

Quel modèle pour gérer l'enseignement universitaire algérien?

What model for managing Algerian university education?

Dr. Kamel OULD FERROUKH*

Souk-Ahras University, Faculty of letters and languages, Algeria. Kamel.ouldferroukh@univ-soukahras.dz

Date de réception: 27/05/2022

Date d'acceptation: 21/07/2022

date de publication: 31/07/2022

Résumé:

Notre présent papier a pour objectif de proposer un modèle de gestion de l'enseignement universitaire algérien. Nous pensons que ce modèle peut être plus efficace pour faire face à un environnement socioprofessionnel et économique qui devient de plus en plus complexe. Cette proposition vient suite à une réflexion croisée entre une étude de la littérature existante sur les modèles d'enseignement les plus connus sur la scène internationale et les résultats d'une recherche antérieure que nous avons réalisée. Cette dernière porte sur la qualité des formations universitaires, basée essentiellement sur une démarche largement qualitative faisant appel à une analyse d'entretiens réalisés avec des enseignants chercheurs, soutenue par des questionnaires et l'analyse d'enregistrements de cours.

Mots-clés: modèle de formation universitaire, modèles académiques, modèles utilitaires, cellule d'analyse des besoins sociétaux.

Abstract:

This paper aims to propose a management model for university education in Algeria. We believe that this model can be more effective in dealing with an increasingly complex socio-professional and economic environment.

This proposal is the result of a cross-reflection between the existing literature on the best-known international teaching models and our previous research. This latter concerns the quality of university teaching and involves a qualitative approach based on the analysis of interviews with teachers-researchers, questionnaires, and the analysis and discussion of course recordings.

Keywords: University education model, academic models, utilitarian models, societal needs analysis cell.

* Auteur correspondant

I- Introduction:

Lors d'un séminaire qui s'est tenu le mois de février 2021 au sein de l'université de Souk-Ahras portant sur l'évaluation dans le système LMD, nous avons présenté une recherche qui s'intitule « L'évaluation a posteriori des formations universitaires : état des lieux et perspectives d'évolution ». En corrélation avec le référentiel national d'évaluation des offres de formations, notre recherche a essayé d'aborder l'un des aspects de la réforme que l'université algérienne a connue. Cet aspect se rapporte à la qualité de la formation. Pour ce faire, nous avons tenté de répondre à la question ¹ principale suivante :

Les formations et les dispositifs d'évaluation, s'appuient-ils sur des approches pédagogiques et didactiques innovantes² et appropriées à l'évolution de l'environnement socioprofessionnel et économique ?

Tenter de répondre à cette question par rapport au contexte universitaire algérien, nous a permis de tracer un état des lieux³ des pratiques d'enseignement et d'évaluation dans différentes formations et de leur adéquation avec l'environnement socioprofessionnel.

La méthodologie poursuivie s'articule autour d'une étude qualitative faisant référence à la grille ⁴ du référentiel d'évaluation de l'offre de formation LMD/APC. Cette grille « a pour objectif d'évaluer la conformité de l'offre de formation en rapport avec la démarche de l'approche par compétences dans un cursus universitaire algérien organisé en LMD. Elle permet de repérer les éléments qui définissent les caractéristiques d'une approche formative par les compétences dans l'enseignement supérieur algérien ». ⁵

La grille dont il est question se divise en quatre grands domaines :

- Contenus des savoirs dispensés
- Modalités organisationnelles
- Pratiques pédagogiques universitaires
- Liens avec le monde socio-économique et professionnel.

Dans cette perspective, une démarche largement qualitative fut adoptée, consistant en une analyse d'entretiens réalisés avec des enseignants chercheurs, soutenue par des questionnaires et l'analyse d'enregistrements de cours :

En plus d'un questionnaire que nous avons remis à trente enseignants des deux départements des filières scientifiques durant une recherche que nous avons menée entre 2012 et 2017, nous avons attribué durant le mois de décembre 2020 et le mois de janvier 2021, un autre questionnaire préliminaire à une vingtaine d'enseignants appartenant à différents départements et disciplines en contexte universitaire algérien ; à savoir, la faculté des sciences et de la technologie, la faculté des lettres et des langues, la faculté des sciences de la vie et de la nature, la faculté des sciences économiques, commerciales et gestion. Une fois que nous avons reçu les réponses, nous avons réalisé des entretiens ciblés.

Le questionnaire préliminaire est constitué des deux questions ouvertes suivantes : Par rapport aux matières que vous enseignez dans votre pratique ordinaire d'évaluation ou de contrôle :

Q1- Qu'est ce qui est réellement évalué ? (d'une façon globale que ce soit pour le contrôle continu ou les examens)

Q2- Que reflètent les notes que vous attribuez aux étudiants vis-à-vis de ce qu'ils doivent acquérir ? (Par rapport aux matières que vous enseignez)

Selon les réponses des enseignants questionnés, nous avons procédé à une sélection de quelques uns d'entre eux

pour approfondir, et ce par le biais de l'entretien semi dirigé suivant :

« Q3- La formation de l'étudiant est-elle en lien direct avec l'environnement socio- professionnel et économique dans lequel il est appelé à exercer ultérieurement ?

Si oui, quels sont les moyens et les outils qui le permettent et qui sont exploités dans le cadre de la formation ?

Q4- Selon les directives de la tutelle à travers le référentiel officiel des offres de formation, il est question de faire appel à l'approche par compétences dans la formation.

Cette approche est-elle réellement appliquée ?

Si oui, comment vous procédez durant la formation et de quelle manière est faite l'évaluation des apprentissages? » (Ould Ferroukh, K. 2021)

Pour analyser les réponses obtenues, nous avons fait appel à la méthodologie de l'analyse de contenus. Selon L'Écuyer (1990) cité Par Louni, M. (2021), cette méthodologie est « basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories » (1990 : 120). Dans notre cas, il s'agit d'identifier la fréquence de retour des items qui sont en rapport avec les modèles transmissif, comportementaliste, constructiviste et socioconstructiviste.

Les résultats ⁶ obtenus dévoilent une nette inadéquation entre les orientations méthodologiques d'enseignement et d'appropriations des savoirs et l'environnement socioprofessionnel.

Dans le passage qui suit nous rapportons l'un des résultats de notre précédente recherche qui oriente les propositions et les pistes soulevées dans le présent papier.

Au niveau des questionnaires et des entretiens effectués, la fréquence de retour des combinaisons « compréhension du cours »,

« acquisition des connaissances » et « exercices d'application » est très grande. Un croisement de ce résultat avec l'analyse développée sur la structure discursive de cours enregistrés et la démarche poursuivie au niveau des travaux dirigés et des travaux pratiques, nous permet d'avancer le constat que les pratiques d'enseignement se situent à mi-chemin entre le modèle transmissif et le modèle behavioriste. Le cours qui constitue la situation de communication principale reflète d'une manière fidèle le schéma de communication « émission-réception ». Par contre, les deux autres situations de communication (TD et TP) renvoient au modèle comportementaliste qui privilégie l'acquisition de comportements et d'automatismes. Les cas étudiés dans notre recherche se rattachent beaucoup plus aux filières scientifiques.

Dans ces dernières, le système hypothéticodéductif représenté par la séquence :

« 1-Tenter de comprendre la situation
2 -Faire des hypothèses.
3-Essayer de mettre en œuvre des actions (physiques) et des opérations (mentales),
4-Interpréter l'effet de ces actions et de ces opérations,
5 -Diagnostiquer enfin si l'on a atteint, ou pas, le but,
6-Si le but n'est pas atteint recommencer», constitue un automatisme à inculquer aux étudiants par le biais d'exercices systématiques au niveau des travaux dirigés et de consignes stéréotypées au niveau des travaux pratiques.

Dans la mesure où l'enseignant reste l'acteur principal, la tendance dans le modèle transmissif est d'enseigner des contenus en dehors des contextes significatifs pour l'étudiant, c'est-à-dire ne permettant pas une véritable immersion et une mise en situation de ce dernier dans le milieu socioprofessionnel. Les limites de ce modèle, à notre avis nous ramènent vers

l'interpellation de deux concepts pivots de la didactique des disciplines, en l'occurrence, « les pratiques sociales de référence » et « la situation problème » (Ouldferroukh, K. 2021)

Réorienter les deux modèles pédagogiques transmissif et béhavioriste adoptés au sein de l'université vers un modèle socioconstructiviste permettant une véritable mise en situation professionnelle, s'avère une nécessité pour faire face à un environnement qui devient de plus en plus complexe.

Suite à une analyse de contenus des entretiens tenus avec plusieurs enseignants chercheurs de disciplines différentes, nous pouvons avancer le constat⁷ que l'on accorde plus de temps et d'intérêt à l'enseignement qu'à l'apprentissage. L'apprenant se trouve généralement démuné de toute orientation pouvant l'aider à organiser ses apprentissages devant une diversité de situations. Les enseignants quant à eux, ils n'ont pas été préparés à l'enseignement.

« Pour enseigner à l'université, il ne suffit pas d'être titulaire d'un doctorat dans un domaine précis ; il faut en outre connaître l'apprenant à former au plan scientifique à partir des théories de la nature humaine .Il faut également connaître l'univers méthodologique à travers la didactique universitaire. » (Belinga Bessala, 2010 :10)

De cela découle la nécessité d'une didactique universitaire pouvant orienter les pratiques universitaires à faire face à la complexité de l'environnement, grâce à l'interaction qui peut exister entre les différents systèmes didactiques qui composent le système universitaire.

II La didactique face à la complexité de l'environnement

Durant la seconde moitié du XXème siècle, l'enseignement supérieur a connu des transformations radicales dans les

pays industrialisés. Cette période a marqué le début des « formations de masse » dans le contexte universitaire. Selon Marc Romainville (2004), Martin Trow était le premier à introduire cette expression dans le contexte universitaire. Avant cette période l'enseignement supérieur était destiné à une élite. Trow explique que tant que l'enseignement s'adresse à moins de 15% d'une classe d'âge, il sera considéré comme étant un enseignement d'élite, ce qui était le cas pendant presque tout le siècle. On parle d'enseignement de masse, toujours selon ce dernier, lorsque ce pourcentage varie entre 15% et 40%. En 1973 les prévisions de Trow envisagent un développement rapide des formations de masse, ce qui était le cas. Les états ont pratiqué une politique volontariste pour l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, car plus un pays se rapproche des «frontières technologiques » (Romainville, 2006 : 10) plus l'investissement dans l'éducation est rentable en termes de croissance économique.

Comment passer d'un enseignement destiné à une élite vers un enseignement de masse ? tel est le défi imposé par les transformations que subi l'enseignement supérieur. Ce passage met l'enseignant devant une double contrainte :

La première contrainte se rapporte au changement du profil de l'étudiant. D'après Romainville, ce dernier passe d'un « assoiffé de savoir venant s'abreuver à la source même du savoir » (2004 : 04) vers un profil d'étudiant de motivation, de compétences et de rapport aux études, assez éloigné de cette élite avec laquelle l'Université avait l'habitude de travailler.

La seconde contrainte s'attache aux grands groupes d'étudiants que doit prendre en charge l'enseignant. La difficulté se situe au niveau de la motivation de ces derniers et de

l'encadrement d'un travail personnel qui est considéré le seul garant d'un réel apprentissage en profondeur.

Selon Romainville, cette ouverture brusque du système d'enseignement à de nouveaux publics a engendré un taux d'échec considérable. Cet échec, Romainville le justifie par deux raisons : -les enseignants qui conservent leurs exigences et leurs modes de fonctionnement anciens - les compétences et les attentes de ces nouveaux publics. Romainville considère que cette double raison est derrière un décalage qui mène inéluctablement vers cet échec.

« Sur l'ensemble des pays de l'OCDE (L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques : elle regroupe l'Europe, les Etats-Unis et le Canada), un tiers environ des jeunes qui entrent dans l'enseignement supérieur en sortiront sans aucune qualification » (Romainville, 2004 :05).

Sous la même optique et par le biais d'une analyse des différents modèles de formation des professeurs d'université dans les différents pays du monde, Belinga Bessala dans son ouvrage réservé à la didactique universitaire et la formation à l'enseignement des professeurs d'université, précise que de grandes critiques ont été faites aux enseignants au niveau international :

- « 1-les cours sont mal préparés et mal présentés aux étudiants ;
- 2-les contenus d'enseignement sont obsolètes et ne correspondent pas aux besoins de la société ;
- 3- les conceptions et méthodes d'enseignement ne vont pas de pair avec l'évolution des connaissances contemporaines ;
- 4- l'enseignement a la primauté sur l'apprentissage ;
- 5- la connaissance et la maîtrise d'une discipline suffit pour l'enseigner ;
- 6- les connaissances nouvelles sont enseignées par des procédés anciens ;

7- il est enfin reproché à certains enseignants du supérieur des problèmes d'éthique professionnelle. » (Belinga Bessala, 2010 :11)

De telles critiques montrent la nécessité d'une didactique universitaire pouvant faire face à la complexité de l'environnement qui ne cesse de changer. Le meilleur moyen comme l'a énoncé le philosophe et diplomate Wilhelm von Humboldt cité par Romainville(2004) à l'occasion de la création de l'Université de Berlin en 1810, reste « une formation à et par la recherche », sachant que le rôle essentiel de l'enseignement universitaire reste de transmettre des connaissances, de développer des savoir-faire de qualité (capacité de traiter des problèmes complexes, capacité à raisonner et à argumenter face à des problèmes) et des attitudes (confiance en soi, autodiscipline, capacité à gérer l'urgence, ...). Pour atteindre de tels objectifs une multitude de modèles de formations universitaires s'est développée.

III Les origines historiques de l'enseignement supérieur

Pour prendre conscience du cas du système universitaire algérien, il paraît très intéressant de voir les quatre modèles de référence qui étaient à la base de la naissance de la plupart des systèmes d'enseignement universitaire :

Le premier modèle de référence c'est le napoléonien. Selon le décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'université, l'université impériale est considérée comme le premier modèle bureaucratique de l'enseignement supérieur qui a été créée au début du XIX siècle par Napoléon I. Elle est un outil de modernisation de la société qui avait pour finalité la contribution au fonctionnement et à la grandeur de l'état et l'affirmation d'une identité nationale propre.

Cette université est caractérisée par sa relation avec les besoins de la société française. Les programmes de formation de chaque université et de chaque discipline sont élaborés par l'Etat. L'accent est surtout mis sur les savoirs techniques et spécialisés pouvant répondre aux besoins de l'exercice des professions libérales telles que : la médecine, l'enseignement, le commerce, le droit, etc.

Le second concerne le modèle anglais. Parmi les caractéristiques essentielles qui font démarquer l'université britannique des autres universités du monde, la responsabilité d'administrer les fonds publics ainsi que leurs grandes performances intellectuelles.

« Les universités britanniques savent s'adapter aux mutations sociales, économiques et technologiques de chaque époque. (...), l'université britannique éduque le corps et l'esprit ; enseigne des savoirs propres de l'élite, des modes de vie, des valeurs propres à la classe dirigeante, destinées à occuper des postes plus élevés de la société .La spécificité de cette université consiste à communiquer et à enseigner un savoir-faire, un savoir-être (volet comportemental) et un savoir-vivre.» (Belinga Bessala, 2010 : 18)

Le troisième c'est le modèle américain. Selon Romain Huret (2007 : 127), « La force du modèle tient en peu de choses : mettre l'université au cœur de la société en la reliant en amont à la diversité sociale du pays sans cesse renouvelée par l'immigration, et en aval aux entreprises qui assurent l'exceptionnelle réussite du pays dans le monde ». Les Etats-Unis sont considérés comme les précurseurs d'un système d'enseignement supérieur de masse. La priorité est donnée plus au savoir-utile qui tisse un lien étroit avec l'économie et la loi du marché.

Le quatrième est le modèle de Wilhelm Von Humboldt, le réformateur du système universitaire prussien au début du XIX siècle. Il considérait l'indépendance de l'université comme l'élément moteur qui devait la conduire à instaurer une recherche organisée et autonome à l'abri de toute intervention gouvernementale.

Selon Belinga Bessala, S. (2010), une analyse de quelques modèles de formation des professeurs d'université montre l'importance donnée à l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants universitaires. Parmi ces modèles qui sont dérivés des modèles de référence nous pouvons citer :

Le modèle allemand qui est vraiment spécifique. Tout universitaire voulant se consacrer à l'enseignement doit passer par l'Institut Supérieur de Pédagogie à partir de son doctorat obtenu. Chaque futur enseignant reçoit une formation relative à l'enseignement supérieur. Les modules enseignés concernent la gestion des étudiants, les conférences à présenter, la planification des enseignements, l'évaluation des étudiants, etc.

Le modèle français, qui par l'intermédiaire des Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur(CIES), forme les futurs maîtres de conférences, les enseignants-chercheurs et les attachés temporaires d'enseignement et de recherche(ATER). Cette formation se fait par l'intermédiaire d'un tuteur différent du directeur de thèse.

Concernant le modèle américain, les enseignants universitaires sont formés pendant une année pour assurer leur future fonction. Ce modèle se base sur la complémentarité entre les départements des sciences de l'éducation qui sont chargés d'organiser l'enseignement des programmes, et les autres départements de l'université qui assurent le

développement des contenus de ces programmes.

Le modèle canadien est spécialement basé sur des services pédagogiques qui se trouvent dans les principales universités. Ils sont composés de spécialistes ayant le statut de professionnels et de conseillers pédagogiques titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat. Ces services apportent une aide individualisée à ceux qui expriment le désir d'améliorer leur pratique professionnelle.

IV- Les modèles académiques versus les modèles utilitaires

Claude Lessard, président du Conseil supérieur de l'éducation au Québec dans son discours sur les *Modèles d'université et conceptions de la qualité*, précise que les modèles universitaires peuvent être classés selon deux grandes catégories : Les modèles académiques et les modèles utilitaires que nous pouvons développer comme suit :

IV.1 Les modèles académiques

« Pour beaucoup d'acteurs, les deux modèles académiques constituent le cœur ou le noyau dur de l'institution qu'il faut protéger d'autant plus que leur institutionnalisation au cours de l'histoire a été difficile. » (Lessard, 2012 :05). Ces modèles englobent le modèle libérale et le modèle de la recherche scientifique.

→ L'université de l'éducation libérale

Ce modèle est à l'image des deux dispositifs de formation typiques d'Oxford et de Cambridge, le tutorat et l'internat. Ces derniers renforcent les relations entre les étudiants et les enseignants qui constituent avant tout une communauté d'échanges et de discussion. Une communauté qui valorise la formation intellectuelle et

morale des jeunes sous l'influence du professeur qui est un modèle pour ses étudiants. Les programmes quant à eux, gardent leurs distances par rapport à l'actualité immédiate. « L'éducation libérale est pluridisciplinaire et de portée générale. Elle met l'étudiant en contact avec les grandes œuvres, les grandes théories et les grandes réalisations scientifiques. Elle a une tournure philosophique, cette discipline fournissant le cadre intégrateur de l'ensemble des savoirs acquis. » (Lessard, 2012 :12)

→ L'université de la recherche scientifique

Ce modèle est le prolongement de la conception humboldtienne qui produit du savoir tout en ayant comme finalité de comprendre le monde et d'agir sur lui.

Selon Claude Lessard(2012), plusieurs principes régissent ce modèle :

- 1) La communauté des chercheurs et des étudiants use de la recherche scientifique comme moyen privilégié pour accomplir sa mission essentielle qui est de chercher la vérité.
- 2) Deux principes, à la fois éthiques et épistémologiques, constituent le fondement de ce modèle académique :
 - Les étudiants ont la liberté de choisir les enseignements qu'ils suivent-Les enseignants-chercheurs ont la liberté de définir eux-mêmes leurs objets de recherche et d'enseignement.
- 3) L'enseignant n'a pas seulement le rôle de transmettre un savoir déjà constitué mais de participer au processus de construction de ce dernier, ce qui marque cette relation fusionnelle entre l'enseignement et la recherche.
- 4) Dans ce modèle, le meilleur enseignant est le meilleur chercheur.

« De cette forte unité entre l'enseignement et la recherche, il découle que seul le chercheur peut vraiment enseigner, et que tout autre ne peut que transmettre une pensée inerte, même si elle est pédagogiquement bien organisée, au lieu de communiquer la vie de la pensée » (Lessard, 2012 :14)

IV.2 Les modèles utilitaires

Ces modèles sont derrière le développement massif des universités voulant répondre aux aspirations de la société civile et aux besoins du monde du travail. Ces modèles recouvrent deux types :

L'université, un service public

Ce premier modèle utilitaire se caractérise par la forte symbiose qui doit exister entre la réflexion et l'action au service de l'insertion sociale.

Pour Whitehead, cité par Lessard Claude, ce modèle doit garantir la rencontre de trois types de professeurs-chercheurs : les érudits (scholar)s, les découvreurs (discoverer)s et les inventeurs (inventors).

. « En tant que service public, l'université doit être accessible à celles et ceux qui ont le talent et la motivation requise, en toute équité. Elle doit former les cadres dont l'État a besoin et l'ensemble de la main-d'œuvre professionnelle et semi-professionnelle. Elle doit rendre des services à la collectivité, que ces services soient de nature sociale, culturelle ou économique, et qu'ils soient nationaux ou régionaux. En tant que service public, elle doit rendre des comptes à la société et à l'État. » (2012 :16)

L'université entrepreneuriale

Le concept de l'université entrepreneuriale a été présenté pour la première fois en 1998 par le grand

sociologue américain Burton C. Clark et ce par le biais d'une étude sur cinq universités européennes (Warwick en Angleterre, Twente aux Pays-Bas, Strathclyde en Écosse, Chalmers en Suisse et Joensuu en Finlande). Cité par Gjerdin, Allan N., et al (2006), Clark cerne cinq caractéristiques qui mènent à l'université entrepreneuriale :

- 1- L'université doit être dotée d'un organe central, un noyau de direction et de prise de décisions capable de réagir rapidement aux exigences de la complexité du marché mondial.
- 2- Des unités de recherche et de développement qui gèrent avec souplesse et dynamisme leurs relations avec les secteurs privés et gouvernemental.
- 3- Un financement diversifié qui évolue et se développe en permanence.
- 4- Les unités universitaires doivent être en mesure d'établir des liens avec des organismes extérieurs et d'obtenir des financements.
- 5- Une culture entrepreneuriale intégrée.

V- Pédagogie et didactique désignent-elles une même réalité dans le contexte universitaire?

Etymologiquement, pédagogie vient du grec *paidos* : enfant et *agogo* : conduire. Didactique vient du mot grec *didaskhein* qui veut dire montrer, enseigner, mettre à la disposition des étudiants. Sur ce plan, comme on peut le constater pédagogie et didactique ne sont pas synonymes.

Vers les années 1960, 1970 et 1980, au Canada les départements de didactique n'existaient pas encore. Les spécialistes ayant le statut de professionnels qui sont issus généralement de ce contexte

occupaient les postes de conseillers des services pédagogiques. Ces derniers sont derrière le développement du terme pédagogie universitaire.

En me référant à Belinga Bessala, « La question de fond qu'un spécialiste avisé en science de l'éducation se poserait est la suivante : Pédagogie et didactique sont-elles synonymes ? Ont-elles le même objet d'étude ? Pédagogie et didactique désignent-elles une même réalité ? A mon avis, non. Les deux sciences de l'Education ne sont pas synonymes et ne désignent pas une même réalité, car chacune d'elles a son objet propre de recherche » (2010 :22)

Dans le même ordre d'idées, Willmann(1882) cité par Bessala(2010) établit une différence entre pédagogie et didactique. La pédagogie concerne l'éducation morale de l'homme dans la société, alors que la didactique est réservée à l'instruction de l'homme à travers des méthodes spécifiques.

« La pédagogie au sens restreint, se réfère à l'éducation totale de l'homme : aspect physique, morale et intellectuel, au sens large, la pédagogie est plus englobante que la didactique ; elle se réfère à, la didactique, la philosophie de l'éducation, à la psychologie de l'éducation, histoire de l'éducation, etc. ». (Belinga Bessala, 2010 :22)

Selon le même auteur, l'objet d'étude de la didactique est la planification de l'enseignement, les processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

A notre sens, la pédagogie n'est pas plus englobante que la didactique, car même cette dernière touche aux aspects que Bessala réserve pour la pédagogie. Par exemple l'éducation morale qui est censée être du ressort de la pédagogie selon ce dernier, se retrouve au cœur des compétences que les processus mis par la didactique essayent d'installer.

Le justificatif des propos que nous avançons se base sur les composantes de la compétence elle-même. La didactique, par les procédés qu'elle essaye d'installer, cherche à faire acquérir des connaissances, à installer des capacités et à développer des attitudes. Cette dernière composante (les attitudes) qui est *au cœur de la construction des compétences* (Walkowiak et Blanquart, 2013 : 145) fait intervenir tout un aspect qui se conjugue avec l'éducation morale. À titre indicatif développer l'attitude « s'intégrer et coopérer dans un projet collectif » interpelle celle du « respect mutuel » qui n'est qu'une facette de l'éducation morale.

VI- Discussion et pistes conclusives : Quel système de gouvernance pour nos universités?

La question posée au début de notre recherche ne trouvait comme réponse que la nécessité d'un changement. Vu les constats qui ont été déjà faits, les questionnaires adressés aux enseignants chercheurs de différentes disciplines ont révélé que l'enseignant à l'université pour enseigner se contente de la maîtrise de son domaine disciplinaire et de le transmettre aux étudiants. A cet égard aucune formation en didactique des disciplines ne leur a été proposée ou assurée. (À l'exception de la faculté des lettres et des langues qui propose certains parcours en relation avec la didactique des langues.)

Puisque dans cette partie nous essayons de donner notre vision sur le modèle qui peut être adéquat à notre contexte universitaire, la première chose à laquelle il faut penser est la mise en place d'une formation en didactique des disciplines et universitaire. Elle sera destinée aux enseignants universitaires pour que les orientations méthodologiques d'enseignement et d'appropriation des savoirs à l'université ne doivent plus se baser sur l'unique

transmission de connaissances, ce qui est le cas échéant et actuel. Notre deuxième proposition concerne le rôle que doit assumer l'université et par quels moyens ? A notre sens, l'université doit être le moteur et la locomotive qui tracte la société et la guide à tous les niveaux et dans tous les domaines de la vie. Elle doit être l'image sur laquelle devrait être la société, où la coopération et le travail en réseau deviennent la règle dans les organisations, notamment autour des projets.

Si on considère la société comme étant un système (cf. figure 01), l'université doit être le noyau et en même temps le feed-back. Le noyau sera celui autour duquel gravite toute la société qui se retrouve ainsi pilotée et guidée vers les changements requis. Le feed-back permettra de tester les sorties de ce systèmes pour évaluer si elles évoluent dans le sens des changements voulues, si non des redressements devraient être faits. Ainsi, l'université doit être ouverte sur le monde extérieur et en échange perpétuel avec tous les acteurs, car « Un système ouvert est en relation permanente avec son environnement, (en généralisant, on pourrait dire avec son écosystème) il échange énergie, matière, informations utilisées dans le maintien de son organisation contre la dégradation qu'exerce le temps » (Joël de Rosnay, 1975 : 101-102). L'ouverture est une nécessité de la survie d'un système, il doit échanger avec l'extérieur et son environnement, un échange qui peut être d'ordre informationnel ou matériel. Par contre un système fermé ne fait aucun échange avec le monde extérieur, il est replié sur lui-même. Gérard Donnadiou (1997) ajoute que l'échange ou l'interaction avec l'environnement est une condition importante pour le maintien de la structure du système et de son amélioration.

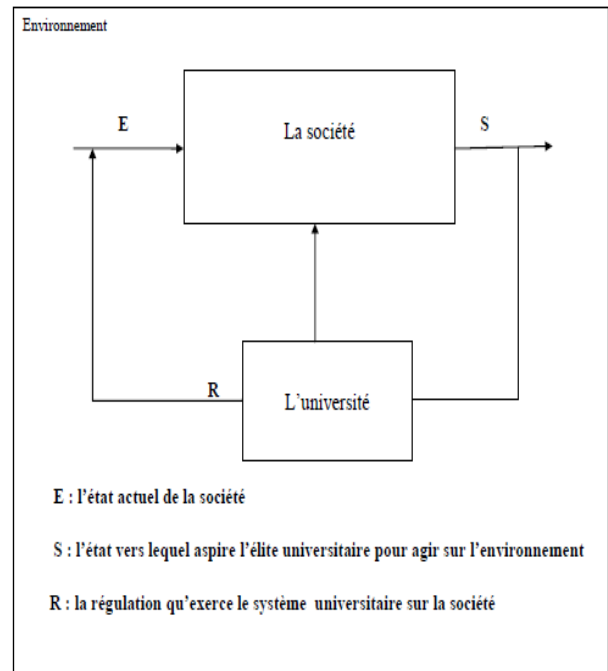


Figure01 : le système universitaire comme pilote stratégique de la société.

Pour atteindre une telle vision des choses, il faut que la conception de l'université soit à l'image d'une chaîne de production, chaque partie ou chaque section assume une tâche et conçoit l'élément dont elle a la charge. Cette charge doit être faite selon les normes pour qu'elle soit compatible avec les autres parties. Une telle conception n'est possible que dans le cadre d'un travail interdisciplinaire et transdisciplinaire qui prend en charge le développement et l'installation des savoir-faire cognitifs de haut niveau (rigueur, capacité de traiter des problèmes complexes, capacité à raisonner et à argumenter face à des problèmes ouverts, ...) et des attitudes (confiance en soi, autodiscipline, capacité à gérer l'urgence, ...).

Pour qu'une telle conception soit efficace, plusieurs points sont à prendre en considération :

- 1- Le développement d'un travail interdisciplinaire et transdisciplinaire dans le contexte universitaire qui doit contribuer au développement d'une

intelligence collective qui peut être à la base de la réalisation et de l'atteinte d'objectifs difficiles à atteindre d'une façon individuelle.

- 2- Les compétences à développer doivent être en mesure d'amener les étudiants universitaires à gérer et à affronter un environnement qui devient de plus en plus complexe dans le cadre de la mondialisation.
- 3- Les formations proposées dans les universités doivent émerger du milieu social et économique pour répondre aux besoins réels de ce dernier.
- 4- Les styles d'enseignement doivent s'adapter aux profils des nouveaux publics qui ne cessent de changer avec les transformations rapides et éblouissantes que rapporte l'ère des technologies modernes.

Dans la figure 02 représentée ci-dessous, une esquisse d'un processus qui peut être envisagé comme un arrière plan qui peut guider tout le travail interdisciplinaire et transdisciplinaire que nous avons avancé au début. Une cellule d'analyse des besoins de la société sera en tête du processus. Son rôle est de prévoir des emboitements et une articulation possible entre les différents acteurs de la formation à l'université à tous les niveaux : les objectifs visés, les contenus d'enseignements, les compétences à développer et les processus de formation à mettre en place. Cette cellule sera un élément clef dans le système universitaire qui permet la communication entre les différents sous-systèmes et de surcroît entre leurs systèmes respectifs.

La conception que nous proposons ici exige que tous les acteurs sollicités aient cette culture du projet, car comme le précise Antonio Valzan (2008 :10) « La notion de projet fait largement appel à une dimension culturelle : tous les moments d'une vie

sont en soi des mini-projets. Le problème majeur est que si le projet est d'ordre culturel, il arrive très souvent que des personnes soient en échec à cause justement, de ce manque de culture du projet ».

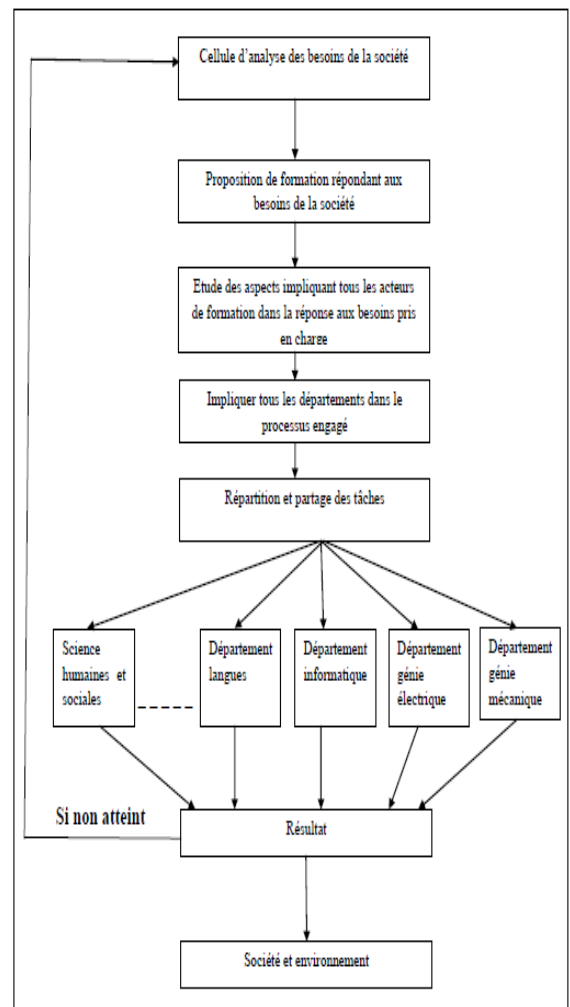


Figure 02: système de gouvernance proposé

Le processus que nous venons de proposer dans la figure 02 est complémentaire avec ce que nous avons suggéré dans la figure 01, car il résume les différentes étapes qui permettront au système universitaire d'être un guide pour la société à tous les niveaux. Pour pouvoir répondre aux besoins de la société d'une façon efficace à travers la proposition de différentes formations,

une cellule est à la tête de ce processus. Elle doit prendre comme point d'ancrage une analyse sociétale prenant en charge l'étude de l'ensemble des impacts des formations à proposer sur la société au sens large, c'est-à-dire sur son environnement naturel et humain.

À travers une étude de tous les aspects pouvant impliquer tous les acteurs de formation à l'université, la cellule d'analyse des besoins de la société joue le rôle du fil conducteur pour le développement d'un travail interdisciplinaire et transdisciplinaire impliquant les différentes facultés et départements de l'université. Ce dernier, à travers une répartition des tâches sur les départements engagés dans le processus, doit être en mesure d'apporter et de développer une intelligence collective pouvant apporter des réponses aux besoins réels de la société. La Cellule d'analyse des besoins de la société jouerait le rôle de régulateur suivant le schéma de régulation représenté ci-dessous.

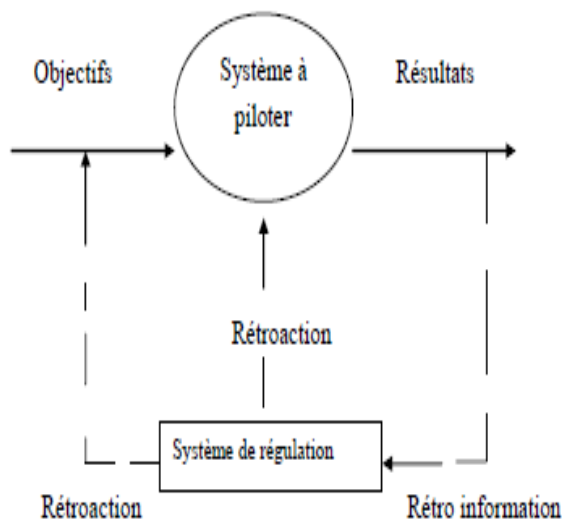


Fig03: Représentation du système de régulation (Schéma emprunté à Bériot (2008 :168))

La rétro information est un retour d'information concernant les résultats du processus engagé. Si ces derniers ne

sont pas atteints, une rétroaction sera envisagée pour réguler tout le processus.

Le processus que nous proposons n'aurait de sens que dans le cadre d'une pensée complexe faisant intervenir tous les acteurs concernés. Pour cela, il convient d'affiner notre recherche par le biais d'un complément d'enquête faisant intervenir tous les acteurs socioprofessionnels et économiques.

Si nous essayons de proposer un modèle de gestion adéquat au contexte universitaire algérien, il est impératif, comme le précise Claude Lessard, que l'université soit plurielle refusant la suprématie d'un modèle ou l'enfermement dans une vision modéliste et hégémonique.

Les références:

- Bériot, D. (2008). *Manager par l'approche systémique : S'approprier de nouveaux savoir-faire pour agir dans la complexité*. Paris : Eyrolles. Edition d'Organisation.
- Belinga Bessala, S. (2010). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*. Paris : Harmattan.
- Donnadiou, G. (1997). *Manager avec le social, l'approche systémique appliquée à l'entreprise*. Edition Liaisons (Collection entreprises et carrières).
- De Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie : vers une vision globale*. Paris : Édition du Seuil.
- Gjerdin, Allan N., et al (2006), « l'université entrepreneuriale : Vingt pratiques distinctives », *Higher Education Management and Policy*, vol. 18/3. Doi : <http://doi.org/10.1787/hemp-v18-art19-fr>
- Huret, R. (2007) « Un modèle américain ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (45), 127-134.
- Lessard, C. (2012). « Modèles d'universités et conceptions de la qualité pour une université plurielle et capable d'en témoigner » / Claude Lessard, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2012, 1 ressource en ligne (19 p.),

Collections de BAnQ. Consulté le 02 juin 2022.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2267668>

-L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

-Louni, M. (2021). « Didactique de la littérature en contexte universitaire algérien: la formation universitaire et le rapport à la littérature comme savoir. » *MÁAREF*, Volume:16/ N°:02 (Décembre 2021), 804-821.

-Ould Ferroukh, K. (2021). « L'évaluation à posteriori des formations universitaires : état des lieux et perspectives d'évolution » *المؤتمر الوطني للتقويم في نظام الـ (ل.م.د) والتكوين البيداغوجي من منظور أعضاء هيئة التدريس -رهانات الجودة وإكراهات الواقع* février 2021, université de Souk-Ahras. Dans https://www.researchgate.net/publication/362014525_L'evaluation_a_posteriori_des_formationen_universitaires_etat_des_lieux_et_perspectives_d'evolution

-Valzan, A. (2008). *Interdisciplinarité et situation d'apprentissage* (2^{ème} édition). Paris : Hachette Education.

-Walkowiak, C., & Blanquart, F. (2013). *Réussir l'école du socle en faisant dialoguer et coopérer les disciplines*. Bielsko-Biala, Pologne : ESF éditeur. Collection dirigée par Philippe Meirieu.

-Romainville, M. (2004). « Esquisse d'une didactique universitaire. » *La Revue francophone de gestion*, 5-24, numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion, La Sorbonne, CIDEGEF. En ligne https://sup.ups-tlse.fr/colloques/docs/txt_mr_190505.pdf (1-15)

-Romainville, M. (2006). « Introduction », dans : Nicole Rege Colet éd., *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 7-13.
<https://doi.org/10.3917/dbu.colet.2006.01.0007>

Notes

¹ Cette question concerne notre travail de recherche qui s'intitule «L'évaluation à posteriori des formations universitaires : état des lieux et perspectives d'évolution». Le présent travail n'essaye pas de répondre à cette question, mais d'exploiter les résultats de la recherche déjà citée pour proposer un modèle de gestion adéquat au contexte universitaire algérien.

² L'innovation dont-il est question dans notre recherche concerne la préparation d'un terrain favorable à une mise en application effective d'un modèle inspiré de la théorie socioconstructiviste, ce que notre recherche essaye de proposer dans le contexte universitaire algérien.

³ Il s'agit des résultats de notre recherche présentés lors du séminaire évoqué au début.

⁴ http://asq.univ-skikda.dz/docs/referentiel_Evaluation.pdf

⁵ *Ibid.*, p.11.

⁶ Pour plus de détails sur la démarche et les approches méthodologiques exploitées pour analyser les entretiens, les questionnaires et les cours magistraux, le lecteur pourra consulter la recherche concernée sur https://www.researchgate.net/publication/362014525_L'evaluation_a_posteriori_des_formationen_universitaires_etat_des_lieux_et_perspectives_d'evolution

⁷ *Ibidem*.