

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

