidien du système et des facteurs qui les déterminent. C'est l'objet même, à mon sens, de la formation permanente des enseignants qui a pour but de développer leur capacité à appréhender le progrès et à gérer le changement.

Ainsi, les réformes concernant le système éducatif ne sauraient être de simples exercices de restructuration des cycles ou une refonte administrative et centralisée des programmes. Il s'agit plutôt d'une action profonde, de longue haleine sur les attitudes et les comportements. Une telle tâche ne saurait se faire sans investir dans la communication pédagogique et sans créer les conditions d'une accumulation et d'une valorisation des produits de l'expérience, de la réflexion et de la recherche. Dans ce domaine, les nouvelles technologies de l'information sont utiles mais non suffisantes. Il faut également créer les conditions de leur utilisation rationnelle et de leur valorisation. Autrement dit ouvrir aux niveaux idoines, les chantiers de réflexion et de recherche qu'elles doivent irriguer et établir les relations nécessaires entre ces activités et les pratiques pédagogiques réelles.

Pour toutes ces raisons, la formation des enseignants à tous les niveaux et dans tous les cycles, ne saurait être considérée comme une simple question technique. Elle est la pierre angulaire de toute politique de réforme cohérente et durable du système éducatif; elle est

également une priorité dans toute stratégie de rénovation pédagogique. Seules la qualification et la compétence du corps enseignant peuvent, en dernière analyse, déterminer la qualité de l'enseignement et l'évolution du système dans le sens du progrès.

Notes

(*) Ancien cadre du secteur de l'éducation et de la formation

(1) En effet, aucun des cycles ne confère, à lui seul, des qualifications effectives ou potentielles susceptibles de permettre un accès à la vie professionnelle et sociale. Chacun d'entre eux est sensé préparer à l'accès au cycle supérieur.

(2) Une telle évolution est compréhensible dans les enseignements élémentaire et moyen où les fonctions de gestion restent à vocation essentiellement pédagogiques. Ceci est moins évident dans l'enseignement secondaire et encore moins dans l'enseignement supérieur.

(3) La question de la formation des enseignants du supérieur reste controversée. Quoi qu'il en soit, elle ne peut être conçue dans les mêmes termes que celle des enseignants du secondaire. Cependant l'évolution des carrières du grade d'assistant à celui de professeur est censée produire, en même temps qu'une élévation de la qualification scientifique, un approfondissement de l'expérience pédagogique. C'est dans la gestion des carrières qu'il nous paraît opportun d'inscrire les préoccupations liées à cet approfondissement.

(4) Le terme "expérimental" renvoie ici aux activités de recherche, d'observation, d'expérimentation et d'évaluation susceptibles d'être organisées et non à l'expérimentation d'un type d'établissement, comme cela peut être compris quelquefois. Ces réseaux pourraient également réduire les cloisonnements et les hiérarchies formelles et donner naissance à des équipes de recherche et de formation regroupant les compétences des différents secteurs. C'est à ce niveau que peut se construire l'unité pédagogique du système et ses capacités d'auto-développement

(5) Il est temps d'ouvrir des passerelles entre certains corps d'enseignement et de recherche de l'enseignement supérieur et certains corps d'inspection et d'encadrement pédagogique de l'éducation nationale. Si la réunification des deux secteurs est une nécessité de politique éducative, elle ne peut pas, à mon sens, découler de la restructuration des administrations centrales. Elle doit être préparée par l'intégration pédagogique à la base et la circulation des compétences.

III - QUELLE FORMATION PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE

TAHAR ZARZA(*)

Laboratoire de Recherche Pédagogique : Nouvelle approche de l'enseignement à l'université

ETAT DES LIEUX EN TRONC COMMUN TECHNOLOGIE.

L'échec est un phénomène massif dans la mesure où il touche chaque année un nombre important d'étudiants qui est estimé d'une manière générale entre 30% et 40%. L'échec scolaire est vécu d'une manière dramatique à un niveau individuel, et c'est aussi l'échec de l'institution universitaire.

Les causes de cet échec sont multiples et notamment :

- la mauvaise orientation
- l'absence de pré-requis
- la nature du BAC
- l'effectif pléthorique
- le passage du lycée à l'université

MOTIVATION :

LES ANACHRONISMES EXISTANTS DANS L'ENSEIGNEMENT A L'UNIVERSITE :

- Défaillances manifestes du système actuel.
- Absence de capitalisation de l'effort des enseignants.
- Absence de valorisation de l'expérience de l'université algérienne.
- Absence de dynamique poussant naturellement vers une université qualitative perpétuelle.

Afin de tenter de remédier à cette situation nous proposons la création d'un laboratoire de recherche pédagogique qui a pour objectif l'amélioration de la qualité d'enseignement.

Objectif et réalisation : thèmes à mettre en oeuvre :

- Les méthodes d'enseignement
- Les programmes d'enseignement
- Les enseignements pratiques

- La didactique
- Les systèmes d'évaluation des connaissances
- Les éléments de la didactique à l'université

Mission du Laboratoire de Recherche.

Objectifs de recherche scientifique de développement technologique :

Les missions du laboratoire sont :

- La bonne couverture des enseignements du tronc-commun.
- L'amélioration du niveau des nouveaux étudiants du tronc-commun
- La formation spécialisée et le perfectionnement des personnels de recherche des secteurs hors université (lycées, C.E.M etc...)
- L'acquisition, la conservation, le traitement et la diffusion de l'informations scientifique et pédagogique.
- La valorisation des résultats de recherche pédagogique et leurs diffusions.
- L'exécution des contrats ou conventions pour la réalisation des travaux de recherche pédagogiques, d'études et de prestations de services.

Etudes et travaux de recherche pédagogique à réaliser.

- Elaboration des polycopies et livres pour les étudiants.
- Elaboration de méthodes modernes pour l'enseignement du tronc-commun.
- Elever le niveau pédagogique et scientifique des enseignants du tronc-commun.
- Organisation de séminaires d'information scientifique à l'intention des étudiants.
- Moderniser et actualiser les moyens d'enseignement.
- Introduction des moyens informatiques dans les travaux pratiques.
- Création et introduction des méthodes modernes aux travaux pratiques.
- Multiplier les moyens de manipulation et dispositifs dans les travaux pratiques.
- Fournir le climat adéquat et favorable pour l'enseignant afin d'accomplir sa tâche pédagogique dans les meilleures conditions.
- Diagnostic et analyse des résultats académiques des étudiants.
- Organisation des sorties sur les sites (usines...)pour concrétiser les cours théoriques et faire acquérir à l'étudiant l'esprit d'initiative et de créativité.

Nouvelles connaissances scientifiques et technologiques à acquérir, à maîtriser et à développer :

- Développement de nouvelles techniques d'enseignement et d'évaluation.
- Etude psychopédagogique des enseignements, développement des outils et support pédagogique.
- Méthodes, techniques, élaboration de livres et moyens pédagogiques à développer ou à améliorer.
- Production et traduction des ouvrages scientifiques.
- Réalisation et modernisation de nouvelles manipulations en introduisant l'outil informatique.
- Réalisation d'un lexique en 3 langues (anglais, français, arabe)

Formation par et pour la recherche :

La vocation du laboratoire LEPSETI est essentiellement le perfectionnement du niveau d'enseignement, dans le domaine de la physique, chimie, maths, technologie et production pédagogique. Le secteur principal concerné est l'université;

La dynamique de la recherche est orientée sur la participation au développement et à l'évaluation des idées dans les secteurs de la physique, chimie, maths et technologie au diapason de la communauté scientifique internationale. Les retombées de ce travail bénéficieront aussi bien à l'université qu'aux autres secteurs.

Applications :

Parmi les applications projetées, dont certaines sont déjà mises en oeuvre, nous citerons :

- Maîtrise des méthodes modernes d'enseignement et développement.
- Productions pédagogiques nécessaires pour l'enseignement dans le tronc-commun.
- Traduction des livres de référence utilisés dans les grandes universités mondiales.
- Amélioration du niveau des étudiants et étude psychopédagogique de leurs résultats.
- Amélioration du savoir de l'étudiant à travers des séminaires scientifiques à caractères pédagogiques.
- Informatisation des travaux pratiques.
- Amélioration des outils et supports pédagogiques utilisés par les enseignants.

Architecture du laboratoire LEPSETIC :

- Equipe 1 : Technologie
- Equipe 2 : Physique
- Equipe 3: Chimie
- Equipe 4 : Mathématiques

Exemple du programme de recherche de l'équipe de physique dans le domaine de ses activités par projet :

Les tâches principales de cette équipe sont :

-Modernisation, amélioration et élargissement des travaux pratiques en, optique, mécanique, électricité, vibration et ondes, physique atomistique et nucléaire, et informatisation de différentes manipulations (manipulations assistées par ordinateur.)

-Elever et améliorer le niveau des nouveaux étudiants, en introduisant des méthodes modernes telles que QCM, expérience par la pensée, etc... et création d'un climat de travail favorable.

-Fournir un support pédagogique en physique aux étudiants (livres, polycopies...).

-Organisation de séminaires sur les grands travaux scientifiques réalisés dans le monde afin que l'étudiant puisse suivre le progrès scientifique universel.

-Etude psycho-pédagogique qui a pour but le bon suivi de l'étudiant et diminution des taux d'échec au tronc-commun ; pour cela des chercheurs spécialistes en psycho-pédagogie prendront en charge cet aspect.

-Coordination avec les autres matières enseignées pour créer une liaison entre les différents modules du tronc-commun.

-Etude des méthodes d'évaluation des étudiants dans les travaux pratiques et travaux dirigés.

-Moderniser et actualiser les cours de mécanique, d'électricité, vibration et onde, physique atomistique et nucléaire.

Fondements:

Le caractère prioritaire du domaine d'activité est le perfectionnement du niveau des enseignements du tronc-commun. La motivation permanente du laboratoire est l'affirmation de sa présence sur la scène nationale.

Information scientifique et technologique à collecter, à traiter, à capitaliser et à diffuser:

1- Documentation scientifique à partir des livres et revues: mécanique générale, électricité et onde, chimie générale, vibration et ondes, optique, physique atomique, physique nucléaire, traité des résistances des matériaux, technologie de base, mécanique rationnelle, chimie organique, chimie minérale, chimie analytique, thermodynamique, dessin industriel, équations différentielles, algèbre, analyse, probabilités et statistiques, sciences et vie, recherche scientifique, physics today, revue recherche...

2 - Elaboration de documents scientifiques : polycopiés et livres de cours, travaux pratiques et travaux dirigés pour la première et de la deuxième année en diverses disciplines reliées au tronc-commun.

Réseaux de pédagogie en rapport avec les activités du laboratoire à mettre en place :

Conventions avec le secteur éducatif (ministère de l'Education Nationale)

CONCLUSION :

Contexte et portée scientifique et technologique du laboratoire de recherche.

Importance des activités du laboratoire de recherche par rapport aux besoins du développement socio-économique, culturel, scientifique et technologique du pays.

La vocation du laboratoire est la pédagogie, et l'amélioration du niveau des étudiants du tronc-commun afin de les préparer dans de meilleures conditions pour entamer leur spécialités avec beaucoup de ténacité et persévérance et leur donner les moyens de perfectionner leur esprit critique et le sens de création.

Ampleur et permanence des activités de recherche scientifique et de développement technologique :

Activités soutenues et permanentes de recherche pédagogique et de formation.

Travaux se rapportant aux activités du laboratoire de recherche déjà exécutée, ou en cours d'exécution au niveau de l'établissement de rattachement :

Les travaux résultants de l'activité pédagogique du laboratoire sont formulés sous forme de livres et polycopies qui seront édités en Algérie.

Travaux se rapportant aux activités du laboratoire de recherche déjà exécutés ou en cours d'exécution au niveau d'institutions internationales de recherche.

Impact des résultats attendus sur le développement socio-économique, culturel, scientifique et technologique :

Préparation d'une génération de scientifiques algériens très motivés, de haut niveau et prêts à relever le défi du nouveau millinéraire.

Notes

(*) Directeur de l'Institut des sciences exactes, de technologie et de l'informatique, Université de Constantine.- Laboratoire des études pédagogiques du Tronc-Commun Sciences Exactes, Technologie et Informatique. Constantine.

III - QUELLE FORMATION PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE

DJILLALI HADJ SMAHA(*)

Quelle pédagogie à l'université ?

L'ambition de ce que doit être l'université est soulignée dans les multiples rapports des différentes commissions d'experts qui se sont succédé tour à tour au chevet d'une institution à la recherche de sa stabilité. Institution employant et formant de la matière grise, l'université présente des aspects multiples et évolue chaque jour. La caractériser dans son ensemble, porter sur elle des appréciations générales, la figer dans une situation momentanée est d'autant plus délicat que cela risquerait de déformer la réalité. Lui assigner des objectifs finaux, dont la rigueur et les limites ne laisseraient pas de part à l'évolution possible, tiendrait trop peu compte de la créativité interne et de la nature même de l'université qui doit rester une entreprise au service d'un développement dynamique, donc une entreprise adaptable à toute situation extérieure nouvelle.

1. D'UNE PROBLEMATIQUE A UNE HYPOTHESE DE RECHERCHE.

Atteindre les objectifs assignés à l'université nécessite la prise en compte de données, a priori non maîtrisées, et qui focalisent les problèmes auxquels est confronté actuellement le système éducatif dans son ensemble.

a) La formation des enseignants algériens depuis 1977, le ministère de l'Enseignement Supérieur a opté délibérément pour l'algérianisation du corps professoral de l'université. Certes cette algérianisation avait été prévue dès l'Indépendance.

Les enseignants étrangers, français pour la plupart, étaient secondés généralement par des enseignants algériens. Ceux-ci étaient censés se former au contact de ces enseignants étrangers. Quel outil d'évaluation retenir pour que l'université ne fasse pas l'économie du repérage des besoins réels et spécifiques des enseignants algériens ? en d'autres termes, comment ajuster l'offre et la demande? la demande de enseignants en matière de formation, l'offre de l'université défini dans un contenu et des didactiques ?

b) Les besoins spécifiques de l'enseignement supérieur: le bilan des différentes réformes s'avère évanescent. Le ministère de l'Enseignement Supérieur définit à chaque fois de nouvelles orientations dans le but d'aboutir aux performances souhaitées.

L'université ne peut faire l'économie d'une analyse, ne serait – ce que partielle, de ces orientations ministérielles successives. Le concept de développement revient dans toutes ces directives. Qu'entend on exactement par développement ? Les acceptions de ce concept sont multiples. Lesquelles retenir ? par ailleurs n'y-a-t-il pas pour l'université la nécessité de s'interroger sur les actions prioritaires que le gouvernement entend retenir ? A moins qu'il ne s'oriente vers une formation plus globale de ses enseignants et de ses élèves, sans mettre l'accent sur les priorités ? Quelles directives cette université doit elle recevoir, ou chercher à recevoir de la part des autorités ? faute de directives précises, comment peut-elle orienter son offre de formation de telle façon qu'elle ne pâtit pas à terme de nouveaux dangers d'évanescence ?

c) Les contenus et les méthodes d'enseignement : les directives concernant les contenus et les méthodes n'existent pas et à fortiori, celles concernant la formation des adultes. Dès lors, quel support théorique concevoir qui, s'appuyant sur les acquisitions existantes, notamment celles émanant de laboratoires français, ne soit pas néanmoins une simple transposition de modèle ? Dès lors quels outils théoriques retenir et comment les adopter tout en les ayant préalablement adaptés ? Voici une première série de questions qui non seulement nous paraissent fondamentales, mais aussi de nature à cibler notre problématique. Dès lors se confirme notre hypothèse. Sans une prise en compte et une réflexion suffisamment approfondie sur les questions posées par la formation des enseignants, le repérage des besoins spécifiques de l'enseignement supérieur, un support théorique adapté au contexte algérien, l'université ne pourra atteindre les objectifs qui lui sont assignés : «Former des enseignants susceptibles d'orienter la formation des cadres vers l'émergence d'agents opérationnels de développement de l'économie algérienne».

2. UNE PREMIERE APPROCHE CONCERNANT LES CONCEPTS OPERATOIRES SUSCEPTIBLES D'ALIMENTER UNE HYPOTHESE DE RECHERCHE.

2.1. Les concepts éducationnels: Il paraît essentiel de clarifier tout d'abord les concepts de formation et d'éducation; ceux proposés par Mr.G. Avanzini (1978) nous paraissent opératoires :

- *Formation*: l'activité menée en vue de conférer au sujet une compétence précise et clairement prédéterminée qu'elle soit d'ordre professionnelle, artistique ou autre.
- *Education*: celle qui s'exerçant au contraire, sans objectif limitatif, entend accroître sa polyvalence, donc élargir ses possibilités de choix, professionnel ou autre.

Ces acceptions conceptuelles nous paraissent fort pertinentes. Autour d'elles pourraient être analysées les différentes «réformes» ou réorientations que l'université a entreprises au cours de ses 20 dernières années. Pour les typer rapidement, on pourrait dire que l'université a commencé à privilégier l'acquisition plus formelle des connaissances,

pour s'orienter par la suite vers le «terrain». Ces orientations légitimes en elles-mêmes, ont néanmoins pâti au sein même des enseignants d'une réflexion théorique. Les concepts de Mr. G. Avanzini, professeur et directeur du laboratoire de pédagogie expérimentale à l'université Lyon II, méritent notre attention et peuvent être d'une grande utilité pour l'université. En effet, comment repenser un acte d'enseignement, qu'il soit d'enseignement initial ou d'enseignement continu ou permanent, prenant en compte deux composantes: l'une «formative»: procurer au formé une compétence précise (le savoir-faire du technicien), la seconde «éducative»: accroître la polyvalence, permettre l'acquisition par l'éduqué d'une personnalité, celle qui devrait lui permettre, par exemple, de savoir apprécier, juger et choisir, en d'autres termes d'atteindre «l'adulthood», c'est-à-dire la capacité de choix, d'autonomie etc... «L'autonomie de la voie éducative qui rappelle que la finalité de l'éducation est dans l'homme, et qu'elle doit l'aider à assumer la responsabilité de son existence». Ces deux concepts susceptibles d'alimenter une réflexion nous renvoient à un autre concept, celui de «pédagogie» essentiellement compris depuis E. Durkheim comme une «réflexion» sur un acte éducatif ou formatif. La réflexion devrait se porter à 5 niveaux:

- La *finalité* d'un acte de formation ou d'éducation: quel type d'homme pour quel type de société ? en ce qui nous concerne, il est en effet nécessaire de s'interroger: quel cadre pour quel secteur d'activité ? ou plus précisément de société rurale, villageoise, ou peut être aussi pour quel type de développement ?

- Le *contenu* dès lors quel contenu retenir, pour qu'il soit, d'une part, de nature à prendre en compte un contenu formatif et, d'autre part, éducatif, tout autant qu'il soit susceptible de s'inscrire dans les finalités retenues ?

- La *représentation* que l'éduquant ou le formant se fait de l'éducabilité du formé (ou de l'éduqué). Est-on «au clair» à l'université sur le niveau de réflexion ? est-on persuadé que les cadres formés sont capables de «s'insérer dans la société ?», de la réponse affirmative ou partielle à cette question dépend, en effet, non seulement le contenu de cette formation mais aussi les méthodes ou procédures à retenir.

- Les *méthodes ou didactiques*: à partir des finalités, du contenu et des représentations, quelles procédures didactiques ou quelles méthodes retenir ? Cette réflexion devrait par exemple nous induire à apprécier le concept d'alternance: l'alternance entre l'acquisition de connaissances, et l'acquisition de savoir faire que peut plus facilement conférer le terrain.

Enfin la réflexion ne pourra faire l'économie de *l'institution*: comment interroger, tenir compte, analyser, voire susciter des orientations de la part de la direction de l'université et de l'administration (le ministère de l'Enseignement Supérieur) (Dominice P, 1983).

Nous retenons pour le moment le terme de pédagogie quoiqu'impropre pour notre propos puisque les formes de l'université sont des adultes. Il

conviendrait peut être parmi les acceptions possibles (andragogie, ou adultagogie) de retenir celui qui paraît le plus euphonique. Les indicateurs de ce concept de pédagogie seront précieux pour notre propos. Ils nous paraissent très porteurs. Nous sommes persuadés d'ores et déjà, qu'ils auraient été fort précieux pour les enseignants, au cours des différentes «réformes» qui ont été entreprises ces dernières années. Ces concepts d'éducation, de formation et de pédagogie ainsi postulés nous permettent d'envisager fructueusement les modèles proposés par G. Avanzini en ce qui concerne la formation ou éducation des adultes, la formation ou éducation permanente. Il est déjà acquis que l'université doit viser un double objectif: former et éduquer. Mais s'agit-il d'entreprendre une action visant essentiellement à «former» ingénieurs ou enseignants en vue d'entreprendre à terme une action plus ambitieuse. Favoriser une formation permanente et non seulement ponctuelle et qui prétend atteindre l'acte de formation et d'éducation. Approche nébuleuse qui requiert le recours à des concepts fermes et opérationnels. Les propositions de G. Avanzini devraient nous permettre cette clarification souhaitable.

Formation ou éducation des adultes en tant que tels, celles qui n'envisagent pas d'abord l'évolution de la personnalité, mais l'accroissement de «l'avoir» c'est-à-dire de ses connaissances professionnelles ou culturelles; *Formation ou éducation permanentes*, celles qui entendent au contraire susciter ou, du moins, favoriser l'évolution de l'être lui-même, le changement de la personnalité. Ainsi est-il possible des lors de retenir les propositions des 4 modèles possibles proposés par Mr. G. Avanzini.

-Le modèle *formation des adultes* (F.A) qui tend à accroître la compétence initiale du sujet dans le domaine propre de son activité et au sein de son statut: ce qui désigne la notion de «recyclage».

-Le modèle *formation permanente* (F.P), pour lequel cette amélioration de la qualification initiale passe par l'évolution de la personnalité et le requiert.

-Le modèle *éducation des adultes* (E.A), qui vise à élargir la polyvalence, mais sans modifier le statut, par exemple en vue des loisirs. -Le modèle *éducation permanente* (E.P), le plus inclusif et ambitieux dont le but est d'augmenter la polyvalence, mais en agissant sur la personnalité. Une fois encore ces modèles nous paraissent pertinents si nous privilégions au départ le «recyclage ponctuel» des cadres supérieurs, pour leur permettre de devenir des «agents opérationnels de développement»; nous estimons que nous sommes plus proche du modèle (F.A) que des autres modèles. C'est dire dès lors, que nous maîtriserons mieux ce que nous produirons, sachant que provisoirement nous faisons, pour et par des choix raisonnés, l'économie d'une formation et d'une éducation plus ambitieuses. En revanche s'agissant du contenu de «formation éducation» de l'université, concernant l'action à conduire auprès des «enseignants» nous aurons certes à nous situer au modèle (F.A) mais en nous efforçant à viser le modèle (E.P) le plus ambitieux, tout en sachant que les étapes peuvent être successives; de F.A à F.P à E.A et enfin E.P.

Plus encore, ces modèles devraient nous permettre d'acquérir des outils de mesure et d'évaluation. Sans trop nous étendre sur ce point présentement, nous apprécions néanmoins leur portée: ils nous fourniront, semble-t-il, des éléments précieux pour l'élaboration d'une grille ou d'un instrument d'évaluation, instrument dont notre institution ne peut faire l'économie. Enfin, ces notions relatives au processus de formation et d'éducation et à leurs destinataires n'ont de sens que si elles sont imprégnées d'approches et études et qui correspondent aux diverses composantes de l'acte éducatif. Or, qu'il s'adresse à des enfants, à des adolescents ou à des adultes, et s'exerce dans les milieux scolaires ou extra-scolaires, cet acte est universellement et nécessairement structuré et conduit en fonction des paramètres définis précédemment, à savoir :

- Le système finalités qui, tout à la fois, lui donne sa spécificité et son dynamisme.
- La deuxième composante réside dans la nature même des contenus.
- La troisième variable, tient à la représentation que le formateur se fait du sujet à former et à la représentation que celui-ci a de lui même.
- Le quatrième niveau est d'ordre didactique: ne dit on pas que «la méthode est un effort pour atteindre une fin», c'est à dire un système de principes rationnels et de règle générales.
- Enfin, le dernier aspect de cette combinaison est d'ordre institutionnel; il s'agit, en effet, de trouver une structure ordonnée à l'obtention des finalités arrêtées, compte tenu de la nature des données culturelles à intégrer et des dispositions des sujets.

Références bibliographiques

Avanzini G, 1978. «Sciences de l'éducation et éducation permanente». *Notes de lecture, asscod. n° 46, P.117-124.*

Dominice P, 1981. *La formation, enjeu de l'évaluation.* Berne, Peter Lang -S.A P.203.

Merieu P, 1986. «Vers une didactique différenciée» *Le Binet - Simon n°606, P.30-58.*

Notes

(*) Chargé de cours, Université de Mostaganem

III - QUELLE FORMATION PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE

HOUCINE BENAÏSSA(*)

La formation pédagogique des enseignants à l'université : analyse critique et suggestions

PROBLEMATIQUE :

A notre époque où la transmission des connaissances revêt une importance capitale pour la société moderne, le système éducatif doit faire face à des tâches rendues difficiles par le nombre de jeunes à former. Nul ne doute aujourd'hui des solutions que peut apporter la pédagogie à des problèmes auxquels font face toutes les universités dans le monde entier et particulièrement les universités des pays en développement. L'explosion des effectifs à l'université, l'extrême jeunesse des enseignants nationaux - la majorité parmi les milliers d'enseignants actuels; les récents progrès rapides dans la recherche et les supports pédagogiques dans l'enseignement supérieur imposent la création de structures de formation, de supports pédagogiques et de recherche dans ce domaine. L'amélioration qualitative de l'enseignement supérieur et le rendement de nos établissements de formation nécessitent la mise en place d'une pédagogie universitaire de qualité dès la première année de l'enseignement supérieur. Le développement d'une recherche dans ce domaine est nécessaire à la résolution des problèmes suscités par le système éducatif et doit être prise en charge par les enseignants eux-mêmes quels que soient leurs grades et leurs expériences, qui seront ainsi en mesure de mieux assumer leurs responsabilités dans la formation des cadres nécessaires au progrès socio-économique du pays. Cette recherche pédagogique doit inclure dans son champ, les formateurs, les motivations des enseignés, les données sociales et démographiques, les méthodes d'enseignement, les contenus d'enseignement, le contexte institutionnel de l'enseignement, le contexte social du système d'enseignement...

Dans ce travail, nous présentons une analyse critique de la formation pédagogique des enseignants à l'université. Une telle analyse de notre situation actuelle, basée uniquement sur l'observation de la qualité de formation de nos étudiants, doit constituer le point de départ de toute tentative d'innovation dans le secteur de l'enseignement supérieur. Une réflexion et des suggestions concernant l'organisation et la promotion de cette formation pédagogique sont aussi présentées.

1. ETAT ACTUEL DE LA FORMATION PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS.

Il n'existe pas de pédagogie universitaire internationale, ni de modèle pédagogique, mais des expériences propres à chaque pays et à chaque discipline. Il n'est pas inutile de souligner la nécessité de maîtriser un savoir avant toute opération de communication quel que soit le système dans lequel on se place. Dans notre système, il n'existe pas encore de formation pédagogique généralisée à toutes les disciplines de l'enseignement supérieur. Il y a plusieurs expériences pédagogiques tentées dans plusieurs universités algériennes. L'analyse de notre situation actuelle, qui ne devrait pas prendre le caractère d'un jugement de valeur sur l'enseignant mais être considérée comme un moyen d'amélioration de l'acte pédagogique, doit constituer le point de départ pour toute innovation de notre pédagogie au sein de l'université. Les différents résultats de cette analyse sont comme suit :

- Les enseignants sont confrontés à toutes sortes de contraintes d'ordre objectif (effectifs d'étudiants de plus en plus importants,...) ou subjectif (difficulté de se remettre en cause,...) à l'innovation pédagogique.
- Beaucoup d'enseignants font preuve d'une certaine passivité à l'égard des problèmes pédagogiques,
- La responsabilité pédagogique de l'enseignant vis à vis de l'enseignement qui lui est confié est diffuse dans la plupart des cas; ceci conduit l'enseignant, d'une part à avoir une attitude laxiste à l'égard des programmes et des objectifs précis de son enseignement, d'autre part à négliger l'importance de l'innovation. Pour expliquer ces faiblesses, on évoque le fait que les enseignants sont confrontés dans leur travail à une multitude de problèmes liés aux conditions matérielles et aux supports pédagogiques de l'enseignement.
- Absence d'un climat de recherche pédagogique amenant l'enseignant à procéder à une auto-critique objective et positive de ses méthodes d'enseignement,
- Absence d'une évaluation et d'une auto-évaluation des enseignants et des enseignements,
- Aucun soutien aux diverses expériences d'amélioration des conditions d'enseignement conduites dans différentes unités de l'université algérienne,
- Aucune concertation entre équipes d'enseignants,
- Absence de dialogue entre enseignants et enseignés, souvent les enseignants et enseignés ne parlent pas et ne comprennent pas le même langage.
- Le fonctionnement administratif des CPC empêche le développement de toute réflexion en vue de la promotion de la pédagogie.

- A signaler par ailleurs une confusion entre fonction pédagogique et fonction administrative, ce qui a tendance à se traduire par une bureaucratisation des structures chargées théoriquement de promouvoir la pédagogie.
- Un grand nombre d'enseignants manifeste une certaine résistance à l'introduction de la formation pédagogique au sein de l'université et à l'application de la recherche pédagogique, pour garder le monopole du savoir.
- Souvent les enseignants et enseignés ne parlent pas et ne comprennent pas le même langage.
- Absence de structures d'animation pédagogique dont le rôle est souvent confondu avec des fonctions administratives à vocation pédagogique très limitée ou pour l'obtention de stages.
- Les actions de formation pédagogique introduites dans les universités algériennes ont été des expériences qui ont permis de constater l'existence d'un décalage entre la formation théorique (dispensée en cours magistral) et l'apprentissage de la pédagogie de l'enseignement.
- Le problème pédagogique de base qui est celui de l'aptitude à la communication est rarement abordé dans ses aspects pratiques.
- L'adhésion aux projets d'action pédagogique n'est pas complète, en particulier chez certains enseignants de haut grade qui manifestent des attitudes favorables à l'innovation mais reculent devant l'action concrète d'innover ou s'y opposent délibérément....

2. SUGGESTIONS POUR PROMOUVOIR LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE.

Développer une réflexion sur la pédagogie c'est d'abord ne pas la restreindre à une technique de transmission des connaissances. Il s'agit de la replacer dans son environnement en l'intégrant dans une réflexion sur les objectifs, les contenus, les méthodes et les structures d'accueil. La promotion de la pédagogie à l'université peut se faire en éveillant l'intérêt des enseignants pour les questions pédagogiques, car beaucoup en ressentent la nécessité. Un enseignant disait: «la volonté de faire quelque chose existe mais nous sommes isolés et débordés». Après avoir fait précédemment un état des lieux sur notre formation pédagogique, nous présentons maintenant quelques suggestions et propositions suivantes:

- Tous les enseignants devraient être impliqués dans une réflexion sur leur pratique pédagogique.
- Redynamiser et préciser les tâches et les modalités de fonctionnement des comités pédagogiques, afin d'en faire

des lieux effectifs de formation pédagogique des jeunes enseignants et de rénovation des contenus et méthodes d'enseignement.

- Au niveau des établissements, création de structures d'animation, de formation et de recherche pédagogique, dotées de moyens matériels et humains adéquats dont une des missions serait d'assurer la formation pédagogique des enseignants.
- Installation d'une Inspection Générale de l'Organisation Pédagogique.
- Inventorier les expériences pédagogiques réalisées dans les divers établissements, la soumettre à une analyse critique et assurer la diffusion de l'information concernant ces expériences,
- Ouverture à la formation pédagogique par une sensibilisation ou initiation pédagogique des professeurs qui seraient invités à venir poser les problèmes de leurs enseignements; ceci pourrait amener le corps des maîtres-assistants à réagir plus facilement par stimulation et par incitation .
- Organiser à l'échelle nationale des séminaires, et des ateliers pédagogiques à des fins de formation et de perfectionnement.
- Le travail de sensibilisation et d'expérimentation pédagogique doit se faire au sein de petits groupes d'enseignants de grades et d'expériences différentes.
- Faire jouer aux vice-recteurs à la pédagogie et la scolarité leur véritable rôle.
- Importance du renforcement des habitudes de dialogue entre enseignants et enseignés.
- Le fait que pour apprendre à enseigner, il faut d'abord apprendre à s 'exprimer verbalement et gestuellement; il faut améliorer la relation humaine entre l'enseignant et les étudiants, lorsque celle-ci comporte un malaise et une gêne qui peuvent se développer si le contact n'est pas bien établi.
- Concertation entre équipes d'enseignants d'une part et entre enseignants et étudiants d'autre part, pour l'intégration de nombreux perfectionnements pédagogiques dans la pratique de l'enseignant.
- La nécessité de faire connaître, et de soutenir matériellement, les diverses expériences d'amélioration des conditions d'enseignement conduites dans différentes unités de l'université algérienne.

- Adapter l'utilisation de moyens audio-visuels à l'enseignement.
- L'instauration d'un climat de recherche pédagogique, pourrait aider à amener l'enseignant à procéder à une auto-critique objective et positive de ses méthodes et à mettre fin à une certaine passivité à l'égard des problèmes pédagogiques dont font preuve souvent les enseignants.
- Création d'une revue d'information pédagogique qui pourrait constituer un moyen de susciter l'intérêt des enseignants pour les questions pédagogiques.
- Les techniques d'enseignement doivent être élaborées sur la base des problèmes concrets que pose l'enseignement de disciplines particulières.
- La nécessité non seulement d'une évaluation et d'une auto-évaluation des enseignants et des enseignements, mais aussi d'une formation et surtout d'une auto-formation permanentes de ceux-ci.
- Favoriser l'auto-apprentissage, en considérant l'étudiant non pas comme un consommateur mais comme un individu actif participant au processus d'apprentissage.
- Démocratiser la relation pédagogique en associant les étudiants à toute entreprise d'innovation et les enseignants à toute entreprise de rénovation, de transformation du système.
- Assurer l'information continue des enseignants, principalement sur ce qui touche l'université.
- Il est nécessaire de transmettre d'une manière organisée des méthodes d'enseignement au niveau universitaire car on ne peut bien faire ce que l'on n'a pas appris à faire.
- Mesures de soutien des incitations prodiguées aux enseignants pour certaines expériences dans la recherche pédagogique (subventions, contrats,...).
- Il est nécessaire de faciliter au maximum la prise en charge des résultats de la recherche pédagogique par les enseignants. Celle-ci devrait trouver une application principalement dans la formation pédagogique des enseignants.
- Prendre en considération non seulement la qualification scientifique mais également les compétences pédagogiques dans le déroulement de carrière.
- Au niveau de la 1^{ère} post-graduation, il faut renforcer la formation pédagogique des étudiants qui, dans la plupart

des cas, deviendront enseignants de carrière.

- Au niveau de la titularisation du maître-assistant, il s'agit de faire en sorte que celle-ci n'intervienne que sur la base d'une vérification effective des aptitudes pédagogiques du postulant.
- Dans le déroulement de la carrière universitaire, il est à recommander de prendre en considération les travaux des enseignants dans le domaine de la pédagogie et de la didactique de leur discipline.
- Créer et développer pour toutes les disciplines des équipes d'enseignement et de recherche en pédagogie spécifique et en didactique propre à chaque discipline.
- Mettre en place un service pédagogique d'aide aux enseignants dont le rôle serait de soutenir et stimuler la réflexion pédagogique au sein des structures existantes: comités pédagogiques, réunions d'enseignants, etc...
- Motiver et sensibiliser les enseignants en leur transmettant des attitudes favorables à la formation pédagogique.
- Transmettre aux enseignants une méthodologie qui les rend autonomes et capables d'assurer leurs tâches, de motiver les étudiants, concevoir planifier une action d'enseignements, la réaliser et l'évaluer.
- Ne pas mesurer le service rendu par l'enseignant par le nombre de cours qu'il assure seulement mais aussi par sa contribution à l'animation pédagogique (présidence de comités pédagogiques, présentation de conférences sur la pédagogie,...).
- Inciter et encourager par diverses sanctions positives l'enseignant à se former sur le plan pédagogique.
- Mise en place d'un service pédagogique d'aide aux enseignants dont le rôle est de mettre à la disposition des enseignants des moyens audio-visuels et les former à leur utilisation.

Il s'agit là de tout un ensemble de facteurs macro-pédagogiques dont le poids sur l'efficacité du fonctionnement de l'université peut être décisif, avec la prise en compte des réalités sociales et culturelles propres à la société où sont introduites des méthodes pédagogiques nouvelles. Le transfert inconsidéré de méthodes d'une société à une autre peut se traduire pour cette dernière par une élimination ou une dénaturation d'éléments pédagogiques et culturels positifs.

CONCLUSION :

En conclusion, promouvoir la pédagogie à l'université, c'est promouvoir les conditions favorables aux études, à la pratique enseignante et à la prise en charge des besoins de la société par l'université. Un véritable bilan pédagogique de nos institutions universitaires s'avère indispensable avant toute opération d'innovation.

Référence bibliographique

COMPTE RENDU du séminaire international sur la formation et l'évaluation pédagogiques des enseignants de l'enseignement supérieur, 03-06 décembre 1983, Alger .

Notes

(*) Enseignant au Département de Chimie, Faculté des Sciences, Université de Tlemcen.

III - QUELLE FORMATION PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE

ZOUBIDA SENOUCI (*)

Les enseignants des écoles normales supérieures entre missions et pratiques: l'exemple de l'ENSET

MOTS CLÉS :

Formateurs, compétences spécifiques, professionnalisation, articulation théorie-pratique

RESUME :

En partant de l'analyse du corps enseignant d'une école normale supérieure, notre objectif est de mettre en exergue les logiques de fonctionnement d'une institution dont les missions sont en train d'être redéfinies.

Entre logique d'enseignement et logique de formation, quelles spécificités attribuer à l'encadrement des ENS et ENSET?

L'objet de notre intervention se situe dans le cadre d'une réflexion que nous menons sur le système de formation universitaire (au sein du CRASC).

Nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux écoles normales supérieures en tant qu'institutions universitaires chargées de la formation de formateurs. Notre questionnement s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle les enseignants qui y exercent doivent recevoir une préparation spécifique au métier de formateur (de formateurs) de futurs enseignants.

Leur formation initiale, outre la maîtrise de savoirs scientifiques propres à chaque discipline, doit comporter une formation professionnelle, c'est-à-dire pédagogique et didactique.

La formation continue en cours d'exercice et la recherche sont envisagées et conçues comme faisant partie du déroulement de la carrière d'un formateur.

La formation professionnelle est rendue d'autant plus indispensable que les missions mêmes des écoles normales sont en devenir, voire en changement à partir d'une nouvelle problématique de la formation basée sur le concept de professionnalisation. C'est donc à partir des premiers résultats d'une enquête entamée à l'ENSET, que nous tenterons de

dégager les logiques de fonctionnement d'une institution et ce, à travers l'identification des pratiques pédagogiques de son encadrement.

Autrement dit, le type de diplôme de graduation, de post-graduation, l'itinéraire de formation, induisent-ils des comportements spécifiques à une institution de formation ou au contraire, logique d'enseignement et logique de formation sont confondues? Nous pourrions même dire que la seconde est occultée au profit exclusif de la première et que les enseignants des écoles normales ne développent pas d'identité professionnelle spécifique.

Si nous avons pris l'exemple de l'ENSET, c'est parce qu'à nos yeux elle constitue un double intérêt :

- D'une part, elle représente un échantillon tout à fait représentatif des écoles normales qui sont au nombre de 4 actuellement.
- D'autre part, c'est la seule institution d'enseignement technique. Elle a formé les professeurs d'enseignement technique à l'échelle nationale dès 1971 (date de sa création).

Nous partirons donc d'un bref recadrage historique des écoles normales en mettant l'accent sur leur mission et leur évolution.

Ensuite nous examinerons la réalité de l'institution qui a constitué notre objet de recherche à travers des agents qui y exercent (à cette étape de notre recherche, nous n'avons pas pu étendre nos investigations à l'ensemble des enseignants. Deux départements nous ont servi d'échantillon : le département de mécanique dans sa totalité et le département de génie électrique).

1 - LES ECOLES NORMALES SUPERIEURES SONT SOUS TUTELLES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR .

Les écoles normales supérieures ont pour principale mission la formation initiale des enseignants du secondaire.

La première ENS a été créée en 1964 à Kouba. L'élève professeur recruté sur la base du baccalauréat et d'un concours y préparait une licence d'enseignement général en 4 ans.

En 1971, l'ENSEP (devenue ENSET) a été créée à Oran pour répondre aux besoins de l'enseignement technique et à son développement. A recrutement national, au départ, elles furent relayées par la création d'autres ENSET et ENS à l'échelle nationale ; c'est ainsi qu'on en dénombre 12 dans les années 1980. Actuellement elle ne sont plus que 4 (3 ENS, 1 ENSET).

1-1- Structure de la formation dans les établissements.

L'élève professeur reçoit une formation dans sa spécialité en quatre ans. A partir de la 3^{ème} année, il entame une formation pédagogique théorique complétée en quatrième année par une formation pratique

sous forme de stage dans un établissement d'application (lycée d'enseignement général, technique, ou technicum, selon la filière suivie).

Une autre mission confiée aux ENS et ENSET, c'est la formation continue destinée aux enseignants en exercice dans l'enseignement secondaire. Mais ce volet de la formation n'a jamais été pris en charge sérieusement et seuls quelques recyclages ont été tentés ponctuellement.

Depuis la rentrée 1998, nous assistons à une reconfiguration de ces deux principales missions et ce à travers une nouvelle population d'étudiants et une vision du profil des enseignants de l'éducation nationale calquée sur celle adoptée un peu partout dans le monde.

Dorénavant les instituteurs (M.E.F) et professeurs de collèges (P.E.F) devront recevoir une formation équivalente à Bac + 3 et Bac + 4. Les PEST seront formés avec Bac + 5.

Ce nouveau modèle de formation, à l'instar de celui de IUFM, sera universitarisé et se déroulera donc dans les Ecoles Normales Supérieures. L'enjeu étant la professionnalisation, ce sont donc les enseignants du supérieur et plus particulièrement ceux dont le métier est de former qui sont plus que jamais sollicités pour l'amélioration de la qualification des enseignants de l'éducation nationale. Il n'est pas besoin de rappeler que sur les 53000 enseignants du secondaire 90% seulement sont universitaires, généralement titulaires d'une licence d'enseignement. 3000 ingénieurs exercent dans l'enseignement technique.

Dans l'enseignement fondamental, parmi les 170 000 enseignants du primaire, 15% seulement sont bacheliers.

Dans l'enseignement moyen sur 99 000 PEF, 36% sont bacheliers.

C'est donc à partir d'un tel constat que l'on mesure l'enjeu d'une réforme radicale concernant la formation des enseignants du fondamental surtout. La volonté politique d'opérer un changement total dans le mode de recrutement, la durée de formation et ses dispositifs relève du souci de donner une formation professionnelle efficiente, et dans le même temps valoriser quelque peu l'image de l'enseignant dans la société algérienne.

1.1.1 - Les conditions de la professionnalisation.

Depuis l'année universitaire 1999/2000, le niveau de recrutement s'est élevé pour les futurs enseignants tous cycles confondus (PES, PEF et MEF) et un entretien de sélection conditionne l'accès aux ENS et ENSET pour des cursus BAC + 5, BAC + 4 et BAC + 3.

Mais avant d'aborder les caractéristiques du nouveau modèle de « formation professionnalisante » qui sera commun au sein des Ecoles Normales Supérieures (ENS), aux Professeurs d'Enseignement Secondaire (PES) et Professeurs d'Enseignement Secondaire Technique (PEST) ainsi qu'aux Professeurs d'Enseignement

Fondamental (PEF) et Maîtres d'Enseignement Fondamental (MEF), il nous semble important de mettre l'action sur la formation des enseignants des cycles primaire et moyen car c'est elle qui a été l'objet d'une transformation radicale.

1.1.2 - Les enseignants du fondamental (cycle primaire et cycle moyen) :

Actuellement, parmi les 170 000 enseignants du cycle primaire (cf. statistiques du MEN, 1998), 15 % seulement (soit 26.000) sont titulaires du baccalauréat. La préparation du Brevet Supérieur de Capacité (BSC) a permis à 71000 instructeurs et moniteurs de devenir instituteurs. En 1998, le corps enseignant du cycle primaire était composé de 158.000 instituteurs et 12.000 instructeurs dont le niveau de formation est pour le moins très hétérogène.

Dans l'enseignement moyen, 36% des 99000 professeurs de l'enseignement fondamental (PEF) sont bacheliers et 3000 sont titulaires d'une licence. C'est donc à partir d'un tel constat que l'on mesure l'enjeu d'une réforme radicale concernant la formation des enseignants du fondamental.

En effet, c'est une population dont la caractéristique principale est le faible niveau de qualification et l'hétérogénéité tant au plan académique que professionnel.

La volonté politique d'opérer un changement total dans le mode de recrutement, la durée de formation et surtout son dispositif relève donc du souci de donner une formation professionnelle efficace, capable de valoriser l'image de l'enseignant dans la société algérienne.

L'universitarisation consiste à donner une culture universitaire à travers des savoirs et des compétences scientifiques et pédagogiques. Depuis l'année universitaire 1999/2000, le futur professeur de l'enseignement fondamental (PEF) ou le maître de l'enseignement fondamental (MEF) est recruté dans les ENS et ENSET à partir d'un entretien de sélection avec une moyenne générale au baccalauréat supérieure ou égale à 11/20, et devra suivre une formation respectivement de 04 et de 03 années.

1.1.3 - Les conditions de la professionnalisation :

L'objectif principal de la «professionnalisation» est de former un «professionnel de l'acte d'enseignement/apprentissage» Les compétences spécifiques à l'enseignant doivent faire passer celui-ci du stade du «bricolage et du tâtonnement pédagogique » à une maîtrise réfléchie de sa pratique quotidienne.

La réflexion sur la pratique de terrain, la collaboration avec les différents acteurs de l'environnement éducatif devra alimenter les savoirs théoriques dans une constante articulation théorie / pratique.

Dans cette pratique, la recherche d'un certain isomorphisme entre modalités de formation de l'élève-professeur et sa pratique

pédagogique future paraît indispensable. En effet, s'il n'est pas encouragé à une auto-formation qui le rende capable d'être acteur dans l'acquisition de ses savoirs, comment pourra-t-il, en classe, favoriser l'autonomie, l'épanouissement et la réussite de ses propres élèves? N'est-ce pas là l'enjeu de la professionnalisation?

Pour cela, les dispositifs et plans de formation mis en place devront contribuer à :

- Développer chez le futur enseignant ses capacités d'analyse de l'acte pédagogique sachant que celui-ci est difficile, complexe, et qu'il ne suffit pas de copier les comportements et les «recettes» d'un maître de stage pour garantir l'apprentissage des élèves.
- S'adapter à des situations toujours nouvelles et imprévues face à des élèves de niveau hétérogène.
- Développer ses capacités de décision et de gestion des apprentissages.
- Développer son autonomie.
- Les contenus de cette formation seront basés sur plusieurs «pôles» de connaissances diverses et complémentaires :
- Des savoirs à enseigner, disciplinaires.
- Des savoirs professionnels théoriques (pédagogiques et didactiques).
- Des savoirs d'expériences (chercheurs).

2 - LA FORMATION CONTINUE.

A la lumière de ce qui a été présenté plus haut et sur le vu du nombre important des enseignants qui n'ont bénéficié d'aucune formation initiale, on peut réaliser à quel point la formation en cours d'exercice est indispensable.

Il est vrai qu'au lendemain de l'Indépendance, un corps d'inspection a été mis en place pour former sur le terrain des enseignants au niveau culturel et scientifique insuffisant. Mais le nombre restreint de ces inspecteurs, la lourdeur de la tâche, leur propre manque de formation parfois, ont contribué à les cantonner dans un rôle plus de gestion des carrières que de formation professionnelle réelle.

Bref, la formation continue a continué, aussi bien dans ses contenus que dans ses modalités à être calquée sur un modèle scolaire. Plus soucieuse de prodiguer des connaissances disciplinaires qu'une auto-formation où l'enseignant est réellement impliqué en tant qu'acteur.

Les rassemblements pédagogiques, les journées organisées par les inspecteurs ont été centrées plus sur l'apport d'informations, que sur les leçons modèles.

Parmi les objectifs de la professionnalisation, celui de la formation continue est loin d'être négligeable. En la centrant davantage sur les besoins et les attentes.

2-1. Qui sont les enseignants de l'ENSET ?

Pour appréhender la réalité, des pratiques professionnelles des enseignants de l'ENSET, nous nous sommes basés sur l'enquête par questionnaire complétée par des entretiens. C'est l'ensemble des enseignants du département de génie mécanique qui nous a servi d'échantillon pour les entretiens. Quant au questionnaire, il est destiné à tous les enseignants, mais les résultats préliminaires que nous livrons dans cette intervention concerne les enseignants du génie mécanique.

Deux objectifs ont guidé notre travail :

- Constituer la morphologie d'un groupe professionnel particulier à travers son itinéraire scolaire et universitaire.
- Saisir, à travers le discours de ces enseignants sur leur formation, leurs pratiques, leur représentation du métier, les éléments qui pourraient constituer une professionnalité spécifique.

Est ce que les nouvelles missions assignées aux EN vont induire de nouvelles pratiques?

Au nombre de 82, les enseignants permanents sont répartis sur cinq départements :

- Un département de tronc commun où les étudiants reçoivent des enseignements de sciences exactes et une initiation en technologie.

A l'issu du tronc commun, les étudiants sont orientés vers les trois filières de spécialité :

- Le génie électrique
- Le génie civil
- Le génie mécanique

En 3^{ème} et 4^{ème} année, le département de pédagogie (actuelle département de la F.C) prend en charge leur formation pédagogique.

Enquête : Profils.

Nous avons considéré la formation de graduation des enseignants de l'ENSET au moment du leur recrutement pour savoir si celle-ci les destinaient à la formation de formateur.

DPT	Formation	Licence d'enseignement	Licence	DES	Ingénieur	Total
GE		7 22,6 %			24 77,4%	31 37,8 %
GC					13 100 %	13 15,6 %
GM		3 80 %			12 80 %	15 18,2 %
TC		5 25 %		13 65 %	2 10 %	20 24,4 %
FC		1	2			3 3,6 %
Total		16 19,5%		15 18,2 %	51 62,4 %	82

Les diplômes de graduation représentent respectivement 22,6%, 20%, 25% pour les départements de GE, GM et tronc commun, et ce en ce qui concerne les titulaires d'une licence d'enseignement.

Sur l'ensemble de l'encadrement, la préparation au métier de formateur, par le biais d'une formation pédagogique n'a concerné que 16 enseignants sur 82 soit 19,5%. Ces normaliens sont soit les premiers enseignants de l'ENSET recrutés à la création de l'ENSET parmi des sortants de l'ENS de Kouba, soit des élèves des premières promotions de l'ENSET.

Les sortants de l'ENS de Kouba, enseignants en sciences exactes (physique, chimie, maths) et pédagogie constituent l'encadrement le plus ancien. Il prend en charge les étudiants de 1^{ère} année (T.C) en priorité, même s'ils ne sont pas les plus haut gradés actuellement au sein de l'ENSET.

Les titulaires d'un ingénieur représentent 62,4%. Ces ingénieurs dont la majorité a été formée à l'USTO, ont été recrutés à l'ENSET dans les années 80, après le départ massif des coopérants étrangers. Il faut rappeler que l'enseignement technique n'a été algérien qu'assez tardivement et que la demande en enseignants était telle que les lycées techniques ont recruté dans la même période beaucoup d'ingénieurs sans formation pédagogique.

Les diplômes de post-graduation.

Post-graduation DPT	PHD	Doc d'ETAT	3 ^{ème} cycle	NR	Magister	Total
GE	3	0	1		27	31
GM		2			7	9 + 6 ingénieurs
GC				1	12	13
TC		2	6	1	11	20
FC			1	1	1	3
Total	3 3,6 %	4 4,9 %	8 9 %	3 3,6 %	58 70 %	82

Ce qui ressort de notre analyse, c'est que 70% des enseignants de l'ENSET sont titulaires d'un magister.

Seuls deux professeurs, titulaires d'un PHD, sont en même temps des sortants de l'ENSET et enseignent au département de génie électrique.

Les doctorats d'Etat algériens ne représentent que 4,9%. Ils sont d'obtention récente entre (1993 et 1997).

Quant aux magisters dont sont titulaire 58 enseignants sur 82, ils sont également d'obtention récente. Près de 50% d'entre eux ont été soutenus dans les années 90 (entre 1991 et 2001).

L'encadrement de l'ENSET se répartit de la façon suivante :

- 8 professeurs
- 6 maîtres de conférence
- 55 chargés de cours
- 16 maîtres assistants
- 1 assistant

Jusqu'à l'heure actuelle, 6 maîtres assistants n'ont que le diplôme d'ingénieurs bien qu'ils possèdent une moyenne de 15 années d'ancienneté.

La formation initiale et les diplômes que possèdent les enseignants de l'ENSET appellent plusieurs remarques :

- La majorité d'entre eux, en tant qu'ingénieurs, était sans doute plus destinée à l'entreprise qu'à l'université, encore moins à une institution de formation de formateurs.
- Le nombre d'années entre leur recrutement et la soutenance d'un diplôme de post-graduation laisse à penser que l'enseignement technique normal n'a pas bénéficié d'un intérêt particulier comparativement à l'USTO par exemple ou Bab Ezzouar.

2.2 - Choix du métier .

La majorité déclare choisir l'enseignement de leur plein gré. L'entreprise ne les a pas tentés bien qu'ayant fait des études d'ingénieur. Pour ceux qui sont passés par l'ENSET, la question ne se pose pas. Ils ont choisi l'enseignement dans les années 70 (premières promotions de l'ENSET) ; mais comment le pratiquent-ils ?

Plusieurs rubriques constituent nos outils d'investigation :

- Formation académique / Formation professionnelle
 - Conception fortement ancrée dans les esprits des enseignants: la maîtrise du savoir est suffisante pour enseigner .
- Style de transmission pédagogique: modèle pédagogique/utilisation de MAV→Dpt de pédagogie ignoré

La majorité des enseignants déclarent utiliser le cours magistral quasiment sous forme de conférence, c'est-à-dire sans qu'il y ait une interaction entre eux et l'étudiant. La passivité de l'étudiant qui n'est aucunement sollicité, est interprétée de leur part comme une non-motivation de l'étudiant pour la matière ; arrêtons-nous un instant sur

cette non-motivation: c'est un élément que les enseignants de l'ENSET mettent en avant et expliquent par le niveau de recrutement de l'E.P, et par manque d'efforts. Mais à la question de savoir si l'enseignant incite son étudiant au travail personnel en lui fournissant une méthodologie de travail, une aide pour la résolution d'une situation – problème par exemple, nous constatons que l'enseignant ignore cet aspect de l'acte éducatif

- La relation - enseignant/étudiant est perçue dans une logique transmission/acquisition.

En conclusion, ce qui ressort de ces premières analyses, c'est que l'ENSET fonctionne avant tout comme une institution où l'enseignement se perçoit avant tout comme pourvoyeur de connaissances plus que comme formateur. Et cela plus par ignorance de ce que pourrait lui prodiguer une formation continue dans le domaine professionnel: c'est-à-dire pédagogique et didactique.

L'isomorphisme: la formation initiale des enseignants c'est-à-dire le cursus d'ingénieur lui-même: absence d'ouverture, de culture générale en sciences sociales par exemple. Lorsqu'il atteint dans une institution de formation où les sciences de l'éducation constituent la pierre angulaire de la formation des élèves professeurs, il manifeste un rejet plus ou moins justifié.

Si l'ENSET s'est engagée dans le processus de professionnalisation, il faut sans doute procéder à une réforme de la formation de l'encadrement:

Le diplôme scientifique ne suffit pas pour être formateur de formateurs. C'est avant tout ce formateur qui doit intégrer les enjeux de la professionnalisation en devenant lui-même un professionnel de l'enseignement.

Les nouveaux étudiants que l'ENSET a accueillis depuis 98 pour en faire des MEF et des PEF professionnels sont encadrés à 90% par des vacataires.

Notes

(*) Enseignant-chercheur, ENSET – CRASC

III - QUELLE FORMATION PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE

TAHAR ABSI(*)

La portée de l'acte éducatif

1. PROBLEMATIQUE DE L'ACTE EDUCATIF.

Permettez-moi de vous livrer mes impressions sur l'éducation en Algérie car je vis au sein de l'école depuis 1962 à la fois comme instituteur, professeur de C.E.G, professeur de lycée et enfin à l'université. Ce parcours me permet donc de prêcher la bonne parole et d'analyser succinctement ce secteur sans distinction aucune entre les niveaux précédents.

En parlant de l'éducation, nous la considérons comme l'un des moyens qu'utilise la société humaine pour résoudre ses problèmes ou pour créer quelquefois. Elle a cependant évolué avec l'évolution du monde en prenant les couleurs des différentes cultures qu'elle côtoie. Ainsi, l'éducation en Chine s'est référée pendant longtemps à la pensée de Confucius (philosophe chinois du 6^{ème} siècle avant J.C), en Grèce à celle de plusieurs philosophes, en particulier Socrate (4^{ème} siècle avant J.C), au Moyen Age à la pensée religieuse véhiculée par les religions, en particulier les religions monothéistes , et de nos jours à des doctrines et à des procédés scientifiques et technologiques.

La question qui se pose à nous, Algériens du 21^{ème} siècle, est de savoir à quelle époque nous appartenons car notre manière d'être tend à regrouper tout en donnant des préférences tantôt à l'une tantôt à l'autre pour nous conduire à vivre une certaine confusion.

Cherchons donc à expliquer mais aussi à comprendre cette situation en la rapprochant de notre environnement culturel éducatif tout en la schématisant.

2. L'EDUCATION FACE A L'EVOLUTION.

En effet, notre époque est qualifiée d'époque scientifique. Notre vie est soumise quotidiennement à un «tapage» médiatique extraordinaire. Elle est envahie par de multiples produits et objets curieux importés sans aucune utilité pour l'individu ou la société. Notre existence est quelquefois en contradiction avec la logique élémentaire de nos parents ou avec celle des sciences humaines qui apprennent à l'homme à se fixer des priorités, à organiser sa vie en fonction de ses moyens, à étoffer ses jugements et à consolider ses apprentissages

pour mieux s'en servir et en profiter (rien ne vaut le travail accompli par nous-mêmes). Coupés de cette philosophie de la vie, nous restons livrés à nous-mêmes, dépendants des autres avec le profil d'un consommateur malvoyant et malentendant.

Face à cette évolution menée tambour battant par les plus forts (voir la mondialisation) et à la démission de l'autorité pédagogique et de la société, seul l'éducateur imbu de cette logique élémentaire qui préside à la destinée du citoyen, peut comprendre que les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement et même les connaissances en vrac ne valent strictement rien et qu'elles servent à encombrer la mémoire de l'apprenant si elles ne visent pas un changement perceptible de son comportement qui doit s'adapter à ses besoins fondamentaux et à ceux de la société, loin de toute démagogie et de toute influence mercantiliste.

La dynamique du changement commence par l'enseignant et l'école ne fait que suivre par la formation du citoyen qui va accomplir des tâches comme une suite d'opérations rationnelles humanisées qui ne l'aliènent pas.

3. LES AVANTAGES D'UNE BONNE FORMATION POUR UNE EVALUATION DE NOTRE ENSEIGNEMENT.

En allant plus loin dans notre raisonnement, nous déduisons que le changement de mentalité implique le changement de comportement. Pour concrétiser cette remarque, un gigantesque travail de fond s'avère indispensable. Mais en attendant, seul l'enseignant qui vit avec les générations d'enfants des expériences qui se renouvellent quotidiennement peut tenter cette opération, en tant que pivot central de l'acte éducatif.

En effet, quand les deux acteurs (le maître et l'élève) se rendent compte qu'ils ont besoin d'un enseignement humanisé, construit sur des bases objectives, qui fixe les priorités, une certaine symbiose s'installe et la confiance se renforce. De cette situation émerge de nouvelles valeurs empreintes de dévouement, de patience et de sympathie mais aussi un modèle d'enseignement qui permet à chacun d'apprécier les bienfaits des changements qui se déroulent dans un cadre coopératif.

De cette perspective optimiste apparaissent déjà les défauts et les vices des thèses de ceux qui clament haut et fort l'efficacité d'un système éducatif avec ses programmes et ses méthodes dépendants des conjonctures et des tendances des uns et des autres. A force de prendre les illusions pour des réalités, ces thèses deviennent des obstacles enfouis dans notre inconscient qui nous fait confondre l'échec et la réussite.

Evaluer donc notre enseignement revient à dire que nous devons reconnaître ouvertement l'existence de problèmes liés directement à l'évacuation de notre système éducatif, de repères qui partent de l'homme et reviennent à l'homme à travers un cheminement logique et

épistémologique qui refuse à la fois l'endoctrinement et l'émiettement des connaissances scientifiques et technologiques.

Un coup d'oeil sur nos établissements scolaires nous fait découvrir, à notre grand regret, des écoles qui se retranchent derrière des murailles qui les isolent de l'environnement et des maîtres qui vivent en toute quiétude ce conditionnement. Cette situation approfondit le malaise et contribue à appauvrir la culture pédagogique et scientifique de la composante humaine qui s'y trouve.

4. PLAN POUR LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT.

Si la formation de l'enseignant citoyen reste une priorité, le changement doit aussi toucher les responsables hiérarchiques pour dépasser les conceptions culturelles à sens unique et les attitudes qui consistent à vouloir l'évolution tout en la rejetant. Vouloir donc innover en éducation c'est accepter de mettre en place un système de vases communicants entre le sommet, la base et l'environnement. Une manière de permettre une coopération saine loin de tout chantage. Ce rapprochement peut déboucher sur l'élaboration d'un projet de formation où seront clairement exposés les fondements culturels pédagogiques à maîtriser. A titre d'exemple, l'étude approfondie des objectifs généraux, des objectifs d'apprentissage, des objectifs institutionnels et des objectifs spécifiques peut constituer le premier volet qui fait apparaître les enjeux de l'enseignement.

Pour saisir l'importance de cette classification, les connaissances théoriques ne suffisent pas, d'où la nécessité de comparer les objectifs généraux de plusieurs pays, les objectifs institutionnels de plusieurs institutions, les objectifs spécifiques de plusieurs disciplines et les résultats globaux qui en découlent.

5. LES PREMISSES DU CHANGEMENT.

Nous sommes heureux de constater que le dynamisme de certains collègues au sein de certaines institutions nous permet de nous retrouver de temps à autre pour parler de nos problèmes en attendant les changements souhaités. Ces heureuses initiatives constituent des opérations salutaires si elles débouchent sur le volet précédant directement lié à la coopération entre la base, le sommet et l'environnement.

Nous pouvons dire que cette formation doit tendre vers la formation d'un enseignant citoyen, tolérant et ouvert sur les autres cultures. C'est une occasion de découvrir les efforts consentis par les nombreuses générations d'éducateurs qui ont travaillé dans des conditions difficiles pour élaborer, sur plusieurs siècles, des processus culturels à la fois démocratiques, scientifiques, humains et universalistes qui refusent de rester prisonniers des contenus de documents propres à une époque et produits par des personnes soumises à des influences diverses.

Découvrir les fondements de cette évolution, c'est accepter de participer à ce développement car la formation des jeunes et des moins

jeunes dépend entièrement des qualités de l'enseignant mais aussi des objectifs éducationnels clairs qui correspondent à des tâches à accomplir et non à des connaissances générales à reproduire.

Ce nouveau climat qui responsabilise chacun constitue la base de tout changement qui met fin au règne de la pédagogie bureaucratique qui s'élabore derrière les portes. C'est aussi une manière de sortir l'enseignant de son refuge où il a appris à compter plus sur les diplômes passe-partout, les avancements circonstanciés, que sur la formation permanente et responsable.

6. LES NOUVELLES VALEURS.

L'institution éducative, débarrassée d'un passé pesant et handicapant, cherchera à prendre en charge l'enseignant pour mettre en pratique les nouvelles valeurs comme la maîtrise des connaissances scientifiques et pédagogiques, le sérieux, la modestie, la ponctualité, l'honnêteté. En un mot, c'est un cadre qui va éviter de travailler selon ses humeurs, son subjectivisme ou sous l'influence des directives qui contredisent les valeurs précédentes. Une bonne manière de renforcer la science par la conscience.

CONCLUSION :

Cette nouvelle approche de l'éducation s'appuie sur l'effort et le sérieux. Elle tend à faire de l'institution le pivot de l'acte éducatif pour libérer les énergies trop longtemps bloquées par le dogmatisme imposé.

Notes

(*) Enseignant-Chercheur en Sciences de l'éducation, Université d'Alger.

IV - QUELLE PLACE POUR LA DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT

ALI LOUNIS (*)

Formation des enseignants et didactique de la physique

Au sens traditionnel du terme, la pédagogie relève tout à la fois de l'art de gérer une classe, d'un savoir faire pratique et d'un ensemble de techniques et recettes pour enseigner. Certains la considèrent comme une véritable science, d'autres soutiennent au contraire que pour réussir un enseignement, il suffit tout simplement de bonne volonté et de quelque enthousiasme de la part de l'enseignant maîtrisant sa discipline. Toujours est-il que la pédagogie traditionnelle a montré ses limites ces dernières décennies:

- L'échec scolaire est demeuré chronique en Algérie, et dans beaucoup de pays, particulièrement lors de la transition secondaire -supérieur. Même les espoirs et les efforts d'application de l'enseignement par objectifs ont été plutôt vains, la prolifération des objectifs ayant favorisé une sorte de morcellement des connaissances enseignées lesquelles, «décomposées» excessivement, rendraient très difficiles les possibilités et les capacités de synthèse, notamment.
- Le fait de s'intéresser à la fois à l'enseignement de toutes les matières et pratiquement à tous les niveaux, a abouti à un ensemble de préoccupations nécessairement dispersées, ce qui en réduit notablement l'efficacité attendue.

Dans ce contexte, et en réaction à celui-ci, d'autres hypothèses et des concepts nouveaux ont émergé dans le cadre de nombreux travaux de recherche en didactique des disciplines scientifiques, notamment.

Cette communication, tout en s'appuyant sur notre expérience de recherche -formation, s'attache à présenter des éléments et des exemples précis et très utiles pour la formation initiale et continue des enseignants de physique autour des points suivants:

- Importance de la construction - structuration du savoir individuel
- Analyse et rôle des erreurs; pratiques et stratégies de résolution de problèmes.
- Identification et prise en compte des conceptions et raisonnements naturels ou spontanés des élèves et

étudiants

- Apport de considérations sur l'épistémologie et l'histoire des sciences
- Programmes d'enseignement et cohérence verticale.

En Algérie, malgré la promulgation depuis longtemps d'un texte réglementaire⁽¹⁾ qui prévoit l'intégration d'un module de formation pédagogique et didactique dans le cursus des post-graduants, futurs enseignants-chercheurs d'université, ce volet de la formation reste encore actuellement inexistant. Il n'a certainement pas constitué une priorité pour les concepteurs de programmes de magister...

La conception dominante dans la communauté universitaire accorde en effet une priorité quasi-exclusive à la maîtrise des contenus disciplinaires, seule à même de permettre à l'enseignant d'assurer efficacement leur «transmission» aux étudiants, moyennant seulement une présentation claire, concise et complète; les préoccupations et les données relevant de la pédagogie et de la didactique apparaissent alors comme un luxe, superflu, et sans aucune utilité dans le supérieur.

Cette conception se caractérise aussi par une certaine attitude faite de négligence, de dédain, voire de mépris, pour les considérations pédagogiques tout juste utiles et réservées aux niveaux inférieurs de l'éducation (enseignement fondamental).

Cette conception est largement dépassée actuellement, si l'on prend en compte la nécessité d'un rôle actif de l'apprenant à tous les niveaux (en particulier à l'université où l'autonomie dans l'apprentissage est nettement plus marquée) ainsi que l'essor de nombreux travaux, formations et publications, dans les pays avancés, sur les problématiques spécifiques de l'enseignement de chacune des disciplines classiques en sciences exactes, biologie, langues.

Des didacticiens des sciences de renommée ont participé aux grandes réformes de l'éducation aux USA durant la dernière décennie⁽²⁾.

Chez nous, il n'existe pour le moment que quelques îlots de formation initiale concernant seulement les élèves - professeurs futurs enseignants du secondaire.

Mais faute de moyens et compétences appropriés, ces formations, sauf exceptions, sont confiées à des personnels non spécialisés, et revêtent hélas un aspect balbutiant et quelque peu aléatoire (programmes non déterminés, mode d'évaluation incertain...).

Les recherches dans ces domaines sont embryonnaires, mais quelques initiatives relativement récentes sont à noter et autorisent un certain optimisme, pour peu que la tendance se confirme.

Citons à ce propos :

- L'organisation de journées pédagogiques y compris dans des instituts ou facultés de sciences exactes, assez

régulièrement, quoique le nombre de participants reste modeste.

- Les actions de recherche et d'évaluation menées à l'I.N.R.E, depuis quelques années, bien que centrées sur les cycles du fondamental et secondaire, et sans ressources ni statuts adéquats
- Pour ce qui est des sciences physiques, l'organisation en 1999 d'une conférence nationale sur la pédagogie et la didactique par l'Association Algérienne de Physique, et l'organisation d'ateliers sur ce thème lors des congrès nationaux périodiques de cette association.
- La mise en oeuvre récente de P.N.R. en éducation – formation, et la création d'un laboratoire de didactique des sciences.

Il n'en demeure pas moins que pour la majorité de nos enseignants universitaires, les processus de construction individuelle des connaissances, les processus de résolution de problèmes, les représentations et raisonnements spontanés ou naturels des élèves et étudiants en physique notamment(3), restent des expressions creuses. Ailleurs, ce sont autant d'axes de recherche développés par de nombreuses équipes de recherche.

Au vu des constats et considérations ci-dessus, il s'avère que dans l'étape actuelle, il serait judicieux de mener d'abord une action de sensibilisation à l'importance et la pertinence des diverses préoccupations et investigations en pédagogie et didactique des sciences, non seulement pour l'enseignement de base, mais aussi dans le supérieur.

L'exemple de la transition secondaire - supérieur, très difficilement vécue par de nombreux élèves (taux de succès très bas au baccalauréat et en première année d'université...), et qui, à l'évidence, pose problème dans notre système éducatif, peut constituer un point d'appui pour enclencher cette action.

Pour sensibiliser au mieux les collègues, il serait intéressant de leur proposer des situations et/ou questionnements propices à l'étonnement, et à une certaine déstabilisation des points de vue et des idées préconçues accompagnant leurs pratiques les plus courantes .

Cette démarche vise à vaincre les obstacles et l'inertie qui s'opposent généralement à toute entreprise de rénovation, à susciter la curiosité, puis à gagner l'adhésion des concernés à l'idée qu'il est possible d'améliorer autrement la qualité et les résultats de l'enseignement .

Les causes de cette inertie seraient par ailleurs intéressantes à analyser, mais c'est là une autre histoire.

Dans le même ordre d'idées, il y a lieu de mettre en avant l'importance de l'ouverture vers les disciplines et domaines connexes, de façon à

sortir l'universitaire de l'ornière de la spécialisation étroite, laquelle peut gêner l'optimisation des processus d'enseignement et apprentissage.

Pour ce qui est de la physique, nous nous sommes inspirés essentiellement de nombreux travaux de recherche publiés dans le Bulletin de l'Union des Physiciens, accessible sur Internet.

La diffusion locale et la vulgarisation des principaux résultats de ces travaux, sont tout à fait recommandables dans les établissements concernés. Le réseau Intra net peut être très utile dans ce sens.

Nous avons choisi des exemples et situations pouvant être présentés de façon assez brève (car les enseignants scientifiques consacrent relativement peu de temps à des lectures hors de leur spécialité!), et avec concision, tout en mettant en évidence une difficulté notoire dans l'apprentissage d'une notion ou d'une loi essentielle.

D'où les quelques propositions esquissées ci-dessous, autour des points évoqués en introduction :

La mémorisation accumulation de connaissances ne suffit évidemment pas à l'élève ou à l'étudiant pour résoudre des problèmes dès que ceux-ci s'écartent des exemples types habituels. Un savoir n'est opérationnel et performant que lorsqu'il est structuré et hiérarchisé, à l'image du savoir de l'expert dans un domaine donné.

C'est ce que montre très bien le Professeur Reif de l'université de Berkeley(4): la disponibilité d'un savoir construit et organisé favorise considérablement le travail de résolution de problèmes en mécanique, ou les concepts et principes les plus généraux sont à mettre en oeuvre en priorité par rapport aux autres lois de la dynamique, pour plus d'économie et d'efficacité dans le processus de résolution (voir cas du problème du pendule de Galilée).

Comment ne pas susciter l'intérêt des enseignants et leur envie d'en savoir plus..., quand on peut leur montrer en quelques minutes et/ou en quelques mots que le grand principe de l'action et réaction, bien qu'à la base de la mécanique classique depuis Newton au XVII^{ème} siècle, reste encore mal assimilé par beaucoup d'étudiants après enseignement.

Ce principe est souvent confondu avec la condition d'équilibre ($A+R=0!$) alors que ces deux forces sont appliquées à des objets différents. Ou alors il n'est appliqué qu'aux situations d'équilibre, tandis que dans les situations de mouvement l'action vaincrait la réaction ($A > R$, ainsi l'action du cheval sur le chariot serait supérieure à la réaction quand celui-ci avance!)

Pour ce qui est de la force de frottement, elle est très souvent considérée comme nécessairement opposée à la vitesse (soit par plus de 60% des étudiants) alors que le simple exemple d'un objet posé sur un tapis roulant peut aisément convaincre de la possibilité du contraire!

Pour susciter la curiosité et l'intérêt pour *l'histoire de la physique et l'épistémologie*, on peut évoquer quelques exemples de grandes expériences scientifiques ayant eu un rôle décisif dans l'évolution historique, et qui sont actuellement quasiment oubliées. Certaines sont simples et parlantes, elles peuvent servir encore à évacuer des esprits des idées fausses résistant à l'enseignement.

C'est le cas de l'expérience de Torricelli qui réfuta clairement la fameuse expression «la nature a horreur du vide», mettant fin à des croyances pré-classiques séculaires, croyances encore largement partagées par nombre de nos contemporains!

La mécanique est le plus ancien domaine connu de la physique, c'est un fait admis. Et pourtant la constante de gravitation G n'a pu être effectivement mesurée qu'après les découvertes d'électrostatique de la fin du XVIII^{ème} (expérience et constante électrostatique de Coulomb K), et ce grâce à l'expérience de Cavendish qui s'en est inspiré. Ceci n'est pas banal, et montre bien les relations historico-épistémologiques entre domaines, relations insoupçonnées même chez le physicien avisé!

Il en va ainsi de l'expérience du pendule de Foucault au XIX^{ème} siècle première preuve directe du mouvement de rotation quotidien de la sphère terrestre .

Le grand physicien Maxwell, à la même époque , établissait les lois de l'électromagnétisme avec un système d'une douzaine d'équations, à l'origine des quatre fameuses équations actuellement enseignées (dans une formulation symbolique abrégée)... son effort et sa contribution étaient considérables. La connaissance de ceci permettrait à chacun de mesurer l'importance primordiale du langage mathématique, dont le système de symboles hautement élaboré reste le seul à même de permettre l'appréhension des phénomènes et des lois physiques de plus en plus complexes.

Ce qui nous amène à évoquer ici l'opportunité et l'importance d'un aménagement de *la transition secondaire-supérieure*, car il est impératif d'assurer la cohérence entre cycles d'enseignement au plan des outils symboliques utilisés, ainsi que dans les programmes et les pratiques, en sciences exactes.

Enfin, pour illustrer encore et autrement l'utilité pour l'enseignant d'une riche *culture scientifique, technologique et didactique*, citons un exemple de problème montrant bien la nécessité de disposer d'un savoir construit et inscrit dans -(lié à)- un contexte plus large, pour aborder et mener efficacement le processus de résolution, problème dit de Maier: «considérons 9 points situés aux quatre sommets d'un carré, au milieu de chacun des ses côtés et au centre du carré.. Comment joindre tous ces points par 4 segments de droite, sans lever le stylo de la feuille de papier?».

La solution, simple, reste très difficile voire impossible, à tout individu qui n'arrive pas à avoir une vision d'ensemble, une perception globale

de la situation proposée qui s'inscrit dans un contexte plus large (hors des limites particulières de la figure indiquée), perception qui favorise et facilite l'insight.

Le savoir ne serait véritablement fonctionnel que lorsqu'on arrive à le mettre en perspective, et avec le recul suffisant, à l'inscrire dans un contexte plus vaste.

Références bibliographiques

Arrêté ministériel relatif à la post-graduation 1977 et 1987

Delacôte G.- *Savoir apprendre, les nouvelles méthodes*. Ed. Odile Jacob.

Viennot L. *Raisonnement en physique*. Ed. De Boek.

Reif F. Atelier international de didactique de la physique (CNRS). *Bulletin de l'Union des Physiciens - BUP (Paris)*.

Notes

(*) Maître de Conférences à l'Ecole Normale Supérieure d'Alger Chercheur au Laboratoire de Didactique des Sciences (ENS)

(1) Arrêté ministériel relatif à la post graduation (1977 et 1987).

(2) Delacôte G. *Savoir apprendre : les nouvelles méthodes*, Ed. Odile Jacob.

(3) Viennot L. *raisonner en physique*. De Boek.

(4) Reif F. Atelier international de didactique de la physique (CNRS) in *Bulletin de l'Union des Physiciens*

IV - QUELLE PLACE POUR LA DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT

SÂADANE BRAIK(*)

La formation linguistique à objectifs spécifiques : une démarche bachelardienne**INTRODUCTION :**

La formation dans une langue sur objectifs spécifiques, eu égard aux intentions qui lui sont assignées et à leurs corollaires que sont les stratégies et les contenus, peut-elle être assimilée à l'enseignement/apprentissage tel qu'il est réfléchi pour des classes de langues? N'a t-on pas assez souvent constaté que la langue de spécialité, dans des établissements à vocation formative, est dispensée comme s'il s'agissait d'une langue fondamentale ou usuelle?(1)

Les motivations qui sous-tendent l'une et l'autre sont pourtant différentes: elles sont plus instrumentales dans le premier cas, c'est à dire liées à des besoins de types technique et professionnel; elles le sont moins dans le deuxième cas, et plutôt intégratives ou relationnelles (Martinez P. 1996 p.30). Ces types de motivations ne constituent-ils pas des arguments fondamentaux ou des éléments clés pour la détermination des objectifs et les conceptions stratégiques qu'on devrait assigner à l'une et à l'autre? Nous montrerons dans cet article que la formation dans une langue sur objectifs spécifiques et l'enseignement/apprentissage des langues en général n'obéissent pas à une même logique. Nous proposerons ensuite une ingénierie didactique(2) centrée sur une logique de formation en langue de spécialité et rendue possible grâce au projet bachelardien que nous développerons en temps voulu.

Dans un souci de commodité méthodologique, nous parlerons plus souvent de français sur objectifs spécifiques (FOS) et de français usuel au lieu de nous étendre à toutes les langues en général.

1. FOS ET REFERENTIELS PROFESSIONNELS.

La démarche en formation, dans la plupart des pays industrialisés, n'est plus liée à l'exercice d'un emploi ou à un objectif spécifique. (Cristin, 2001 p.03). Cette vision réductrice a cédé la place à une démarche plus globale, liée plutôt à l'acquisition des compétences et des capacités(3). Ainsi former signifie t-il acquérir:

- Des compétences clés communes à certaines familles d'emplois,

- Des capacités transversales utilisables dans une large gamme d'emplois.

Quels seraient alors les éléments actifs permettant une telle démarche, dans le cadre précis d'une formation à objectifs spécifiques?

La réponse à cette question passe impérativement par une analyse des métiers et des activités professionnelles liées à ces métiers. Ce détour devra permettre d'aboutir à une détermination claire des compétences requises pour l'exercice d'une activité et un recensement des capacités inhérentes à cette dernière.

Cette première phase de la démarche devra permettre ensuite d'élaborer en situation des profils compétences/capacités à atteindre. Profils qui, à leur tour, rendront possible l'élaboration et la mise en oeuvre d'un référentiel linguistique cohérent, c'est à dire en rapport avec l'analyse du métier et les compétences requises.

A partir du moment où les formations linguistiques dans des domaines appliqués ne prennent pas suffisamment en compte le profil compétences/capacités à atteindre, et encore moins l'analyse des métiers, elles s'éloignent de leur vocation première qui consiste à former des stagiaires selon des besoins linguistiques spécifiques. Elles ne font alors qu'assurer la continuité, trop souvent linéaire, d'un enseignement/apprentissage entamé depuis longtemps déjà et interrompu pour une raison quelconque.

Le passage d'un enseignement/ apprentissage des langues (celui du français usuel par exemple) à une formation en FOS est trop souvent perçu, par les enseignants eux-mêmes, comme le prolongement d'une seule logique. Les référentiels sont la plupart du temps inexistantes et la formation en langue de spécialité est rarement précédée d'une analyse des métiers spécifiques et/ou d'un recensement des compétences requises.

Le référentiel de langue, notamment quand il s'agit du FOS, ne se limite pas à ces deux dernières notions. Il y ajoute une troisième dimension qui est l'analyse de la pratique sociale à laquelle est censé préparer le contenu des formations. Dans la plupart des pays développés, de nouvelles exigences sont prises en compte telles que la formation initiale des stagiaires, la transdisciplinarité, les projets. C'est l'effet conjugué de ces exigences qui garantit une gestion optimale de la formation.

A ce niveau, nous conviendrons que «l'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation didactique qui n'échappe pas aux règles de la communication humaine» (Martinez 1996, p.08). C'est ce qui permet d'appréhender l'enseignement/apprentissage des langues sous une forme d'échange communicationnel. Que dire alors de la formation en FOS si ce n'est qu'elle met l'individu, la société et la langue dans une relation liée spécifiquement aux besoins du métier et aux compétences qui lui sont requises. Ainsi les référentiels, tant linguistique que professionnel, deviennent-ils par excellence le lieu de l'intégration entre le monde de l'échange communicationnel et le monde professionnel.

Dans des pays où la formation en FOS est encore assimilée à un enseignement/apprentissage traditionnel, comment parvenir à la construction d'un objet de formation avec, comme souci primordial, la recherche de l'opérationnalité des objectifs?

En termes différents, comment assurer la synergie analyse des métiers - compétences requises- pratique sociale pour garantir une formation optimale en FOS?

2. UNE DEMARCHE BACHELARDIENNE.

Le préalable que nous proposons est l'établissement d'un *référentiel*, c'est-à-dire «ce à quoi il faut se référer dans les pratiques» (4). Cette notion correspond à ce que nous appelions l'effet conjugué des métiers spécifiques, des compétences requises et de la pratique sociale. C'est un cadre de référence qui renvoie expressément à ce que les scientifiques de l'éducation appellent l'identité professionnelle et qui est en fait un paradigme pour tout référentiel linguistique en formation de FOS.

Ce préalable, parce qu'il est quasi-inexistant dans nos formations actuelles, provoque une rupture de contrat entre les formateurs et les stagiaires: les premiers ne parviennent pas à distribuer les savoirs attendus; ils ne savent pas les construire. Les seconds continuent à entretenir avec la langue un rapport scolaire, étranger à leurs besoins spécifiques. Il y a alors décalage entre l'offre des uns et les attentes des autres.

Le référentiel linguistique issu du paradigme a des objectifs éminemment opératoires. En effet il doit permettre des connexions entre les pratiques professionnelles et les échanges communicationnels spécifiques. Comment envisager un tel référentiel?

Le travail peut être mené de façon à permettre d'abord la remise en cause des:

- représentations des savoirs,
- représentations de la façon d'enseigner ces savoirs,
- représentations de l'activité scientifique et/ou technique impliquée par et dans les manières d'enseigner.

Cette phase préliminaire de *déconstruction* résout une partie du détail épistémologique nécessaire à ce travail. Elle ouvre la voie à une phase intermédiaire qui est la reconstruction des savoirs linguistiques et leur modelage en compétences/capacités requises pour des domaines appliqués.

La reconstruction est une autre partie du détail épistémologique. Elle engage un questionnement propre à l'activité scientifique ou technique, afin de permettre la reconstruction des savoirs linguistiques que nous appelons alors «référentiels pour l'activité didactique en formation FOS» (5). Par ailleurs, l'appropriation des savoirs en FOS (à acquérir, à utiliser ou à transmettre) découle d'une situation de recherche authentique. Elle est issue de:

- la préparation à long terme ou de l'élaboration d'un ensemble de référentiels sur un problème scientifique (technique et/ou linguistique) déterminé. Ces référentiels relèvent du savoir, des représentations et des situations didactiques;
- du projet pédagogique, c'est à dire d'une planification globale du déroulement des activités. **(6)**

Notons enfin que cette appropriation des savoirs ne peut se faire sans la participation du formateur et des formés/stagiaires en tant qu'acteurs. La démarche bachelardienne, parce qu'elle déconstruit tous les points d'ancrage qui s'avèrent être des obstacles épistémologiques pour une formation en FOS, valorise ces auteurs autour de savoirs qu'ils construisent à des fins spécifiques. Ainsi restitue t-elle à la formation sa véritable logique: une logique planifiée, méthodique et inscrite dans un modèle d'échange communicationnel à caractère professionnel.

CONCLUSION :

Il ne faut pas considérer la formation et le monde professionnel comme deux champs clos, mais qui sont en continuité. C'est cette "continuité qui prépare l'individu à un transfert de compétences en situations de formation, de travail et de retour en formation" (Colardyn 1985 p.34).

Cette base de réflexion sur les référentiels nous incite à appréhender l'acquisition des compétences linguistiques par l'individu en situation de formation, puis leur transfert en situations professionnelles. Elle permet de dégager des objectifs spécifiques pertinents pour l'entrée au marché des langues, puis d'en améliorer la transférabilité.

Il existe une continuité organique entre les différents niveaux de la société où s'exercent les compétences linguistiques. La formation à objectifs spécifiques, parce qu'elle obéit à différents niveaux d'analyse du champ de travail **(7)**, devra être soumise à l'action bachelardienne qui en déconstruira les ancrages paralysants. Elle retrouvera alors la faculté d'adaptation aux transformations profondes qu'impose le marché des langues, au lieu d'être réduite à une simple façon de faire une classe de langue.

Références bibliographiques

- Bachelard G.** 1990. *Psychanalyse de la connaissance*. Alger, ENAG.
- Cristin R.** 2001. *Référentiels professionnels*. Polycopié, DESS AIDL. Université de Franche- Comté.
- Colardyn D.** 1985. «Vers une ingénierie des formations». *In Education permanente, n°81*.
- Gillet P.** 1986. «Utilisation des objectifs en formation». *In Education permanente, n°85*.

Martinez P. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris, PUF. *Cibles n°20, quatrième édition, 1988. Recherche & Formation n°7, 1990.*

Notes

(*) Enseignant-Chercheur, Université de Mostaganem.

(1) Notre essai de bilan est fondé sur un travail d'observation sur le terrain des réalisations, notamment dans les centres de formation continue, mais aussi sur notre pratique enseignante à l'Université de la Formation Continue.

(2) Marc Legrand (*Recherche & Formation n°7*, p.103) propose quant à lui une "ingénierie didactique" centrée sur les situations problèmes à construire puis à déconstruire.

(3) " *Une capacité* désigne l'axe de développement selon lequel doit progresser le formé(...). C'est à proprement parler l'axe de formation où l'on tente de répondre à la question: quel type d'homme veut-on développer?; voir Gillet (P). (1986). «Utilisation des documents en formation». *In Education permanente, n° 85.*

" *Les compétences* se manifestent par des comportements observables. Elles sont évaluables par un ensemble de performances accomplies par le sujet. Comme telles, elles constituent des objectifs de formation"; *in Cibles n°20, quatrième édition, 1988.*

(4) Nous empruntons cette définition à Philippe Mérieu (*Recherche & Formation n°07, 1990*).

(5) Les deux parties du détail épistémologique constituent des ensembles définis dans le projet bachelardien, (Bachelard (1990)

(6) Fabre (M), in *Recherche & Formation n° 07*, pp 109-110.

(7) Ces niveaux d'analyse sont: la définition des axes de formation, l'analyse des emplois, les tâches, les activités et l'examen prospectif des systèmes de travail.

IV - QUELLE PLACE POUR LA DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT

MOHAMED CHEIKHO (*)

Les conceptions des futurs enseignants en agronomie sur la place de la didactique dans leur formation à l'université de Damas

INTRODUCTION :

Pour répondre à l'évolution des exigences sociales, sécuritaires, environnementales ou économiques du pays, la Syrie adopte, à partir du niveau lycéen, un système d'éducation non seulement générale, mais aussi professionnelle (agricole, industrielle, commerciale, etc...). En conséquence les formations deviennent de plus en plus spécialisées et demandent également des gens qualifiés, des enseignants bien formés pour assumer cette tâche difficile.

Mais comme partout dans le monde, les établissements de formation ont tendance à privilégier les enseignements scientifiques et techniques dans les différentes disciplines agronomiques, alors qu'une place insuffisante est laissée aux enseignements qui préparent les étudiants aux emplois de vulgarisateurs et d'enseignants agricoles (FAO, 1997).

Un des problèmes majeurs dont l'éducation agricole, en Syrie, souffre, est l'effectif insuffisant des cadres pédagogiques qualifiés du point de vue didactique. Le nombre des ingénieurs agricoles qui suivent le diplôme de qualification pédagogique chaque année à la faculté de l'éducation est peu important par rapport aux besoins des lycées (Cheikho M., 1997). Donc, s'interroger sur cette question est un préalable pour apporter, entre autres moyens, une réponse au problème de manque de cadres. Dans cette optique il sera intéressant de poser des questions aux ingénieurs agronomes futurs enseignants pour voir leurs attitudes et leurs points de vue envers cette formation et notamment envers la didactique des sciences agronomiques en tant que discipline suivie tout au long de la formation. Ce type d'enquête a été déjà utilisé non seulement par des didacticiens qui avaient pour objectif l'amélioration de leurs enseignements (Souaidi A., 1994), mais aussi par des chercheurs psychopédagogues (Zouhaili G., 1993).

Pourquoi la didactique des sciences agronomiques? Pour répondre à cette question il est intéressant d'explorer le contenu de cette formation.

Le diplôme de qualification pédagogique est une étape importante dans la formation des maîtres en Syrie. Les étudiants qui peuvent être

candidats à cette formation, doivent posséder un diplôme d'ingénieurs agronome (bac + 5). Les élèves admis (après un entretien) dans ce diplôme suivent une formation d'une année universitaire pendant laquelle ils étudieront les disciplines suivantes :

- Education générale
- Philosophie de l'éducation
- Psychopédagogie
- Psychologie de l'enfance et de l'adolescence
- Santé psychologique et scolaire
- Evaluation et mesure
- Education comparée et l'éducation dans le monde arabe
- Curriculums et programmes scolaires
- Technologie et méthodes d'enseignement
- Didactique des sciences agronomiques
- Travaux pratiques en didactique (stage).

En fait, la didactique des sciences agronomiques (cours théoriques) est censée être un aval pour les autres disciplines dans la formation. Dans cette discipline, les futurs enseignants apprennent des concepts, des principes et des méthodes didactiques appropriés aux sciences agronomiques, et parallèlement s'exercent à l'enseignement au cours d'un stage surveillé en lycée agricole, en essayant d'appliquer ce qui est acquis dans les cours théoriques.

Les travaux pratiques en didactique (y compris le stage en lycée) comprennent plusieurs étapes :

i) L'observation: les futurs enseignants assistent avec leur encadreur à des cours qui se déroulent normalement aux lycées, pour prendre des notes et observer ce qui se passe dans la classe, surtout les méthodes utilisées par l'enseignant et son interaction avec les lycéens. L'observation sera suivie par une discussion entre le groupe et son encadreur sur le cours auquel ils ont assisté.

ii) Donner une leçon: dans cette étape, l'étudiant change de position : d'observateur à enseignant. En présence du groupe (les futurs enseignants et leur encadreur), un futur enseignant remplace un enseignant pour une leçon et ensuite un autre membre du groupe assume une seconde leçon au lycée. Ces séances seront suivies par une évaluation réalisée par l'encadreur et les autres membres du groupe.

iii) L'application intensive (le stage): chacun des futurs enseignants assume tout seul un véritable enseignement au lycée agricole pendant quatre semaines. Au cours du stage, l'encadreur effectue des visites surprises aux futurs enseignants, aux lycées, pour évaluer la progression de chacun de ses encadrés.

1. PROBLEMATIQUE.

Afin d'examiner le rapport des étudiants (futurs enseignants) au savoir didactique, notamment celui des sciences agronomiques, la recherche

en cours vise à identifier les attitudes de ces étudiants ainsi que les raisons qui les encouragent ou découragent à suivre une formation pédagogique afin d'améliorer leur apprentissage et par la suite réaliser au mieux leur pratique professionnelle plus tard.

Un des objectifs majeurs de cette recherche est aussi de responsabiliser les futurs enseignants à la formation pédagogique et de leur faire assumer leur apprentissage en les plaçant dans une situation active plutôt que passive dans la salle de classe.

Sur le plan professionnel, étant l'enseignant de cette discipline, j'ai voulu à travers cette enquête me faire évaluer par mes élèves, afin d'identifier les points faibles et les limites des méthodes que j'utilise dans mon enseignement pour pouvoir m'améliorer professionnellement.

Pour focaliser la problématique, j'essaierai au cours de cette recherche de répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont les attitudes des ingénieurs agronomes futurs enseignants envers la didactique des sciences agronomiques?
- Quels sont les problèmes qu'ils envisagent lors de l'application des connaissances didactiques sur le terrain?
- Qu'est ce qu'ils proposent pour améliorer l'enseignement de cette discipline? Et qu'elle nuance trouvent-ils entre la théorie et la pratique en didactique?

2. METHODOLOGIE.

L'objectif de cette recherche, comme nous l'avons annoncé plus haut, est donc d'étudier les attitudes des ingénieurs agronomes, ces futurs enseignants de la didactique des sciences agronomiques. Pour réaliser notre objectif, nous avons adopté, entre plusieurs possibilités, une démarche analytique descriptive.

L'enquête a été effectuée auprès des ingénieurs agronomes inscrits en formation pédagogique à l'université de Damas (12 étudiants au total: 8 étudiants et 4 étudiantes), après qu'ils aient suivi les cours de l'année universitaire (1996-97).

Un questionnaire rédigé en langue arabe a été élaboré en deux parties. L'une consiste à poser des questions à choix multiples (24 questions) et l'autre comprend 15 questions ouvertes (voir en annexe).

Pour mesurer la différence entre les réponses de deux catégories principale des personnes interrogées qui forment notre échantillon (homme/femme), nous avons utilisé le test du Chi² pour un seul échantillon (Najar et Gazal, 1990).

Ce test est connu pour mesurer la différence entre des sujets classés sous deux ou plusieurs catégories. L'exemple présent comprend trois opinions principales: "vrai", "je ne sais pas", ou "faux", pour deux

catégories (sexe féminin et sexe masculin). Les valeurs de Chi2, calculées à partir des fréquences des réponses des personnes interrogées, vont nous permettre de tester notre hypothèse qui considère, dans la recherche présente, qu'il n'y a pas de différence significative entre les attitudes du sexe féminin et du sexe masculin par rapport à la discipline en question.

Notre grille d'analyse a été structurée autour des 5 affirmations suivantes:

1. Cette discipline est très importante dans la formation pédagogique suivie
2. Le contenu de cette discipline est ennuyeux :
3. Cette discipline est inintéressante à cause de l'enseignant
4. Les cours suivis ne correspondent pas à l'apprentissage souhaité par les apprenants.
5. La raison principale pour suivre une formation pédagogique est de devenir chercheur.

3. RESULTATS ET DISCUSSION :

3.1 Première partie du questionnaire (questions à choix multiples) (cf. Annexe 1).

Après avoir distribué le questionnaire, les copies ont été remplies anonymement par les étudiants pour être soumises plus tard à une analyse statistique et à une interprétation. Pour faciliter le traitement des données, les questions sont réparties en 5 axes principaux correspondant aux 5 affirmations définies plus haut, et les réponses correspondantes ont été traitées puis regroupées dans le tableau suivant:

Tableau 1- Les résultats de la première partie du questionnaire.
(F = Femme, M = Homme).

	Echelle	Vrai	Je ne sais pas	Faux	Totale	Chi2	Chi2 dans la table des valeurs
Axe 1	F	10	1	13	24	0.39	5.99
	M	9	1	8	18		
	Totale	19	2	21	42		
	%	45.2	4.8	50	100%		
Axe 2	F	7	3	14	24	2.56	5.99
	M	5	0	13	18		
	Totale	12	3	27	42		
	%	28.6	7.1	64.3	100%		
Axe 3	F	6	1	17	24	3.04	5.99
	M	9	1	8	18		
	Totale	15	2	25	42		
	%	35.7	4.8	59.5	100%		
Axe 4	F	16	0	0	16	4.48	5.99
	M	9	0	3	12		
	Totale	25	0	3	28		
	%	89.3	0	10.7	100%		
Axe 5	F	4	1	7	12	1.53	5.99
	M	5	0	4	9		
	Totale	9	1	11	21		
	%	42.85	4.76	52.39	100%		

Pour la seule variable présente dans notre échantillon (le sexe), les valeurs effectives de Chi2 pour chacun des axes (tableau 1), n'ont pas dépassé les valeurs standards dans la table des valeurs de Chi2 pour un degré de liberté (ddl = 2) et au seuil de signification (= 0.05), donc nous ne voyons aucune différence significative entre les réponses des étudiants de sexe féminin et les autres de sexe masculin.

Les cinq axes d'analyse selon la répartition des réponses obtenues pour la première partie du questionnaire.

i) Cette discipline est très importante dans la formation pédagogique suivie (5 questions concernent cet axe: (1, 9, 10, 18, 24).

L'enjeu ici est de voir :

- D'une part, l'importance donnée par les étudiants à la didactique des sciences agronomiques, et s'ils la considèrent utile pour pouvoir appliquer les acquis des autres disciplines ou non.
- D'autre part, voir si cette discipline est considérée comme nécessaire par les élèves pour maîtriser l'art de l'enseignement et pour devenir de bons enseignants plus tard.

Pour cet axe il paraît clairement que 50% des futurs enseignants pensent que la didactique des sciences agronomiques n'est pas très importante dans la formation. Par contre, 45% des élèves pensent le contraire, ce qui signifie pour nous, que cette discipline n'a pas suffisamment répondu aux attentes des étudiants.

ii) Le contenu de cette discipline est ennuyeux (6 questions concernent cet axe: 3, 4, 7, 13, 14, 22).

Là nous visons un diagnostic de ce qui peut provoquer chez les étudiants des attitudes non-désirables envers cette discipline; la durée et les horaires des cours, les sujets qu'ils ne préfèrent pas, voir aussi s'ils ressentent une nuance entre les cours théoriques et les cours appliqués de la didactique (le stage). Et, finalement, s'ils estiment que les compétences d'enseignant seraient plus innées qu'acquises.

Cet axe est surtout conçu pour voir si les concepts enseignés au cours de cette discipline sont assimilables et applicables par les étudiants dans leurs classes. Les chiffres obtenus statistiquement montrent qu'un pourcentage de 60% d'entre eux trouve que le contenu de cette discipline est intéressant. En contrepartie près de 29% pensent le contraire. Ces pourcentages, confirment, en effet, l'interprétation donnée pour le premier axe

iii) Cette discipline est inintéressante à cause de l'enseignant. (6 questions concernent cet axe: 11, 12, 15, 16, 17, 23).

Pour le chercheur, le but de cet axe est de se faire évaluer par les étudiants: non seulement sa manière d'enseigner, son utilisation des moyens éducatifs dans l'enseignement, mais aussi le rapport des futurs enseignants à leur enseignant notamment quand ce rapport concerne son âge ou son expérience (j'étais souvent bien plus jeune qu'eux).

Ici, un pourcentage de 59% (contre 36% seulement) des personnes interrogées, pensent que ce n'est pas à cause de l'enseignant que la didactique des sciences agronomiques est peu intéressante.

iv) Les cours suivis ne correspondent pas à l'apprentissage souhaité par les apprenants (4 questions concernent cet axe: 2, 5, 6, 8).

L'harmonisation et l'accompagnement entre les cours théoriques et les cours appliqués sont-ils des caractères importants dans une formation professionnelle? Sont-ils importants pour augmenter la chance de maîtriser les compétences d'enseignement?

L'objectif est d'une part, de savoir si les apprenants arrivent à synthétiser leurs connaissances et à s'en servir dans leurs enseignements, et d'autre part, de définir les obstacles et les problèmes à l'origine d'un empêchement d'application quelconque.

Pour près de 89% des futurs enseignants interrogés, les cours suivis ne correspondent pas à l'apprentissage souhaité. Ce qui signifie, soit que les étudiants ne voient pas l'utilité de cette discipline (donc il y a une nuance entre les cours théoriques et les cours appliquées) ou bien que le contenu enseigné ne réalise pas chez eux l'apprentissage et les compétences voulues. En effet, nous remarquons ici une rupture dans la chaîne de la transposition didactique, et c'est au niveau de cet axe que nous voyons surgir une vraie question de recherche en didactique.

v) La raison principale pour suivre une formation pédagogique est de devenir chercheur (3 questions concernent cet axe: 19, 20, 21).

La question concernant la durée des cours ainsi que la finalité prévue par les apprenants pour cette formation, peuvent nous révéler les attitudes favorables ou non favorables des futurs enseignants pour la discipline en question.

Autrement dit, le fait d'être possesseur d'une formation pédagogique, est une condition indispensable pour être recruté comme enseignant, et le fait de suivre cette formation comme une étape pour faire des études approfondies est une autre chose. Les résultats obtenus pour cette question ne sont pas très significatifs puisque les personnes interrogées se divisent presque moitié-moitié (52% contre des études approfondies, 43% pour).

3.2. Deuxième partie du questionnaire (questions ouvertes) (cf Annexe 2).

Pour faciliter l'analyse et l'interprétation des données textuelles obtenues par la deuxième partie du questionnaire, les réponses des élèves ont été regroupées et ensuite classées dans les mêmes axes que nous avons adoptés pour analyser la première partie du questionnaire. La fréquence des réponses a été calculée (tableau 2) pour pouvoir identifier et classer, selon leur importance, les différentes préoccupations des futurs enseignants par rapport à la didactique des sciences agronomiques en tant que discipline suivie dans leur formation pédagogique.

Tableau 2 Les fréquences des réponses de deuxième partie du questionnaire.

	Axe1	Axe2	Axe3	Axe4	Axe5	Totale
Réponses	26	23	14	24	20	107
%	24.3	21.5	13.1	22.4	18.7	100%

i) Cette discipline est très importante dans la formation pédagogique suivie (4 questions concernent cet axe: 10, 12, 14, 15).

A ce stade les personnes interrogées évoquent deux types de problème, premièrement administratif: les horaires, la durée des cours, etc., et deuxièmement matériels: le manque des outils audiovisuels, informatiques, etc.. Ils réclament plus de méthodes interactives pour l'enseignement de cette discipline.

ii) Le contenu de cette discipline est ennuyeux (3 questions concernent cet axe: 1, 2, 5),

Les personnes interrogées considèrent qu'il y a des thèmes non-désirables, dans cette discipline, soit parce qu'ils ont été étudiés dans d'autres disciplines, soit parce qu'ils représentent des connaissances générales tels que le système de l'éducation nationale, la politique de l'éducation dans le pays, etc. Par contre, parmi les thèmes qu'ils préfèrent, ils citent tout ce qui peut les aider à développer leurs compétences à l'intérieur de la classe, l'éducation à l'esprit créatif, l'entraînement professionnel, etc.,

Les axes obtenus pour la deuxième partie du questionnaire.

iii) Cette discipline est inintéressante à cause de l'enseignant (2 questions concernent cet axe: 3, 4).

Les étudiants critiquent chez leur enseignant, ses méthodes d'enseignement qui manquent d'interactivité avec les apprenants. Ils souhaitent discuter plus avec l'enseignant pendant les cours, et avoir une sorte de travail collectif durant les cours.

iv) Les cours suivis ne correspondent pas à l'apprentissage souhaité par les apprenants (3 questions concernent cet axe: 6, 9, 13).

Cet axe est très important pour les futurs enseignants. Il exprime les obstacles qui les empêchent d'appliquer leurs connaissances théoriques sur le terrain. Pour la plupart d'entre eux, la cause principale de cet empêchement est la courte durée des travaux pratiques en didactique. Augmenter les heures des cours appliqués est une solution possible à condition qu'elle soit accompagnée d'une harmonisation entre les cours théoriques et pratiques de didactique. Ils proposent aussi d'étudier les pratiques des pays développés dans ce domaine, et d'avoir un entraînement suffisant sur les méthodes modernes de l'enseignement.

v) La raison principale pour suivre une formation pédagogique est de devenir chercheur (3 questions concernent cet axe: 7,8,11).

Pour la plupart des personnes interrogées, avoir une formation de courte durée est préférable. Ils sont inscrits dans cette formation essentiellement pour maîtriser l'art de l'enseignement. Etant formés à la faculté d'agronomie, ils reconnaissent leur modeste bagage en sciences de l'éducation et en didactique. En conséquence, ils souhaitent avoir la disponibilité à plein temps pour être bien formés pédagogiquement.

SYNTHESE GENERALE ET CONCLUSION :

En ce qui concerne la mise en question de l'importance de la didactique des sciences agronomiques dans la formation suivie, les personnes interrogées se montrent très préoccupées. Cela apparaît clairement à travers leurs réponses et leurs propositions pour améliorer le contenu, en mettant l'accent sur tout ce qui peut les aider à développer leurs compétences d'enseignant.

Les méthodes interactives d'enseignement n'ont pas été négligées par les étudiants interrogés, notamment quand il s'agit de l'enseignant de cette discipline: ils réclament plus de discussion, du travail collectif et plus d'activité pendant les cours. Ce qui paraît intéressant à ce niveau est la distinction faite par les élèves entre le côté scientifique de la discipline (le contenu et son importance dans la formation) et le côté didactique ou éducatif de cette discipline (l'enseignant, ses méthodes d'enseignement et le rôle qui leur est attribué pendant les cours). Une grande partie des futurs enseignants ressent un manque de concordance entre les cours théoriques et les cours pratiques. Pour eux, cette séparation réduit leur capacité à mettre en application leurs connaissances didactiques. En conséquence, une augmentation des heures de la pratique didactique dans la formation est une solution possible.

La convergence entre les résultats de la 1^{ère} et la 2^{ème} partie du questionnaire représente non seulement une validation de nos méthodes de recherche, mais aussi de ses principaux résultats: en particulier l'existence des obstacles réels qui limitent leurs rôles dans les processus de la transposition didactique.

Il est clair, d'après les résultats obtenus, que les difficultés de mise en pratique des connaissances didactiques par les futurs enseignants, trouvent leurs racines dans l'insuffisante concordance entre les cours

théoriques et la pratique encadrée de l'enseignement, d'où la nécessité de mettre au point des structures de liaison "bagage théorique-pratique encadrée et pratique professionnelle" pour la formation des maîtres.

Cette liaison peut être réalisée à travers des séances de travail en équipe (le groupe des étudiants avec leur encadreur) pour préparer la pratique des futurs enseignants. En utilisant cette méthode, on n'aide pas seulement les futurs enseignants à franchir un obstacle, mais aussi on leur fait acquérir une méthode efficace pour leur vie professionnelle ainsi qu'une valeur très importante: celle de travailler en équipe et d'accepter le partenariat.

Références bibliographiques

Département des programmes scolaires et de la didactique, 1997, *Guide pour les professeurs encadreur des stages*, Faculté de l'éducation, Université de Damas, Syrie

FAO, 1997. *L'enseignement et la formation agricoles: difficultés et chances*, préparé sous la direction du groupe de l'enseignement et de la formation agricole, Rome.

Cheikho M.,1997. *Didactique des sciences agronomiques, cours de diplômés de qualification éducationnelle*, Université de Damas, Syrie

Najar Kh., Gazal H., 1990. *Statistique et planification des essais*, Direction générale du livre universitaire, université d'Alep, Syrie.

Souaidi A., 1994. «Le rôle des didacticiens formateurs, comparaison entre les conceptions des formateurs et celles des futurs enseignants de ce rôle». *In la Revue Pédagogique, publiée par ministère de l'Education et de l'Enseignement*, Qatar.

Zouhaili G., 1993. *Les attitudes des étudiants de la Faculté de l'éducation à Damas envers quelques modules en psychologie, et leurs liens avec l'apprentissage*, Thèse de magister, Université de Damas, Syrie.

Annexe 1: Questionnaire sur la didactique des sciences agronomiques. (Première partie)

N°	commentaire	vrai	Je ne sais pas	faux
1	La didactique des sciences agronomiques est la discipline la plus importante dans la formation, car elle représente un champ d'application pour les autres disciplines.			
2	La séparation entre les cours théoriques et les cours appliqués de la didactique des sciences agronomiques, réduit chez les apprenants la chance de maîtriser les compétences pour l'enseignement.			
3	Il est préférable d'étudier cette discipline pendant un seul semestre au lieu de deux.			
4	Pour cette discipline, il est préférable de suivre deux heures de cours au lieu de trois.			
5	Ce qui rend l'application sur le terrain plus difficile est l'harmonisation insuffisante entre les cours théoriques et les cours appliqués.			
6	La didactique des sciences agronomiques est une discipline très théorique.			
7	L'éducation rurale, ses problèmes et le rôle de l'enseignant dans la société rurale sont des sujets ennuyeux et ils doivent être exclus de cette discipline.			
8	Ignorer les problèmes actuels qui touchent l'enseignement agricole en Syrie est un des points faibles de cette discipline.			
9	Tous les sujets enseignés dans cette discipline sont intéressants et motivants à l'apprentissage.			
10	Cette discipline est très utile, parce qu'elle apporte aux élèves une énorme quantité de concepts didactiques.			
11	La manière d'enseigner cette discipline est ennuyante.			
12	L'utilisation réduite des moyens éducatifs dans l'enseignement de cette discipline démotive les étudiants.			
13	Les cours théoriques de cette discipline ne sont pas nécessaires dans la formation et il est suffisant d'étudier les cours appliqués de la didactique avec les autres disciplines pédagogiques.			
14	Il n'est pas très important de suivre les cours théoriques de la didactique car les ingénieurs agronomes ont déjà suivi des cours semblables dans leur formation d'ingénieur.			
15	Les cours de didactique n'étaient pas efficaces, car l'enseignant de cette discipline n'a pas assez d'expérience.			
16	Un des défauts de l'enseignant de cette discipline est son attitude de monopoliser la parole dans la classe.			
17	Il est préférable, dans l'enseignement de la didactique des sciences agronomiques, que les futurs enseignants fassent eux-mêmes l'enseignement, et que l'enseignant prenne le rôle de directeur dans la classe.			
18	Suivre les cours de didactique est la raison principale de suivre une formation pédagogique.			
19	Une année de formation éducative est insuffisante pour préparer un ingénieur à l'enseignement, il est préférable que cela se fasse sur deux années.			
20	Obtenir un débouché est la raison principale pour suivre une formation pédagogique.			
21	Suivre une formation de troisième cycle est la raison principale pour suivre une formation pédagogique.			
22	Il faut supprimer quelques sujets de cette discipline parce qu'ils ont été déjà suivis dans d'autres disciplines de la formation, comme la classification des objectifs pédagogiques qui a été déjà suivie dans les cours de l'évaluation par exemple.			
23	La crainte de sanction administrative pousse les étudiants à assister aux cours de didactique.			
24	Suivre les cours théoriques de la didactique aide les étudiants à maîtriser l'art de l'enseignement et à devenir des bons enseignants plus tard.			

Annexe 2 : Deuxième partie.

1. Les sujets qui m'intéressent le plus dans la didactique des sciences agronomiques sont:

-

-

-

2. Les sujets qui ne m'intéressent pas dans cette discipline sont:

-

-

-

3. Ce qui manque à notre enseignant pour être un bon enseignant est:

-

-

-

4. Ce que j'aime chez notre enseignant:

-

-

-

5. Voici les thèmes que je souhaite voir exister dans cette discipline:

-

-

-

6. Voici les obstacles qui m'empêchent d'appliquer mes connaissances théoriques sur le terrain:

-

-

7. J'aime discuter pendant les cours pour les raisons suivantes:

-

-

-

8. Je n'aime pas discuter pendant les cours pour les raisons suivantes:

-

-

-

9. Pour développer cette discipline je suggère:

-

-

10. Voici les difficultés que je rencontre dans cette discipline:

-

-

-

11. Pour améliorer la formation pédagogique des ingénieurs agronomes je propose:

-

-

-

12. Je m'ennuie pendant les cours théoriques de didactique pour les raisons suivantes:

-

-

-

13. Pour rendre l'enseignement de cette discipline plus interactif je propose:

-

-

-

-

14. Voici les moyens éducatifs que j'estime nécessaires pour enseigner la didactique:

-

-

-

15. Voici les meilleures manières d'enseigner cette discipline:

Notes

(*) Enseignant en didactique des sciences agronomiques et forestières, Université de Damas, Syrie. Chercheur au LIRDHIST, Université de Claude Bernard, Lyon, France .

V - LA PEDAGOGIE DU PROJET DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

BOUZID NABIL(*)

L'interface enseignement supérieur - monde du travail en Algérie : de quoi s'agit-il?

Cette communication s'inscrit dans le thème du colloque intitulé: «La professionnalisation, les relations avec l'entreprise».

Beaucoup d'encre a coulé et coule encore à travers le monde, et pendant les dernières années en Algérie, sur les liens et rapports entre l'enseignement supérieur et le monde du travail.

La relation Université-Entreprise en Algérie se caractérise par une inadéquation dont les conséquences sont très néfastes aussi bien pour l'université que pour l'entreprise. Ce qui touche négativement au système économique du pays, à travers le chômage des diplômés universitaires, le sous-emploi, le ralentissement du développement du marché du travail, etc...

Surtout que les études en cours sur le problème de l'adéquation formation universitaires-emploi en Algérie sont très rares!

Nous voulons à travers la présente communication exposer la problématique sur ce sujet à travers les questionnements qu'il faut se poser, et déterminer les indicateurs qu'il faut utiliser dans cette étude sur la relation Université-Entreprise, et surtout désigner les couloirs qu'il faut emprunter dans la recherche d'une meilleur adéquation entre la formation universitaire et le marché du travail.

Nous exposerons aussi, au cours de cette communication, les problèmes posés et les solutions à envisager.

Notre intérêt de recherche portant sur la formation universitaire dans sa mission de préparation des étudiants à l'emploi, nous renvoie au cadre théorique général relatif aux différents problèmes et difficultés rencontrés dans le processus de rapprochement entre l'enseignement supérieur et l'emploi.

Les liens et rapprochements entre la formation universitaire et le marché de l'emploi sont aujourd'hui, plus que jamais, encouragés partout à travers le monde. L'avènement et le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (N.T.I.C) est venu opérer des transformations considérables au niveau du marché de l'emploi.

Les postes de travail connaissent de nos jours une évolution rapide et continue. Tout le monde s'accorde à dire aujourd'hui que l'enseignement supérieur doit connaître des réformes pour faire face et s'adapter aux nouvelles exigences du développement économique et social que connaît actuellement la société internationale dans son ensemble.

Les différentes fonctions ou missions de l'enseignement supérieur sont de plus en plus précisées à travers de nombreuses publications et conférences internationales (telle la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur qui a eu lieu du 5 au 9 octobre 1998 à Paris), et ce dans le but de souligner les nouveaux objectifs que l'enseignement supérieur doit se fixer et les nouveaux défis qu'il doit relever.

L'avènement et le développement des nouvelles technologies sont entre autres, en train d'obliger les établissements de l'enseignement supérieur à réfléchir sur les nouvelles relations entre enseignants et apprenants, sur la conception et l'utilisation des différents didacticiels et leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage, etc...

A ce propos, Carlos T. Bernheim (1991) membre du conseil exécutif de l'UNESCO argumente que «les exigences qui découlent de la révolution scientifique et technologique ont un impact sur les structures universitaires et leur imposent une interdisciplinarité comme la réponse la plus appropriée à la nature du savoir moderne. La crise de l'université est multiple et lui impose une révision radicale de ses objectifs, de ses missions, de ses stratégies et structures comme de ses méthodes de travail»

D'un autre côté, on assiste de nouveau aujourd'hui à de nouvelles pressions sur l'enseignement supérieur pour se pencher un peu plus sur son rôle économique et social, notamment sur sa fonction de préparation des étudiants à l'emploi.

«L'opinion publique, sans méconnaître les dimensions sociales et culturelles des enseignements supérieurs, a aujourd'hui une perception beaucoup plus positive qu'il y a une dizaine d'années de leur rôle économique et notamment de leur fonction de préparation à l'emploi». (Esnault, 1992).

D'une manière générale, plus ou moins à l'échelle internationale, l'importance du sujet des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi est de nouveau à l'ordre du jour. Dans ce contexte, Ulrich Teichler précise que depuis le début des années 90, la question de savoir comment les établissements d'enseignement supérieur s'y prennent pour façonner activement les rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi, est devenue une question beaucoup plus importante qu'elle ne l'était au cours des décennies précédentes... «le chômage a encore progressé au début de la décennie 90 alors que l'offre des diplômés est appelée à s'accroître. Divers experts prévoient une augmentation de la demande de main d'oeuvre qualifiée...» (Techler, 1966).

Ce genre de situation est aujourd'hui vécu aussi bien dans les pays industrialisés que dans beaucoup de pays en voie de développement,

comme c'est le cas de l'Algérie. Le chômage des diplômés universitaires en Algérie devient un fléau très grave. L'ex-ministre de l'Enseignement Supérieur, Ammar Tou -repris par le quotidien algérien Liberté du 25 janvier 1998- l'a bien souligné en avançant que: «...sur un nombre de 60.000 étudiants formés annuellement, seuls 200 d'entre eux arrivent à décrocher un emploi. Près de 30.000 universitaires et 20.000 techniciens supérieurs parmi un effectif de deux millions de chômeurs, soit 6% de la population au chômage, souffrent de ce problème»[\(1\)](#).

Ce constat confirme en quelque sorte l'affirmation de Carlos T.Berheim (1991) qui avance que «le chômage ou le sous-emploi des diplômés est encore fréquent, particulièrement dans les pays du tiers monde».

C'est dans ce contexte de relations difficiles entre l'enseignement universitaire et l'emploi que s'inscrit notre présente recherche.

Notre intérêt porte sur la préparation des étudiants à la vie professionnelle. Nous voulons savoir comment s'y prennent les formations universitaires choisies comme échantillon à Constantine (Algérie) pour faciliter l'insertion professionnelle de leurs diplômés et leur passage à la vie active?

La formation universitaire en Algérie, le marché de l'emploi en Algérie, ces deux concepts constituent pour nous les principaux repères théoriques de la recherche. Pour cela nous avons choisi, au niveau de cette pronominalisation, de nous interroger d'abord sur les différents problèmes au niveau de la formation universitaire (1^{er} concept) et sur les différents problèmes au niveau du marché de l'emploi (2^{ème} concept), avant de nous interroger sur un type donné de relation entre les deux à savoir "la préparation des étudiants par la formation universitaire et pour le marché de l'emploi" (objet principal de la recherche).

1 - LA FORMATION UNIVERSITAIRE.

Depuis surtout les années 90, la formation universitaire en Algérie connaît un grand nombre de problèmes dont les facteurs à l'origine sont variés et multiples et dont les conséquences sont dans beaucoup de cas très fâcheuses.

Notre analyse de l'interférence entre les différents problèmes de la formation universitaires en Algérie, nous a permis de déterminer un certain nombre de problème que nous avons qualifiés de "principaux et centraux".

Parmi ces problèmes on a noté surtout les suivants :

- Les problème des difficultés de financement de l'enseignement universitaire.
- Le problème de la dégradation de la qualité de la formation universitaire.
- Le phénomène de la croissance galopante des effectifs d'étudiants.

Nous avons qualifié ces problèmes de "principaux et centraux" parce qu'ils se présentent à leur tour comme étant à la fois générateurs et conséquences d'autres problèmes. Ils ont aussi des inter-influences entre eux mêmes.

1.1 - Le problème des difficultés de l'enseignement universitaire.

i) Parmi les problèmes qui ont contribué aux difficultés de financement universitaires, nous avons :

- Le problème de la gestion : les établissements universitaires doivent améliorer leur gestion et utiliser plus efficacement les ressources matérielles disponibles.
- La pénurie croissante des ressources publiques pour le financement de l'enseignement supérieur est due aussi à la concurrence d'autres besoins de l'Etat tels que : l'éducation de base, les infrastructures publiques, la santé, le maintien de l'ordre, la stabilisation et la remise en état de l'environnement, la lutte contre la pauvreté, etc...
- Un manque d'ouverture de l'université sur son environnement économique national et international afin de chercher d'autres sources de financement au lieu de dépendre entièrement du financement des pouvoirs publics.
- La gratuité totale des études et l'absence d'une politique qui consiste à faire participer les étudiants au coût des études par l'introduction des droits d'inscriptions par exemple.
- Le problème de "massification": l'expansion quantitative des effectifs d'étudiants peut être considérée comme l'un des plus grands problèmes, au niveau de la formation universitaire, qui ont accentué les difficultés de financement de l'enseignement universitaire.

ii) Parmi les problèmes générés par les difficultés de financement de l'enseignement supérieur nous pouvons citer :

- Le déséquilibre entre les capacités d'accueil et l'augmentation du nombre d'étudiants.
- La baisse du taux d'encadrement par un manque énorme d'enseignants que les budgets ne permettent pas de recruter.
- Un retard énorme dans la réalisation d'infrastructures et la détérioration de celles qui existent faute d'une maintenance suffisante.
- Une rémunération insuffisante des enseignants-chercheurs ayant entraîné une perte de motivation, une recherche d'autres activités lucratives au détriment de la formation des étudiants, et un exode des cerveaux.

- La détérioration de la recherche universitaire non encouragée matériellement.
- L'insuffisance du matériel pédagogique et de recherche pour les étudiants et enseignants.
- Le problème de la dégradation de la "qualité".

La dégradation de la qualité de l'enseignement universitaire suite aux différents problèmes cités ci-dessus, peut être considérée comme l'un des plus grands problèmes, au niveau de la formation universitaire, ayant été accentué par les difficultés de financement de l'enseignement universitaire.

1.2 - Le problème de la dégradation de la qualité de la formation universitaire.

i) Parmi ses problèmes qui ont contribué à la dégradation de la qualité de la formation universitaire nous avons :

- Tous les problèmes générés par les difficultés de financement de plus l'enseignement supérieur cités plus haut. A l'exception du dernier problème relatif à la dégradation de la qualité, puisque c'est de ce problème qu'il s'agit ici.
- Les deux autres problèmes qui peuvent être considérés parmi les plus influents sur la détérioration de la qualité de la formation sont: le problème de massification et celui des difficultés de financement et surtout leur combinaison qui pose un défi majeur à la formation universitaire en Algérie, à savoir: comment accepter la croissance galopante des effectifs d'étudiants et améliorer la qualité de l'enseignement lorsque les dépenses par étudiant doivent continuer à baisser à cause des difficultés de financement?...

ii) Parmi les problèmes générés par la dégradation de la qualité de la formation universitaire on a :

- La perte de motivation chez les étudiants et chez les enseignants.
- La détérioration de la recherche.
- La fuite des cerveaux.
- L'augmentation des effectifs (massification) à cause du grand nombre d'étudiants qui passent plusieurs années en plus de la durée prévue pour les études envisagés.

1.3 Le problème de la croissance galopante des effectifs d'étudiants (massification).

j) Parmi les facteurs qui ont contribué à la croissance des effectifs d'étudiants nous relevons:

- Le facteur lié au principe de "l'équité" et aux textes législatifs qui confèrent à tous les bacheliers le droit de s'inscrire à l'université, malgré la diminution des ressources financières et des capacités d'accueil.
- L'expansion de l'enseignement primaire et secondaire liée à une grande croissance démographique, et à la politique de démocratisation et de généralisation de la scolarisation. Ce qui se traduit par une forte demande potentielle d'enseignement supérieur.
- Le facteur liée à l'idée selon laquelle beaucoup de bacheliers et leurs parents pensent augmenter leurs chances d'emploi avec un diplôme universitaire, ou du moins diminuer les risques du chômage de longue durée.
- Le facteur lié à la gratuité des études universitaires en Algérie et à la participation "symbolique" de 200DA aux droits d'inscription. Les dépenses pour l'hébergement, la restauration, le transport sont largement subventionnés par les pouvoirs publics...
- L'insuffisance dans la réalisation d'infrastructures universitaires, d'où les conséquences en termes de charges supplémentaires.
- La détérioration de la "qualité" de l'enseignement universitaire due, entre autres, aux problèmes de ressources financières, a entraîné une faible "production" de diplômes par les universités. Ce qui a donné lieu à une massification des étudiants qui passent de longues années à l'université surtout au niveau des tronc communs.

ii) Parmi les problèmes générés par la croissance galopante des effectifs d'étudiants nous avons :

- L'augmentation des besoins de financement pour:
 - De nouvelles réalisations d'infrastructures universitaires et l'achat d'équipements.
 - Le recrutement d'enseignants et de personnel administratif.
 - L'amélioration du matériel pédagogique et de recherche, etc.....
- La dégradation de la qualité de l'enseignement due à l'insuffisance des ressources publiques qui a contraint à négliger beaucoup d'éléments clés nécessaires à l'enseignement et à la recherche tels que le matériel pédagogique, l'informatique, l'audio-visuel, le nombre et la qualité de bibliothèques, etc....
- L'augmentation du chômage des diplômés universitaires.

A travers notre analyse des différents problèmes que connaît la formation universitaire aujourd'hui en Algérie, et de leurs interférences et inter-influences, nous avons déterminé dans un premier temps -comme cela a été déjà précisé- les trois principaux problèmes de "massification", de "finance" et de "dégradation de la qualité" de l'enseignement universitaire.

Dans un deuxième temps, notre analyse nous a permis de constater que le problème de "massification" se présente comme étant le problème central qui influence beaucoup plus les deux autres: c'est la croissance des effectifs d'étudiants (massification) qui accentue le problème de finance et celui de la "dégradation de la qualité".

Mr. Sakhri, l'actuel ministre de l'Enseignement Supérieur, l'a bien souligné dans son analyse de l'enseignement supérieur en Algérie en avançant que: «la croissance considérable des effectifs d'étudiants a contribué à la dégradation des conditions de formation, et nous pouvons dire dans certains cas que cette dégradation a touché la qualité de la formation»**(2)**.

L'Etat est de moins en moins capable de faire face seul à la croissance galopante des effectifs avec le développement très coûteux de l'enseignement supérieur. Les amphithéâtres sont surchargés et ne sont pas prévus pour accueillir autant d'étudiants et ne permettent pas d'assurer un enseignement dans de bonnes conditions. Les taux d'encadrement n'ont pas suivi et les établissements sont contraints de diminuer le nombre de séances en passant de la séance de deux heures à la séance d'une heure et demi.

Cette massification sans augmentation de ressources s'est accompagnée d'une dégradation de la qualité de l'enseignement.

A ce sujet le Professeur Mohamed Mebarki, ancien recteur d'université, avance que «le taux net des effectifs à l'université, entre ce qui rentre et ce qui sort, est chaque année de 30.000 étudiants et cela depuis longtemps. Quel est donc le pays qui peut construire, équiper et encadrer trois universités comme l'USTO, par an? Ainsi et malgré l'effort important de l'Etat, l'encadrement et les infrastructures n'ont pas pu suivre le rythme d'accroissement des effectifs des apprenants»**(3)**.

Selon le ministre de l'enseignement supérieur, l'effectif des étudiants de l'enseignement supérieur en Algérie, durant l'année 1998-1999, est estimé à 400.000 inscrits. Avec 90.000 étudiants en première année, et 40.000 sortants avec un diplôme en juin 1998. Toujours selon la même source d'information, le nombre des étudiants de l'enseignement supérieur a augmenté de 4 fois entre 1982 et 1998, et c'est là une croissance annuelle moyenne de 9% durant 20 ans; «si le taux de la croissance continue ce rythme, l'effectif des étudiants de l'enseignement supérieur atteindra un million, d'étudiants dans une dizaine d'années, par rapport à une population qui atteindra 40 millions, et 225.000 nouveaux étudiants arriveront à l'université chaque année et 100.000 sortiront avec un diplôme»**(4)**.

Selon le document de la commission nationale des réformes du système éducatif (CNRSE) créée et installée par le Président de la République le

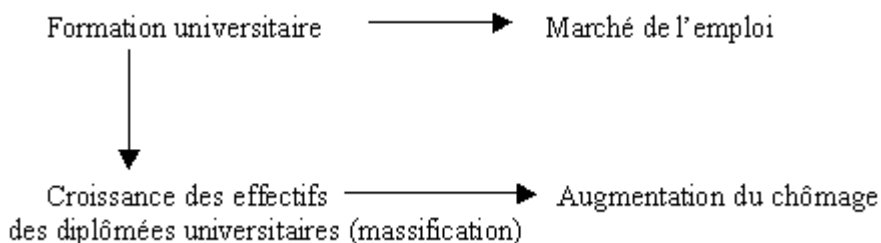
20 mai 2001, et dont le rapport final a été adopté le 15 mars 2001, l'effectif total des inscrits en l'an 2000 est de 520.000 étudiants. «l'enseignement supérieur a connu un taux de croissance très élevé depuis une vingtaine d'années (9% en moyenne avec 15% à la rentrée 2000/2001). Depuis, les effectifs gonflent avec une rétention insupportable (un diplômé sortant sur dix étudiants, soit une durée moyenne du cursus de dix années)» (5).

La même source confirme qu'un chiffre de 1 million d'étudiants est attendu en 2008. Pour accueillir cette "vague humaine", des établissements seront construits pour être en service durant 10 à 12 heures par jour (contre 6 heures par jour actuellement).

Nous venons de nous étaler volontairement sur le problème de massification de l'enseignement supérieure en Algérie, parce que nous le considérons désormais comme le problème central qui se pose à la formation universitaire à laquelle nous nous intéressons et qui représente notre premier grand concept dans cette étude.

L'influence de ce problème de massification continue d'ailleurs jusqu'au niveau du marché de l'emploi (notre deuxième grand concept): c'est l'influence de la massification des étudiants sur l'augmentation du chômage des diplômés universitaires au niveau du marché du travail que nous voulons souligner à ce niveau.

Cette augmentation du chômage des diplômés universitaires est un problème auquel nous accordons beaucoup d'intérêt dans la présente recherche



Il est clair et évident que le problème de la croissance galopante des effectifs d'étudiants contribue par l'offre des diplômés qui en découle, au développement du phénomène d'augmentation du chômage des diplômés universitaires en Algérie, phénomène qui se développe de plus en plus depuis le début des années 1990.

Nous avons mentionné plus haut, au début de cette problématique, en citant l'ex-ministre de l'Enseignement Supérieur, Mr Ammar Tou, que 6% de la population active au chômage font partie des diplômés de l'enseignement supérieur. Le Président de la République, a, quant à lui, dans un discours télévisé en date du 14 septembre 1999, annoncé le chiffre de 100.000 diplômés universitaires en chômage en Algérie!

Le problème de massification au niveau de la formation et son impact sur l'augmentation du chômage des diplômés, ne nous a pas empêché de continuer à croire – et c'est là notre hypothèse principale – qu'une bonne préparation des étudiants à l'emploi, mission de plus en plus importante

de la formation universitaire, pourrait contribuer énormément à la diminution du chômage des diplômés universitaires en Algérie... nous pensons aux différents moyens que la formation universitaire pourrait mettre en oeuvre pour faciliter l'insertion professionnelle de ses futurs diplômés, en les préparant à être mieux "armés" et capables de s'imposer dans le marché de l'emploi, à mieux et vite s'y adapter, et à être non seulement demandeurs mais aussi créateurs d'emploi.

La formation universitaire contribuerait certainement ainsi à la diminution du chômage des diplômés.

Mais ce chômage des diplômés universitaires algériens est vécu au niveau d'un marché du travail perturbé par d'autres facteurs plus sérieux. Beaucoup de problèmes continuent à ce jour à secouer le marché de l'emploi en Algérie.

2 - LE MARCHE DE L'EMPLOI EN ALGERIE.

Nous pouvons dire qu'il y a deux facteurs principaux qui ont affecté énormément le marché de l'emploi en Algérie.

i) D'abord, il y a les réformes économiques, actuellement toujours en cours, qui continuent à opérer un changement radical dans l'économie algérienne, passant d'une économie "planifiée" (dirigiste) à une économie de marché (libérale)....

Cette économie de marché, devenue l'unique modèle économique dans le monde, est dirigée dans beaucoup de pays en voie de développement, dont l'Algérie, par les pouvoirs publics avec l'aide et sous la supervision du F.M.I (Fonds Monétaire International) et la Banque Mondiale, à travers ce qu'on appelle "la politique des ajustements structurels " (P.A.S).

L'influence de cette politique d'ajustements structurels sur le marché de l'emploi est immense, et cela est connu de tout le monde.

L'accord relatif de P.A.S. a été signé entre l'Algérie et le FMI en 1994 et renouvelé pour trois en mai 1995; il a déclenché dès le début de son application les premiers signes d'une crise économique et sociale profonde... A partir de 1995 d'autres actions ont commencé: la libéralisation des prix, la dévaluation du Dinar de plus de 40%, la privatisation de beaucoup d'entreprise publiques et la fermeture de tant d'autres»[\(6\)](#)

«...Le nombre de travailleurs invités à quitter leurs postes d'emploi est estimé, depuis quelques temps déjà, à pas moins de 400.000 travailleurs entre compression d'effectifs, départs volontaires et retraites anticipées. Chiffre auquel viennent s'ajouter quelque 250.000 diplômés déversés annuellement sur le marché de l'emploi, pendant que les investissements importants censés absorber cette demande sont quasiment inexistantes ou restent au stade de vœux pieux. Le phénomène du chômage atteint alors des proportions alarmantes n'épargnant aucun secteur. Si l'on se réfère à la seule instance officielle chargée des statistiques, à savoir, l'Office National des statistiques(ONS), les dernières estimations sont de quelques 2.600.000 chômeurs en Algérie... toujours est-il que, traversé et

secoué par ces profondes mutations, le monde du travail est soumis à de nouvelles règles et invite à une adaptation rapide des mentalités, mais surtout celles de la politique sociale des pouvoirs publics en tant qu'accompagnateurs des réformes».

Tout cela montre bien clairement que le chômage des diplômés universitaires ne peut pas être épargné par un monde du travail traversé et secoué par de profondes mutations économiques qui font que non seulement, il recrute de moins en moins en l'absence d'une relance économique effective dans le modèle adopté de l'économie de marché, mais, pire encore il participe à l'augmentation du chômage à travers la fermeture d'entreprises et la compression d'effectifs...

ii) Un autre facteur (en plus des réformes économiques) qui est venu apporter des transformations au niveau du marché de l'emploi et contribuer à l'augmentation du chômage des diplômés universitaires en Algérie est celui relatif à l'avènement et le développement des nouvelles technologies.

Le monde du travail subit une transformation radicale à travers la modernisation des processus de production et l'utilisation des nouvelles technologies. Ce qui implique l'exigence par le marché de l'emploi de nouvelles compétences et qualifications que les nouveaux diplômés ne possèdent pas ! le marché de l'emploi d'aujourd'hui étant en perpétuel changement, les formations universitaires sont tenues de s'adapter aux nouvelles exigences du marché du travail à travers les réajustements qui s'imposent afin de contribuer à la diminution du chômage de leurs diplômés.

Dans ce contexte, le ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Mr. Omar Sakhri, argumente qu' «en ce qui concerne la mission d'adaptation de l'université, il est du devoir de l'enseignement supérieur de préparer les étudiants au monde des professions de demain. C'est là une approche qui commence à s'imposer chaque jour un peu plus dans le monde moderne. L'université sera à l'avenir obligée non seulement, d'être à l'écoute de son environnement social et économique, mais aussi d'anticiper cette demande. Ce qui amène certains de parler d'adaptation aux emplois d'après demain(7).

Nous venons d'indiquer les principaux facteurs ayant contribué à l'augmentation du chômage des diplômés universitaires, à savoir :**(8)**

- Le problème de «massification» au niveau de la formation universitaire.
- Le problème des «réformes économiques» ayant profondément secoué et perturbé le marché de l'emploi, d'où la détérioration des débouchés.
- Et le problème des transformations du marché du travail, suite à l'avènement et le développement des nouvelles technologies.

Mais, un autre problème, et non des moindres, ayant contribué à l'augmentation du chômage des diplômés universitaires, dans le monde d'une manière générale, et dans les pays en développement plus particulièrement, est celui relatif à une certaine inadéquation entre les compétences acquises à l'université et celles exigées par le monde du travail...

C'est à ce problème qui relève de la formation universitaire, et à tous les problèmes dont cette formation s'occupe dans sa mission de préparation des étudiants à l'emploi, que nous nous intéressons particulièrement.

Nous continuons à croire, malgré tous les problèmes inextricables au niveau de la formation universitaire et au niveau du marché du travail, que l'alternative que peut offrir une meilleure prise en compte de «la préparation des étudiants à l'insertion professionnelle et à l'emploi», demeure parmi les solutions les plus faisables et les plus efficaces qui peuvent contribuer beaucoup à la diminution du chômage des diplômés universitaires en Algérie, et aider à une meilleure adaptation aux nouvelles exigences du marché du travail.

Dans un marché de travail en perpétuelle transformation, les compétences acquises à l'université en effet se périment désormais plus vite que dans le passé.

On constate aujourd'hui en effet comme le précise Ulriche Teichler, que la tendance générale est d'attendre de la formation universitaire, qu'elle favorise, plus que par le passé, les connaissances générales, les aptitudes et qualifications sociales, l'aptitude à poser des problèmes et la capacité de les résoudre, cultiver des savoir-faire utiles à la vie sociale et à la communication, favoriser l'esprit d'entreprise, et surtout préparer les étudiants à savoir faire preuve de flexibilité.

La formation tout au long de la vie (formation continue) et la formation professionnelle permanente, sont d'ailleurs indiquées aussi comme solutions à cette rapide évolution du marché de l'emploi (Telchler, 1998).

Pierre Laderriere, que nous avons interrogé lors de nos entretiens exploratoires à Paris a confirmé ces idées que nous avons recueillies par la suite au niveau de la littérature sur la question des liens entre l'enseignement supérieur et l'emploi.

Omar Sakhri, dans son analyse du système d'enseignement universitaire algérien, semble aussi beaucoup partager les idées avancés ci-dessus. Il argumente que les transformations profondes que connaît le marché de l'emploi, que ce soit le taux très élevé du chômage des diplômés universitaires qui est apparu avec le début de la décennie 1990, ou le développement des professions, n'ont pas été valorisées dans les cursus universitaires et les contenus fixés essentiellement depuis presque deux décennies. Le grand développement des communications, la dominance de l'informatique au niveau de la majorité des professions, l'importante augmentation des fonctions de gestion administrative, la nécessité d'acquérir une culture générale quelle que soit la spécialité choisie, n'ont

pas connu l'importance nécessaire au niveau des formations universitaires(9).

Le problème des liens et du rapprochement entre l'enseignement universitaire et le monde du travail ne réside pas uniquement dans l'inadéquation entre les compétences acquises à l'université et celles exigées par le marché de l'emploi. D'autres facteurs importants doivent aussi être pris en considération dans le contexte de la préparation des étudiants à l'emploi. Parmi ceux ci, nous avons noté à travers notre travail exploratoire, les facteurs suivants :

- L'initiation des étudiants au cours de leurs études à la vie professionnelle dans les domaines auxquels ils se destinent, à travers des stages pratiques au niveau du monde du travail.
- L'information et l'orientation des étudiants à travers des services d'aide chargés d'informer ces derniers sur le monde du travail, ses nouvelles exigences, ses besoins, son développement, etc... et aussi sur les emplois disponibles pour différents types de formation, la meilleure façon de chercher un travail, etc...
- Services qui s'occupent de l'information entre l'université et le monde des diplômés universitaires (anciens étudiants).
- ceux qui jouent le rôle de services généraux de conseil et d'orientation aux étudiants et qui peuvent inclure les tâches d'orientation professionnelle, le placement des diplômés, la coopération étroite avec les anciens étudiants, etc....
- La participation des enseignants, acteurs principaux du système de formation, ainsi que celle de certains professionnels, aux projets d'évaluation, d'élaboration, ou de réajustement des programmes d'enseignement etc.....

Nous pouvons avancer à ce stade de problématisation que nous venons de formuler les principaux repères théoriques de notre recherche. Nos lectures et entretiens exploratoires nous ont beaucoup aidé à faire le point sur les différents aspects du problème qui y sont mis en évidence.

En s'intéressant à la formation universitaire dans sa relation avec le monde du travail, nous sommes bien dans le cadre théorique général de l'adéquation formation-emploi.

Dans cette question très générale de l'adéquation formation-emploi, c'est uniquement la formation universitaires qui nous intéresse.

Dans cette formation universitaire qui nous intéresse en particulier, c'est uniquement la "mission" de préparation des étudiants à l'emploi que nous retenons comme "variable explicative", c'est à dire dont les variations sont censées expliquer les variation au niveau du marché de l'emploi : qualité de l'insertion professionnelle des diplômés, de leur adaptation au monde du travail, la variation du taux de chômage des diplômés, etc...

Les autres missions (ou fonctions ou finalités) de la formation universitaires, telles que: la formation à la recherche, la contribution à l'enrichissement culturel, etc.... ne sont donc pas incluses dans notre sujet actuel de recherche, bien que, dans la pratique, les différentes missions ne soient pas totalement indépendantes.

Pour la mise en relation entre la formation universitaire dans sa mission de préparation à l'emploi et les différentes variations au niveau du marché du travail qu'on a indiqué plus haut, nous avons choisi un échantillon de quelques formations universitaires à Constantine (Algérie) relevant de Facultés différentes.

Une des graves conséquences mentionnées plus haut, et qui a retenu notre attention dès le départ, et a stimulé notre intérêt pour la présente recherche est le «phénomène d'augmentation alarmante du chômage des diplômés universitaires en Algérie».

Nous avons alors tout de suite formulé ce qu'on appelle méthodologiquement une "question de départ" que nous avons eu à reformuler au fur et à mesure de la progression de notre recherche, à travers nos lectures et nos entretiens exploratoires, afin qu'elle devienne une question centrale de recherche (exposée au niveau du modèle d'analyse plus bas).

A travers cette question de départ, nous avons essayé d'exprimer le plus exactement possible, ce que nous cherchons à savoir, à éclaircir, et à mieux comprendre.

"Est-ce que l'augmentation du chômage des diplômés universitaires est étroitement liée à l'absence d'une "organisation appropriée" de la formation universitaire en terme de préparation des étudiants à la vie professionnelle et à l'emploi?"

Mais nous avons réalisé qu'à travers cette question, nous avons omis d'inclure le problème d'évaluation de l'enseignement universitaire en Algérie que nous considérons "partie prenante" pour une meilleure préparation des étudiants au monde du travail!

Nous pensons à l'importance accordée par les établissements universitaires au problème de l'évaluation dans le processus des réformes et pour la mission de préparation des étudiants à l'emploi.

C'est ainsi que nous avons essayé de formuler une autre question tenant compte du problème d'évaluation: "dans quelle mesure se situe l'importance de la "mission" de préparation à l'emploi parmi les différentes missions de la formation universitaire et l'importance accordée à cette mission dans le dispositif d'évaluation de l'enseignement universitaire? Et quelles en sont les conséquences?"

Nous tenons à souligner, qu'à travers cette question, nous n'avons pas l'intention de comparer les différentes missions universitaires en termes d'importances accordées par les établissements universitaires à Constantine!

Nous nous interrogeons seulement sur l'importance accordée par la politique globale de l'enseignement universitaire en Algérie à la mission de préparation des étudiants à l'emploi.

Nous nous interrogeons sur le système d'évaluation utilisé pour tenir compte de cette finalité de la formation universitaire (la préparation à l'emploi).

Comment s'y prend-t-on pour parvenir à des réajustements des programmes universitaires (contenus) en Algérie? A une restructuration de l'organisation des formations universitaires? etc.... Nous nous disons que pour détecter des défaillances ou insuffisances au niveau d'une formation universitaire, ou plus précisément au niveau de l'une de ses missions principales, il est nécessaire de procéder à une évaluation dans ce sens!

Comment se fait l'évaluation dans l'enseignement universitaire en Algérie? A travers le mot "conséquences" dans la question de départ reformulée plus haut, nous pensons en particulier aux conséquences relatives aux variations du taux de chômage des diplômés et à la qualité de l'insertion professionnelle des ces derniers, et de leur adaptation au monde du travail et à l'emploi.

Ainsi l'objet principal de la présente recherche devient l'analyse de la formation universitaire dans sa mission de préparation des étudiants à l'emploi, et l'analyse du système d'évaluation quant à cette fin.

Pour cela, et à partir de notre travail exploratoire et de tout ce qui a été exposé plus haut, un certain nombre de questionnements a été généré et que nous exposons comme suit :

1 - Sur l'évaluation :

- Y'a-t-il une évaluation de la formation universitaire aujourd'hui en Algérie? Un modèle ou un système d'évaluation cohérent à travers lequel on rend compte de l'efficacité et des limites de la formation dispensée par rapport à l'une ou à l'autre de ses missions.

A ce niveau beaucoup de questionnements se posent :

- Comment se font les réformes au niveau de l'enseignement universitaire en Algérie?
- Sur quelles bases se font-elles?
- Quel genre d'évaluation précède les réformes? qui prépare les réformes? les Comités Pédagogiques Nationaux (C.P.N)? d'autres commissions? lesquelles?...
- Comment procède-t-on pour savoir dans quelle mesure telle ou telle formation a atteint les objectifs qui lui ont été assignés antérieurement?
- Y'a-t-il un organe national de l'évaluation?

- Y'a-t-il une tradition d'évaluation interne faite par les établissements universitaires eux même?
- Y'a-t-il un système d'évaluation mis en fonctionnement (évaluation formative) un processus de suivi des diplômés universitaires et des méthodes à utiliser pour évaluer les résultats (évaluation somative) de ce processus par tranches de cinq ans par exemple ? Ceci fera l'objet d'un indicateur objectif très important pour tout projet de réforme relatif à la formation universitaire.

2 - Sur la préparation à l'emploi :

- Est ce qu'il y a un processus de suivi des diplômés universitaires qui peut constituer un cadre d'information pour les étudiants, c'est à dire pour les futurs diplômés?
- Y'a t-il des statistiques sur le taux de chômage des diplômés Universitaires? si oui, à quel niveau se trouvent-elles? Si non, d'où viennent les chiffres qu'avancent les responsables du Ministère et les pouvoirs publics, repris par la presse nationale sur le chômage des diplômés universitaires?
- Comment faut-il procéder pour mettre en place un tel "processus de suivi"?
- Y'a t-il des services d'aide pour l'orientation des diplômés?
- Y'a t-il un système d'information entre l'université et le marché du travail pour faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés?

Finalement, à partir de tous ces questionnement précisés au fur et à mesure des lectures et entretiens exploratoires , nous sommes parvenus à repérer un ensemble "d'indicateurs" autour desquels tourne tout ce qu'on a l'intention d'analyser dans le contexte de la préparation des étudiants à l'emploi. Ces indicateurs nous ont permis de délimiter les axes principaux des questionnaires d'enquête.

Raymond Quivy et Luc Campenhoudt l'on bien souligné: «les indicateurs indiquent les informations à obtenir et par conséquent, les questions à poser» **(10)**.

Nous nous sommes alors posé un dernier questionnement relatif à la préparation à l'emploi compte tenu de ces derniers indicateurs.

Y'a t-il une relation entre la préparation des étudiants à l'emploi et chacun des "indicateurs" suivants:

- Le contenu des enseignements (programmes)?
- L'organisation de la formation universitaire (filière/discipline)?
- Le personnel enseignant?
- Le système d'évaluation universitaire?

- Les services d'aide aux étudiants?
- La formation continue?

Références bibliographiques

Bernheim, C.T. 1991. *"Les universités à l'heure de la récréation"*, UNESCO.

Esnault, E 1992. *«De l'enseignement supérieur à l'emploi»*, Editions de l'OCDE, Paris.

Sakhri, O. 1999. *Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur*, nov.

Telchler, U. 1998. *«Répondre aux exigences du monde du travail», conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris, 5-9 oct.*

Telchler U. 1966. *«L'enseignement supérieur et l'emploi: le débat et les réalités, 25 ans d'évolution»*, in *G.E.S n°3, O.C.D.E.*

Notes

(*) Enseignant-chercheur, Faculté des sciences humaines et sociales, Département de psychologie, Université Mentouri, Constantine.

(1) Ammar Tou. In le quotidien Liberté n°1630, du 25 janvier 1998.

(2) Omar Sakhri, *pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur*, nov. 1999 p.73.

(3) Pr. Mohamed Mébarki. *«Le système éducatif en question»*. In le quotidien d'Oran, n°1877, du 15/03/2001.

(4) Omar Sakhri, *Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur*, nov.1999 pp.14, 23 et 24.

(5) Rapport final de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNRSE) in *«El-watan»* quotidien n°3124 du 18 mars 2001.

(6) Enquête réalisée par F.Y. In *«le quotidien le Matin»*, n°2767, du 2 avril 2001.

(7) Omar Sakhri. Op.cit.

(9) Omar Sakhri. Op.cit.

(10) Raymond Quivy et Luc Campenhoudt. *«manuel de recherche en sciences sociales»*.

V - LA PEDAGOGIE DU PROJET DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

AHMED GHOUATI(*)

Une application de la pédagogie du projet dans l'enseignement supérieur : l'exemple du projet industriel en école d'ingénieurs**RÉSUMÉ :**

Former des ingénieurs "ingénieux", rapidement opérationnels et sensibilisés à la complexité des problèmes tant techniques et/scientifiques qu'humains nous semble possible par la voie d'une mise en situation professionnalisante. Celle-ci, organisée sous la forme d'une pédagogie du projet industriel (résolution de problèmes complexes), conduit les étudiants à vivre une triple confrontation: aux savoirs scolaires, à l'équipe de travail et à eux-mêmes. Sur ces trois plans intimement liés, testés empiriquement sur une période de six mois, des évolutions significatives apparaissent. Les étudiants semblent aborder différemment leur(s) métier(s), leur(s) savoir(s), l'équipe de travail et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Le protocole de recherche repose sur une observation de type *avant-après* le travail du projet industriel (d'une durée de 6 mois), avec deux outils d'investigation: un questionnaire soumis à 106 étudiants **(1)(**)** (avant: N=61; après: N=45) et 08 entretiens**(2)** non directifs (04 avant et 04 après). Les données obtenues ainsi corroborent nos hypothèses de départ notamment en termes de possibilités d'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur.

1 - POSITION DU PROBLEME :

A la faveur d'une crise multiforme qui dure, l'Université subit d'importantes pressions pour qu'elle partage son pouvoir de formation**(3)** avec le monde de l'entreprise.

Or, à l'instar d'autres institutions privées ou publiques, l'Université a sa légitimité (historique), son caractère universel et une mission originale**(4)**, dans le cadre d'une politique globale de la connaissance définie par l'Etat.

De ce fait, si l'Université ne peut pas et ne doit pas abandonner cette mission, sous peine de basculer dans une sorte de «barbarie**(5)**», elle est en revanche condamnée à innover**(6)** au moins dans ses méthodes de formation.

Les écoles d'ingénieurs, dotées de meilleurs moyens, offrent des exemples d'innovations pédagogiques. C'est le cas de la pédagogie du projet(7).

A travers cet exemple nous voudrions :

1. Apporter une contribution à la réflexion pédagogique «univer-sitaire», notamment en école d'ingénieurs;
2. Participer à l'amélioration du «rendement didactique», i.e les savoirs acquis par rapport au temps passé en formation initiale.

2 - CONTEXTE DE L'ETUDE :

- Création de l'Ecole Supérieure d'Ingénieurs en Systèmes industriels Avancés Rhône-Alpes (ESISAR) en 1995 à Valence, 9^{ème} école de l'Institut National Polytechnique de Grenoble (INPG).
- Formation d'ingénieurs généralistes du Génie Electrique, profil élargi à l'informatique industrielle.
- Trois grands pôles, entre autres, caractérisent l'école: le pôle enseignement, le pôle recherche et le pôle transfert de technologie (dont les relations industrielles).
- Mise en situation professionnelle (sur 5 années d'études) à travers deux stages en entreprise ou dans un laboratoire: un stage de technicien (situé entre la 2^{ème} et la 3^{ème} année), et un stage d'ingénieur en 5^{ème} année, d'une durée de 4 mois.
- L'activité du projet se situe entre ces deux stages, précisément en 4^{ème} année.

3 - DEFINITION DE LA PEDAGOGIE DU PROJET :

La pédagogie du projet n'est possible que si elle traite simultanément ou conjointement du projet de production et du projet de soi des élèves (Marc Bru et Louis Not, 1991)(8) :

3.1. Pédagogie du projet :

- Dispositif d'enseignement qui n'est pas imposé;
- Ensemble d'objectifs, de contenus et de moyens visant la formation du sujet par une implication effective ayant pour support la réalisation d'un produit et/ou d'un service, en un temps déterminé, sous la responsabilité d'un enseignant.
- Cette pédagogie institue des modes de communications transversales.

Elle vise plus particulièrement à développer(9) :

- i)* «La faculté d'acquisition et de maîtrise des connaissances scientifiques et techniques;
- ii)* La capacité à analyser et traiter un problème, l'esprit critique mis en oeuvre dans un travail de groupe ou individuel;
- iii)* La créativité et l'imagination;
- iv)* La faculté d'abstraction permettant la maîtrise des développements industriels et l'appréhension des systèmes complexes;
- v)* La capacité à gérer et conduire un projet;
- vi)* La capacité et les connaissances pour appréhender les différents coûts dans le cycle de vie d'un produit;
- vii)* Les capacités liées à la fonction d'encadrement: maîtrise des techniques d'étatement, de communication, de négociation;
- viii)* La qualité».

4 - HYPOTHESES DE TRAVAIL :

Théoriquement, le travail de projet *déstructure et restructure*. Il affecte plus particulièrement trois aspects complémentaires chez le sujet, formalisés sous le concept de «rapport» ou «relation de sens» entre plusieurs éléments [\(10\)](#) :

- *Le rapport au (x) savoir(s)*
- *Le rapport aux autres*
- *Le rapport à soi*

La modification de ces trois rapports facilite le passage du «métier d'étudiant» au(x) «métier(s) d'ingénieur». Un des indicateurs de ce passage est la maturation et la formulation d'un projet professionnel individuel.

La notion de «métier d'étudiant» est définie, ici, comme ensemble de compétences pour, à la fois, maîtriser les «règles du jeu» scolaires/universitaires et pour pouvoir s'en émanciper [\(11\)](#).

Le «métier d'ingénieur», selon la CTI [\(12\)](#) (1998) «(...) consiste à résoudre des problèmes de nature technologique, concrets et souvent complexes, liés à la conception, à la réalisation et à la mise en oeuvre de produits, de systèmes ou de services. Cette aptitude résulte d'un ensemble techniques d'une part, économiques, sociales et humaines d'autre part, reposant sur une solide culture scientifique(...)».

5 - METHODOLOGIE :

1. Un protocole d'observation du type avant-après :

Avant le projet	Après le projet
(1 ^{ère} obs.)	(2 ^{ème} obs.)
Travail d'équipe (de trois étudiants) sur le projet industriel (6 mois) (Avec implication des enseignants chargés de projet et des entreprises)	

2. Recueil d'un matériau semi-qualitatif à traiter:

- Par entretien non directif : 08 entretiens au total, soit 04 avant et 04 après
- Par questionnaire (les items sont issus du contenu des entretiens): 106 au total , soit 61 avant (100%) et 45 après (73,7%).

3. Un échantillon composé de trois promotions d'élèves ingénieurs de 4^{ème} Année.

Effectifs %	Avant = 1	Après = 2
Non réponse	0	0
1	61	57,5
2	45	42,5
Total	106	100

Les filles représentent 8,49% du total, soit 5 avant, et 4 après

Classes d'âge	Effectifs	%
Moins de 21	6	5,8
de 21 à moins de 22	19	18,4
de 22 à moins de 23	33	32,0
23 et plus	45	43,6

Minimum=20 Maximum=26 Moyenne=22,41 Ecart-type=1,32

6 - QUELQUES PRINCIPAUX RESULTATS (13) D'UN TRI CROISE DES QUESTIONNAIRES.

A. De nouvelles représentations, de nouvelles projections :

Questions 25/1-13-19 : Représentations sociales et apports du projet

(Q.1, 13 et 19)/Avant-Après (Q.25).

Tableau : Effectifs (regroupement de trois questions type texte et recodages. La question 25 représente la modalité avant-après le travail sur le projet)

Représentations et apport du projet industriel	Avant	Après	Total
Collaborer avec les enseignants	10	16	26
Réaliser un produit fini-Répondre à une commande	30	34	64
Se réaliser - Se projeter dans Métier d'ingénieur	30	50	80
Application et contrôle connaissances-Réussir ses études	29	5	34
Examiner ensemble d'idées pour but concret	2	22	24
Méthodologie, Organisation et Planification du travail	12	23	35
Avoir des relations professionnelles	10	17	27
Exercer sa créativité-Immerger	5	12	17
Découvrir de nouvelles technologies	8	22	30
Implication-Emulation-Progression personnelle	9	13	22
Gestion globale du projet, vue d'ensemble	10	21	31
Savoir communiquer (oral-écrit) - S'ouvrir aux autres	10	17	27
Prendre des responsabilités et initiatives-Autonomie	27	34	61
Vivre dans un groupe-Gérer un groupe	24	31	55
TOTAL	220	313	533

$\chi^2=33,4$ ddl=13 $p=0,002$ (Très significatif).

B. Un développement personnel, «une expérience à vivre» :

Questions 25/17: Conseils à nouvel étudiant (Q.17)/Avant-Après (Q.25).

Tableau: Effectifs.

Conseils à un nouvel étudiant	avant	après	Total
Non réponse	4	2	6
Premier passage entre l'école et la vie active	2	28	30
Ne pas se contenter de l'existant, prendre initiatives	5	13	18
L'enseignant guide bien les étudiants	2	4	6
Expérience enrichissante, à vivre	12	34	46
Intéressant d'apprendre des notions techniques non abordées	4	11	15
Beaucoup de communications et relations humaines	2	5	7
Vraiment bénéfique pour nous, se donner à fond	4	14	18
Bien choisir son projet et son équipe		13	13
Bien travailler en début de projet, pas de perte de temps		8	8
Analyser demande, établir cahier des charges et planning	1	19	20
Apprendre travail d'équipe, partage des tâches	4	5	9
Tester ses connaissances, application acquis	5	1	6
TOTAL	45	157	202

$\chi^2=60,6$ ddl=28 $p=0,001$ (Significatif)

C. De nouveaux rapports au(x) savoir(s), aux autres et à soi :

Question 25/16 : Sources d'information et de connaissances nécessaires à la réalisation du projet (Q.16) Avant-Après(Q.25).

Tableau : Effectifs.

Sources (de connaissances) nécessaires	Avant	Après	Total
CM /TD /TP	14	18	32
Littérature scientifique et technique	3	29	32
Informatique /Internet	2	3	5
Contact avec entreprise		36	36
capacités personnelles (compter sur soi)		33	33
Conseils de l'enseignant-chargé de projet		26	26
TOTAL	19	145	164

$\chi^2=29$ ddl=5 $p=0,001$ (Significatif)

D. Une maturation et un positionnement plus professionnels :

Questions 25/23 : Votre projet professionnel individuel (Q.23)/Avant-Après (Q.25)

Tableau : Effectifs.

	1	2	Total
Non réponse	42 (40%)	18 (17%)	60
Ingénieur	11	11	22
Chef de projet	2	10	12
Poursuite d'études	1	1	2
Management ressources humaines		1	1
Chef d'entreprise/Gestion entreprise familiale	3	1	4
Travailler à l'étranger /Ingénieur à l'international	1	1	2
Ingénieur Technico-commercial	1	2	3
TOTAL	61	45	106

7 - COMMENTAIRES, DIFFICULTES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux attentes des étudiants -à travers leurs représentations sociales du projet- et aux évaluations qu'ils font des apports de l'activité du projet. Cependant, les attentes et évaluations de l'institution interviennent de manière non négligeables. Elles participent à «l'effet maturation», ne serait-ce que par les attentes positives qu'elles nourrissent.

7.1. L'effet des attentes positives des acteurs.

Du point de vue institutionnel, l'évaluation critériée des projets se fait par des jurys (de 3 à 6 membres) auxquels participent activement les industriels (commanditaires). Chaque jury apprécie le travail du groupe (de 3 étudiants) sur la base d'un document écrit (mémoire), de l'exposé (oral) et des réponses aux questions. Il attribue ainsi une note individuelle (sur 20) en tenant compte de trois principaux critères: *l'étude, la réalisation et l'implication personnelle.*

La note finale tient compte également de la note attribuée à mi-parcours par les enseignants (jurys internes à l'école). Sur les trois promotions observées, un seul travail de projet avait été jugé inachevé. Ce qui avait conduit le groupe d'étudiants à poursuivre l'étude dans le cadre du stage de fin d'études, en 5^{ème} année.

Les commanditaires sont souvent satisfaits des prestations des étudiants et estiment que cette manière de former correspond à leurs besoins (14). Au-delà des commanditaires, si l'on juge par le nombre d'offres d'emploi reçues par l'école, on peut même dire que ce profil d'ingénieur est très recherché par les entreprises: en 1999-2000, le service des stages a totalisé environ 350 offres pour une seule promotion de 24 étudiants, soit plus de 14 possibilités d'insertion socio-professionnelle par étudiant.

Comme toute innovation en éducation-formation, la pédagogie du projet (industriel) mise en oeuvre dans cette école reste dépendante des intentions et des attentes des acteurs. Liée aux contextes industriel et relationnel, finalisée vers un profil d'ingénieur qui a des objectifs multiples et ambitieux (Cf. supra, II), elle fait advenir une situation désirée.

A. Un apprentissage par expérience.

Au plan méthodologique, il manque certainement un groupe contrôle à ce dispositif quasi-expérimental pour prétendre généraliser les conclusions. Dans ce sens, les données obtenues n'apportent donc pas de preuves indiscutables.

Cependant, l'analyse des réponses (quantitatives et qualitatives) données par les étudiants montre que les objectifs du projet sont plutôt bien perçus et évalués positivement par eux. Les acquis du dispositif sont exprimés, entre autres, en termes de « projection dans le métier d'ingénieur », de prise de conscience de « capacités personnelles » et de formulation d'un « projet professionnel individuel ».

Dans la perception qu'ont les étudiants du dispositif, il y a innovation parce qu'en six mois de travail, encadrés par un enseignant(15), ils ont pu vivre une triple expérience: une expérience de la complexité d'un problème (aux plans scientifique, technique et humain), une expérience de la vie professionnelle (ou la relation étroite avec l'entreprise commanditaire) et, enfin, une expérience du travail d'équipe. A travers ces expériences, la résolution du problème (projet), semble reposer sur le même processus, à savoir une recherche permanente de « compromis entre les buts et les contraintes de la situation(16) ».

B. Les principaux facteurs explicatifs.

D'un point de vue psycho-pédagogique, une analyse fine des processus d'apprentissage reste à faire, en particulier pour déterminer les moments où s'opèrent chez le sujet les passages (et/ou les ruptures) d'une situation à une autre.

A l'inverse d'une pédagogie traditionnelle, dans laquelle l'étudiant reste plutôt passif, la pédagogie active pose le projet comme un « mobile à l'apprentissage »(17), dans la mesure où il crée du sens et de la motivation chez l'étudiant. Le projet enracine l'apprentissage dans la vie quotidienne et permet une projection dans l'avenir. Il fonde ainsi un dispositif pédagogique dans lequel le projet est à la fois source, lieu et critère de production de savoir(s). De plus, basé sur le travail de groupe et fonctionnant sur le mode du débat scientifique et technique, il augmente la probabilité pour l'émergence de conflits socio-cognitifs susceptibles de faire évoluer les positions arrêtées par exemple.

Dans les nombreuses interactions étudiants-commanditaires, étudiants-enseignants et surtout étudiants-étudiants, les performances (et les attentes) d'autrui peuvent constituer pour le sujet un repère psycho-social quant à sa propre progression(18), notamment en termes d'ajustement de comportements aux situations(19).

Mettant au centre le processus d'apprentissage plutôt que le processus d'enseignement, ce dispositif permet d'atteindre certains objectifs didactiques et socio-professionnels (Cf Supra III), sans quitter obligatoirement l'enceinte universitaire. Néanmoins sa mise en œuvre nécessite quelques conditions. Parmi les principales, on retiendra d'abord une réflexion théorique préalable sur la relation école-entreprise et une structuration méthodologique(20). Ensuite, une liberté d'action et

des investissements personnels (étudiants et enseignants). Enfin, une formation pédagogique des enseignants, notamment pour entretenir en permanence la dynamique de groupe et l'activité de recherche des étudiants.

7.2. Quelques difficultés de fond et de forme.

Les entretiens réalisés après le travail du projet, montrent deux types de dérive :

1. Une dérive «technologique» caractérisée par une absence de problématique scientifique et réduite à la réalisation d'un objet technologique. Cette dérive nous a été signalée dans un groupe dont le contenu du projet, selon les étudiants, n'était pas de niveau ingénieur.
2. Une dérive «méthodologique» dans laquelle les aspects «planning, cahier des charges et protocole d'observation» l'ont emporté sur la réflexion et l'acquisition de nouvelles connaissances. Dans l'analyse des étudiants, cette dérive découle d'une contrainte exagérément économique **(21)** : «Il fallait absolument prétester le produit dans les temps**(22)**, estiment-ils... alors que notre protocole d'expérience n'était pas au point(...). Nous avons manqué d'éléments plus théoriques et même d'approfondissement de notre méthode d'observation».

7.3. Quelques perspectives de recherche.

1. L'introduction d'un groupe contrôle passe par l'élargissement de la recherche à plusieurs écoles, instituts ou universités pratiquant différentes méthodes pédagogiques avec différents publics;
2. Au sein d'une même école, il semble également intéressant d'élargir la perspective à des données plus qualitatives, du style monographies de groupes de projet;
3. Sachant, enfin, qu'une pédagogie du projet conduit à des savoirs co-construits par des étudiants et des enseignants, il reste à élucider l'incidence du style (ou mode) de «guidance» de l'enseignant sur la progression du groupe.

Notes et références bibliographiques

(*) Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, Université de Clermont I, chercheur au Centre de Recherche sur l'Enseignement Supérieur (CRES), Université de Paris VIII.

()** Les notes et les références bibliographiques sont données à la fin de l'article.

(1) La population d'enquête se compose de trois promotions d'étudiants, correspondant à trois années universitaires consécutives, celles de 1997-98, de 1998-99 et 1999-00. Les données présentées dans cette communication concernent bien toute la population. Mais, du fait que le traitement soit en cours, les résultats sont partiels.

(2) Ces entretiens (préalables) nous ont permis de cerner les termes dans lesquels se posent, du point de vue des étudiants, l'activité du projet industriel et le sens qu'ils lui donnent. Ces termes ont été repris dans la conception du questionnaire.

(3) A titre d'exemple, voir Nico Hirt, 2000, «A l'ombre de la table ronde des industriels. La politique éducative européenne», pp 14-20, in Cahiers d'Europe, N°3, Spécial «L'éducation n'est pas à vendre». Sur les orientations politiques et recommandations socio-pédagogiques pour les écoles d'ingénieurs françaises, voir CEFI-Ecoles, 1999, Le développement de pédagogies par projets dans les formations d'ingénieurs, CEFI, Paris.

(4) Sa vocation historique est de transmettre des savoirs par l'enseignement et de les enrichir par la recherche.

(5) C'est-à-dire une invasion «techno-économique» et donc une «abolition de l'Université...comme lieu de culture, d'enseignement, d'apprentissage, d'auto-développement et d'autoaccomplissement...» (Michel Henry, La barbarie, Ed Grasset, 1987, pp 174-175 et suiv.).

(6) Dans le sens d'une introduction d'un «nouveau relatif».

(7) Outre l'approche globale des problèmes à résoudre (approche de la complexité), la pédagogie du projet industriel, en rendant les étudiants actifs, leur permet d'apprendre à travailler en groupe, de prendre des initiatives et des responsabilités et, enfin, de penser et de formuler un projet professionnel individuel.

(8) Bru M. et Not L., 1991, *Où va la pédagogie du projet?*, Editions Universitaires du Sud (1^{ère} édition, 1987).

(9) Michel Dang et Jacques Marty (sous la dir.), 1997, *Programme actualisé de l'ESISAR-INPG, en partenariat avec la CCI de Valence et de la Drôme*, ESISAR, juin 1997, p 27.

(10) Bernard Charlot et al. (1993) (*Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Ed. Armand Colin) définissent un rapport au savoir comme une «relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir ».

(11) Jean-Yves Rochex, 1994, «Elève», article in Champy et Etévé (sous la direction), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan

(12) Commission des titres d'Ingénieur, 1998, *Le titre d'ingénieur diplômé*, Cefi/CEFINET, 01/07/98

(13) *Les données sont en cours de traitement, nous ne présentons ici que les résultats qui concernent les hypothèses centrales de la recherche.*

(14) *Les entreprises commanditaires sont clientes de l'école. Mais, à la fin de la formation, il n'est pas rare qu'elles proposent des embauches, considérant ainsi que la réalisation du projet a été un authentique test «au pied de la machine» pour les élèves ingénieurs.*

(15) *L'école décharge un enseignant à hauteur de 80H (pour toute la durée du projet) et attribue à chaque groupe de travail (de 3 étudiants) une salle entièrement équipée. L'ensemble des groupes et des activités sont coordonnés par un responsable des projets (membre du département «Relations Industrielles», présidé par le directeur-adjoint de l'école).*

(16) Cf Almaberti R., Bastien Cl. Et Richard J.-F., 2000, «Les raisonnements orientés vers l'action», in Ghiglione R. et Richard J.-F (sous la dir.), *Cours de Psychologie. Processus et applications*, Tome 6, p 396, Dunod, Paris.

(17) Cf J.-P. Astoffi, 1994, «Situation-problème», article in Ph. Champy et C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Ed. Nathan/Université, Paris

(18) *A titre d'exemple, lors d'un entretien réalisé après le projet, un étudiant plutôt discret («peu communicateur») et en retrait par rapport à son groupe, nous dira avoir fait plusieurs fois ce rêve: «...Je me voyais leader du groupe, souvent debout écrivant au tableau les meilleures solutions pour le projet et, par bonheur, elles étaient souvent acceptées...». Manifestement, cet étudiant avait plutôt « peur du groupe» (selon ses propres termes) et la confrontation au groupe lui a permis de prendre conscience de l'inadéquation de sa façon de communiquer en équipe de projet et d'ajuster sa «stratégie» aux objectifs à atteindre personnellement.*

(19) Voir Gilbert de Landsheere, 1986, *La recherche en éducation dans le monde*, PUF, Paris. Gérard Vergnaud (sous la direction), 1994, *Apprentissages et didactiques, où en sommes-nous?*, Hachette Education , Paris; Noureddine Benferhat (sous la dir.), 1997, «Eduquer, former et sociologie de la lecture», in repères, N°spécial, janvier 1997, Ed. Marinoor, Alger.

(20) *En début de projet, chaque étudiant reçoit un document informatif portant «Organisation des projets». Ce document, ayant valeur de contrat pédagogique entre l'étudiant et la direction, se compose de trois parties: l'organisation générale, la vie des projets et l'accès aux services et moyens de l'ESISAR.*

(21) *Au sens où l'entend Philippe Meirieu): pressé de réaliser le projet, un groupe peut opter pour une stratégie «économique», dans laquelle le*

«comment y parvenir» prend le pas sur le «comment apprendre à y parvenir». De plus, il peut apparaître impossible à un groupe d'atteindre des ordres contradictoires, ses membres peuvent alors se tourner vers un objectif plus «affectif» -la «dérive fusionnelle»- en recherchant le «bien être» ensemble (in Apprendre en groupe, Ed. Chronique sociale, Lyon),1992.

(22) *L'obligation de production pour les groupes d'étudiants n'implique pas une obligation de résultats vis-à-vis des industriels ou commanditaires. Néanmoins, pour l'école, les enjeux financiers existent: chaque projet industriel est facturé environ 145 000F. Ainsi, pour 8 à 10 projets réalisés annuellement, l'école perçoit près de 1,5 million de FF.*

V - LA PEDAGOGIE DU PROJET DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

DANIELLE ZAY(*)

Pratique réflexive en partenariat : des co-formations chercheurs/professionnels/étudiants par la conduite de projets de recherche

Le problème de la formation pédagogique des universitaires, c'est à dire de l'amélioration de leurs compétences en tant qu'enseignants, est parfois posé, suscite la réflexion d'associations et l'organisation de colloques, mais ne touche guère la majorité des titulaires. En France, les réalisations institutionnalisées dans ce domaine se limitent à la création des CIES, c'est à dire de centres formant des «moniteurs», des étudiants avancés qui encadrent les autres.

La formation pédagogique ou didactique des enseignants du supérieur est-elle la bonne question à poser dans ce milieu? Si l'ensemble des professionnels concernés, professeurs et maîtres de conférences en poste, y sont indifférents, comment espérer pouvoir traiter le problème? Une autre approche est-elle plus appropriée aux moeurs et mentalités existantes? Quelle est la spécificité des universitaires par rapport aux autres enseignants? Là, semble-t-il, pas de doute pour qui que ce soit. La spécificité des universitaires par rapport aux enseignants d'autres niveaux, primaire et secondaire, est non seulement de transmettre des connaissances, mais de produire les connaissances qu'ils transmettent.

Les universitaires ne sont pas recrutés sur la simple certification qu'ils possèdent des connaissances, mais sur un titre, la thèse, dont l'évaluation se fonde sur la production de connaissances nouvelles dans le domaine disciplinaire concerné et sur un dossier scientifique attestant de travaux de recherche reconnus, par des publications dans des revues à comité de lecture par exemple. La promotion se fait sur le même type de critères.

Opposer la centration exclusive des enseignants du supérieur sur les connaissances scientifiques à la nécessité d'une formation pédagogique ou didactique dont ils ne voient pas l'intérêt parce que la communauté scientifique, quel que soit le pays considéré, n'en fait un critère ni de recrutement ni de promotion, n'est-ce pas se mettre dans un dilemme par nature insoluble?

Cherchons à inverser les termes du problème. C'est la recherche qui intéresse les enseignants du supérieur, c'est par elle qu'ils acquièrent la reconnaissance de leurs pairs et leur statut dans l'institution

universitaire; pourquoi ne pas nous demander, dans ce cas: existe t-il un ou des types de recherche qui permettent aussi une formation des universitaires à un meilleur accueil, à une écoute plus attentive des étudiants, à une prise en compte des problèmes que ceux-ci rencontrent ou rencontreront sur leur terrain d'exercice, dans les établissements où ils exercent déjà un emploi ou bien dans lesquels ils aspireraient à s'insérer?

C'est ce problème que vise à traiter mon exposé.

1 - Le point de départ est la théorie de Schön du praticien réflexif (1983, 1987).

Dans une première étape, Schön dénonce l'inadaptation de l'université à former des professionnels.

On pourrait ici préciser, dans le cadre de la problématique de ce colloque que cette incapacité concerne sans doute aussi celle de ses membres de plein droit.

Pourquoi l'université est-elle incapable de former des professionnels?

Parce que, répond Schön, les modes de théorisation de l'université visent à produire un savoir exhaustif et totalement explicite. Or, l'excellence dans la pratique, celle de l'expert, consiste d'abord à faire face à des aléas, à de l'imprévu. Le savoir du praticien chevronné est toujours inachevé et sa mise en oeuvre implique, dans l'action même, une réflexion débouchant sur une restructuration de la situation. L'opposition n'est pas entre théorie et pratique, mais entre deux modes de théorisation, chacun approprié à son contexte et inadéquat à un autre.

2 - Le deuxième point de mon exposé se fondera sur les derniers développements du mouvement de la pratique réflexive qui apparaissent, notamment, dans le collectif dirigé par Schön sous le titre «Le tournant réflexif», traduit en français en 1996.

Schön réunit des auteurs très différents du point de vue de leurs orientations disciplinaires et méthodologiques et donne une large place à ceux qui font des praticiens leurs « partenaires » de recherche.

C'est dans ce mouvement que je m'inscris, en tant que coordinatrice du sous-réseau F du TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe) «*Développer une "pratique réflexive" du métier d'enseignant et de la formation par des partenariats entre chercheurs et praticiens*», entre 1996 et 1999 et, maintenant du Réseau 15 de l'EERA (European Educational Research Association) "*Partenariats de recherche en éducation*".

Une première publication a eu lieu dans une revue internationale à comité de lecture en Angleterre (Zay, ed., 1999), d'autres sont en préparation aux Etats-Unis et en France.

3 - La troisième partie de mon exposé donnera des exemples de

formation d'enseignants du supérieur, tels que moi-même et les

membres de mon équipe, dans le cadre de projets de recherche centrés sur les thèmes de mémoires de maîtrise, de DEA ou de thèses d'étudiants qui, soit sont des professionnels en poste, soit s'investissent dans des terrains en liaison avec des enseignants, des coordinateurs de «réseaux d'aide», des représentants de la communauté éducative, parents et élèves. D'autres professionnels déjà titulaires d'un doctorat collaborent à ces projets en tant que membres associés à notre équipe d'accueil dûment homologuée par le ministère (PROFEOR, EA 2261).

Ces exemples sont empruntés à mes projets de recherche en cours, dont l'un a été financé par le dernier CPER (Contrat de Plan Etat-Région) en 1998-2000 et l'autre, l'est actuellement par le FEDER (Fonds européen de développement régional), dans le cadre du programme INTERREG II. Dans le cadre de tels projets de recherche, les praticiens sont en position de chercheurs. Visant à se faire reconnaître par la communauté scientifique à partir d'un diplôme qui doit répondre aux normes de la recherche universitaire, ils se conforment à celles-ci. Ils sont en position de chercheurs également vis à vis des enseignants ou d'autres instances, mais plusieurs d'entre eux sont en même temps des collègues des populations objets d'enquête à différents niveaux, professeur, coordinateur d'un réseau d'aide, chef d'établissement, chargé de mission à l'Inspection académique. Ils sont eux-mêmes affrontés aux mêmes problèmes que les enseignants et au même souci de réussite pédagogique de l'action.

En quoi y a-t-il formation des enseignants du supérieur dans le cadre de tels projets?

J'aborderai les problèmes méthodologiques rencontrés dans la conduite conjointe des actions de recherche, qui sont aussi des problèmes de changement d'attitudes des uns et des autres, universitaires inclus. Ces derniers prennent conscience qu'eux aussi sont des praticiens, des praticiens de la recherche et que c'est en analysant leurs propres pratiques, elles aussi liées à une réussite de l'action entreprise, et non pas seulement de la production de savoir, qu'ils peuvent comprendre ceux des autres partenaires de statut différent (Zay, 2000 et à paraître, 2001).

Références bibliographiques

Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New-York: Basic Books.

Schön, D. A. 1994. *Le praticien réflexif. à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Trad. Jacques Heyneman & Dolorès Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques.

Schön D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco:

Jossey Bass, National Institute of Education.

Schön D. A., dir. 1991. *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New-York: Teachers college Press.

Schön D. A., dir. 1996. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Trad. Jacques Heyneman & Dolorès Gagnon. Montréal: Les Éditions Logiques.

Zay D., dir. 2000. *Culture, éducation et formation en partenariat eurorégional et interrégional dans le Nord - Pas-de-Calais*. Rapport de recherche, CPER (contrat de Plan État Région) 1999-2000, Lille: Université Charles de Gaulle Lille 3, 2000, 231 p.

Zay D., dir. 1999a. *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Préface d'André de Peretti. Paris-Bruxelles, De Boeck, Coll. Pédagogies en développement, 3ème éd., 190 p. 1. édition 1994 .

Zay D. 1999 b. "Thinking the interactive interplay between reflection, Practice, Partnerships. Questions and points of tensions/penser le jeu interactif entre réflexion, pratiques, partenariats. Questions et points de tensions". In "conceptualising reflective practice through partnerships: European Perspectives/conceptualiser la pratique réflexive en partenariat : perspectives européennes". *Pedagogy, Culture & Society* (ex *Curriculum Studies*), vol. 7, n°2, 1999, pp.195-219.

Zay D. 2001,(à paraître). *Prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes et préparation de leur insertion sociale et professionnelle*. Actes de la Journée d'étude du projet INTERREG II Nord - Pas de Calais/ Kent Transmanche, du 8 novembre 2000. École doctorale de l'Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Notes

(*) Université Charles de Gaulle - Lille 3 – France.

V - LA PEDAGOGIE DU PROJET DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURMOHAMED MADOU ([*](#))**De l'enseignement à la professionnalisation : les universités face à la reconnaissance et à la validation des acquis professionnels : le cas du CNAM****INTRODUCTION :**

Actuellement objet de débats et de réformes en Europe mais aussi en France, la validation d'acquis professionnels (VAP) constitue un enjeu stratégique fondamental. Reconnaisant que l'expérience professionnelle produit des compétences et des savoir-faire, la VAP se situe au croisement de la formation tout au long de la vie et de l'emploi qui exige de chaque individu davantage de qualifications et de compétences pour s'adapter et anticiper les mutations socio-économiques et technologiques. Elle participe de ce fait au rapprochement entre le système éducatif et le système productif. Pour pouvoir s'insérer et évoluer dans la vie professionnelle et sociale, il faut contribuer, d'une part, à l'élévation du niveau de connaissance des jeunes générations et accentuer, d'autre part, la professionnalisation de la formation pour permettre aux jeunes et aux adultes de répondre aux exigences des entreprises en termes de compétences et d'employabilité. Il s'agit aussi d'offrir une véritable "seconde chance" aux personnes n'ayant pas atteint un niveau scolaire suffisant et la possibilité de poursuivre des formations diplômantes en leur validant tout ou partie de leurs compétences acquises et développées à travers l'expérience professionnelle. Il faut aller donc vers un système coordonné reposant tant à la fois sur la formation initiale et continue et sur les qualifications et les compétences acquises tout au long de la vie active. Un système qui, évidemment, doit avoir comme objectif d'être transférable, portable et rentable sur le marché de l'emploi.

Dans une société en crise et en raison des mutations rapides des organisations du travail, se former tout au long de la vie est incontournable pour tout individu désirant évoluer et faire face à un marché de l'emploi exigeant, difficilement accessible et rigoureusement sélectif. Nous sommes dans une société où le diplôme, s'il ne constitue pas, "automatiquement", un passeport pour l'emploi, demeure tout de même un moyen d'augmenter ses chances d'insertion et/ou de promotion sociale. La réduction du temps de travail, le développement du temps partiel, les emplois jeunes, le droit individuel à la formation et l'accroissement des mobilités entraînent des besoins de formation et de qualification très importants. Dans ce contexte, la validation d'acquis

professionnels constitue un facteur de dynamisation et de motivation pour tous ceux qui, après plusieurs années d'expérience au cours desquelles ils ont acquis des savoir-faire non négligeables, souhaitent faire reconnaître et valider leurs compétences acquises en entreprise par un diplôme reconnu.

L'une des caractéristiques du succès du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) est sans doute son souci permanent de demeurer une référence incontestable en matière d'adaptation de la formation à la demande sociale. Une adaptation qui passe entre autres par le renforcement et le développement de la validation des acquis professionnels comme axe fondamental de la réforme de la formation professionnelle⁽¹⁾. Le rapport de Virville: «*donner un nouvel élan à la formation professionnelles*» et le livre blanc sur l'éducation et la formation de la commission européenne «*enseigner et apprendre: vers la société cognitive*», en plaçant la validation des acquis au centre de la réforme de la formation professionnelle et en en faisant un outil de mobilité, de reconversion et de réinsertion professionnelles, ont tenté de relancer le débat tant sur la confrontation entre savoirs théoriques et savoirs expérientiels que sur la place du diplôme dans les systèmes de classification et d'évolution professionnelles. Le CNAM doit d'ailleurs tenir compte de la VAP pour adapter et repenser son offre de formation de façon à la rendre plus conforme aux besoins de ce type de public non seulement en termes d'objectifs et de contenus mais également en termes d'organisation pédagogique (individualisation des parcours, projet personnel et professionnel, modularisation de la formation, formation courte diplômante, autoformation...).

La VAP s'inscrit donc dans un processus de valorisation des individus dès lors que l'on admet que les lieux d'apprentissage sont multiples. Quand on insère un adulte avec un capital d'expérience dans un processus de formation, il s'agit pour les enseignants de renouveler leurs stratégies pédagogiques de façon à s'adapter à ce type de public. Il faut donc établir une relation individualisée avec les élèves ou "les auditeurs" comme on les appelle au CNAM car chacun est porteur de ce que Pat Davies (1997) nomme une "théorie privée". Cela suppose de mettre en place et de construire des parcours de formation plus personnalisés permettant à chacun d'être acteur de sa propre formation et de sa propre éducation et rompre ainsi avec la logique de l'enseignement à sens unique où l'enseignant est chargé de transmettre le savoir et l'étudiant de le recevoir en se contentant de sa simple participation aux cours. La reconnaissance des acquis professionnels ouvre ainsi la voie à une conception renouvelée des dispositifs de formation, des situations éducatives, des modalités d'apprentissage et d'évaluation.

Le thème de la reconnaissance et de la validation des acquis expérientiels trouve son origine dans des problématiques de reconversion, de mobilité et d'insertion professionnelles et renvoie donc à des enjeux personnels, socio-professionnels et économiques: comment évaluer et prendre en compte dans la formation les acquis issus de l'expérience? Pour comprendre ces enjeux, nous tenterons une

triple approche: une approche historique pour comprendre les origines de ce dispositif et les influences étrangères notamment nord-américaines sur les acteurs de la formation en France. Une approche théorique pour tenter de définir les notions clés du champ de la validation des acquis et ce, en s'appuyant sur les réflexions de deux courants théoriques: il s'agit du courant de la «formation expérientielle» et d'un autre plus récent «des formations en situation de travail» Enfin une approche pratique pour comprendre les caractéristiques de ce mode de validation et des limites de son application dans l'enseignement supérieur et tout particulièrement au CNAM qui occupe en France une place originale dans ce domaine.

1- APPROCHE HISTORIQUE.

L'adage populaire: «*c'est en forgeant qu'on devient forgeron*», laisse penser que l'exercice d'un métier, d'une activité professionnelle quelle qu'elle soit est non seulement essentiel mais aussi formateur dans la vie de tout un chacun. On constate que la reconnaissance des effets formateurs de l'expérience est donc ancienne tant dans les discours que dans les représentations sociales.

1.1- Les influences nord américaines.

Mais sans remonter très loin dans l'histoire, on peut situer l'émergence du thème de la reconnaissance des acquis professionnels au lendemain de la Seconde Guerre mondiale où l'on assistait en Amérique du Nord à une prise de conscience de la nécessité de prendre en compte et de valider les acquis issus de l'expérience professionnelle. Confrontés au chômage massif après leur retour à la vie civile et dans le souci de s'insérer professionnellement dans le secteur industriel, les militaires américains (les GI's) ont cherché à faire reconnaître leurs compétences acquises de leur expérience militaire de terrain. Plusieurs millions de personnes ont bénéficié de ces mesures dont près de deux millions accédèrent à l'enseignement supérieur. La mise en place de ces dispositifs s'est accompagnée de débats houleux et de réactions virulentes de la part aussi bien des établissements universitaires que des institutions politiques. En témoigne, pour exemple, cette réaction du Président de l'université de Chicago, Robert M. Hutchins, en décembre 1944, pour qui «*les universités vont devenir une jungle éducative; des vétérans incapables de trouver du travail, deviendront des vagabonds éducatifs. L'éducation n'est pas un bon système pour faire face au chômage massif*» (cité par J.F. Bonami, 2000). Les publics concernés par ces dispositifs se recrutaient essentiellement parmi les populations de bas niveau de formation initiale, mais qui ont acquis des compétences et des connaissances grâce à leur passage dans une armée très technique et dans un contexte de guerre particulièrement difficile et complexe. Ce n'est donc pas un hasard que la plupart des vétérans très motivés par la reprise des études et ayant bénéficié de la VAP pour entrer dans l'enseignement supérieur, sortaient quelques années plus tard avec leur diplôme obtenu haut la main. Un journaliste du New York Times, spécialiste de l'éducation commentait, en novembre 1947, ce dispositif de validation d'acquis professionnels et le considère comme étant «*le*

fait le plus surprenant de l'histoire de l'enseignement supérieur américain...Les vétérans s'approprient les distinctions; ils sortent avec les notes maximales, dans tous leurs cours. Loin d'être un problème éducatif, les vétérans sont devenus un atout pour l'enseignement supérieur».

Ces mesures ont donné naissance quelque temps après à un ensemble de pratiques centrées sur la capitalisation des preuves de compétences acquises en dehors des formations académiques (Aubret, 1994). Parmi ces pratiques, on peut citer les *career passport* ou encore le *portfolio*. Ce dernier, tel que le définit B. Liétard (1993) est une démarche *"par laquelle une personne tente de démontrer, avec des preuves à l'appui, la part des apprentissages antérieurs, qui se rapportent à des cours, programmes ou emplois précis. Cette pratique se fait avec l'aide d'un spécialiste, parfois dans des centres spécialisés ou dans l'institution où on vise une reconnaissance"*.

Cette expérience américaine a eu des prolongements au Canada et plus particulièrement au Québec qui va influencer à son tour les perceptions de certains acteurs de la formation continue en France (Barkatoolah, 1987). Depuis le début des années quatre vingt, de nombreux responsables de départements ministériels chargés de la formation professionnelle et continue vont s'inspirer des travaux de réflexion et des pratiques mises au point par les Québécois pour lancer le débat en France sur ce thème de la reconnaissance et de la validation des acquis. On est passé progressivement, constate M. Feutrie (1998), *"d'une prise de position militante, appuyée sur la conviction que l'expérience peut être porteuse de savoirs à la construction de démarches qui tentent de donner à cette idée une légitimité partagée par la plupart des acteurs, qu'ils appartiennent au champ politique, à la sphère économique ou au champ de la formation"*.

1.2- Des initiatives de l'éducation nationale à la nécessité de codification.

L'émergence de ce que l'on peut appeler aujourd'hui le dispositif français de validation des acquis professionnels est le résultat conjugué de plusieurs facteurs. Michel Feutrie (1998) en cite quatre. Le premier facteur concerne la mise en place par l'éducation nationale à la fin des années soixante des diplômes par unités capitalisables expérimentés d'abord en formation continue. L'intérêt de ce système est de rompre avec la logique du «tout ou rien» sur lequel est basée l'organisation et la validation des examens traditionnels. Il permet de fractionner l'effort, de le répartir dans le temps et d'accorder des «parties» de diplôme. Cependant, on restait fortement attaché à la validation classique et académique des acquis de formation, abstraction faite des acquis expérimentiels.

Le second facteur nous renvoie aux initiatives prises au début des années 80 par la Délégation à la formation professionnelle (qui devient Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle après sa fusion en 1997 avec la Délégation à l'emploi) pour intégrer ou

réintégrer au marché du travail les jeunes (16-25) ans et plus généralement l'ensemble des demandeurs d'emploi qui, par ailleurs, souffrent d'un faible niveau de formation initiale. Des organismes de formation seront sollicités par les pouvoirs publics pour mettre en place des actions de formation en direction de ces publics et, pour la première fois, de prendre en compte leurs acquis antérieurs, quels qu'ils soient, pour éviter la multiplication des heures de formation. C'est donc par souci d'économie, au premier abord, qu'a été évoquée l'idée de validation des acquis qui va donner lieu en 1985 à une circulaire du ministère du Travail visant à améliorer les programmes d'insertion/réinsertion des jeunes et par là même de rendre officielle l'utilisation «politique» des termes de reconnaissance et de validation des acquis. En attendant que se mette en place une politique de validation, la DFP va impulser une politique de reconnaissance des acquis à l'aide de deux instruments : le *portefeuille de compétences*(2) et le *bilan professionnel et personnel*(3) qui donneront à leur tour naissance (circulaire du 14 mars 1986) aux Centres Interministériels de Bilans de Compétences (CIBC)(4). Initialement créé pour accompagner l'organisation des parcours de formation, le bilan de compétences deviendra, avec l'accord de juillet 1991 entre les partenaires sociaux et les pouvoirs publics sur la formation professionnelle, un droit inscrit dans le Code du travail permettant à chaque salarié ayant une expérience professionnelle d'au moins une dizaine d'années de bénéficier d'un congé spécifique pour réaliser un bilan de compétences, que ce soit dans le cadre de la mobilité, de la reconversion ou de la réinsertion pour les personnes se trouvant au chômage. Il a pour objet «*de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel, et le cas échéant, un projet de formation*» (Code du travail, art. L 900.2).

Le troisième facteur réside, selon M. Feutrie, dans le dialogue entre les partenaires sociaux et l'Etat (toujours au début des années 80) qui voit apparaître l'émergence d'un système de validation parallèle ou en concurrence avec les voies traditionnelles que proposent les diplômes et les titres homologués. L'accord interprofessionnel sur la formation professionnelle de 1983 et la loi du 24 février 1984 obligent les branches professionnelles à prendre en compte la reconnaissance des qualifications acquises par l'expérience professionnelle; désormais «*la preuve de la possession d'un savoir relatif à une qualification peut être fournie autrement que par des diplômes légitimés*» (A.M. Charraud, 1993).

Enfin le dernier facteur se rapporte aux démarches militantes des acteurs de la formation professionnelle. A la même période et sous l'influence des expériences québécoises en matière de validation d'acquis dont on avait parlé précédemment, de nombreux «militants» de la VAP vont créer le Réseau en Reconnaissance des Acquis pour «*échanger, partager, se rencontrer, évoluer ensemble et faire reculer les limites de l'exclusion*» afin d'influer sur les politiques, les démarches et les dispositifs mis en oeuvre. Ils vont réussir peu à peu à convaincre les pouvoirs publics de la nécessité de légiférer en matière

de validation d'acquis pour garantir le droit de chaque individu à suivre ou à reprendre une formation en faisant valider ses acquis expérimentiels. Ce passage de la pratique pédagogique à un droit institutionnel n'est pas sans générer des tensions. Sans aller jusqu'à parler de révolution, la VAP entraîne inévitablement un changement culturel dans le mode de délivrance des diplômes et pose un certain nombre de problèmes quant à l'identification, l'évaluation, la validation et la certification des connaissances et compétences.

1.3- Les textes réglementaires.

Nous entendons par texte réglementaire les lois, décrets, arrêtés et circulaires qui garantissent un cadre réglementaire et institutionnel à la VAP en France. Dans le champ de l'enseignement supérieur, trois textes régissent ce dispositif:

i) La loi du 10 juillet 1934 relative à l'accès au titre d'ingénieur diplômé par l'Etat

Cette loi qui régit le dispositif d'habilitation des établissements pour la délivrance du titre d'ingénieur comporte dans son article 8 une disposition novatrice dans son principe: *«les techniciens autodidactes, les auditeurs libres des diverses écoles, les élèves par correspondance, justifiant de cinq ans de pratique industrielle comme techniciens, pourront, après avoir subi avec succès un examen, obtenir un diplôme d'ingénieur. Les conditions de délivrance de ces diplômes seront fixées par décret sur avis de la commission des titres d'ingénieurs»*.

Les conditions d'admission et de délivrance du titre d'ingénieur sont modifiées par le décret du 16 mai 1975; actuellement il faut être âgé de plus de 35 ans et justifier de cinq ans d'expérience professionnelle dans des fonctions communément confiées à des ingénieurs.

Pour cela, il suffit de présenter un mémoire devant le jury d'une école d'ingénieur habilitée, qui permettrait d'obtenir le titre d'ingénieur si toutefois le jury émettait un avis favorable.

Il faut dire que cette loi rencontre très peu de succès parce qu'elle est aussi mal connue. En dehors du CNAM qui continue à délivrer le titre d'ingénieur par cette voie, peu d'établissements s'intéressent à cette démarche. Depuis sa création depuis maintenant 67 ans, ce sont moins de 3000 titres qui ont été délivrés alors que l'on délivre environ 23 000 titres d'ingénieurs par an (J.F Bonami, 2000).

ii) Le décret du 23 août 1985 relatif aux conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels

Il s'agit d'un décret qui autorise, dans l'ensemble des établissements supérieurs, l'accès à des niveaux de formation pour lesquels on ne dispose pas de diplômes normalement requis, sur la base des acquis personnels et professionnels. Ce texte est fondamental dans le sens où il tient compte de l'ensemble des expériences de l'individu dès lors qu'elles constituent de véritables gisements de connaissances et de

compétences. Ne seront pris en compte que les acquis ayant un rapport avec le projet de formation. Ainsi, une personne titulaire d'un CAP avec une longue expérience professionnelle, personnelle, associative ou syndicale peut être autorisée à préparer une maîtrise, voire un DESS au titre de la VAP. Ce n'est pas très courant mais c'est tout à fait possible. Toutefois si cette personne échoue au DESS, elle n'est pas pour autant titulaire d'une maîtrise mais uniquement de son CAP. Il s'agit bien d'une autorisation à suivre une formation et non pas la délivrance d'une équivalence.

iii) La loi du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour l'obtention de diplômes nationaux et de l'enseignement technologique secondaire.

Le début des années 90 marque un tournant dans le domaine de la validation des acquis avec l'adoption de la loi du 20 juillet 1992 qui stipule que « *toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle en rapport avec l'objet de sa demande peut demander la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme* ».

On se souvient des débats houleux qui ont suivi la discussion du projet de loi à l'Assemblée nationale où de nombreux parlementaires restaient sceptiques à l'idée de modifier les modalités d'accès traditionnelles à l'enseignement supérieur. Jacques Lang, alors ministre de l'Education Nationale, apportait ces précisions en guise de réponse aux députés qui critiquaient son projet sur la VAP : « l'école délivre un savoir; ce savoir est sanctionné par un diplôme, ce diplôme peut ouvrir la voie à un métier. Mais ce système, hérité d'une grande tradition nationale, comporte parfois quelques lacunes: il est incomplet. Le texte que nous vous soumettons aujourd'hui vise en partie, si j'ose dire, à «boucler la boucle», en reconnaissant que les métiers peuvent également être source de savoir qu'un diplôme peut sanctionner» (5). Il est donc admis à travers l'adoption de cette loi que l'activité professionnelle, de par ses effets formateurs, produit des compétences et des savoirs qui se rapprochent de ceux transmis dans le cadre formel de la formation. Il s'agit non seulement d'admettre qu'il est possible d'apprendre de manière non formelle (reconnaissance des acquis) mais aussi de faire acquérir un statut à cette catégorie d'apprentissage en leur donnant une valeur reconnue socialement (l'acte de valider). En ajoutant validation à reconnaissance, on transforme une simple préoccupation d'évaluation préalable en une reconnaissance sociale officialisée (D. Jacobi, K. Lonchamp, 1994).

2- UNE APPROCHE THEORIQUE.

Abordons maintenant le volet théorique. Comme on vient de le voir, la validation d'acquis professionnels occupe dans le paysage éducatif français une place centrale et pose avec acuité le problème de l'articulation entre les savoirs nés de l'expérience et les savoirs issus de la théorie que l'on peut qualifier généralement d'académiques. Qu'on soit formateur ou enseignant, il nous est tous arrivé au moins une seule

fois de se poser la question de savoir si l'on peut apprendre par l'expérience: qu'apprend-on par l'expérience et comment l'apprend-on? Cette question dépasse bien entendu les querelles d'école qui opposent le plus souvent les savoirs théoriques considérés comme nobles, scientifiques et prestigieux et les savoirs de l'expérience considérés comme approximatifs, désordonnés, destinés avant tout à être appliqués. Le débat n'est pas nouveau et l'on s'interroge à nouveau si l'on doit former les jeunes personnes par une approche théorique qui développera en elles les capacités de raisonnement scientifique, logique et critique ou bien s'il faut confronter très vite aux réalités de la vie pratique avec tout ce qu'elle comporte de complexité et d'approximations. Les enseignants ou les formateurs qui s'adressent à un public adulte issu de l'entreprise, comme c'est le cas au CNAM, souligne toute l'importance que requiert pour eux la prise en compte de l'expérience professionnelle dans les parcours de formation. Il s'agit, d'une part, d'éviter de refinancer des actions de formation qui visent des objectifs éducatifs déjà maîtrisés par les apprenants et, d'autre part, de réduire leurs parcours de formation. Pour l'individu en situation de reprise de formation, c'est plutôt un facteur motivationnel déterminant dès lors que la prise en compte de son expérience le dispense de revenir sur ce qu'il sait déjà.

2.1- De la diversité des définitions de la notion «d'expérience».

Sur le plan conceptuel, il nous semble toutefois nécessaire de revenir sur le terme d'«expérience» tellement son usage nous paraît des plus évidents et nous tenterons de faire avec G. de Villers (1991) un petit détour philosophique pour y voir un peu plus clair compte tenu de l'abondante diversité de significations. Tout d'abord, commençons par Platon qui considère que l'expérience ne livre pas de connaissances mais seulement une opinion. La vérité n'est pas dans l'expérience mais dans la connaissance des idées, autrement dit la science. Pour Aristote, l'expérience est prise comme une voie d'accès à la réalité sensible, une condition nécessaire mais non suffisante à la connaissance. Avec l'apport du christianisme, l'expérience devient la connaissance du monde intérieur, la présence divine dans l'intimité de chacun. Au début des temps modernes, F. Bacon (1620) est le premier à développer l'idée d'une approche scientifique de l'expérience ordonnée par opposition à l'expérience vulgaire. David Hume recourt à la répétition des phénomènes dont l'insistance produit des habitudes mentales. A l'inverse de Hume, Kant va considérer les objets de l'expérience et la production de sens de l'objet, c'est à dire la transmutation du donné sensible en concept. Avec Hegel et la phénoménologie, l'expérience signifie le mouvement même de l'esprit se produisant dans ses manifestations dans, par et pour la conscience.

Au 19^{ème} siècle, marqué par le Romantisme, se développe une conception de l'expérience comme appréhension immédiate de données naturelles. Pour Bergson, il existe un accès immédiat au réel: l'intuition. Durkheim pense, quant à lui, que la notion d'expérience se trouve au milieu d'une tension dialectique entre la théorie et la pratique, entre le sacré et le profane. Beaucoup plus tard, John Dewey (1958) souligne les mérites de l'expérience pratique comme méthode

éducative et considère l'apprentissage comme un processus dialectique qui intègre l'expérience et la théorie, l'observation et l'action. L'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie et la théorie fournit une direction à l'expérience. Il s'agit donc de deux éléments interreliés, qui doivent être intégrés. Pour sa part, Kolb (1984), tente de réconcilier les pôles théorie/pratique dans un modèle structurel de l'apprentissage : *«l'apprentissage expérientiel est un processus par le lequel les connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience. Ces connaissances nouvelles résultent de la saisie (préhension) de l'expérience et de sa transformation»*. Kolb a identifié quatre styles d'apprentissages principaux :

- *Expérience concrète*: caractéristique d'une personne qui s'implique d'une manière personnelle dans les expériences et les relations humaines, qui est concernée plus par le caractère unique et la complexité de la réalité actuelle que par les théories et les généralisations;
- *Observation réfléchie*: caractéristique d'une personne qui met l'accent sur la compréhension des idées et des problèmes, plutôt que sur leurs applications pratiques, qui valorise la réflexion plutôt que l'action;
- *Conceptualisation abstraite*: caractéristique d'une personne concernée plus par l'élaboration de théories générales que par la compréhension intuitive des éléments particuliers d'une situation;
- *Expérimentation active*: typique d'une personne qui cherche à influencer les autres et à changer les situations: les applications pratiques sont jugées plus importantes que la compréhension théorique; l'accent est mis sur l'action plutôt que sur la réflexion.

En 1991, réfléchissant sur la place de l'expérience dans les entreprises, Guy Jobert (directeur de la revue Education Permanente) définit l'expérience comme un processus *« où s'est constitué, au fil des temps, individuellement et collectivement, dans l'intimité des personnes, dans leur corps, leur intelligence, leur imaginaire, leur sensibilité, dans la confrontation quotidienne avec le réel et la nécessité de résoudre des problèmes de toute nature»*.

2.2- Les courants théoriques.

Nous avons mobilisé deux cadres théoriques pour nous aider à comprendre et à développer la réflexion autour des problématiques liées aux savoirs et aux compétences d'une manière générale.

i) Le premier courant concerne la formation expérientielle développé par des chercheurs et des praticiens canadiens qui seront rejoints

quelques temps après par des chercheurs français. Ils partent du

constat que ce qui est vécu par un individu et surtout le retour réflexif qu'il peut faire sur ce qu'il a vécu et sur le contexte dans lequel se sont déroulées ces expériences, le transforme profondément. G. Pineau reprenant les réflexions de B. Courtois (1995) sur le rôle formateur de l'expérience définit la formation expérientielle comme « une formation par contact direct mais réfléchi ». Trois exigences doivent être satisfaites selon B. Courtois. Il s'agit, par une distanciation critique, par une « mise en mots », de formaliser l'expérience et d'en tirer la dimension d'expertise. Il s'agit ensuite de transformer cette expérience en conscience, examiner comment elle a construit l'individu en tant qu'individu. Il s'agit enfin de le positionner dans son contexte, dans l'espace et dans le temps, de la mettre en perspective.

Transformer ainsi une expérience suppose une triple démarche. Il faut construire du sens, pour qu'une expérience soit formatrice, il faut que l'individu lui donne lui-même du sens et la confronte à différents niveaux de sens. Il faut transformer un savoir local d'usage en un savoir transférable et transmissible. Cela est d'autant plus nécessaire que ce savoir ne correspond pas au savoir d'une discipline. Il faut donc un travail d'explicitation, de formalisation et de confrontation par aller et retour avec une « culture générale ». Il faut créer une dynamique de transformation identitaire, notamment quand il s'agit de franchir des caps professionnels.

ii) Le second courant concerne les effets formateurs des situations de travail. La théorie et la pratique, la réflexion et l'action ne sont en réalité que des dimensions d'un même apprentissage. Les compétences issues d'une expérience professionnelle et sociale sont porteuses de savoirs et de connaissances. Mais ce sont des savoirs d'action (J.M Barbier, 1996), liés à la transformation du réel, ou des savoirs pratiques (G. Malglaive, 1991) « ensemble hétéroclite de recettes, de points de vue sur les choses, d'intuitions, de réflexes et d'habitude ». De plus, poursuit-il, « certains de ces savoirs sont formalisés dans des langages qui leur sont adéquats, langage naturel, langage mathématique, langage des schémas ; les savoirs pratiques et les savoir-faire s'agissent beaucoup plus qu'ils ne se disent, encore qu'ils puissent créer leur propre jargon et acquérir ainsi leur autonomie spécifique ».

Si les savoirs qui relèvent de l'expérience professionnelle sont du domaine de l'abstrait, leur existence réelle et sociale dépend de la capacité de chacun à les verbaliser, les expliciter et les formaliser. Ces savoirs d'action mobilisés avant tout dans l'objectif d'être opérationnels, ne sont organisés que par et dans l'action. « *c'est en effet bien souvent le contact avec la réalité de l'activité professionnelle qui interroge les connaissances primitivement acquises pour les réapprendre autrement* » (Malglaive, Decomps, 1996).

Dans l'ouvrage qu'il a dirigé, J.M Barbier (1996) constate que l'utilisation de la notion de savoir renvoie à « *deux zones sémantiques qui n'ont ni les mêmes objets, ni les mêmes règles* ». il y a, d'une part, le champ qui recouvre « *les savoirs objectivés* » qui sont « *des énoncés propositionnels...ils formalisent une représentation du réel et ils*

énoncent une correspondance, un lien entre cette représentation et l'objet présenté». Puis on retrouve d'autre part le champ des «savoirs détenus », qui sont des composantes identitaires dont la réalité est supposée à partir «du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'action».

J.M Barbier poursuit son analyse et constate que «l'acte de travail, qui a pour résultat spécifique la production ou la transformation de biens et de services et qui suppose à cette occasion la mobilisation de capacités et plus largement de composantes identitaires dans l'exercice d'activités concrètes, a pour effet de cet exercice de modifier ces capacités ou composantes identitaires» (Barbier, Berton, Boru, 1996).

L'identification de ces savoirs d'action est rendue difficile autant par l'absence d'instruments adaptés que par leur caractère illisible, caché, peu formalisé. Contrairement aux savoirs théoriques organisés autour des champs disciplinaires, les savoirs d'action s'accommodent mal des découpages des programmes d'enseignement classique. Dans les savoirs d'action, il n'est pas toujours facile d'identifier ce qui relève de la compétence d'un individu de celle du groupe avec qui il travaille. Une organisation, observe M. Feutrie (1998), *«ce n'est pas seulement une somme de connaissances et de compétences individuelles, mais aussi des connaissances et des compétences mises en commun et partagées par un collectif et qui sont mobilisées, à un moment ou un autre, pour tout ou partie, par les individus dans leurs actions».*

La démarche de validation d'acquis professionnels consiste donc à identifier et repérer les savoirs pratiques mobilisés au travail et dans la vie quotidienne et de comprendre le contexte dans lequel ils sont réalisés. Pour cela, il faut les faire émerger à la conscience en favorisant leur énonciation par l'aide d'un conseiller spécialisé chargé d'aider les candidats à «mettre en mots» et à formaliser leur expérience. Ceci suppose un travail d'accompagnement de l'individu afin de l'aider à mettre à la disposition de ceux qui sont chargés de l'évaluer les éléments nécessaires pour concrétiser son projet professionnel et personnel.

3- UNE APPROCHE PRATIQUE.

3.1- L'expérimentation de la VAP dans les universités: le cas du CNAM.

Les spécialistes de l'innovation n'ont pas tort de dire qu'il faut généralement plusieurs années, voire quelques décennies pour faire passer une réforme dans le secteur éducatif, surtout s'il s'agit d'une loi « révolutionnaire » comme celle relative à la validation d'acquis professionnels. Malgré quelques avancées significatives , ces cinq dernières années, il n'en demeure pas moins que la généralisation de la VAP est loin d'être acquise sur le terrain.

L'usage et l'utilisation indifférenciée des notions d'acquis, de reconnaissance et de validation qui renvoient d'ailleurs à des champs

disciplinaires variés (sociologie, psychologie, droit, sciences de l'éducation, etc.) implique que nous nous attardons un peu pour tenter un effort de conceptualisation compte tenu de la confusion qui règne dans les définitions de ces notions et de leur perception par l'ensemble des acteurs de la formation professionnelle.

En inscrivant les pratiques de reconnaissance et de validation des acquis dans le champ théorique de l'évaluation, il nous paraît essentiel de resituer la place exacte de ces concepts. Commençons tout d'abord par la notion d'acquis: ce terme désigne d'abord les acquis informels issus donc de l'expérience par opposition aux acquis formels résultant d'un enseignement académique classique. Ces derniers développent chez l'individu des capacités de raisonnement scientifique, des capacités de réflexion et de formalisation tandis que l'expérience sert de terrain d'application aux savoirs académiques qu'elle transforme en « savoir en usage » spécifique à une catégorie de contenus d'activités (Malgaive, 1990). Sous un angle plus psychologique, observe Aubret (1994), les acquis sont « définissables en termes d'effets durables laissés par les apprentissages (quelle que soit leur nature) sur les modalités de connaître, d'être et d'agir d'une personne » dont la finalité est d'élaborer et de constituer un potentiel susceptible d'être mobilisable quelque soit les circonstances ou les contextes.

Voyons ensuite les notions de reconnaissance et de validation. Le verbe « reconnaître » est polysémique, il renvoie à des sens comme percevoir, admettre, distinguer, identifier, accepter, etc. En revanche, le terme valider est monosémique: il renvoie à un lexique juridique et administratif avec le sens de ratifier, entériner, homologuer; du coup, son sens raisonnable plus fort du fait de son caractère procédural et institutionnel. La notion de « reconnaissance » renvoie donc d'une part, aux représentations que se fait l'individu de l'analyse de ses propres compétences en fonction de ses projets personnelles et professionnels (reconnaissance par soi) et d'autre part, des évaluations que porte l'environnement extérieur (l'employeur, les collègues, la famille, l'institution, etc.) sur les compétences de l'individu (reconnaissance par autrui). Autrement dit, comme le résume si bien J. Aubret, il s'agit de « se reconnaître pour se faire reconnaître ». La reconnaissance des acquis est orientée évidemment vers l'acte de validation qui atteste de la conformité des acquis par rapport à un ensemble d'exigences réglementées et qui accorde une valeur reconnue socialement et garantie dans le cadre d'un usage déterminé.

3.2- La vap dans l'enseignement supérieur: le cas du CNAM.

Les réflexions qui vont suivre se fondent sur ma propre expérience en tant que conseiller au bureau de validation d'acquis professionnels chargé d'accueillir, d'informer et d'analyser les parcours professionnels des « auditeurs » désireux de reprendre une formation diplômante au conservatoire national des arts et métiers qui a, comme tout le monde le sait, une longue tradition de formation d'adultes en France. L'expérimentation de la vap au cnam remonte à septembre 1995 c'est à dire trois ans après l'adoption par l'assemblée nationale de la loi de

juillet 1992 qui permet, rappelons-le, d'obtenir des dispenses des enseignements et des examens pour les parties des cursus correspondant à des connaissances que les candidats ont acquises au cours de leur activité professionnelle et sociale. Pour appuyer cette démarche, un accompagnement spécifique d'aide aux candidats a été mis en place et ce sont justement les conseillers en validation d'acquis professionnels qui assurent cette fonction nouvellement émergente.

Deux types de démarches, renvoyant à l'application des textes (décret 1985, loi 1992) sont actuellement utilisées dans le cadre du dispositif vap, la première démarche met l'accent sur l'idée de la production de preuves d'acquis que le candidat doit fournir à l'appui de son dossier. Elle est particulièrement défendue par J. Aubret qui considère que toute demande de reconnaissance et de validation d'acquis s'inscrit forcément dans un jeu d'influences de ces preuves d'acquis. Autrement dit, dans toutes les situations d'évaluation de «preuves» ou d'identification des acquis, on met en présence l'évalué face à son évaluateur, l'observé face à son observateur pour déterminer si le candidat dispose suffisamment d'acquis au regard d'un référentiel de formation, de titre ou de diplôme. Il s'agit donc dans cet exercice de mesurer, d'apprécier et en définitive d'apporter un jugement sur la conformité des acquis évalués avec ceux attendus par le référentiel de formation.

L'accès à la réparation d'un diplôme sans le diplôme normalement requis proposé dans le cadre du décret de 1985 est loin d'être une *«dispense de présenter des preuves d'acquis ou de se soumettre à des épreuves de vérification ou de contrôle»*, de même, l'obtention d'unités dans le cadre de la loi de 1992 implique *«la présentation d'une contribution ciblée en fonction des acquis à valider»*. L'évaluation des acquis ne doit pas se contenter de la description complète des expériences sociales et professionnelles du candidats à la validation, elle doit aussi s'appuyer sur une présentation qui suppose un effort préalable de formalisation de cette expérience. Ce travail d'analyse de l'activité professionnelle se fait à l'aide de l'intervention d'un conseiller spécialisé ayant pour objectif de *«mettre en mots»* l'expérience professionnelle que le candidats veut faire valider au regard des dispenses de formation demandés. Cet exercice exige bien entendu des candidats à la va un effort et d'analyse, de formalisation et de synthèse des expériences personnelles et professionnelles qu'ils souhaitent faire valider et fait porter donc l'effort d'identification des savoirs d'action à faire valoir sur le candidat. C'est à lui de saisir les règles du jeu et de démontrer qu'il est bien en mesure de produire les éléments de preuves recevable par l'institution universitaire.

La deuxième démarche est celle qui a été proposée par le Ministère de l'enseignement supérieur aux établissements d'enseignements supérieur. Elle est le résultat des réflexions des groupes de travail qui avaient été chargés de mettre en oeuvre le dispositif de validation des acquis en application de décret de 1985 et de la loi de 1992. Deux dossiers sont en fait proposés. Le premier, en application du décret de 1985, propose une présentation, sous une forme résumée de

l'ensemble des informations considérés comme nécessaires: parcours initiale et continue, parcours professionnels, avec insistance sur les moments les plus significatifs du parcours, expériences sociales et personnelles, productions personnelles. Le second, en application de la loi 1992, invite le candidat à analyser très précisément l'activité professionnelle qui va servir à la décision de validation. La démarche préconise une relation vivante entre le candidat et un conseiller vap pour produire ensemble des dossier de validation, identifier les compétences dont il a fait preuve dans les missions qui lui ont confiés et les savoirs dont elles supposent la maîtrise. Il s'agit en quelque sorte de «dire le faire». Dans les deux cas, le conseiller vap s'organise en deux temps : un premier entretien avec le candidat permet de s'assurer de la crédibilité de la demande et si celle ci est fondée, un second entretien est tout de suite pris pour élaborer le dossier (décret 1985) ou analyser l'expérience professionnelle du candidat (loi 1992).

Dans le cadre du décret de 1985, on porte une appréciation globale sur s'expérience personnelle, sociale et professionnelle, sur le parcours de formation initiale et continue et sur les travaux personnels du candidat. On va tenter de rechercher les schémas d'action, d'identifier un potentiel et des capacités de résolution de problème et de mise en oeuvre de nouvelles activités, plus complexes impliquant des responsabilités importantes et de vérifier le niveau de connaissances et de savoirs correspondants qui sont normalement requis de ceux qui obtiennent le diplôme postulé. Il ne s'agit pas d'opérer une vérification par des tests de la maîtrise des connaissances, mais on va adopter une démarche qui consiste à privilégier d'avantage les mouvements, les progressions et les évolutions professionnelles du candidat. Ce qui est pris en considération c'est le niveau des responsabilités, la complexité des tâches confiées, des connaissances et savoir faire qu'ils exigent et surtout de leur correspondance avec le niveau et l type de diplôme auquel le candidat souhaite accéder. Les commissions pédagogiques cherchent donc avant tout à cerner les capacités du candidats, à s'insérer dans la formation demandée et dans quelles mesure surtout pourrait-il y réussir. Dans certains cas, il est demandé simultanément ou au préalable à la personne d'acquérir telle ou telle connaissance formelle qui semble lui faire défaut.

En revanche dans le cadre de la loi de 1992 où il s'agit cette fois non pas d'autoriser une personne à suivre un cursus mais d'attribuer des unités de valeur sur la base d'acquis qui sont d'un autre ordre, le processus repose sur un travail d'analyse qui suppose un description approfondie de l'activité professionnelle qui va servir de base à la demande de validation. La formalisation de l'activité du sujet exige de sa part un effort d'élaboration intense en ce sens que la construction de la représentation à laquelle il procède relève à la fois d'un dynamique de mise en représentation qui lui permet de s'abstraire de son activité et d'une dynamique de production de sens lui permettant de se situer par rapport à l'activité et au récit qu'il en fait (Astier, 1999).

L'objectif n'est pas de détecter des similitudes avec les programmes de formation des proximités, c'est à dire de vérifier si les capacités

dont fait preuve l'individu dans la réalisation des actions et des missions qui lui sont confiées correspondent bien à ce qui est attendu par la formation. Il s'agit donc d'amener le candidat à la VAP, par une démarche d'explication et de mise en regard, à établir sans cesse ce lien entre son expérience professionnelle et les programmes des U.V demandées en dispense, exercice qui exige un effort considérable de réflexion, d'analyse et de formalisation. Ce qui est important n'est pas de savoir ce que l'individu a appris mais comment il a appris, quand et où? (Rivoir 1998). Malgré la difficulté qu'éprouvent les candidats à comprendre et à expliciter comment s'effectue l'apprentissage sur le lieu de travail tellement nos acquis nous paraissent d'une telle évidence (beaucoup de candidats répondent spontanément à cette question «j'ai appris sur le tas...»), elle leur permet néanmoins de se ré-approprier leur expérience et de la restructurer avec beaucoup de recul. C'est cette expérience recomposée, décontextualiser et formaliser que le jury évalue. Le plus important ce sont les acquis issus et appris à partir de l'expérience plutôt que l'expérience elle-même. Ensuite à la question «Quand avez vous appris?», on recherche la progression dans le temps: y a-t-il longtemps? récemment? dans quel ordre chronologique? quand pense-t-on avoir acquis un savoir? enfin à la question «où avez – vous appris?», le conseiller s'interroge sur l'espace: dans quelle entreprise ou administration? sur quel poste? quelle fonction? quel emploi? à quel niveau de responsabilité? etc. Il s'agit donc pour tout candidat à la VAP de donner du sens à ses acquis au travers d'un travail sur son expérience avec l'aide d'un accompagnateur qui débouche sur une explicitation. Ce retour réflexif sur soi exige du candidat une capacité d'analyse et de distanciation susceptibles de permettre la verbalisation de l'activité (Ravat, 1996).

Cependant la mise en regard de l'expérience professionnelle avec les programmes de formation nécessitent une présentation adaptée. Les formations universitaires ne sont pas particulièrement préparées pour cette démarche, elles apparaissent souvent sous forme de listes de programmes et imposent donc au préalable un travail de description en termes d'objectifs et de capacités attendus. Il s'agit dans ce cas de capacités «théoriques», décontextualisées à rapprocher de capacités concrètes, opérationnelles, effectivement mise en oeuvre, mais contextualisées (Feutrie , 1998).

En guise de conclusion.

Les spécialistes de l'innovation n'ont pas tort de dire qu'il faut généralement plusieurs années, voire quelques décennies pour faire passer une réforme dans le secteur éducatif surtout s'il s'agit d'une loi «révolutionnaire» cille celle relative à la validation d'acquis professionnels. Malgré quelques avancées significatives ces cinq dernières années, il n'en demeure pas moins que la généralisation de la vap est loin d'être acquise sur le terrain. Il faut dire qu'elle n'est pas suffisamment médiatisée et que les établissements universitaires à l'exception de quelques responsables administratifs et des enseignants. Ce qui rend sa mise en oeuvre sur le terrain tellement problématique. Et pourtant, si l'on doit désormais se former tout au long

de la vie, il faut favoriser une meilleure prise en compte des acquis expérimentiels. 40% de la population française a un niveau de qualification en dessous de V (CAP, BEP...). L'enjeu est primordial et pour arriver à des résultats beaucoup moins dramatiques, il est important de mettre en place des procédures massives de validation d'acquis professionnels pour permettre à des populations éloignées de la culture scolaire parfois voir offrir une «seconde chance» de faire valoir ce qu'ils ont appris autrement que par les voies d'accès traditionnelles. En d'autres termes reconnaître une valeur formative à l'ensemble de leur expérience personnelles, sociales, professionnelles, associatives, syndicales ou sportives.

En raison de l'intérêt qu'elle représente pour un grand nombre d'acteurs (entreprises, individus, organismes de formation, institutions..), la VAP apparaît fréquemment pour des couches très larges du salariat comme un moyen de promotion sociale et donc de valorisation de soi (reconnaissance pour soi et par autrui), constat également partagé par H. Lenoir (1999). Ce sentiment ressort très fortement des entretiens qu'on a eu avec les candidats qui, grâce à la VAP, ont pu engager ou relancer une dynamique de formation dans une logique de promotion sociale et l'évolution professionnelle. Ce qui nous permet d'avancer que la VAP est aussi un déterminant motivationnel, un facteur déclencheur d'une dynamique de reprise d'étude qui caractérise une grande partie des candidats. Ce faisant, elle joue, pour reprendre un statement de B. Lietard, une «*fonction d'assurance ou de réassurance*» en ouvrant d'autres perspectives en termes de réinsertion, de reconversion ou de promotion dès lors que l'individu s'inscrit dans une démarche de projet.

Outre le caractère formatif de l'expérience professionnelle pour les individus, la VAP constitue un outil de valorisation pour l'entreprise qui apparaît comme le lieu privilégié de la production des connaissances et des compétences. C'est peut être aussi la raison pour laquelle un certain nombre d'entreprises ont décidé d'intégrer la validation d'acquis professionnels dans leur stratégies de gestion des ressources humaines. D'une part parce que la VAP permet aux entreprises de réduire les écarts en termes de diplômes entre plusieurs catégories de salariés exerçant les mêmes activités. Compte tenu de la valeur sociale du diplôme, la VAP permet aux personnes les moins qualifiées mais largement expérimentées d'accéder de façon économique et rapide au même niveau de diplôme. D'autre part, elle est mobilisée comme un outil de gestion de la mobilité interne et externe, ce qui permet aux entreprises d'anticiper les mutations socio-économiques et technologiques et mieux organiser les parcours de formations adaptés à chaque acteur.

Pour conclure, ne faut-il pas pour reprendre à notre compte l'hypothèse de J.M Barbier opérer une transition progressive d'une culture de l'enseignement basée exclusivement sur la valorisation des savoirs issus de l'action et de la pratique. L'individu apprend en tous lieux et la VAP constitue dans ce contexte un processus d'aide à la construction des identités personnelles, sociales, et professionnelles.

Références bibliographiques

Bergson H. 1889, Essai sur les données immédiates de la conscience, Paris, Alcan.

Hume D. 1946, Traité de la nature humaine, Paris, Aubier.

Hegel G.W.F. 1807, Phénoménologie de l'esprit, Paris, Aubier, 2 volumes.

Kant. E. 1968, Critique de la raison pure, Paris, PUF.

Husserl E. 1970, Expérience et jugement, Paris, PUF.

Lock J. 1960, Essai concernant l'entendement humain, Paris, Vrin.

Bachelard G. 1980, La formation de l'esprit scientifique; contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, Paris, vrin.

Landy F. 1986, L'apprentissage expérientiel et la reconnaissance des acquis de formation, Montréal, fédérations des cegeps (col. Etudes et réflexions).

Dewey J. 1938, Experience and education, New York, Macmillan Press; expérience et éducations, New York, prentice Hall.

Jobert G. et Revuz C. 1990, l'expérience est un capital, in Education permanente, n°102, Mars.

Davies P. 1997, accreditation of prior learning *in England, Background paper for leonardo project meeting.*

Bonani J.F. 2000, valider les acquis professionnels.

Aubret J., Gilbert P. 1991, reconnaissance et validations des acquis, Paris, PUF.

Aubret J., Meyer N. 1994, la reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur: les enjeux, pratiques et analyses de formation, Université de Paris 8.

Astier Ph. 1991, Activité et situation dans le «récit d'expérience», éducation permanente, n°139, 1999-2, pp 87-97.

Liétard B. (1993),

Barkatoula A. 1987, Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis, pratique de formation, université de paris 8.

Feutrie M. 1998, Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel, rapport pour le CEDEFOP, communautés européennes, Thsaalonique.

Charraud A.M. 1993, L'organisation de la reconnaissance des acquis, Actualités de formation permanente, n° 1222.

Jocobi D., Lonchamp K. 1994, reconnaître et valider les acquis, les dérives linguistiques d'une injonction paradoxale, Education permanente n° 118, 1994.

Barbier J.M. 1996, Dir, savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF.

Barbier J.M., Berton F., Boru J.J., situations de travail et formation, Paris, l'hamattan.

Malglavie G. 1990, Enseigner à des adultes, Paris, PUF.

Decomps B., Maglavie G. 1996, « comment asseoir le concept d'université professionnelle? » in *savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.

Ravat D. 1996, La validation des acquis professionnels, Actualité de la formation permanente, n° 140.

Rivoire B. 1998, La validation des acquis professionnels au CNAM : Etat d'une expérimentation, rapport de recherche, Paris, CNAM.

Notes

(*) GRIOT- CNAM

(1) Madame Nicole PERRY, secrétaire d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle a rappelé ce principe de la validation d'acquis professionnels dans son rapport sur la réforme de la formation professionnelle intitulée "diagnostic, défis et enjeux", lettre d'information de la formation permanente, n°68, Centre Info, mars 1999.

(2) Le portefeuille de compétences est directement inspiré du portfolio nord-américain (J.Aubret, 1991 et 1992). Il est présenté « comme un dossier personnel constitué de façon systématique pour mémoriser les résultats d'un travail de reconnaissance personnelle de ses acquis (acquis de formation et acquis expérientiels) en vue de les faire reconnaître par des organismes de formation ou en milieu professionnel ». C'est « l'ensemble des pièces qui attestent de compétences acquises par un individu non seulement dans le cadre de formations qu'il a suivies ou des emplois qu'il a occupés, mais aussi, dans le cadre de la vie sociale ou personnelle ».

(3) Le bilan étant défini alors comme une « démarche permettant d'identifier les compétences et les potentialités d'un individu susceptibles d'être mobilisés dans un projet personnel et/ou professionnel, que le bilan contribue d'ailleurs à définir » (B.Liétard, 1992).

(4) Les CIBC ont pour objectif de proposer, dans chaque département, une équipe pluridisciplinaire de spécialistes de l'évaluation, de

l'orientation et de la reconnaissance des acquis, issus de différentes institutions (AFPA, ANPE, Education nationale) afin d'assurer en commun des bilans de compétences pour tout public. Actuellement il existe un peu plus d'une centaine de CIBC. Mais plus de 700 organismes prestataires de bilans sont repérés comme actifs, ils réalisent environ 125 000 bilans par an (M. Feutrie, 1998).

(5) Jacques Lang, Assemblée nationale, 25 juin 1992.

VI - L'UNIVERSITE ET SES ETUDIANTS

NOURIA REMAOUN-BENGHABRIT (*)

Les étudiants de première année**INTRODUCTION :**

L'augmentation régulière du nombre d'étudiants depuis la RES en 1971 a abouti ces dernières années à l'émergence d'une réalité: celle des taux de redoublement en 1ère année? avoisinant pour certaines filières les 60%. Le rapport à l'institution universitaire des nouveaux étudiants ainsi que leur mode de vie et comportement à l'intérieur de leur lieu d'étude, vont subir des transformations. L'accent mis dans notre communication sur les représentations de l'université et de la pratique pédagogique des enseignants du supérieur, sera à appréhender comme un indicateur de l'évaluation de la formation à l'université. Les premiers résultats d'une enquête serviront de base à notre analyse.

L'Enseignement supérieur n'a pas cessé de se développer, accueillant un flux toujours croissant de nouveaux bacheliers. La massification a engendré de nouveaux comportements, de nouveaux rapports aux études, à la famille, à la culture, au loisir... La diversification du public qui a accompagné la massification a contribué à l'émergence de «nouveaux étudiants».

Qui sont-ils? Comment vivent-ils?

Un va-et-vient continu entre les lectures nécessaires à l'élaboration du cadre théorique, les interviews enregistrées et leur formalisation par l'échange au niveau d'un groupe de recherche du C.R.A.S.C, a permis de consolider le groupe dans son effort pluridisciplinaire d'appréhension des étudiants -catégorie cible de notre projet-

Des travaux menés sur les étudiants, nous pouvons retenir à partir d'une synthèse élaborée dans le cadre d'une thèse de doctorat soutenue par Valérie Erlich (1998) éditée sous forme d'un ouvrage: «les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation» que les recherches sociologiques se sont plus focalisées sur le fonctionnement du système scolaire, ou en appréhendant les étudiants par référence à l'institution, que sur le quotidien et les pratiques de ces derniers. La diversification du mode de vie étudiant, a donné lieu à de multiples interprétations.

Une première interprétation développe une vision globalement pessimiste de la vie étudiante. Elle voit dans le développement de masse, un facteur puissant d'éclatement du monde étudiant et de «précarisation», par référence à la dégradation de la situation

économique et sociale des étudiants et de leurs conditions de travail. L'université, n'assumant plus son rôle de socialisation, ni de formation professionnelle -les diplômés subissant une dévaluation-, a transformé l'étudiant en un personnage «marginal» et «inadapté».

Pour A. Touraine., «l'étudiant est chassé de l'université traditionnelle et n'est pas admis dans le monde de l'emploi. Il n'est nulle part et dans ce vide ne peut que vivre son rejet des deux univers qui l'expulsent».

R. Boudon qui s'inspire de la théorie du capital humain voit dans ce comportement une rationalité commandée par la crise du système et la dévalorisation des diplômés. Selon l'auteur, les débouchés professionnels s'étant amenuisés, les conditions de vie et de travail des étudiants se sont détériorées et la fréquence des échecs universitaires s'est aggravée. Pour faire face au dépérissement de l'université classique, les étudiants se désimpliquent de la vie étudiante en affectant moins de temps à l'étude tout en maintenant leur temps de loisir indépendant. D'une certaine façon, les analyses beaucoup plus récentes de D. Lapeyronnie et de J.-L. Marie rejoignent ce diagnostic, la désorganisation de l'Université ayant engendré la dissolution du statut étudiant. Les étudiants apparaissent en victimes, incapables de trouver des repères collectifs dans l'université de masse, leurs conduites allant du retrait de la vie universitaire au repli vers la vie privée, de la consommation utilitaire des diplômés à la volonté de la réussite individuelle et à la priorité donnée à l'existence personnelle.

L'éclatement du monde étudiant est accéléré par ailleurs par le déclin du mouvement étudiant, par l'affaiblissement des solidarités collectives étudiantes, par la montée de l'individualisme et la crise des modèles sociopolitiques. Avec les transformations des mentalités qui se concrétisent par la généralisation de l'enseignement et la prolongation des scolarités, on assiste à un mouvement général de «juvénisation» selon l'expression de J.-C. Chamboredon. O. Galland assimile quant à lui cette étape à une période de latence sociale, qu'il dénomme la «post-adolescence». Outre l'étirement de l'adolescence, cette «juvénisation» se concrétise par un allongement de la période d'entrée dans une profession, mais aussi par une station prolongée dans les statuts transitoires familiaux (âges du mariage et de la première naissance plus tardifs, prolongation des étudiants au domicile familial, maintien dans les statuts «prém matrimoniaux» et «préparentaux»...). L'importance de la réussite scolaire entraînerait des attitudes utilitaristes à l'université, fortement réglées par des normes scolaires, qui ressemblent à celles imposées au lycée (autoritarisme de l'enseignant, devoirs imposés...), ceci à l'inverse des attitudes des étudiants des années 1960, celles des «héritiers» qui rejetaient les formes de culture scolaires lycéennes et recherchaient par l'exercice universitaire à atteindre une sorte «d'aventure intellectuelle». Si la diversité culturelle des étudiants est réelle, elle s'accompagne parallèlement de tendances à l'unification.

PROBLEMATIQUE :

Alors qu'il n'était composé que de deux universités en 1962, avec deux annexes, embryons de centres universitaires et deux grandes écoles,

l'Institut National Agronomique (I.N.A) et l'Ecole Nationale polytechnique (E.N.P), le réseau universitaire algérien sera quarante années plus tard complètement transformé pour comprendre désormais 18 universités, 15 centres universitaires, 11 instituts nationaux (I.N.E.S), et 4 écoles normales supérieures (E.N.S).

L'augmentation régulière du nombre des étudiants notamment depuis la réforme de l'enseignement supérieur en 1971 a vu les effectifs passer de 2725 à l'Indépendance à 520000 en l'an 2000. Les prévisions, selon une approche prospective, sont d'un million d'étudiants pour 2008. Une massification toute relative, puisqu'elle est le fait d'un système d'éducation dont est, au fur et à mesure, exclue 80% de la population scolarisée. Les bouleversements engendrés par cette explosion ont abouti ces dernières années à l'émergence d'une réalité, celle des taux de redoublements en première année avoisinant les 60% pour l'année 1998-1999. La durée moyenne d'obtention d'un diplôme de graduation est de dix années (redoublements successifs non réglementaires). L'université est accusée d'être le lieu de délivrance d'une certification formelle sans rapport avec des compétences et des qualifications réelles.

L'interrogation relative à la formation pédagogique des enseignants du supérieur implique une interrogation relative à l'objet-partenaire de la formation. Ne pas perdre de vue une des finalités de la formation - l'exercice de la pensée critique- impose la connaissance de ceux à qui s'adresse la formation. De plus, en l'absence d'évaluation effective et réelle du travail pédagogique, l'avis de l'étudiant peut tenir lieu de diagnostic de situation.

La transition du secondaire au supérieur retiendra plus particulièrement notre attention. Les stratégies d'adaptation au nouvel espace de scolarisation qu'est l'université sont liées au sexe et à la discipline. En prenant à titre d'exemple l'université d'Oran Es-senia nous constatons les résultats suivants:

Des inscrits et des doublants dans 4 filières en 1ère année universitaire pendant l'année 1998-1999 à Oran.

Filière	Nombre des inscrits		Nombre des doublants		Taux des doublants%	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Droit	634	364	338	305	53%	83,8%
Tronc commun, sc, exact, infor, techno	57	91	14	45	24,5%	49,45%
Tronc commun, sc, nature et vie	264	183	58	59	22%	32,24%
Tc, socio, démo, psycho, philo	152	84	16	15	10,5%	17,85%
Total	1107	722	426	424	38,48%	58,72%

Source : Centre unique - Institut de droit - Université d'Oran.

Ensemble des inscrits = 1829

Ensemble des doublants = 850

Partant de l'idée que le statut d'étudiant s'acquiert par l'appropriation progressive d'un certain nombre de règles du jeu universitaire, d'une

certaine façon d'être (à soi, aux études, à la famille, à la société et aux autres dans l'action collective et le civisme ordinaire) et qui est constitutive de ce que l'on pourrait appeler culture étudiante, l'objectif est la compréhension du rôle de l'université dans la socialisation.

La première année à l'université est une année d'adaptation, de passage pour une population donnée, du mode de fonctionnement réglementé, directif, autocratique du lycée, à un mode de fonctionnement non directif voire anarchique, celui de l'université. Le modèle de référence est puisé chez le jeune étudiant dans l'expérience scolaire acquise sur plus d'une douzaine d'années.

L'échec scolaire est l'échec de la 1^{ère} année universitaire vécu comme passage d'un espace protégé et rassurant accompagné même d'un sentiment de surprotection, celui du lycée, à un espace ouvert générant un sentiment d'abandon où l'étudiant se sent livré à lui-même, celui de l'université.

L'échec est perçu comme la résultante d'une inadaptation signifiant pour le nouveau étudiant une triple rupture:

- Rupture spatio-temporelle
- Rupture socio-cognitive
- Rupture sensori-motrice/socio-affective

Comment peut-on, sans ambiguïté, être positionné dans la catégorie des jeunes et devenir étudiant? Les discours produits sur les étudiants sont le fait d'abord de l'institution, par l'intermédiaire de l'enseignant, de l'administration, des étudiants eux-mêmes, construits dans un espace commun qu'est l'université. C'est à partir du discours produit par l'étudiant que nous appréhenderons la réalité de l'université.

Comment est organisée la formation universitaire?

La nécessité de revisiter les procédures et formalités obligatoires qu'un étudiant est censé parcourir avant de rejoindre l'amphi s'imposera à nous pour qualifier les modalités de réalisation de ce premier rendez-vous qui apparaît comme une véritable galère :

- L'inscription administrative
- L'orientation
- Les emplois du temps
- La localisation géographique des amphis et des salles
- Les transports

En comparant les deux espaces de scolarisation/socialisation, celui du lycée et celui de l'université nous constatons que ces derniers répondent à des logiques de fonctionnement totalement différenciées, ce qui participe à la déstabilisation des étudiants durant la première année universitaire

Les lycéens sont sous contrôle permanent à l'extérieur et à l'intérieur de la classe, dans le cadre d'une organisation spatio-temporelle fermée et délimitée, tandis qu'à l'université prime le caractère ouvert de l'espace,

la non obligation d'assister aux cours et l'inexistence d'un règlement intérieur et de règles clairement prescrites ou en tout cas, pas mises à disposition des nouveaux arrivés

Comment est gérée la rupture entre les deux espaces- lycée/université- et comment s'établit la construction de nouveaux repères chez les nouveaux étudiants?

1 - Démarche méthodologique: sens donné par les acteurs à leur vécu de l'intérieur:

Nous avons interviewé un nombre limité d'étudiants à l'université (un groupe en début de cursus et un autre en fin de cursus). Les résultats obtenus nous ont aidé dans la confection d'un questionnaire à composante majoritaire de questions fermées, qui a été testé auprès d'une population choisie au hasard et qui a bien voulu y répondre alors que la durée de remplissage était d'une heure environ. Ce sont ces premiers résultats combinés que nous soumettons à débat, l'enquête portant sur une population de cinq cent étudiants étant en cours de réalisation.

2 - Comment les étudiants se représentent l'université?

On entre à l'université pour avoir des diplômes, et on y entre parce qu'elle est le prolongement naturel des études au lycée. Nos enquêtés n'avaient pas de projets autres, tout comme leurs parents d'ailleurs, que de poursuivre des études pour accumuler des diplômes. Interrogés sur les finalités de l'université, les étudiants en début et en fin de cursus considèrent la préparation à un métier comme essentiel; la contribution à la progression des savoirs, la transmission des valeurs, le développement de l'esprit critique occupent une place marginale. L'université aujourd'hui, pour les trois quart des enquêtés, produit des chômeurs, pour quelques uns d'entre eux des diplômés et pour aucun de l'élite **(1)**. Bien que l'université soit évaluée négativement, puisque ne répondant pas aux objectifs qui lui ont été assignés, il n'apparaît pas de projets alternatifs chez les étudiants. En réalité, l'université fonctionne d'abord comme un lieu d'acquisition de la culture et peu comme celui de l'apprentissage d'un métier. Cet avis est confirmé par les étudiants au fur et à mesure du temps passé à l'université (si ceux de première année sont partagés entre culture -faiblement majoritaire- et métier, les fins de cursus optent résolument pour la culture). Bien que déçus, ils disent avoir beaucoup appris à l'université par la fréquentation de jeunes gens qui «comprennent la vie» et détiennent l'information: «j'ai appris beaucoup de choses grâce à mes copains». L'université est représentée comme un grand espace dans lequel se nouent plusieurs formes de relations affectives, amicales.... L'université est par analogie productrice de liens sociaux, mais non pas de savoir dans le sens de maîtriser une activité ou posséder des connaissances: «les profs ne nous donnent rien, ils ne savent rien, ils apprennent les trucs par coeur» C'est dans le champ de la culture générale, de la débrouillardise et de l'amitié que l'apport est considéré comme le plus important. En fait, la liberté de circuler dans cet espace qu'est l'université va permettre une meilleure connaissance de soi. Bernard Charlot exprime bien cette figure de «l'apprendre»:

«Apprendre se peut être aussi apprendre à être solidaire, méfiant, responsable, patient..., à mentir, à se battre, à aider les autres..., bref à comprendre les gens connaître la vie, savoir qui on est. C'est alors entrer dans un dispositif relationnel, s'approprier une forme intersubjective, s'assurer un certain contrôle de son développement personnel, construire de façon réflexive une image de soi».(Charlot, 1997).

3 - Rapport aux études et aux enseignants

C'est la première année qui est jugée comme la plus difficile du cursus universitaire. Les problèmes pédagogiques rencontrés dans le déroulement de la scolarité sont considérés comme essentiellement dus aux méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants. Les conditions pédagogiques ainsi que les programmes sont invoqués en deuxième et troisième position, mais très loin derrière. C'est aux professeurs qu'est attribuée la cause des redoublements d'abord, et ensuite au manque de travail personnel. Si le niveau des enseignants est évalué comme moyen par plus de la moitié de nos enquêtés, il oscille ensuite plutôt vers le bon pour les étudiants de première année et plutôt vers le faible pour les étudiants de fin de cursus. Pour ces derniers, les méthodes pédagogiques usitées durant le déroulement des enseignements sont un des indicateurs de compétence des enseignants. Interpellés sur les qualités qui devraient être celles d'un enseignant universitaire, la communication avec les étudiants leur apparaît en premier lieu, suivie de près par le respect des étudiants et la justice. Des différences apparaissent entre les réponses des étudiants selon leur ancienneté dans l'université. Si pour les nouveaux, l'accent est mis d'abord sur les qualités de communication puis de disponibilité et de justice, pour les anciens, le respect de l'étudiant est prioritaire, suivi des qualités de justice puis de communication. En fait, les étudiants font référence, à travers leurs propositions, aux composants essentiels du métier de professeur, combinés et hiérarchisés de différentes manières: communiquer des savoirs, construire des relations (comme médiation de l'apprentissage), établir un ordre scolaire permettant à la classe de se dérouler (Dubet, Martccelli 1996). L'amélioration de la situation à l'université passe, pour les étudiants interrogés, par l'amélioration qualitative du corps enseignant puis celle des programmes et cela tout en admettant que l'échec est dû au manque de travail des étudiants et à l'existence de la pratique de la «triche» qui s'est généralisée. Les modalités de gestion par les étudiants des problèmes pédagogiques sont révélatrices du rapport entretenu vis à vis de l'institution universitaire. Plus de la moitié des étudiants optent pour ne pas réagir et préfèrent «se laisser faire» plutôt que d'intervenir de quelque façon que ce soit pour résoudre des difficultés. L'intervention d'organisations estudiantines ou des délégués d'amphis est quasiment exclue comme mode efficace de résolution des problèmes. Par contre, les étudiants de première année invoquent l'intervention des parents comme solution possible. L'enseignant, le directeur, le recteur apparaissent comme des recours marginaux.

Il faut noter que cette analyse concerne surtout les étudiants en début de cursus. Les filles gardent, dans leurs discours sur les difficultés

auxquelles elles ont été confrontées à l'université un rapport d'extériorité et gèrent ces dernières sans faire l'amalgame entre difficultés sociales, problèmes de formation et besoins. Lorsqu'elles évoquent leurs problèmes à l'université, les filles vont droit aux contraintes qui sont à l'origine d'une «médiocre formation» et n'excluent pas leur responsabilité, bien au contraire, elles se culpabilisent de ne pas avoir fourni de suffisants efforts: «on ne travaille pas, on ne lit pas beaucoup»(2). Cela, parce que réussir scolairement pour elles, est devenu essentiel.

Contrairement aux filles, les garçons trouvent toujours le moyen (expressif) de dégager leur responsabilité, et justifier leurs actes et leur désintéressement (stratégie de contournement) par «une inversion du sens»(3) qui transforme le copiage et la tricherie en débrouille, stigmatise les bûcheurs et les traitent de complexés (pour eux ce sont des gens qui essayent de compenser un manque affectif et même physique en s'acharnant dans les études).

4 - Jeunes d'abord, étudiant après?

Les jeunes étudiants s'affirment rarement comme cadres ou futurs cadres, l'idée de représenter une élite est absente chez eux; en fait ce sont des jeunes avant tout. Il n'y a pas de spécificité apparente qui les distingue des autres jeunes mis à part leurs cartables qui sont même vides parfois. Or, le port du cartable est en l'occurrence, l'expression d'une forte demande de visibilité sociale (Duru- Bellat 1995). Le cartable est utilisé aussi comme moyen pour s'asseoir, sachant que ces étudiants passent une grande partie de leur temps assis devant les amphithéâtres, sur les bancs du jardin ou sur le quai. Sur un ton dérisoire et ironique ils expriment leur maxime dans cette vie: avoir son diplôme le plus vite possible par n'importe quel moyen, où même interrompre ses études pour s'engager dans la vie professionnelle, travailler, «gagner une place»(4), mieux encore, «s'engager», «devenir un officier», «faire de l'argent» et peut être après se marier.

C'est ainsi que l'étudiant d'aujourd'hui est perçu comme: sans niveau, tricheur avec des comportements non civiques. L'étudiant d'hier, par contre, est présenté comme quelqu'un: de cultivé, de mature et de correct dans son apparence. Malgré ce descriptif totalement négatif, nos étudiants dans leur grande majorité considèrent qu'il existe des différences entre un jeune qui a fait des études supérieures et un jeune qui n'a pas fréquenté l'université. Cette différence est perceptible d'abord dans la façon de parler puis dans le raisonnement et dans le statut occupé dans la famille (un étudiant est mieux écouté). Il y a une sorte de reconnaissance de l'université dans la socialisation. L'expérience acquise par les étudiants dans l'expérimentation des différents espaces universitaires, singulière et commune, dénote de l'existence de référents renvoyant au modèle de l'héritier.

A la recherche d'une forte identité sociale, stratégie de différenciation.

Les jeunes filles universitaires s'affirment plus en tant qu'étudiantes, elles essayent continuellement de se démarquer de celles qui n'ont pas «eu la chance d'être à l'université», et même de se distinguer entre elles par leurs langages (elles essaient de choisir les mots qui conviennent, elles utilisent une langue plus correcte et habile que celle des garçons, le français surtout; par leur comportement, elles tentent une certaine mise à distance de la société (stratégie de différenciation).

Faut-il aussi noter l'ambiguïté qui imprègne la représentation des études chez ces étudiants: pour eux les études constituent une perte de temps, le niveau est trop bas, les méthodes et les programmes d'enseignement sont archaïques; une dévalorisation de la formation universitaire n'empêche pas une valorisation d'eux-mêmes et en même temps de leurs diplômes: «Je ne vais pas avoir une licence pour aller à la fin enseigner dans une école primaire, non?» (5). «Je me casserai la tête pendant cinq années dans le but d'avoir mon ingénieur, pour devenir prof?» (6)». Les étudiants savent en fait que les diplômes leur assurent une plus ou moins forte identité sociale, Or, l'intériorisation d'une image négative de l'université (en particulier chez les étudiants qui sont en début de cursus) est une forme d'identification à des expériences particulières qui peuvent être celles d'un copain, d'un frère ou d'un parent.

CONCLUSION :

Les appréciations particulières des étudiant de première année dans leurs rapports aux études, au mode de gestion des difficultés rencontrées lors du cursus, à leurs attentes en matière d'encadrement, permettent d'affirmer la spécificité de traitement en vue d'assurer une transition plus harmonieuse ou du moins qui ne participerait pas à provoquer des difficultés supplémentaires. L'existence de projets d'avenir permettrait de donner plus de sens à la présence dans l'espace universitaire et pourrait aboutir à une plus grande implication et mobilisation des compétences.

Une logique de survie et d'attente, amène les étudiants à déployer des stratégies de réussite limitant l'effort et augmentant la rentabilité (notes aux examens).

Le diplôme est dépouillé de sa valeur intellectuelle. Il est perçu comme un instrument. Cette perception est la conséquence du rapport d'extériorité que les étudiants ont construit, et peut fonctionner comme un indicateur de non partage des objectifs de l'université.

Le système universitaire apparaît comme infantilisant : le mode d'organisation et de fonctionnement laisse peu de place au «travail», petit boulot.

Références bibliographiques

Erlich V, 1998. *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*. Ed Armand Colin.

Charlot, 1997, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Ed Economica.

Dubat F. Martccelli, 1996. *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Ed. du Seuil.

Durru Bellat M, 1995. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychologiques. *In Revue Française de pédagogie, n°110, 1er trimestre*.

Notes

(*) Sociologue, chercheur au CRASC

(1) Il est symptomatique de constater que le mot élite a dû que ce soit en français ou en arabe être explicité dans le langage courant, car il ne semblait avoir aucune signification pour nos étudiants

(2) Etudiant en 2^{ème} année, droit.

(3) Expression de Vincent de Gaulejarc et Isabelle Taboada Lénonetti.

(4) Etudiant en 1^{ère} année, psychologie.

(5) Etudiant en 3^{ème} année, psychologie

(6) Etudiant en 1^{ère} année, biologie

VI - L'UNIVERSITE ET SES ETUDIANTS

AÏCHA BENAMAR(*)

Modes de communication et rapport(s) au(x) savoir(s) en première année universitaire**INTRODUCTION :**

Tout savoir scolaire ou universitaire est un acte et non une essence(1): un acte visant l'appropriation de concepts et de techniques; autrement dit de connaissances notionnelles et méthodologiques. Cette appropriation ne peut se faire en dehors des situations de communication instaurées dans l'environnement immédiat de l'étudiant.

C'est dans ces situations de communication que l'étudiant de première année développe quelques stratégies(2) lui permettant de transformer les informations recueillies en connaissances opératoires favorisant son accès au savoir et à la culture universitaire. Le niveau de non-performance(3) atteint en première année universitaire nous conduit à nous interroger sur les logiques d'action et la pertinence des pratiques d'enseignement-apprentissage en première année universitaire:

- Tout d'abord, quels sont les modes de communication les plus récurrents?
- Ensuite, quels sont les types de «rapports aux savoirs» universitaires des étudiants de première année?
- Enfin, peut-on corréliser ces rapports aux savoirs et les modes de communication privilégiés par les enseignants?

1- MODES DE COMMUNICATION ET ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE EN 1^{ERE} ANNEE UNIVERSITAIRE

«L'enseignement» peut être assimilé à un processus de communication dont le rôle est de susciter l'apprentissage. Dans cette perspective, «enseigner» peut être compris comme «gérer» l'apprentissage. A l'université, plus qu'ailleurs, l'apprentissage correspond à l'installation de compétences par le biais d'activités ou actions dûment motivées; l'acquisition reposant sur un ensemble de processus actifs auto-régulés(4) que l'enseignant essaie de moduler.

«L'apprentissage» peut être assimilé à un processus «stochastique»(5) dans lequel un courant d'événements aléatoires se conjugue avec un ensemble d'actions sélectionnées en vue d'un but précis.

Le concept de communication peut désorienter, quelque peu, en mettant en avant la «transmission» et en masquant l'activité réelle de gestion de l'apprentissage(6). Or, il s'agit de comprendre la «communication» comme un échange de significations permettant la modification des comportements, des attitudes, des représentations et des connaissances(7).

La communication permet la confrontation indispensable à la construction du savoir et à son intégration. Elle permet de débusquer les savoirs disponibles et de préciser les champs sémantiques élaborés, mais ceci, uniquement, en cas de symétrie du discours magistral et de son interprétation par l'étudiant.

Or, à l'observation, les étudiants de première année, dans leur grande majorité, semblent incapables de dégager la structure conceptuelle de chaque module qui leur est enseigné. Ils paraissent en difficulté quand il s'agit de procéder aux inférences logiques nécessaires à la compréhension du savoir enseigné et à la déduction du sens à intégrer. A quel type de problématisation pouvons-nous rattacher cette asymétrie?

2- ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE EN 1^{ERE} ANNEE UNIVERSITAIRE ET RAPPORTS AUX SAVOIRS.

L'apprentissage met l'étudiant en situation de réactions permanentes ou de réponses multiples à des injonctions où apparaissent des rapports particuliers. Ces rapports se définissent, à un premier niveau, à partir d'un modèle bi-dimensionnel .

⇒ rapport vis-à-vis du savoir.

⇒ rapport vis-à-vis de l'autre: l'enseignant et l'étudiant(8).

L'expérience universitaire de l'étudiant, est indissociable des rapports aux autres, «au savoir», «aux enseignants», «aux pairs». Le «rapport au savoir» est défini par Charlot(9):

- dans un premier temps, comme un ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens de la fonction sociale du savoir et de l'institution de formation, sur la discipline enseignée, la situation d'apprentissage et sur soi-même.

- dans un second temps(10), comme «une relation de sens et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir»

S'il n'y a pas de savoir en soi(11) et que tout est relation(12), «le rapport au savoir» est à la fois épistémique et identitaire.

Epistémique parce qu'approchant le savoir enseigné, le savoir savant et le savoir appris (ou construit) .

Identitaire parce qu'en lien avec le médiateur, autrement dit l'enseignant.

Les modes de communication les plus récurrents, dans l'environnement universitaire, sont au nombre de quatre **(13)** :

i) Un mode transmissif centré sur les contenus modulaires. Ce mode est caractérisé par un phénomène de diffusion massive du savoir théorique sous forme de cours magistraux.

ii) Un mode incitatif basé à la fois sur les contenus notionnels mais également sur les aspects méthodologiques, autrement dit sur les capacités ou «savoir faire»des étudiants. Ce mode, d'apparition récente, réduit quelque peu le temps de communication de l'enseignant en faveur de celui de l'étudiant.

iii) Un mode associatif centré exclusivement sur les étudiants, leurs capacités, leurs attentes et leurs intérêts. Ce mode est observable **(14)** en travaux dirigés de certaines filières.

iv) Un mode permissif en rapport exclusif avec le mode cognitif construit par l'enseignant, dans son passé d'étudiant. En d'autres termes l'enseignant restitue le mode de communication de ses anciens enseignants **(15)**. Ce mode n'a rien à voir avec les contenus modulaires ou programme et il est très peu centré sur les étudiants. Dans la première partie de notre recherche nous avons pu corrélérer le mode transmissif avec certains cas de difficultés et le mode incitatif avec certains cas de réussite, mais nous ne pouvons passer de cette conclusion partielle à une conclusion définitive qu'en élargissant l'étendue de l'échantillon et en affinant notre enquête et nos observations.

3- DES RAPPORTS AU SAVOIR AUX DISPOSITIFS IMPLIQUANTS A METTRE A EN PLACE.

Les rapports aux savoirs s'expriment par une multiplicité de «dire(s)» et de «faire(s)» concrétisés par des attitudes méta-cognitives et méta-énonciatives conduisant soit à la réussite soit à l'échec. On parlera donc de réussite ou de difficultés en 1^{ère} année universitaire, difficultés conduisant au redoublement et/ou à l'abandon. Le niveau de non-performance atteint en 1^{ère} année universitaire détermine beaucoup plus une situation «de difficultés» et «d'obstacles» qu'un constat «d'échec».

L'échec scolaire (et de surcroît universitaire) n'existe pas (Charlot, 1997, p.14). Ce sont les phénomènes que l'on désigne sous ce vocable qui sont réels, parce qu'observables. Ce sont les difficultés et les obstacles qu'il s'agit d'analyser à travers les activités, les conduites et les discours des étudiants et de leurs enseignants. Les recherches menées dans le domaine de l'autonomie de l'étudiant, depuis bientôt vingt ans, avaient pour objectifs, d'une part d'explorer et de décrire cette autre façon d'apprendre qu'est l'apprentissage auto-dirigé, et, d'autre part de déterminer dans quelles conditions une telle voie pouvait mener à des apprentissages réussis. Il s'agissait en somme de se donner les moyens de proposer à l'étudiant de 1^{ère} année, une autre démarche

que celle que lui offraient, et que lui offrent toujours, les systèmes «traditionnels» d'enseignement supérieur.

Ces recherches non encore achevées ont fort bien progressé et nous permettent d'ores et déjà, non seulement de décrire clairement «ce qu'apprendre de manière auto-dirigée veut dire, et de cerner l'enjeu pédagogique de l'apprentissage alternatif à l'université», mais aussi d'élaborer des modèles explicatifs des difficultés et obstacles rencontrés par les étudiants de première année. Les résultats d'une pré-enquête ont montré que les difficultés les plus nombreuses rencontrées étaient d'ordre métacognitif.

Si les connaissances sont à la fois «déclaratives», «procédurales» et «conditionnelles»[\(16\)](#) et si leur acquisition nécessite d'élaboration de stratégies particulières[\(17\)](#), les difficultés les plus prégnantes sont d'ordre métacognitif.

Les étudiants de 1^{ère} année éprouvent des difficultés de contrôle et d'élaboration de leurs stratégies cognitives. En présence d'une tâche donnée, ou d'une activité proposée, l'étudiant est peu conscient des exigences (traduites par des consignes) et, des stratégies nécessaires à la réalisation.

4 - DIFFICULTES DE PERCEPTION, D'INVESTISSEMENT AFFECTIF DANS LA TÂCHE OU D'AUTONOMISATION, TELLES SONT LES PREMIERES HYPOTHESES QU'IL S'AGIRA D'EPROUVER!

Les difficultés rencontrées ne peuvent pas être corrélées avec les conditions socioculturelles des étudiants. En effet, deux groupes restreints d'étudiants différents de par leurs conditions de vie, éprouvent les mêmes difficultés que nous pouvons certainement imputer à d'autres facteurs tels: l'inadaptation des modes de communication, de gestion des savoirs, etc.

Lorsque l'étudiant ne perçoit pas l'objectif des tâches et/ou activités proposées, mais s'il dispose des stratégies adéquates, il procède à une invention ou construction personnelle l'engageant soit dans la réussite, soit dans la voie de l'obstacle.

Lorsqu'il perçoit l'objectif, il l'intègre, le transforme en connaissance opératoire orientant son activité. Ainsi, le rapport au savoir universitaire semble à la fois cognitif et social.

CONCLUSION :

Dans les discours des enseignants, les difficultés et/ou obstacles rencontrés par les étudiants de 1^{ère} année ne sont pas imputés aux pratiques pédagogiques mais aux profils d'entrée de la population étudiante. «Ils ne sont pas préparés» disent quelques enseignants. «Ils manquent de base» affirment les autres. Les logiques d'action de l'université sont définies en termes de formation scientifique et non pas en termes de compétences à installer.

Au terme de l'étude de cas menée, les modes de communication transmissif et incitatif ont pu être corrélés, respectivement, avec l'échec(18) et la réussite des étudiants de 1^{ère} année.

Mais que vaut une formation si elle ne réduit pas les écarts entre les besoins réels en matière de formation et les contenus de cette formation?

Quelle est la pertinence des pratiques pédagogiques qui ne comportent aucun dispositif impliquant, autrement dit aucun équipement stratégique conduisant les étudiants à la réussite?

Références bibliographiques

Anderson J.R, 1981. *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale N.J., Lawrence Erlkaum.

Bateson G,1979. *Vers une écologie de l'esprit*. Paris, Editions du Seuil.

Charlot B, 1982. *Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça sert d'apprendre? Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*. Paris, GFEN, Castermann.

Charlot B, Bautier E. & Rochex J. Y. 1992. *Ecrire et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Armand Colin.

Cyr P, 1996. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International.

Flament C, 1965. «Le processus de communication». In *P. Fraisse et J.Piaget, traité de psychologie - Paris - PUF*.

Leny J. F, 1967. *Apprentissage et activités psychologiques*. Paris, PUF.

Monteil J.M., 1985. *Dynamique sociale et systèmes de formation* - Paris PUF.

Schlanger J, 1978. *Une théorie du savoir* - Paris, Vrin.

Notes

(*) CRASC-ORAN

(1) SCHLANGER J. (1978). *Une théorie du savoir* - Paris, Vrin.

(2) Les stratégies étant comprises à un premier niveau comme des significations et des règles permettant d'un côté la compréhension des

différentes situations vécues à l'université et d'un autre côté l'adaptation aux exigences et normes imposées.

(3) Nous préférons parler de non-performance et pas d'échec en 1^{ère} année parce que nous pensons qu'il s'agit beaucoup plus de difficultés passagères et d'obstacles à contourner (ou à faire contourner) que de blocages irréversibles ou de situations "pathologiques au plan cognitif"; de plus l'échec en soi n'existe pas si nous devons nous référer à Charlot, 1977, 14.

(4) Leny J.F. (1967). *Apprentissage et activités psychologiques*. Paris, PUF.

(5) Bateson G. (1979). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris, Editions du Seuil, p.153

(6) "Teaching is not telling" comme disent les anglo-saxons - Enseigner n'est pas parler mais "manager".

(7) Flament C. (1965). «Les processus de communication». In Fraisse et J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale* - Paris, PUF - IX

(8) L'étudiant, cela peut être d'abord «soi» et l'enseignant «le pair».

(9) Charlot B. (1982). «*Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça sert d'apprendre?*» *Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*. G.F.E.N., Paris Castermann.

(10) Charlot B., Bautier E., Rochex J. Y. (1992). *Ecrire et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Armand Colin.

(11) Schlanger, op. cit.

(12) Monteil J.M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation* - Paris PUF.

(13) C'est du moins ce que nous avons observé sur le terrain

(14) «A la loupe», parce que d'utilisation fort réduite.

(15) Mode de communication et contenu notionnel tels qu'il les a intégrés quand il était étudiant.

(16) Anderson J.R. (1981), *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale N.J., Lawrence Erlkaum.

(17) Cyr P., (1996), *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International.

(18) Disons plutôt difficultés et/ou obstacles

VII - DIFFERENTES FORMES ET ENJEUX DE L'EVALUATION

MICHEL LECOINTE(*)

Les différentes formes d'évaluation des enseignants : un inventaire et une préférence

La communication envisagera les différentes modalités d'évaluation des enseignants et présentera celle qui paraît la plus pertinente pour évaluer les enseignants du supérieur.

1. TROIS SORTES D'EVALUATIONS SONT POSSIBLES QU'ON VA PRESENTER SOMMAIREMENT :

1. Le contrôle par étalon qui a trois variantes :

- L'inspection avec un modèle, un prototype d'enseignant et une mesure de l'écart.
- Le contrôle qualité qui définit les normes du bon enseignant.
- La démarche "qualité totale" où c'est le processus d'enseignement qui est normé et non l'enseignant.

2. L'évaluation par différentes catégories d'acteurs :

- L'évaluation par les étudiants, sur grille d'appréciation de caractéristiques observables.
- L'évaluation par un groupe de pairs, mais en extériorité, selon un contrat prédéfini.
- L'évaluation par la hiérarchie directe sous forme d'entretien annuel.

3. L'évaluation systémique où les enseignants seront évalués comme un des sous-systèmes du dispositif :

- La co-évaluation interne à un dispositif par régulation des acteurs entre eux
- L'évaluation par un organisme indépendant (organisme d'accréditation, CNE pour l'université française...)
- L'audit dont l'un des objets serait l'évaluation globale des compétences actuelles et des compétences souhaitables des enseignants.
- L'évaluation des enseignants à travers un projet ou la marche d'un dispositif

L'évaluation par contrôle strict n'étant plus supportée et ne produisant guère d'effets (sauf la démarche de qualité totale qui comporte une part

d'implication des acteurs), c'est dans les deux autres grandes modalités d'évaluation qu'il faut puiser pour envisager des stratégies et des dispositifs d'évaluation des enseignants du supérieur.

Je vais présenter les grands traits d'un modèle d'évaluation par évaluation de projet ou de dispositif.

2. L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS PAR L'ÉVALUATION DU "SYSTÈME"

La démarche qu'on va proposer s'inscrit dans l'approche systémique comme paradigme qualifiable de "procédural" ou encore de méta-paradigme(1). C'est un paradigme qui ne se propose pas de révéler la connaissance des choses "en soi" et dans leur essence ou leur positivité scientifique, mais qui est une approche de l'objet à connaître, qui le construit peu à peu et provisoirement par interactions successives des sujets et de l'objet, par production de schémas et de modèles.

Dans le cas de l'approche systémique, ces opérations sont principalement: la délimitation qu'on fait de l'objet, le repérage de ses composantes, de leurs interactions et de leur organisation, le déchiffrement de sa complexité et de la "mise ensemble" qui en font un tout qui peut être d'une autre nature que la somme de ses parties... Dans le cas des construits sociaux, cette approche est productive d'analyse et se révèle fondamentale pour le pilotage et l'évaluation : la valeur ajoutée par la différence entre la somme des parties et le tout constituant l'une des finalités d'un système et l'un des objets de l'évaluation(2).

Le tableau donné en annexe tente de mettre en relation, de façon générique et synthétique, différents types d'évaluation applicables à un projet, quel qu'il soit, et leurs contributions au sens et à la valeur à donner à un dispositif, à une structure ou à un établissement.

Quelques commentaires et développements :

2.1. Sur la dynamique du projet.

Ce sont des moments et actions, présentés ici dans un certain ordre-lequel peut varier-, et qui sont des constituants incontournables et inséparables, parce que liés les uns aux autres, de la démarche de projet:

La situation est ce sur quoi porte le projet et l'état des lieux avant le projet.

La problématisation est liée à l'observation et à l'analyse qu'on fait de cette situation: elle est un inventaire des questions et problèmes à traiter; elle se traduit dans une évaluation - diagnostic qui hiérarchise ces questions(3).

Les moyens sont l'inventaire des contraintes et ressources (qui dans bien des cas: matériel et locaux, horaires, argent, personnels, sont une seule et même chose!). Au nombre des ressources, à côté des finances et du capital horaire, il faut compter les personnes et inventorier leurs

spécificités et leurs compétences. Cette étape d'inventaire, sous l'angle des ressources, est importante car il y en a toujours d'oubliées ou de sous-utilisées et parce que, dans la stratégie du "projet à moyens constants", la possibilité d'agencer autrement les moyens est un des jeux utilisables pour améliorer la situation.

Des objectifs, je signalerai seulement que si on les produit après le repérage des problèmes et l'inventaire des moyens, on a plus de chances d'être dans des objectifs précis et modestes mais faisables... L'important étant alors de vérifier qu'ils s'inscrivent néanmoins dans des objectifs plus larges et dans les finalités.

C'est parce qu'il y a toujours plusieurs *stratégies* qu'il est significatif et de l'ordre du choix politique d'en *choisir* une. À l'encontre du "the one best way" (la seule bonne façon) de l'idéologie technologique, il faut prendre la responsabilité d'un choix, le risque de l'erreur mais aussi du jeu intelligent et anticipateur. Et rappeler que la stratégie, c'est d'abord un ensemble d'actions coordonnées, la prise en compte d'une configuration d'éléments mais aussi une intention et une visée. C'est évident si l'on regarde les deux pôles stratégiques de la mobilisation autour d'un projet d'établissement: stratégie de majorité consensuelle/stratégie de "minorités actives"! Tout autant quand on envisage "en soi" des stratégies de formation: cours et TP, alternance, centre multimédias, auto-formation (assistée ou non, par superviseur ou par ordinateur !), apprentissage...

L'opérationnalisation marque une rupture, un changement de registre dans le projet. Avant, on est dans les opérations intellectuelles, dans le travail sur données, dans de l'ingénierie de conception. Là, on rentre dans la réalisation, le suivi et le pilotage, la régulation et l'adaptation.

L'évaluation, à cette place et quand elle existe autrement que comme une mention rituelle, est évaluation de résultats (produits quantifiables, éléments qualitatifs repérables, changements enregistrés...). Elle peut être aussi évaluation d'effets: on entend par là, quand on les oppose aux résultats, des résultats non-attendus, des effets **(4)** non-prévus: ils sont innombrables, inhérents à toute action humaine, positifs, indécidables ou négatifs, toujours très intéressants à étudier et à prendre en compte (un peu comme l'erreur dans les apprentissages).

Cette évaluation "par les produits", cette évaluation intégrée au projet est importante et son absence -fréquente- est une disqualification du projet. Mais ce n'est qu'une des évaluations possible d'un projet: il en existe beaucoup d'autres qui sont des "évaluations de dispositif", des évaluations systémiques de mise en relation, en interaction des différents paramètres et composantes du projet.

2.2. Sur les évaluations : les diverses évaluations de type systémique.

Dix entrées d'évaluation sont ici répertoriées...

Il est d'abord recensé *six entrées*, caractérisables par un angle, une focale et schématisés par des boucles de mise en relation et une algèbre... de littéraire:

i) L'évaluation de *pertinence* est double : elle porte sur la justesse de l'analyse, la qualité de la recension des problèmes, sur leur hiérarchisation; et sur la relation ou non qui a été faite entre ce constat et la détermination et le choix des objectifs. Elle revisite l'adéquation des objectifs à l'environnement, aux publics, à l'état des carences et des compétences ...

ii) L'évaluation de *cohérence* porte sur la mise en relation de trois éléments: les moyens, les objectifs et la stratégie; elle analyse, juge et repositionne l'étroitesse de ces liens, leur non-contradiction, leur harmonie. Exemple *a contrario*: des objectifs fortement innovants avec une stratégie de majorité consensuelle et pas d'acteurs-ressources, une stratégie d'auto-formation à des compétences pointues de conduite de machine sur un matériel qui n'est pas celui du poste de travail.

iii) L'évaluation d'*efficacité* est normalement intégrée au projet lui-même puisqu'elle porte sur le rapport objectifs / résultats. Prise dans une évaluation de dispositif, elle s'intéressera aux possibilités et aux procédures de mise en relation des objectifs et des résultats : l'effet le plus certain de ce regard sera un effet de rétroaction, de redéfinition, de précision des objectifs pour qu'ils puissent être mesurés ou recensés.

iv) L'évaluation d'*efficience* est, à côté du rapport d'efficacité, un examen plus qualitatif des relations moyens/objectifs/résultats-effets qui peut porter sur deux domaines :

- L'optimisation des moyens qu'on peut traduire par: comment faire mieux avec autant? et -c'est parfois, plus souvent qu'on ne l'imagine, possible- comment faire mieux avec moins? L'objectif de cette évaluation n'étant pas de favoriser la pénurie mais de viser à ce qui s'apparente de très près à du dégagement de plus-value
- La satisfaction personnelle et professionnelle des acteurs, le gain d'identité ou de reconnaissance qu'ils trouvent dans les actions et la conduite du projet. Ce qui peut apparaître minime et secondaire rejoint pourtant l'essentiel et contribue à la formation de la plus-valeur. Le parti-pris de mise en valeur, parmi d'autres éléments, y produit des effets sans commune mesure avec les investissements(5).

v) L'évaluation de *faisabilité* qui a une double dimension; celle qui va des moyens aux objectifs et qui se réduit trop souvent à la question : avons-nous les moyens de nos objectifs? mais qui pourrait se formuler aussi par: comment pouvons-nous atteindre nos objectifs avec les moyens que nous avons? et qui ouvre à la seconde dimension: celle qui met en relation les objectifs et le choix d'une stratégie compatible et avec les moyens et avec l'atteinte des objectifs. On voit là comment ce type

d'évaluation est prospectif et peut être heuristique dans le "jeu systémique" des moyens, des facteurs et des acteurs.

vj) L'évaluation des *coûts* qui est le rapport moyens/résultats. Les approches budgétaires et comptables en sont un aspect non-négligeable avec lesquels éducateurs et formateurs doivent apprendre à composer. Mais cette focale devrait se porter aussi sur d'autres aspects des rapports moyens/résultats et s'articuler avec le regard d'efficacité: il serait intéressant d'étudier les rendements comparés des "heures-enseignants" selon qu'elles sont affectées à des cours, à du soutien, à du tutorat, à de la méthodologie...

Dans les entreprises, on a tenté avec des résultats très divers, de calculer le "retour sur investissement" de la formation, de mesurer l'impact sur "les paramètres physiques d'exploitation", d'apprécier les bénéfices globaux en termes de mobilisation... L'éducation n'a pas à entrer dans ces calculs de rentabilité mais elle ne peut rester en dehors du calcul des coûts(6) y compris pour être capable d'argumenter des coûts élevés pour des objectifs justifiés autrement que par l'économie.

Il y a encore d'autres focales possibles, comme l'évaluation de conformité qui ne rentre pas bien dans ce schéma parce qu'elle est le rapport du prescrit au réalisé, des objectifs et actions aux normes et règles, officielles, administratives, de programme, de métier...

Si l'on superpose, dans le schéma de projet, les mises en relation que réalisent ces six entrées d'évaluation, on s'aperçoit qu'il y a un noyau central, un passage quasi-obligé qui va des moyens aux objectifs et l'on a sans doute là l'une des explications de "l'impérialisme" du système "moyens-buts", système qu'on ne peut pas ne pas associer mais qu'il faut aussi régulièrement dissocier sous peine d'économisme et de technicisme. Une des façons de le faire est de donner toute leur place à des entrées d'évaluation qui, à partir des objectifs comme pivot, obligent à penser ce couple dans une dimension très élargie.

Les *quatre autres entrées d'évaluation* sont plus générales, plus transversales et, à ce titre, plus intéressantes dans la perspective de l'évaluation d'un dispositif sous l'angle d'un système :

vii) L'évaluation / *régulation*.

Elle se fait, à travers l'opérationnalisation par le suivi et le pilotage. Elle comporte :

- Le contrôle de la programmation et de son exécution quand les objectifs relèvent d'un calendrier et d'étapes précises
- La coordination des acteurs et des actions, des moyens et des étapes.
- L'adaptation des moyens, des objectifs, de la stratégie en fonction des modifications de l'environnement, de l'évolution des ressources, d'évènements imprévus. Ce qui peut se traduire par des ajustements dans une intention d'équilibre et

de continuité (l'écart est ce qui doit être réduit...). Ce qui peut aboutir aussi, en cas de modification profonde de l'un ou l'autre des éléments, à un agencement différent de leurs rapports, nécessitant un avenant au projet

- La gestion des conflits, des blocages, des pannes liés au mouvement des acteurs, au déplacement de leurs représentations dans le parcours de l'action et qui sont des effets du projet, à traiter dans la dynamique et pour la dynamique même du projet (et pas seulement à la fin, dans le "bilan")

viii) L'évaluation/sens.

- Elle commence avec la problématisation, quand on "fait parler la situation" en lui posant les bonnes questions, quand on donne du sens ou qu'on fait des hypothèses de sens, c'est-à-dire de relations de causes à effets

- A partir de l'ensemble S/P "interprété", le travail du sens conduit de S à O, de la situation à ses objectifs de transformation: ce qui est une projection de sens, une anticipation de situation renouvelée, une direction donnée à inscrire dans les buts et finalités. Dans ce traitement de données, dans ce jeu avec l'information (qui pourrait être interminable par plaisir du sens, par infinitude de l'analyse...), le spécifique de l'évaluation est de rappeler à la pertinence, à la faisabilité, à l'inscription dans les finalités. à faire jouer le sens donc, mais dans le système de contraintes, mais dans la direction (dimension téléologique); pour une double validation : en amont par rapport à la situation et aux ressources, en aval par rapport aux finalités en en vérifiant la traduction dans les objectifs; pour une forte articulation : d'un avant et d'un après, d'un état analysé à un état projeté

- Elle se continue à chaque étape, moment, action; au double sens du sens dans l'évaluation: poursuivre la direction, garder le cap même et surtout quand on tire des bordées (l'écart est ici, ajustement, correction, détour volontaire); produire, en parcours, de la signification, solliciter de l'interprétation, traiter les contradictions et divergences prévues ou surgissantes (l'écart est ce qui pose question, ce qui reste obscur... mais ne doit pas empêcher de prendre parti, d'agir dans ce qu'on croit être la direction)

ix) L'évaluation / évolution.

- Elle est une aide à la décision du changement avec l'ajout important que cette aide à la décision et la décision doivent être évaluées et validées par le long terme et le système des finalités et valeurs visées.

- Elle fait passer du projet 1 au projet 2; de S1 évaluée et améliorée au terme du projet 1 à S2 (le terme du projet 1 est le point de départ du projet 2) ; de P1 à P2, de O1 à O2 ...

x) L'évaluation / valeur.

Elle est, d'une part, une dimension spécifique -et le plus souvent escamotée- de différents moments. Il me paraît souhaitable de la travailler comme telle et de l'incorporer :

- L'évaluation de S par P est un constat de valeur (en termes de valeurs existantes et de carences, d'absences) et un jugement de valeur en termes d'explications et d'hypothèses
- Les objectifs sont de l'anticipation de valeur
- Les résultats sont de la valeur consolidée et de la valeur ajoutée
- Les effets (résultats non-prévus) sont à évaluer sous l'angle de leur valeur, de leur contre-valeur ou de l'incertitude quant à leur valeur.

Elle est aussi une opération d'évaluation globale. Elle passe par:

- L'évaluation du fonctionnement (acteurs, facteurs, structures, processus et procédures... dans leur organisation),
- L'évaluation de la dynamique (chacun des éléments et des moments... dans leurs interactions, dans le mouvement et le sens décidés)
- L'évaluation du degré de finalisation (corollaire de la complexité) ou de dispersion des sous-systèmes entre eux et par rapport à l'ensemble du système.

Elle mesure alors "l'émergence" **(7)** produite par le système et qui est la différence entre ce qu'est la somme des éléments et des parties et ce qu'est le tout réalisé par la mise en système. Si dans un système vivant et ouvert "le tout est plus que la somme des parties", son évaluation consiste bien à mesurer cette différence entre la somme et le tout, à mesurer le plus produit et qui est bien de la valeur (qu'on l'exprime en termes de valeur ajoutée, de plus value ou de plus valeur...)**(8)**

2.3. L'évaluation des enseignants, dans cette approche, est principalement indirecte.

Elle peut certes être directe, comme peut être évalué directement tout élément d'un système et quelques-unes des approches signalées dans le premier paragraphe peuvent être mises en oeuvre.

Mais l'évaluation des enseignants se fait ici surtout indirectement (et sans doute de façon plus efficace) :

- Par interaction des sous-systèmes les uns sur les autres : le sous-système enseignant est en permanence interrogé -et amené à évoluer, à s'adapter- par les autres sous-systèmes
- Par la mise en système de l'ensemble qui oblige les enseignants à se remettre en cause et en conformité quant aux grandes orientations et finalités de l'enseignement
- Par chacune des focales recensées qui interroge les enseignants sur la pertinence et la cohérence de leurs enseignements, sur leur efficacité et efficience...
- par le travail de la régulation et du sens
- par l'interpellation permanente des enseignants sur leur contribution personnelle, professionnelle, sociale et politique à la valorisation, à la mise en valeur de l'enseignement, de la jeunesse, du pays.

CONCLUSION :

La segmentation inévitable de l'évaluation quand on mesure des actions les unes à côté des autres, des acteurs isolément ou en groupes, des produits les uns après les autres, conduit à l'impossibilité d'en tirer du sens (qui est mise en relation), produit une atomisation des dispositifs et structures, va à l'encontre de la mise en système qui est renforcement de finalisation et d'identité.

C'est donc *un autre mode d'évaluation* qu'il faut mettre sur pied pour évaluer une structure ou une institution et, en même temps chacun de ses éléments. Un dispositif ne s'évalue décidément pas comme un produit ... même si les problèmes sont voisins et les objectifs identiques! Un produit est fini, un dispositif a de la durée et est en mouvement...

Pour analyser et évaluer le mouvement, il faut un dispositif d'évaluation qui n'arrête pas le mouvement, mais l'accompagne, s'y intègre autant que de possible, s'inscrit dans le pilotage et la tenue de route.

On peut schématiser de la façon suivante l'opposition des deux modes(9):

Evaluer une formation

c'est évaluer des :

- agents
- produits
- effets
- configurations
- d'effets
- acquisitions
- dimensions

Evaluer un dispositif de formation

c'est évaluer des :

- systèmes
- processus et procédures
- interactions
- relations
- de sous-systèmes
- émergences et plus-valeurs
- régulations et évolutions
- pilotage organisationnel
- pilotage politique

Pour en rester à la seule ligne: produits/procédures, l'évaluation de dispositif est donc de préférence une évaluation de procédures (la suite

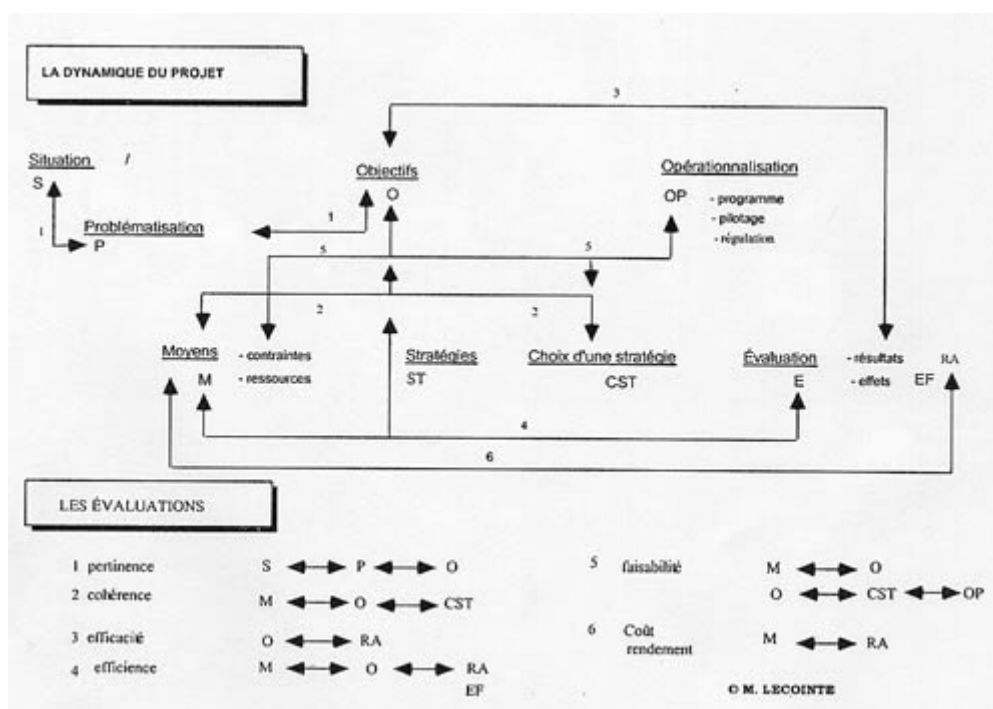
d'actes, l'ensemble des facteurs... qui aboutit à un produit, produit qu'on ne perd donc pas de vue mais qu'on traite par l'amont, par ce qui sert à le faire exister).

C'est pourquoi l'évaluation de dispositif est aussi une évaluation de processus, une évaluation d'un ensemble beaucoup plus large, générant des procédures et leur donnant sens et finalité. (exemples de processus: enseigner, apprendre, le processus de formation des enseignants). Inversement le processus n'existe pas et ne peut être évalué, s'il n'est pas traduit en procédures, porté par des acteurs, aboutissant à des produits.

L'évaluation de processus consiste alors à parcourir cette chaîne qui va, par exemple, de l'impératif social d'instruire aux produits et résultats d'instruction. Quand on traite des structures ou dispositifs, on délimite par l'espace, le temps et le nombre d'acteurs concernés des systèmes plus petits mais il importe tout autant de maintenir les projets, procédures et actions d'une entité limitée, sous le regard et la lumière du processus dans sa globalité et dans ses finalités (parfois contradictoires), dans ses valeurs (problématiques...). Tout système est toujours à la fois système quasi-autonome et partie d'un système plus large qui l'englobe et doit donc être évalué sous son ordre propre et selon l'ordre du système englobant.

Dans cette perspective, l'évaluation ne peut rester externe (même si elle peut en provenir). Elle ne fonctionnera que si elle est ou devient interne, intégrée: consubstantielle à l'action comme boussole propre et décalée, intrinsèque au projet comme régulation et direction, assumée et conduite par les acteurs du dispositif.

ANNEXE :



Notes

(*) Enseignant-chercheur, Université de Toulouse le Miral.

(1) Van der Maren J.M, 1995, *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck, Bruxelles.

(2) Une partie de ce paragraphe 2 a été publiée dans: Lecointe M, 1998. *Les enjeux de l'évaluation*. Paris, L'Harmattan,

(3) La parenté entre cette démarche d'évaluation et une démarche de recherche est ici évidente et se retrouvera à d'autres moments. Cf. De Ketele JM., Roegiers A.: *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck, 1991. Voir en particulier les modèles recherche-évaluation et recherche-développement.

(4) Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation de De Landsheere n'a pas d'article "résultat"... mais il a, en revanche, 49 articles consacrés à toutes sortes d'effets... la majorité d'entre eux recensant autre chose que ce qui est attendu de la cause!

(5) Parmi les éléments d'explication qui me viennent à l'esprit: l'importance de la représentation, de l'image de soi, de l'imaginaire personnel-professionnel; la théorie du capital humain; la mise en ligne et en dynamique des intérêts personnels et des intérêts collectifs dans la perspective de la sociologie des organisations; les approches identitaires-culturelles ...

(6) Dans une perspective volontairement descriptive, Claude Thélot, dans "*L'évaluation du système éducatif*" (Nathan, 1993), propose quelques combinaisons d'indicateurs pour étudier :

- l'efficacité = fonctionnements / coûts
- l'efficacités = résultats / fonctionnements
- le rendement = résultats / coûts

(7) Morin E 1987: *La méthode, 3, la connaissance de la connaissance*. Paris, Seuil, Points.

(8) Des mises en pratiques autour de cette approche sont organisées dans les formations ou interventions du Suffo (Service Universitaire de Formation de Formateurs) de l'université de PAU. Des éléments beaucoup plus développés de méthodologie et de mise en oeuvre figurent dans "*Ethique et pratique de l'audit*"

Un compte-rendu d'intervention effectuée par Michel Rebinguet et moi-même sur un dispositif de formation est publié dans le N° 4 de la revue *Maillages* de la Mafpen de l'Académie d'Orléans-Tours: *Evaluation du dispositif des pilotes: formations collectives négociées; problématique*.

(9) J'ai développé cet aspect dans une communication: *L'évaluation dans tous ses états*, au colloque de l'ADMEE, à Genève, en septembre 1994. À paraître dans: «Mesure et évaluation en éducation» (revue internationale de l'ADMEE)

VII - DIFFERENTES FORMES ET ENJEUX DE L'EVALUATION

LAKHDAR AZZOUZ (*)

Les effets de l'évaluation sur la formation des enseignants

1 - QUELQUES RESULTATS CONSTATES LORS DE LA PREMIERE ENQUETE.

Les résultats de cette enquête ont permis de dégager les grandes tendances quant à l'évaluation des enseignants par leurs étudiants.

Ces évaluations ont été plutôt négatives tant du point scientifique, pédagogique que relationnel.

Voici les principaux résultats auxquels nous sommes parvenus:

- 76.27% des étudiants interrogés ont affirmé, que leurs enseignants ne maîtrisent pas la matière enseignée.
- Dans le domaine pédagogique, 83.45% des étudiants interrogés affirment que les enseignants n'établissent pas de plan de cours encore moins en ce qui concerne la transmission des objectifs pédagogiques, (91.34%).
- 85.43% des étudiants interrogés ont également déclaré que les enseignements dispensés ne sont pas clairs. De même, 37.40% des étudiants affirment que les enseignants lisent leurs cours.
- En outre, 93.69% des étudiants interrogés soutiennent que les enseignants n'enrichissent pas leurs enseignements avec des compléments photocopiés.
- De même, 92.9% de ces étudiants dénoncent l'absence de coordination entre les cours et les travaux dirigés.

Dans le domaine de l'évaluation, les étudiants ont été insatisfaits quant à la notation. En effet, 87.40% d'entre eux affirment que les enseignants manquent d'objectivité dans leur notation. Ceci pourrait éventuellement s'expliquer par le fait que les enseignants n'utilisent pas de barème de notation, (68.89%).

- Signalons également, que 87.39% des étudiants interrogés soutiennent que les enseignants ne procèdent pas à une correction systématique avec corrigé type en présence des étudiants. Ce qui prouve que l'évaluation est considérée par

les enseignants du Département comme une opération de mesure qui leur permet seulement de sanctionner les étudiants par la réussite ou par l'échec. L'évaluation n'est pas pensée en terme de formation sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour cerner les erreurs des étudiants et d'y remédier.

- En ce qui concerne les processus mentaux mis en oeuvre par les questions d'examen, 74.34% des étudiants interrogés déclarent qu'elles font souvent appel à la mémorisation, et que 14.56% penchent vers la compréhension, alors que les processus supérieurs tels que l'analyse et la synthèse sont négligés par les enseignants de notre département.

Nous remarquons donc, selon les étudiants interrogés, que le niveau d'exigence des enseignants ne dépasse pas celui de la maîtrise qui constitue, selon la taxonomie de Bloom, les compétences minimales requises et qu'il atteint rarement le niveau de développement qui devrait en principe être le privilège ou le propre des examens universitaires.

Dans le domaine de l'assiduité, 70.07% des étudiants soutiennent que les enseignants ne sont pas assidus et viennent souvent en retard à leurs enseignements.

Nous remarquons également une certaine insatisfaction des étudiants relative au domaine relationnel. En effet, 78.73% des étudiants interrogés soutiennent que les relations entre les enseignants et les étudiants ne sont pas bonnes.

Les résultats du questionnaire ont permis de ce fait, de dégager, par le recueil d'informations, les grandes tendances quant à l'appréciation des étudiants, sur leur vécu pédagogique et psychologique, et inciteraient par-là, les enseignants qui se sentent interpellés à trouver les correctifs nécessaires.

Si ces appréciations nous paraissent quelque peu sévères, cela pourrait s'expliquer éventuellement par la spécificité de la discipline. En effet, les étudiants du Département de psychologie et des sciences de l'éducation sont plus exigeants envers leurs enseignants, considérés comme spécialistes dans le domaine de la psychologie et des sciences de l'éducation et, par voie de conséquence, de la gestion des relations humaines et pédagogiques.

Cependant, il faut rester très prudent dans ce type d'évaluation eu égard à la validité et à l'objectivité des résultats obtenus. G. de Landsheere (1978, P.142), ne concluait-il pas qu'une «évaluation correcte de l'enseignement ne pourra vraisemblablement se faire à l'aide d'un instrument unique et universel, c'est résolument vers une approche multidimensionnelle que l'on s'oriente».

2 - QUELQUES PROPOSITIONS DE REMEDIATION.

Cette enquête a révélé de grandes insuffisances dans les trois domaines cités. A partir de ce constat, un certain nombre de recommandations ont été adressées aux enseignants afin de les aider à améliorer leurs pratiques pédagogiques en fonction des principales observations qui leur ont été formulées par les étudiants:

- 1- L'enseignant est appelé à définir les objectifs pédagogiques de ses cours de façon claire et précise.
- 2- L'enseignant est appelé à présenter aux étudiants un plan détaillé du cours avant de débiter chaque enseignement.
- 3- L'enseignant est appelé à sélectionner pour son enseignement un contenu riche en relation avec les objectifs assignés.
- 4- L'enseignant est appelé à élaborer un test d'évaluation en rapport avec les objectifs pédagogiques, ainsi qu'avec les contenus des enseignements dispensés. Cette précaution permet notamment d'éviter les questions pièges.
- 5- L'enseignant est appelé, et ce conformément aux textes en vigueur, à procéder à la consultation des copies avec corrigé type, afin de cerner les difficultés des étudiants et d'y remédier en temps opportun, car l'évaluation fait partie intégrante du processus de formation de l'étudiant.

En outre, nous avons également proposé aux enseignants de se familiariser avec la technique du questionnaire afin d'améliorer leur enseignement.

Nous recommandons en effet, aux enseignants d'élaborer un questionnaire comme celui que nous venons d'expérimenter, et de le distribuer à leurs étudiants à chaque fin d'année pour leur permettre, de manière anonyme, de porter une appréciation sur l'efficacité de leur enseignement, à travers un certain nombre de domaines qui sont principalement le contenu, les méthodes et le relationnel.

Par le biais de cette évaluation, et à partir des différentes critiques soulevées, l'enseignant prend conscience de ses lacunes et tente de s'améliorer d'année en année.

Cependant, cette première enquête nous a permis de nous rendre compte de l'absence d'écho favorable attendu suite aux résultats relativement sévères portés par les étudiants. Les résultats de cette enquête n'avaient pas bousculé les pratiques pédagogiques. Il nous semble que par son caractère global, cette évaluation n'avait pas eu l'effet attendu, tant elle n'a ciblé aucun enseignant en particulier, et que cette évaluation visait l'ensemble du corps enseignant en général et que chacun pouvait ne pas se sentir concerné, encore moins visé par ces critiques.

Pour cela, cette recherche méritait d'être poursuivie, mais poursuivie différemment, de telle sorte qu'elle puisse être utile et permettre

effectivement à l'enseignant d'améliorer sa pratique pédagogique.

3 - DEUXIEME RECHERCHE : DISPOSITIF EXPERIMENTAL.

Pour ce faire, il fallait cibler quelques enseignants et susciter leur collaboration qui n'était pas du tout évidente, sachant que l'évaluation des enseignants par les apprenants a toujours provoqué une levée de boucliers. Il fallait vaincre les réticences en expliquant l'objectif poursuivi.

Nous avons cependant obtenu la collaboration de huit enseignants à la réalisation de cette nouvelle recherche.

Une première évaluation a donc eu lieu en début d'année et elle a touché 8 enseignants qui ont bien voulu participer à notre expérience.

Une fois le dépouillement du questionnaire terminé et les résultats en notre possession, nous avons invité chaque enseignant concerné et lui de seul à une série de séances de travail, et ce de façon confidentielle afin d'analyser les résultats de l'évaluation, en mettant l'accent sur les aspects négatifs révélés par l'évaluation des étudiants, sans oublier également de mentionner les points positifs mis en exergue par ces derniers.

Une copie des résultats de l'enquête est remise à l'enseignant pour lecture et réflexion suivie d'une séance de travail.

L'objectif de cette recherche a permis de déceler, par le biais de l'appréciation des apprenants face à un enseignement donné, les insuffisances des enseignants concernés, ainsi que les aspects positifs de leurs enseignements.

Ces séances de consultation ont mis l'accent sur les insuffisances constatées par les étudiants ainsi que sur les correctifs à apporter en vue d'une amélioration. De ce fait, si les apprenants ont ciblé l'absence de plans de cours dans une unité d'enseignement donné, il lui est alors suggéré qu'avant de débiter un enseignement relatif à un objectif donné de présenter à son auditoire le plan du cours. Ceci demeure valable même si l'enseignant en début d'année universitaire a présenté aux étudiants un plan général du module avec la bibliographie correspondante.

Cependant, il faut signaler que les résultats de ces appréciations ne permettent nullement d'accorder une promotion à un enseignant, ni de freiner cette dernière. Ils permettent seulement d'informer l'enseignant sur le degré de satisfaction des étudiants quant à la qualité de son enseignement, afin qu'il puisse y apporter les correctifs nécessaires.

Cette enquête n'a qu'un seul but, celui de l'amélioration des enseignements par le biais de l'évaluation considérée comme formative.

Cette conception de l'évaluation a été proposée par Scriven en 1967 et a pour fonction l'amélioration des programmes en cours d'élaboration. J. Cardinet (1979, p.25), la définit comme "une évaluation qui permet

d'intervenir à terme et de faire réussir une expérience plutôt que de la juger."

De son côté, G. de Landsheere, (1979, p.113), définit l'évaluation formative dans son dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, comme une "évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser."

De même G. Scallon (1988, p.155), va dans le même sens en définissant l'évaluation formative comme "un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou pour apporter des améliorations ou des correctifs appropriés".

Nous avons donc appliqué cette conception de l'évaluation dont la fonction est essentiellement pédagogique, à notre recherche dans la mesure où cette évaluation n'a pas pour but de juger de la valeur ni de la compétence des enseignants concernés, mais de leur permettre de prendre conscience des difficultés des étudiants, de leurs propres lacunes et d'apporter les correctifs nécessaires.

Afin de vérifier si le traitement expérimental, relatif à la prise de conscience de l'enseignant de ses insuffisances, suite aux observations constatées par les étudiants et aux séances de consultations, a eu un effet positif sur la qualité de l'enseignement, il était nécessaire de procéder à un post test. De ce fait, une deuxième évaluation a eu lieu en fin d'année avec les mêmes enseignants évalués en début d'année.

Cette deuxième évaluation a pour objectif de vérifier si notre hypothèse sur l'amélioration des pratiques pédagogiques, suite à la prise de conscience de l'enseignant de ses insuffisances révélées par ses étudiants, se confirmait.

4 - RESULTATS OBTENUS AU POST TEST.

Parmi les huit(08) cas que nous avons étudiés, nous avons constaté, selon les étudiants interrogés que cinq(05) enseignants sur les huit(08) qui ont fait partie de notre échantillon se sont améliorés, après la première évaluation:

- Le premier enseignant s'est amélioré dans 18 indicateurs sur les 27 considérés.
- Le deuxième enseignant s'est amélioré dans 17 indicateurs sur les 27 considérés.
- Le troisième enseignant s'est amélioré dans 17 indicateurs sur les 27 considérés.

- Le quatrième enseignant s'est amélioré dans 16 indicateurs sur les 27 considérés.
- Le cinquième enseignant s'est amélioré dans 16 indicateurs sur les 27 considérés.

A partir de ces résultats, nous pouvons affirmer avec beaucoup de prudence que parmi les huit(08) enseignants qui ont fait partie de notre recherche, cinq se sont améliorés.

Est-ce à dire que cette amélioration est le fruit de l'évaluation formative suite aux observations soulevées par les étudiants lors de la première évaluation et aux séances de consultations? Nous ne pouvons l'affirmer qu'avec prudence compte tenu de la faiblesse du plan expérimental utilisé. En effet, dans les recherches de type diachronique avec pré test et post test une multitude de facteurs peuvent intervenir et influencer, un tant soit peu, les résultats obtenus. Cependant, l'amélioration constatée chez les enseignants est pour une part non négligeable due au traitement expérimental, en l'occurrence l'évaluation formative, même si d'autres facteurs non maîtrisés ont pu également contribuer à l'apparition de ces résultats.

5. ETUDE DE CAS :

Nous allons présenter un certain nombre de cas qui vont nous permettre d'apprécier l'évolution des compétences des enseignants, à la lumière des observations soulevées par les étudiants interrogés en début d'année. Les enseignants concernés se sont-ils améliorés dans les domaines visés par cette évaluation, suite aux insuffisances constatées et aux séances de consultations?

Voici les principaux résultats relatifs à notre premier cas:

A la lecture des résultats de l'enquête réalisée au pré test et au post test, nous constatons une certaine amélioration relative à la maîtrise de la matière enseignée.

En effet, le pré test a révélé que 49.99% des étudiants interrogés affirment que l'enseignant maîtrise le module enseigné. Ce taux augmente à 65% en fin d'année.

Le pourcentage des étudiants dont l'évaluation est défavorable reste approximativement le même: Il est de 10.71% au début de l'année, il augmente très légèrement à 12.5% en fin d'année.

Ce sont les étudiants indécis en début d'année qui changent d'appréciations en optant pour une attitude plutôt favorable. Nous constatons également une amélioration relative à la transmission des objectifs pédagogiques aux étudiants. De même, une certaine amélioration de l'enseignant est à signaler concernant la clarté des contenus transmis.

Dans le domaine de la notation, nous remarquons également une évolution positive des appréciations des étudiants relative à cette

question. En effet, l'enseignant organise davantage des séances de consultation des copies d'examen avec corrigé type, en présence des étudiants concernés. L'enseignant a été jugé par les étudiants interrogés plus objectif au terme de l'année par rapport au début de l'année.

En ce qui concerne le domaine relationnel, nous notons une nette progression dans les relations entre les deux partenaires. En effet, ils étaient seulement 25% à affirmer qu'il existe une bonne relation entre eux et l'enseignant. Ce taux, même s'il reste en deçà de la moyenne, augmente à 42,5% en fin d'année. De même, 34,14% des étudiants interrogés en début d'année soutiennent que l'enseignant n'entretient pas de bons rapports avec eux. Cette attitude défavorable diminue à 17,5% en fin d'année.

Par ailleurs, dans le domaine de l'assiduité, l'enseignant a été jugé plus assidu en fin d'année par rapport au début de l'année. Nous constatons donc une certaine amélioration relative à l'assiduité, même si un nombre relativement élevé d'étudiants soutient que l'enseignant n'est pas assidu.

Nous remarquons une stabilité dans un certain nombre d'aspects et notamment celui relatif à la liaison entre les questions d'examen et le contenu des enseignements dispensés par l'enseignant. En effet, le même nombre d'étudiants soutient que les questions d'examen ont une relation étroite avec le contenu transmis, et ce, en début et en fin d'année.

Par ailleurs, nous constatons également une stabilité du jugement porté par les étudiants sur le respect des différents rythmes de progression des étudiants, et ce en début et en fin d'année, même si cette appréciation est négative. En effet, nous constatons qu'un(1) étudiant sur deux(2) soutient que l'enseignant ne respecte pas leurs rythmes d'assimilation et ce, au niveau des résultats des deux tests.

En revanche, nous constatons une certaine diminution des appréciations portées sur l'enseignant relative à la présentation du plan de cours avant de débiter chaque enseignement. En effet, six(06) étudiants sur dix(10) soutiennent que l'enseignant ne présente pas de plan de cours. C'est ce qui est d'ailleurs confirmé par l'intéressé lors de notre entretien, en affirmant que le programme du module ainsi que le plan de chaque cours leur avaient été transmis, une bonne fois pour toutes, au début de l'année universitaire avec la bibliographie correspondante.

En effet, une certaine diminution relative à cette pratique de la part de l'enseignant a été soulevée par les étudiants interrogés. S'ils étaient 28,57% au début de l'année à affirmer que l'enseignant présente un plan de cours, ils ne sont plus que 18% à soutenir cette proposition en fin d'année.

A partir de ces résultats, nous pouvons affirmer avec une grande prudence, compte tenu des difficultés relatives à la comparaison diachronique, que l'enseignant s'est amélioré au terme de l'année entre le pré test et le post test, et ce dans les trois domaines considérés, à l'exception de quelques rares aspects que nous venons de mentionner.

Le tableau ci-dessus présente une récapitulation des résultats obtenus:

Domaine scientifique : Amélioration dans les trois indicateurs.

1- Maîtrise de la matière	Amélioration
2 -Interrogations des étudiants	//
3 -Intérêt porté à la discipline	//

Domaine pédagogique :
Amélioration dans dix indicateurs.
Stabilité dans trois indicateurs.
Diminution dans deux indicateurs.

Présentation de plan de cours	Diminution
Transmission des objectifs	Amélioration
Clarté des objectifs	//
Clarté des contenus	//
Utilisation du tableau	//
Compléments polycopiés.	//
Respect des rythmes de progression	Stabilité
Coordination cours et T.D.	Diminution
Maîtrise de la langue d'enseignement	Amélioration
Relation cours et questions d'examen	Stabilité
Nature des questions posées	Augm. des questions portant sur la mémorisation
Consultation des copies avec corrigé type.	Amélioration
Objectivité dans la notation	Amélioration
Utilisation d'un barème de notation	Amélioration
Disponibilité à revoir sa notation	Amélioration

Domaine relationnel : Amélioration dans deux indicateurs.
Stabilité dans trois indicateurs.
Diminution dans un indicateur.

Domaine de l'assiduité : Amélioration dans les trois indicateurs.

Nous remarquons donc à la lumière de ces résultats que l'enseignant s'est amélioré dans les quatre domaines et particulièrement dans le domaine scientifique et celui relatif à l'assiduité. En effet, les appréciations des étudiants interrogés prouvent que l'enseignant concerné a progressé dans les six indicateurs relatifs aux aspects considérés.

En revanche, dans le domaine pédagogique, cette progression est certes réelle, mais demeure cependant moins importante par rapport aux précédentes. En effet, parmi les 15 indicateurs considérés, une amélioration a été perceptible dans 10 indicateurs sur les 15 relatifs aux pratiques pédagogiques.

La même observation peut être faite à propos du domaine relationnel. En effet, sur les six indicateurs considérés, l'enseignant s'est amélioré dans deux. Cette difficulté pourrait s'expliquer par le fait qu'un changement relatif aux attitudes est difficile à obtenir.

En résumé, nous pouvons affirmer que parmi les 27 indicateurs tous domaines confondus, une amélioration dans 18 indicateurs a été perceptible. Il y a eu stabilité des appréciations des étudiants dans 5 indicateurs. En revanche, nous constatons une certaine diminution de ces appréciations au nombre de quatre, notamment dans le domaine relationnel et pédagogique.

En ce qui concerne les quatre autres enseignants dont l'amélioration a été également notable, et qui se présentent selon le modèle précédent, nous ne les présentons pas afin de ne pas alourdir le texte. Cependant nous pouvons conclure que d'une manière générale parmi les huit enseignants qui ont accepté de participer à notre expérience, nous avons observé une certaine amélioration dans les domaines que nous avons ciblés.

Références bibliographiques

Cardinet J. 1979, L'élargissement de l'évaluation, in *Education et Recherche*, n°1, pp.15.34.

De landsheere G. 1978, *L'évaluation des enseignants*, in *Traité des sciences pédagogiques*, T7, Paris, PUF.

De Landsheere G., 1979. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF.

Scallon G.1988, *L'évaluation formative des apprentissages*, les Presses de l'Université de Laval, T1, Québec.

Notes

 Maître de conférences, Université Mentouri, Constantine.

أ. بوسنة محمود*

من أجل تتمين النشاطات البيداغوجية في مؤسسات التعليم العالي

مقدمة

يذهب أغلبية المهتمون بقضايا التعليم العالي في شرحهم لمختلف أنواع الخلل الذي تعاني منه الجامعات و في تفسيرهم لانخفاض مستوى الطلبة، إلى التركيز على أسباب خارجية مثل قلة الوسائل و الارتفاع الكبير لعدد الطلبة، و ضعف التعليم الثانوي... و إهمال تأثير العوامل الداخلية المرتبطة بالعملية التعليمية ذاتها مثل عدم فعالية النشاطات البيداغوجية المسطرة في هذه المؤسسات و إجراءات التقويم المرافقة لها و النقص في التكوين البيداغوجي و الديدانكتيكي للأساتذة... و بناء على هذه الملاحظة يمكنني أن أقول بأن هذا الملتقى يعتبر فرصة مناسبة ستسمح العروض المبرمجة فيه من إلقاء الضوء على أهمية التكفل بمثل هذه العوامل الأخيرة لإحداث إصلاح حقيقي في قطاع التعليم العالي.

إن أي تنظيم جامعي فعال يتطلب وجود عقد بيداغوجي بين الأستاذ و الطالب، من المفروض أن يلتزم كل واحد منهما بقواعده في إطار تحمل و تأدية واجباته، و عدة من الإجراءات التقويمية تكون شاملة و متكاملة حيث تمس كل من الطلبة و الأساتذة و محتوى التعليم.

مع العلم أن التزام الأستاذ و الطالب بأساسيات هذا العقد البيداغوجي، خاصة إذا كان ذلك على أساس اقتناع حر، مع وجود إجراءات تقويم تشمل مختلف الجوانب و الأطراف سيؤدي بدون شك إلى إحداث الجو التنظيمي المناسب سواء لإنتاج و نشر المعرفة أو لاكتسابها و التمكن منها.

سنعمل في هذا التدخل على تقديم بعض المعطيات و الملاحظات فيما يخص البيداغوجيا و التقويم في التعليم العالي و عرض بعض الاقتراحات للمناقشة و الإثراء.

1 - البيداغوجيا في التعليم العالي

إن دراسة المشاكل المرتبطة بالبيداغوجيا تتسع بالإضافة إلى النشاطات البيداغوجية المتصلة بالعقد البيداغوجي أي متطلبات التعليم و الإشراف بالنسبة للأستاذ و متطلبات التحصيل بالنسبة للطلبة، كل القضايا التي قد يكون لديها تأثير على مردودية مؤسسات التعليم العالي مثل البرامج و مراجعتها، و التوجيه، و الوسائل... سنهتم في عملنا هذا بالنشاط البيداغوجي فقط ودوره في الإهدار التكويني.

1.1. الأستاذ و متطلبات نشاطه البيداغوجي

يشعر الأستاذ الأصيل بأن تقدم الطالب في التحصيل المعرفي أمر يهمه و لديه مسؤولية مباشرة على حدوث أو عدم حدوث ذلك و هذا مهما كان مستوى الطالب. حيث أنه يعمل دائما عند الانتهاء من شرح درسه من التأكد بأن جميع الطلبة قد فهموا محتوى المادة التي قدمها. و إن اكتشف بأن هذا الأمر لم يحدث، نجده يعترف و بكل بساطة وتواضع بأن طريقته البيداغوجية لم تكن فعّالة، و أنه لم ينجح في خلق الشروط الجيدة لحدوث عملية التعلم.

يتصور العديد من الجامعيين و المشرفين على التعليم بأن البيداغوجيا ليس لديها أية معنى في المستويات العليا من التعليم و ذلك لأن الباحث الجيد ينظر إليه على أنه مكوّن جيد. و لهذا يهتم بتبيان مدى جدارة مختلف الطرق المعتمدة في تكوين الطلبة، إن هذا الإهمال رافقه انتشار تصورات متحيزة عند العديد من الأساتذة حول مهامهم، تدل على وجود سلوكات مقلقة تتصل بنشاطهم البيداغوجي.

يمكننا أن نشير في هذا الإطار بأن العديد من أفراد هيئة التدريس يميلون إلى تبرير المستوى الضعيف للطلبة في المادة أو المواد التي يشرفون عليها بسبب التكوين الغير جيد في الثانوي و انخفاض الدافعية عند الطلبة. بالإضافة إلى عدم فعالية إجراءات الاختيار المعتمدة للتسجيل في السنة الأولى حيث أن هذه الأخيرة لا تسمح باختيار ذوي الاستعدادات العالية فقط. لكنهم نادرا ما يتساءلون حول مدى مسؤولياتهم عن هذه النتائج السلبية. و الأكثر من ذلك أنهم يعتبرون تقويمهم للطلبة ينتهي بمجرد الإعلان عن النقاط. و بالتالي لا نجد عندهم أي اهتمام بمعالجة الفشل التحصيلي الذي لحق بعض الطلبة، من خلال مساعدة هؤلاء على تطوير استراتيجيات فعّالة فيما يخص التلخيص، التحليل، المراجعة و التحضير... أو إعادة توجيهه إلى تخصصات أخرى تكون أكثر ملاءمة مع ميولهم و استعداداتهم.

و تجدر الإشارة إلى أن الباحثين في ميدان علم النفس و علوم التربية، مثل (1993) Hirschhorn و (1996) Develay يؤكد على أنه من الشروط الأساسية التي يجب أن يتميز بها المكوّن، لكي يضمن فهم الآخرين لمضمون عروضه هو التحكم في المعرفة المتصلة بالموضوع الذي يريد أن يوصله إليهم أولا و ثانيا اعتماد الطريقة البيداغوجية و الديداكتيكية المناسبة للتقديم الجيد و لهذا من المفروض أن يتمتع الأستاذ بمستوى عال في ميدان تخصصه يسمح له أن يعيد بناء المعرفة المكلف بتدريسها و الموجودة في العديد من المنشورات الأصلية و/أو المجالات المتخصصة، بشكل يعفي الطالب من المعاناة التي يمكن أن يجدها عندما ينتقل من قراءة نص إلى قراءة نص آخر. كما يجب أن يكون لديه المهارات البيداغوجية و الديداكتيكية اللازمة لإيصال المعرفة بصورة جيدة، لأن التحكم في معرفة معينة لا يعني أبدا القدرة على إيصالها إلى الآخرين.

ترى هل أفراد هيئة التدريس في مؤسسات العليم العالي يتميزون بهذه الصفات؟ سؤال يجب أن يطرحه كل من الأستاذ نفسه و المشرفين على هذه المؤسسات. خاصة و أن الإمكانيات الموجهة سواء إلى التكوين المتواصل للأساتذة أو إلى توفير المجالات العلمية و الكتب المتخصصة الحديثة محدودة. أما التكوين القاعدي فيما يخص كل من البيداغوجيا و الديداكتيك فهو بالأساس غير مضمون لمجموع أفراد التدريس بالتعليم العالي.

2.1. الطالب و متطلبات نشاطه البيداغوجي

يمكننا أن نقول فيما يخص الطلبة بدون خوف من الوقوع في الخطأ، بأن الكثير منهم يتغيبون عن الدروس و يغشون في الامتحانات، و يبذلون جهودا بسيطة في إعداد الواجبات... مع العلم أن عدد الطلبة الذين يبحثون عن أقصر الطرق لنيل الشهادات و أسهلها بدون مراعاة مستوى التحصيل الفعلي المحقق في تزايد مع الزمن، و ذلك لهشاشة قواعد المراقبة و تردي الجو التنظيمي في هذه المؤسسات التعليمية، و سيادة الرغبة عند مختلف الأطراف (الإدارة، الأساتذة، الوصاية) في عدم الدخول في مواجهات، لأن المهم أصبح يتمثل في المحافظة على السير العادي للأمور من حيث المظهر و الشكل و لو كان ذلك على حساب الجوهر و الأهداف العليا للتعليم العالي.

يبدو من خلال ما سبق أن كل من الأستاذ و الطالب تخليا نوعا ما عن التزاماتهما المعنوية فيما يخص التقيد بالمتطلبات التي تخص كل واحد منهما في العقد البيداغوجي، حيث نجد نوع من اللامبالاة عند البعض و عدم الإيمان بأهمية التعليم العالي عند البعض الآخر.

و تجدر الإشارة إلى أنه من الأسباب التي ساعدت على انتشار السلوكات التي تشير إلى وجود نوع من التخلي، من طرف أفراد هيئة التدريس و الطلبة، عن الالتزام بما هو مطلوب منهم فيما يخص العقد البيداغوجي، هو عدم وجود نظام إداري فعال يمكن أن يضبط النشاطات البيداغوجية في مؤسسات التعليم العالي. حيث أن تسيير و تنظيم هذه النشاطات يتميز حاليا بعدة سلبيات. فمثلا يمكننا أن نشير بأن توزيع هيئة التدريس على مختلف السنوات الدراسية لا يخضع لأي منطق بيداغوجي، إذ أننا نجد ذوي الدرجات العلمية العليا من أساتذة التعليم العالي و أساتذة محاضرين متفرغين بالدرجة الأولى للتدريس في الماجستير و التخصص (السنة الرابعة و السنة الثالثة) و بالمقابل من النادر ما نجدهم متواجدين ضمن الطاقم المشرف على فعاليات التدريس و الإشراف في سنتي الجذع المشترك (السنة الأولى و الثانية) بسبب الحجم الكبير للطلبة، و ما يترتب عن ذلك مجهود بيداغوجي فيما يخص الدروس و تقويم الطلبة و استقبالهم خارج الأوقات الرسمية... و كمثال على هذه الظاهرة المنتشرة في مؤسسات التعليم العالي قمنا بإعداد الجدول (1) الذي يقدم لنا بيانات حول الأساتذة المداومين في قسم علم النفس و علوم التربية - جامعة الجزائر خلال السنة الجارية (2000 - 2001). يبدو واضحا من خلال المعلومات المتضمنة في هذا الجدول بأنه كلما ارتفعت الدرجة العلمية للأساتذة كلما ابتعدوا عن التدخل في السنوات القاعدية للتعليم الجامعي. و بدون شك إن تفشي العمل بهذه القاعدة العرجاء في توزيع وحدات البرامج التعليمية لديه تأثير أكيد على نوعية إعداد الطلبة.

الجدول رقم (1) توزيع أفراد هيئة التدريس المداومين بقسم علم النفس و علوم التربية على سنوات التدرج و الماجستير (2000-2001)

السنة الثانية و الأولى	السنة الرابعة و الثالثة	الماجستير	العدد الكلي	هيئة التدريس
2	6	6	6	أستاذ التعليم العالي
6	8	12	12	الأساتذة المحاضرين
30	35	3	56	الأساتذة المكلفين بالدروس
14	7	-	19	الأساتذة المساعدين
6	1	-	6	الأساتذة المحيدين
31	13	-	45	الأساتذة الموفقين

ترتب عن هذه الوضعيات البيداغوجية عدّة نتائج سلبية من أهمها انخفاض المستوى العام للطلبة و ارتفاع نسبة الطلبة المكررين. لقد وصل تعداد الطلبة المعيدين في السنة الجامعية 1997/1998 إلى 63290 من مجموع 339518 أي 18.64 % و من المفيد الإشارة إلى أن نسبة المعيدين تتغير حسب نوع مؤسسة التعليم العالي و التخصص و السنة الدراسية. يقدم لنا الجدول (2) بيانات حول هذه الظاهرة بالنسبة إلى سنتي الجذع المشترك (السنة الأولى و الثانية) في مختلف الفروع.

يتضح لنا من خلال قراءة الجدول (2) بأن نسبة المكررين تصل إلى مستوى يدعو إلى القلق في السنة الأولى حيث يقترب من ربع المجموع العام للمسجلين أي 22.74 %.

الجدول (2) نسبة المعيدين في سنتي الجذع المشترك بالنسبة إلى مختلف الفروع

	السنة الثانية		السنة الأولى		
	المكررين	الكل	%	المكررين	
العلوم الدقيقة	1764	5087	31.28	3181	10168
العلوم الطبيعية	110	597	17.86	282	1579
التكنولوجيا	3909	14939	39.12	9025	30990
الإعلام الآلي	1069	3858	27.93	1745	6248
العلوم الفلاحية	129	641	19.67	312	1586
الهندسة المعمارية	353	1902	15.69	409	2606
العلوم الطبية	695	4500	21.76	1410	6480
العلوم البيطرية	257	1046	24.71	388	1570
العلوم الطبيعية	800	5177	24.14	2841	11769
علوم الأرض	141	1094	16.15	352	2180
العلوم الاقتصادية	1181	10259	24.24	4243	17507
العلوم التجارية	496	2326	24.61	1048	4849
العلوم القانونية	957	9095	18.65	2847	15265
العلوم السياسية	52	668	5.14	65	1265
علوم الإعلام	28	397	8.78	109	1241
العلوم الاجتماعية	649	9316	12.17	1520	12494
الأدب العربي	133	4083	9.71	653	6728
اللغات الأجنبية					80
المجموع	1276	5958	24.64	2375	9640
	13999	80943	22.74	32805	144243

مع العلم أن أعلى النسب نجدها في الفروع التكنولوجية و العلمية، لقد وصلت هذه النسبة إلى 31.28 % و 29.12 % في التكنولوجيا، و 27.93 % في الإعلام الآلي، و 24.71 % في علوم البيطرة. تنخفض هذه نسبة المعيدين نوعا ما في العلوم الاجتماعية و القانونية و الآداب، لكنّها مرتفعة في كل من اللغات الأجنبية 24.64 % و الاقتصاد 24.24 %.

يعتبر هذا الهدر في التكوين من المؤشرات الهامة التي نندرننا بتدهور مردودية النشاط البيداغوجي و ندعونا بالتالي إلى إحداث التحسينات اللازمة لتدارك الوضع. إن الأسباب وراء هذه الحالة متعددة، و بالتالي فإن إرادة الأستاذ و رغبته في تحسين أدائه البيداغوجي لا تكفي لتغيير ما آلت إليه الأمور، خاصة إذا بقيت ظروف عمله على صورتها الحالية المتميزة بنقص في المساعدات البيداغوجية و التكوين البيداغوجي، و برامج هشة بدون أهداف بيداغوجية واضحة، و تنظيم بيداغوجي معقد... هذا بالإضافة

إلى الشعور العام الذي أصبح سائدا لدى أفراد هيئة التدريس بأن المجتمع لا يعطي التقدير المناسب و الأهمية المناسبة لعملهم.

2 - التقويم في التعليم العالي

يعتبر التقويم جوهر أي عملية تكوينية، حيث أنه لا يوجد تكوين جدي بدون عدة تقويم متجانسة و شاملة لمختلف الجوانب. تعني عملية التقويم بالأساس المقارنة بين حالتين، بين ما هو كائن و ما يجب أن يكون.

و تهدف إلى قياس الفارق بين النتائج المحققة و الأهداف المسطرة و الكشف عن أسباب هذا الفارق و بالتالي تصور التعديلات التي يجب القيام بها. ترى ماذا عن التقويم في التعليم العالي؟ سنركز هنا على التقويم الخاص بالنشاطات البيداغوجية لكل من الأستاذ و الطالب و محتوى التعليم، أي المكونات الأساسية لمؤسسات التعليم العالي.

1.2. تقويم الأستاذ

تعتبر مهنة الأستاذ الجامعي هي المهنة الوحيدة من بين كل المهن التي ليس لديها أية نسق للتقويم يسمح بالحكم الموضوعي على المجهودات المبذولة و المحققة فعلا. و لهذا من الضروري التفكير في تقويم نشاط الأستاذ، على أن يحظى نشاطه البيداغوجي بعناية خاصة من حيث التقويم، على الأقل بنفس العناية التي يحظى بها نشاطه البحثي.

هل عملية تقديم المحتوى المقرر في مختلف المواد تتم بصورة جيدة أم لا؟ هل أغلبية الطلبة يفهمون الدروس؟ ما هي الجوانب التي تثير الطلبة و الجوانب التي تجعلهم سلبيين أثناء الدرس؟ كيف يمكن تحسين إلقاء الدروس؟...

هذه بعض من الأسئلة التي يمكن طرحها و التي تستوجب إجابات موضوعية و شافية. مع العلم أن بعض البلدان المتقدمة مثل ألمانيا أصبحت تركز أكثر فيما يخص إصلاح التعليم العالي عندها على معاينة النشاط البيداغوجي للأستاذ و تقويمه و مكافئة الأعمال المتميزة منه (Attali 1998).

إن عملية تقويم الأستاذ خاصة بالنسبة إلى نشاطه البيداغوجي يمكن أن تقابل بمقاومة من طرف المعنيين في بداية الأمر خاصة و أن الأستاذ غالبا ما يرفض أي تدخل فيما يخص المادة التعليمية التي يشرف على تقديمها لطلبتة.

و بالإضافة إلى ذلك إن إدراج مثل هذا الإجراء التقويمي يعني القضاء على احتكار العلاقة الموجودة بين المعرفة – السلطة لكونها تعطي الحق في الكلام للآخرين، إلا أن التقويم المنظم و الشامل لكل الأطراف يعتبر المقابل الطبيعي لضمان تحقيق استقلالية مؤسسات التعليم العالي.

2.2. تقويم الطلبة

يهدف التعليم العالي عموما إلى تحقيق عدة نهايات أهمها:

- تنظيم و نشر المعرفة و إيصالها إلى جيل الشباب.
- المساهمة في إنتاج و تطوير المعرفة و هذا من خلال الأعمال البحثية للأساتذة.

- إعداد الأساتذة - الباحثين الجدد لمواصلة ترقية النشاط البيداغوجي و البحثي في المجتمع.

- تحضير الطلبة إلى عالم الكبار بحيث يكونون مزودين بتحصيل معرفي و مهني جيد، و ثقافة واسعة و اتجاهات نفسية إيجابية تؤهلهم لحياة اجتماعية متكيفة و لإحداث تأثيرات فعلية في محيطهم الاجتماعي و الاقتصادي.

من الواضح بأن النقطة الرابعة تعتبر هي الغاية المقصودة بالدرجة الأولى من برامج التعليم العالي. إن هذا الأخير في الواقع يسعى إلى تكوين الشباب لكي يصبحوا وكلاء تغيير و تنمية، قادرين على التفكير الحر و اتخاذ القرارات و إيجاد الحلول المناسبة لمختلف مسائل المجتمع الذي يصبحون فيه بعد تخرجهم الفاعلين الأساسيين. ترى هل الغرض من تقويم الطلبة يسير في نفس اتجاه هذا الهدف الجوهرية؟

يمكننا أن نقول بأن الطريقة المتبعة حاليا في تقويم الطلبة في التعليم العالي تقليدية و تضعه في حالة انصياع للامتحانات. مع العلم أن هذه الامتحانات تندرج ضمن تصور التقويم العام Evaluation sommative و ليس التقويم التكويني Evaluation formative حيث يبقى الهدف منها هو الترتيب و تحديد من من الطلبة سينتقل إلى السنة الموالية و من سيعيد السنة.

إن الظروف المادية للعمل في جامعاتنا لا تشجع لا الإدارة و لا الأستاذ على تبني التقويم التكويني. حيث تنعدم ظروف الاستقبال الموضوعية اللازمة و التي من المفروض توفيرها لكل أستاذ، حتى يتمكن من تخصيص بعض من وقته البيداغوجي إلى التعامل مع الطلبة بصورة فردية أو في شكل مجموعات صغيرة. و بالإضافة إلى ذلك أدت الزيادات في أعداد الطلبة (بوسنة 2000) إلى اكتظاظ حقيقي في الأقسام و إلى تعذر على الأستاذ تكوين علاقات بيداغوجية و متكيفة مع حاجيات كل طالب.

لقد أصبحت عملية تقويم الطلبة تمثل إحدى الإشكاليات الأساسية في التعليم العالي نتيجة ميوعتها و ابتعادها على تحقيق أهداف بيداغوجية واضحة تساهم في رفع المستوى العام للتعليم العالي و تضمن نوعية جيدة للمتخرجين.

3.2. تقويم محتوى التعليم

تعتبر عملية تقويم محتويات التعليم مسألة هامة جدا في جامعاتنا. و يتطلب في البداية للقيام بهذه العملية مناقشة و تحديد القواعد التي يمكن على أساسها إجراء هذا النوع من التقويم، نذكر أهمها في ما يلي:

- تحديد نوعية الطلب الاجتماعي و الاقتصادي و حجمه بالنسبة إلى مختلف التخصصات المعنية.

- تحديد و حصر طبيعة التقدم المعرفي الذي حصل في مجمل التخصصات المقصودة.

- تحديد علاقة محتويات التعليم في جامعاتنا مع ما يمكن اعتباره معرفة ذات طبيعة عالمية أو معرفة ذات طبيعة خاصة.

- تحديد فيما إذا كان التعليم العالي يجب أن يهدف إلى تكوين تقنيين ذوي مهارة عالية في ميدان معين أو يجب أن يهتم بتقديم ثقافة واسعة و متعددة التخصصات.

- تحديد لغة أو لغات التعليم التي يجب تبنيها في تقديم المعرفة إلى الطلبة، و تجدر الإشارة هنا إلى وجوب الأخذ بعين الاعتبار التطلعات الوطنية فيما يخص اللغة الوطنية من جهة، و مقتضيات الإلمام و مسايرة التطور العلمي و التكنولوجي من جهة ثانية.

- تحديد ما إذا كانت المعرفة المقرر إيصالها إلى الطلبة تقدم لهم الإجابات المناسبة على الأسئلة التي يطرحونها فعلا فيما يخص محيطهم المباشر و البعيد.

لقد شرعت الوصاية مؤخرا في العمل على مراجعة محتوى برامج التعليم (هذه البرامج سبق و تم اعتمادها منذ أكثر من عشر سنوات). فما هي منهجية عمل اللجان البيداغوجية الوطنية (CPN) و التي كلفت بالقيام بهذه المهمة؟ الملاحظة التي يمكن إبرازها هنا هو اقتصار العديد من اللجان على عدة اجتماعات بين الأعضاء (مجموعة من الأساتذة)، دون مشاركة ممثلين عن القطاعات المهنية المختلفة، و دون تحديد قواعد التقويم التي يتم على أساسها تبيان جوانب الضعف و القوة في البرامج القديمة و بالتالي الوصول إلى تبيان ما يجب إدراجه في البرامج الجديدة. بمعنى آخر، لقد تميزت أعمال هذه اللجان بالعشوائية و عدم وضوح الرؤية. و بالتالي فإن البرامج الجديدة التي تمت المصادقة عليها ظهرت بها عدّة عيوب و نقائص مما يجعلنا نقول بأنه من الصعب الاطمئنان إليها في إعداد وكلاء التغيير و التنمية لمجتمع الغد.

الخاتمة

لكي يتحول التعليم العالي إلى أداة فعالة في صنع المستقبل، و مفتاح نحل به مختلف المعضلات التنموية يجب أن تصبح مؤسساته قادرة على تقديم تعليم عال ذا نوعية جيّدة. و لعل أهم شرط لتحقيق ذلك هو توفير هيئة تدريس يكون أغلبية الأساتذة المكونة لها من ذوي المستوى المعرفي و البيداغوجي المتميز و يؤمنون بجدارة عملهم و يحبون ما يقومون به من نشاطات بيداغوجية و بحثية.

إن الأستاذ الجامعي الناجح هو الذي يكون قادرا على إحداث وضيعيات تعليم ناجحة حتى بالنسبة إلى الطلبة ذوي المستوى المتوسط و الضعيف. و من أجل ترقية هذا التصور يجب التخلي على فكرة تهمين النشاط البحثي للأستاذ فقط و الاهتمام أيضا بنتمين نشاطاته البيداغوجية بنفس الدرجة على الأقل؛ خاصة و أن التكوين الجيد للطلبة يمثل الضمان الأساسي لتخرج الأطارات العليا التي تحتاجها البلاد بما في ذلك الباحثين الجدد.

إن مهنة الأستاذ صعبة لكنها نبيلة. و تجدر الإشارة إلى أن مستقبل التعليم العالي و من خلاله التطور الثقافي و الاقتصادي للبلاد يتوقف نوعا ما على مدى إعادتنا الاعتبار لهذه المهنة. و لهذا من الضروري الاعتناء بمشروع القانون النموذجي لأستاذ التعليم العالي، حيث يجب التركيز فيه بالإضافة إلى الوظيفة البحثية على قيمة الوظيفة البيداغوجية و توضيح مختلف عناصرها و ميادين التكوين و الإبداع فيها و كيفية تقييمها و المكافئة عليها.

من المهم العمل على إقناع السلطات العمومية على أن قطاع التعليم العالي خصب على العموم و أن عملية الاستثمار فيه ليست تبيذيرا، حيث أنها تؤدي إلى تفتح العديد من عبقريات أبناء المجتمع. مع العلم بأن الشح على هذا القطاع نتائجه غالبا ما تكون وخيمة، إذ قد يؤدي إلى تدهور في الجو التنظيمي العام، و بالتالي تسود الركافة و تخفق المواهب و تتميع عمليات التقويم.

المراجع

بوسنة م. 2000. تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية: عرض لحالة الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة.

Attali j, 1998. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Edition stock.

Develay M, 1996. *Peut – on former les enseignants?* E. S. F. éditeur.

Hirxhorn M, 1993. *L'ère des enseignants*. P. U. F.

الهوامش

* مخبر "التربية - التكوين - العمل" كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة الجزائر

معالي السيد عمار صخري وزير التعليم العالي و البحث العلمي

الكلمة الافتتاحية

يسرني بادئ ذي بدء، أن أتوجه للجميع بكلمة ود و محبة و تقدير، وأن أحياكم بأطيب تحية و أرحب بكم، بأجمل و أنبل ترحيب في هذا اللقاء الطيب، بمناسبة تنظيم هذا الملتقى الهام الذي يدور موضوعه حول: **التكوين البيداغوجي و التعليمي لأستاذ التعليم العالي.**

كما أعرب لكم، عما يغمرني من سعادة، و أنا موجود بينكم، بين باحثين و أساتذة، اجتمعوا، لدراسة موضوع، ذي صلة وثيقة، بتطوير أداء جامعتنا، و لا يسعني، و الحال هذا، إلا أن أتقدم إليكم جميعا، سواء منكم، الذي وفد إلينا ضيفا، من خارج الوطن، أو الذي جاءنا من الجامعات الجزائرية، بالشكر الجزيل، راجيا لأعمالكم أن تكفل بالتوفيق و النجاح، و أن تتحقق الأهداف المسطرة لها.

إن موضوع ملتقاكم، يدور حول التكوين، و التكوين من أبرز مهام الجامعة، إن لم يكن أبرزها على الإطلاق إذ أنه الشرط الأساسي، للمهمة الثانية للجامعة : مهمة البحث العلمي، و أهمية ملتقاكم هذا، مستمدة من أهمية، المهمة التكوينية للجامعة : إنه يبحث، في سبيل جعل هذه المهمة الأساسية، أكثر نجاعة وفعالية، فهو يتناول، إشكالية، محتويات تكوين الأستاذ الجامعي، في زمن تفرض فيه، الاحترافية نفسها، في كل مناحي نشاط الإنسان، و تكرر قيمها، وتبدو مطلبا لا محيد عنه، يتأكد نشدانه ته يوما بعد يوم، لمزيد من فعالية الأداء.

ولست بمفاجئكم، إن قلت لكم بأن مردودي جامعتنا، الداخلي والخارجي، كلاهما ضعيف، أنتم دون شك تعلمون ذلك.

فلا نحن مرتاحون، لنسب انتقال الطلبة، من سنة إلى السنة التي تليها، و لا لنسب المتخرجين، إن متوسط، زمن مكوث طلبتنا، في مساراتهم الدراسية، طويل، و هو من أسباب، عدم التوازن، بين مدخلات الجامعة، و مخرجاتها، الأمر الذي يجعل دوما، من الدخول الجامعي، حدثا متميزا، يرقب بحذر، كي لا أقول، أصبح هاجسا مخيفا، و تعبى له الوزارة جزءا كبيرا من طاقتها وجهدها.

و لا نحن مرتاحون أيضا، لوضع خريجي جامعتنا، إزاء سوق العمل، التي تزداد انسدادا، في وجوههم قسوة و إصطفائية.

إن كل ذلك، يتطلب منا، بين الفينة و الأخرى، وقفة تبصر، و تقييم، نعيد فيها النظر، بصورة دورية، في نظامنا التعليمي الجامعي، لتصويب الخلل، و سد النقص، ولقد دعونا، في مرحلة أولى، إلى وجوب القيام، بدراسة تحليلية شاملة، لظاهرة

الرسوب و التسبب الجامعي، تبين مسبباتها، و تبرزها، و ترسم مناحي كيفية علاجها، والتقليص من حجمها.

و لقد أنشأنا في نفس السياق، لجنة للتفكير، في إشكالية تقويم، أداء مؤسسات التعليم العالي، و لقد عقدت، هذه اللجنة، لقاء أول، على شكل يوم دراسي، في مطلع هذه السنة، و نأمل، أن تكون هذه اللجنة، النواة الأولى، التي ستطلع، في الأمر المتوسط، يوضع مؤشرات نوعية، لتقويم موضوعي، لمؤسسات التعليم العالي.

لكن المهم الآن، في الظرف الراهن، هو أن يستأنس الجميع، بثقافة التقويم، و في مقدمة ذلك، التقويم الذاتي، إن التحولات العميقة، وأحيانا، الانقلابات الجذرية، في النظرة، تفرض علينا، أن نجعل من التقويم، عملا مؤسساتنا، ملازما لكل أنشطتنا، فالسياق الاقتصادي، الذي توجد فيه الجامعة اليوم، و هي ليس استثناء عالميا، يملينا، التحلي بمزيد، من العقلنة، في تسيير الموارد المتاحة، و حسن استعمالها، و أخذ جوانب الإنتاجية، و رفع المردود الجامعي في الحسبان.

و أحسب أن ملتقاكم هذا، الذي يبحث في نهاية المطاف، في أسس نجاعة، العملية التعليمية في الجامعة، يندرج في هذه الرؤية، و هو يتساءل عن موقع التكوين البيداغوجي، و مكانته في التكوين العام، لأساتذة التعليم العالي.

لا يعدو أن يكون، محطة من المحطات التقويمية المنتظمة، في النشاط الهادف إلى التحسين أداء التعليم العالي.

و لعله من المفيد، أن أذكر، بأن مديرية التعليم و التكوين، بوزارتنا، قد عقدت، و نفس الدواعي تدفعها، الأسبوع الماضي، ملتقى حول: المدارس العليا للأساتذة التي يناط بها، تكوين أساتذة التعليم، ما قبل الجامعي، في كل مراحل الأساسية و الثانوية.

إنه يمكنني، تلخيص الإشكالية، التي تتباحثون فيها، في هذا الملتقى، على النحو التالي: ما هي العدة الضرورية، التي ينبغي، أن يزود بها، أستاذ الجامعة، فضلا عن كل استعداد فطري، ليتمكن من أداء وظيفته بكل نجاعة؟

إن طرح، هذه الإشكالية اليوم، أمر هام، إذ أن تكوين الأستاذ، من العوامل الحاكمة، في الرفع من أداء منظومتنا التربوية بشكل عام.

و يجدر بي، أن ألاحظ في البدء، بأن الظروف المحيطة، بنمو نظامنا التربوي، بوتيرة متسارعة، جعلت من طرح هذه المسألة، ضربا من الترف الفكري، في وقت كانت، من أولويات السياسة التربوية في بلادنا، الاستجابة الفورية، لطلب المجتمع المتنامي، على التعليم، بتوفير العدد اللازم، من المعلمين و الأساتذة، في كل المستويات والمراحل.

و طبيعي، تحت إلحاح الضغط الاجتماعي، و شدة وطأته، ألا يعتد كثيرا، بالجوانب النوعية، التي كانت تبدو، من الكماليات، مثل الجوانب البيداغوجية. بل إن الأمر، يتجاوز في بعض الأحيان، الموقف الظرفي، ليصبح، موقف مبدئيا، أو، لنقل: "قناعة دائمة" فإنه إذا كان لا يستنكف أحد، من أن يطلب من المعلم أو الأستاذ، امتلاكه لمادة تخصصه: نواة صلبة من المعارف، يستقي منها، ما ينقله لتلامذته أو طلبته، فإن كثيرا من الناس، و حتى من المعلمين والأساتذة، و الإداريين أنفسهم، لا يجد حاجة، في إعداد المعلم أو الأستاذ، إعدادا خاصا، فالاعتقاد بكفاية المادة العلمية،

ما يزال راسخا اليوم، و كأن للمادة العلمية، منطقا، هو من البداية، بحيث يفرض نفسه على المتعلمين.

و إذا كان ذلك، هو شأن التكوين التربوي، عند معلمي أساتذة التعليم، ما قبل الجامعي، فإن الاهتمام بهذا الجانب من التكوين، في التعليم العام، أقل حقا بكثير، بل إن المختصين في علوم التربية، الذي عنوا، أو اهتموا، بدراسة تكوين أساتذة التعليم العالي، قد خلصوا، إلى أن الجامعة و الجامعيين، لا يعيرون بالآ، إلى التكوين البيداغوجي، لئلا نقول، بأنهم ينظرون إليه، نظرة إستخفاف، و بأنهم لا يكثرثون، إلا بالتكوين، الذي يمت بصلة، إلى حقل تخصصهم، والذي يعمق معارفهم في مجاله.

و على غرار ما حدث في العالم، في أواسط القرن الماضي، من اهتمام بالتعليم، و سبل تحسين العملية التعليمية، أداء و نتيجة، أدى إلى تشكيل، جملة من المعارف، تسمى "بالتعليمات"، تهتم كلها بكيفية إيصال المعارف، و تركز حوله اهتمامها، نشأ اهتمام بالتعليمات، في الجزائر، منذ عشرين سنة تقريبا... لكنه ما يزال اهتمام محتشم.

و لعل ملتقاكم هذا، فرصة مواتية، لاستعراض هذه الجوانب، بشيء من التفصيل، و النظر في كيفية تطبيق المعارف المحصلة في المجال، و إني لأرجو لكم في ذلك كل التوفيق.

شاكرا لزميلي الأستاذ فرفره ياسين، مدير مركز البحوث، في الاقتصاد التطبيقي من أجل التنمية، على تنظيمه لهذا الملتقى، و على دعوته لنا للحضور معكم.