

Pour un renouveau des pratiques pédagogiques à l'université

Résumé

Cette étude s'est déroulée durant l'année universitaire 1996/1997, elle n'en demeure pas moins d'actualité et soulève un certain nombre d'obstacles et de facteurs entravant le bon déroulement de la formation à l'université.

Les actes (de formation) et les acteurs (enseignants et étudiants) n'ont pas changé et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage n'ont pas évolué.

Cet article révèle précisément la nécessité d'agir sur les pratiques pédagogiques des enseignants car on peut les considérer comme étant au cœur de l'action de formation et que si un effort de remédiation doit être fait, c'est à ce niveau qu'il faut le réaliser.

Cette nécessité d'un renouveau des pratiques pédagogiques est plus que toujours d'actualité à la lumière de l'introduction de la réforme LMD eu égard aux méthodes de formation basées sur l'apprenant qu'elle prône.

Hamoudi ROUAG

Laboratoire d'Analyse
des Processus Sociaux
et Institutionnels
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

Le problème:

Enseigner, c'est exercer un métier qui suppose des qualités humaines particulières certes mais c'est aussi posséder une habilité technique qu'on ne peut s'approprier que par une formation spécialisée complétée et améliorée par une expérience dans ce domaine.

Formation initiale obligatoire et perfectionnement sur le plan pédagogique des enseignants en activité constituent à notre avis des passages obligés voire vitaux pour toute institution de formation ayant pour souci l'amélioration de la qualité et la réussite du plus grand nombre.

Qu'en est-il à l'université algérienne en général à ce propos? Exige-t-on, en sus du niveau académique, *un* ou *des* critères de formation pédagogique attestant des aptitudes du candidat

ملخص

يعالج هذا المقال بعض العوائق التي تؤثر في السير الحسن للتكوين في الجامعة الجزائرية. إن أفعال التكوين والفاعلين من أساتذة وطلبة بقوا هم أنفسهم، وحتى ممارسات التدريس والتعلم هي ذاتها لم تعرف تطورا وإبداعا.

يؤكد هذا المقال على ضرورة تطوير الممارسات البيداغوجية للأساتذة لأنهم يمثلون بؤرة الفعل التكويني. وتعد هذه العملية ضرورة لتجديد الممارسات البيداغوجية حدث الساعة في ضوء تطبيق إصلاحات نظام ل-م-د التي تركز مناهجها على المتكون.

à l'enseignement lors de son recrutement? Existe-t-il une structure qui prend en charge de manière nette la formation et le perfectionnement des compétences pédagogiques des enseignants?

La réponse nécessairement négative à ces deux questions ne fait aucun doute et préfigure de la position peu reluisante et dévalorisée de la pédagogie à l'université algérienne. Il y aurait même beaucoup à dire sur le statut de la pédagogie, son acceptation et sa raison d'être même à l'université.

Ce constat un peu amer sur l'insuffisance voire l'absence et l'inexistence d'une formation initiale et/ou continue doit-il être considéré comme un obstacle majeur à toute initiative ou action qu'un enseignant se doit d'entreprendre à son niveau pour améliorer ses pratiques pédagogiques?

La réponse à cette question n'est pas simple car d'une part si l'on considère que l'enseignant détient son pouvoir et son autorité de l'institution, il intériorise en conséquence ses lois, et reproduit de façon plus ou moins consciente avec les étudiants les rapports qu'il entretient avec elle; d'autre part si l'on considère que l'enseignant constitue un élément central de l'action pédagogique, il se doit d'être le point de départ, le déclencheur, le provocateur et l'initiateur de toute tentative d'innovation ou d'amélioration éventuelle des pratiques pédagogiques.

Abstraction faite des moyens, l'enseignant universitaire a-t-il la volonté et le désir d'améliorer ses pratiques pédagogiques en général, quand on sait qu'il n'est soumis à aucune exigence particulière en la matière et moins encore d'évaluation sous quelque forme que ce soit ? Pire encore si l'on considère que l'effort et la compétence pédagogiques sont complètement omis dans la promotion ou la gestion de la carrière de l'enseignant universitaire.

Il nous semble que dans le cas particulier de l'université algérienne beaucoup d'efforts restent à déployer pour favoriser et promouvoir l'aspect pédagogique. En tout état de cause la multiplicité de facteurs que nous venons d'évoquer (absence de formation pédagogique initiale, inexistence d'une structure de perfectionnement des enseignants, effectifs pléthoriques, contraintes institutionnelles, dévalorisation de la compétence pédagogique dans la promotion des enseignants) ne plaident nullement en sa faveur pour l'instant et attesteraient plutôt d'un état de délabrement de la question.

Notre préoccupation essentielle, justement par le biais de cette réflexion est d'essayer de comprendre l'impact de ces facteurs sur les pratiques pédagogiques en cours à l'université de Constantine à travers les perceptions et les attentes qu'ont les enseignants sur cette question.

Pour revenir aux présuppositions de cette problématique, notre objectif est de déterminer s'il y a une relation entre l'absence ou l'insuffisance de formation pédagogique des enseignants universitaires, leurs pratiques pédagogiques et l'échec massif constaté.

De nos jours et dans une optique strictement communicative, savoir ne suffit plus. L'activité d'enseignement a pour finalité de susciter des apprentissages. Il nous semble que la maîtrise et la connaissance de la matière sont certes une condition indispensable mais pas suffisante. Il faut lui associer une compétence pédagogique certaine qui doit se traduire chez l'enseignant par une capacité à envisager, créer et animer des situations susceptibles de favoriser et de faciliter la compréhension et l'assimilation chez l'apprenant .

L'enseignant devient celui qui fournit un cadre théorique et conceptuel à la recherche et l'activité de l'étudiant dans sa quête d'appropriation du savoir. De ce fait, il ne devient notamment qu'un guide dans la construction du savoir.

Ce renouveau pédagogique si nous pouvons l'appeler ainsi ne doit pas, à notre avis, remettre totalement en cause les pratiques pédagogiques déjà en cours. Au contraire elles doivent constituer la base de départ d'une amélioration de l'action pédagogique. Si nous transposons ce schéma théorique sur le terrain de l'université algérienne, la question essentielle que nous nous posons et qui constitue l'ossature et la pièce maîtresse de nos interrogations c'est de savoir quels sont les facteurs (autrement dit les obstacles) qui empêchent l'émergence d'un renouveau pédagogique en matière de pratiques d'enseignement et d'évaluation ?

Pour mener cette réflexion à son terme nous partons du principe que si un effort de rémédiation doit être entrepris, nous pensons qu'il faut le réaliser à travers les pratiques pédagogiques considérées à juste titre comme le cœur de l'action de formation.

Nous partons aussi du principe que pour installer de nouvelles habitudes et pratiques pédagogiques, il faut nécessairement agir sur les agents ou acteurs impliqués à des degrés divers dans leur mise en place : à savoir l'enseignant, l'étudiant et l'université en tant qu'institution tenue par sa mission d'organiser l'enseignement, de pourvoir les moyens et matériels nécessaires (documentation, laboratoires, moyens didactiques...) en vue de faciliter la tâche aux deux premiers éléments pour être à la mesure des exigences en matière d'innovations .

Nous restons cependant convaincus que toute action d'innovation ne bénéficiant pas d'une adhésion et d'une implication volontaires des enseignants est vouée à l'échec en raison de la résistance au changement qu'elle peut provoquer. Ce qui explique l'intérêt de centrer ce travail sur l'enseignant. Cette adhésion de l'enseignant à une action d'innovation est à notre avis une condition indispensable mais néanmoins insuffisante si elle n'est pas accompagnée par un mouvement institutionnel renforçant les préoccupations pédagogiques des enseignants.

A cet effet quelles solutions ou propositions ont été adoptées par l'université pour répondre à la nécessité d'une amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants ? A-t-elle tenté d'établir même ponctuellement un diagnostic des pratiques pédagogiques en cours ? A-t-elle fourni les outils et moyens nécessaires aux enseignants afin de les amener à s'interroger et à réfléchir sur leurs pratiques en vue de les améliorer ? Dans sa mission d'enseignement, l'institution universitaire a-t-elle pris des mesures concrètes propres à assurer notamment le perfectionnement pédagogique des enseignants pour compenser la faiblesse ou l'absence de formation initiale ?

De son côté l'enseignant universitaire, partagé qu'il est entre ses missions d'enseignement et de recherche, souhaite-t-il un changement dans ses pratiques pédagogiques ? Si oui, accepte-t-il de fournir les efforts nécessaires quand on connaît la force de l'habitude ? A-t-il la motivation nécessaire pour solliciter un recyclage ou un perfectionnement pédagogique susceptibles de bouleverser ses habitudes en matière de pratiques alors qu'il n'est nullement contraint de le faire d'une part et que d'autre part ceci ne lui apporte rien ni en promotion ou avancement ni en rémunération ? Les enseignants moins diplômés axent leurs efforts dans le domaine scientifique beaucoup plus valorisant. Ceux plus diplômés considèrent qu'ils n'ont rien à démontrer et, de ce fait, tous deux marginalisent la pédagogie.

La qualité de l'enseignement détermine la performance scolaire de l'étudiant. C'est une profession de foi que nous partageons entièrement et l'expérience de Bloom B.S. en 1984 le démontre amplement. En effet si, nombreux sont les auteurs et les recherches qui imputent l'échec ou la réussite à des facteurs sociaux ou individuels, nous considérons et partageons pour notre part que les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants sont également dans une large mesure à leur origine. Nous nous demandons si ce n'est pas le cas à notre avis à l'université de Constantine en général et dans quelques départements en particulier. Ces dits départements se caractérisent par un fort taux d'échec des étudiants. Comment les enseignants de ces départements expliquent les raisons de l'échec de leurs étudiants ? *Les échecs sont-ils attribuables à des causes liées aux étudiants ou à des causes liées aux pratiques pédagogiques ou à des facteurs liés à l'environnement universitaire ?* La toile de fond qui se profile, évoque-t-elle une relation entre les pratiques pédagogiques des enseignants et l'échec de leurs étudiants?

Nous avons affirmé précédemment que si un effort de remédiation doit être entrepris, nous pensons qu'il faut le réaliser au niveau des pratiques pédagogiques car étant au coeur de l'acte de formation. Nous considérons que seule la mise en place et l'institutionnalisation d'une formation pédagogique efficiente et permanente peut constituer une solution pour une amélioration des pratiques pédagogiques. *Cependant existe-t-il, chez les enseignants, une attente en matière de formation pédagogique?* Si c'est le cas pourra-t-elle contribuer à un meilleur exercice de leur métier et à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques ?

En d'autres termes et pour revenir à la question centrale en ce qui concerne les obstacles qui empêchent un renouveau en matières de pratiques pédagogiques, à qui incombe la responsabilité : à l'enseignant qui exerce un métier pour lequel il n'a pas été suffisamment préparé ou à l'institution universitaire qui n'exige aucune compétence en la matière à ses agents ou aux deux à la fois? Ou bien y a-t-il d'autres facteurs qui contribuent de près ou de loin, souvent de façon indirecte, à la stagnation de la situation en cours? Nous pensons principalement à certaines difficultés, certes identifiées le plus souvent et qui ajoutent à la démotivation et au manque d'initiative chez les enseignants : effectifs d'étudiants pléthoriques, fonds documentaires dépassés, manque de moyens matériels...

Hypothèses :

Au terme de cette problématique, nous élaborons les hypothèses générales suivantes:

1 - Les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants sont à l'origine de l'échec universitaire des étudiants.

Le questionnement que nous nous posons à ce propos serait de manière plus précise: Quelles sont celles qui sont davantage liées à l'échec universitaire des étudiants?

2 - L'absence de formation pédagogique des enseignants est à l'origine des difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier.

Ici, nous nous questionnons à propos des difficultés sur lesquelles les enseignants mettent particulièrement l'accent.

3 - Une formation pédagogique éventuelle permettrait aux enseignants d'améliorer leurs pratiques pédagogiques.

Là, notre questionnement repose sur les pratiques pédagogiques qui pourraient particulièrement être améliorées.

Méthodologie :

Notre pré enquête a été réalisée naturellement à l'université de Constantine pour des raisons fort évidentes : spécificité de notre thème de recherche se rapportant à l'institution universitaire, notre appartenance professionnelle à cette structure en ce sens qu'elle nous facilite les contacts avec les intéressés (les enseignants) et donc l'accès au terrain de recherche et le recueil de données.

Il nous a donc paru suffisant de limiter notre champ d'investigation à l'université de Constantine pour des raisons pratiques mais aussi par rapport à l'importance nationale de cette institution, considérée comme l'une des premières d'Algérie, de par le nombre d'étudiants inscrits ainsi que le nombre d'enseignants, sans oublier la diversité des spécialités enseignées.

Initialement notre investigation devait toucher l'ensemble des départements de cette université et en conséquence tout le corps enseignant mais des raisons d'orientation de notre recherche nous ont contraint à circonscrire notre enquête à trois départements : sciences technologiques, sciences vétérinaires et sciences économiques en raison du taux d'échec particulièrement élevé qui y est observé. En effet, ces trois instituts sont, parmi les départements composant l'université de Constantine, ceux qui présentent les plus forts taux d'échec. C'est pourquoi il nous a paru particulièrement intéressant de choisir spécialement ces trois départements.

La population parente concernée par l'enquête proprement dite est constituée de l'ensemble des individus auxquels s'applique la recherche et d'évidence le choix de cette population et les caractéristiques qui lui sont inhérentes sont définis en fonction des objectifs de l'enquête et des hypothèses de travail.

Dans le cas qui nous préoccupe à travers cette recherche, l'effectif de notre population parente est relativement restreint, et de ce fait nous avons préféré procéder à une enquête exhaustive et donc de ne pas opérer un échantillonnage. Nous avons donc pris comme population d'enquête la totalité de la population mère, à savoir tous les enseignants des trois départements les plus concernés par l'échec des étudiants: départements des sciences économiques, départements des sciences vétérinaires et départements des sciences et technologie.

Au total, l'effectif enseignant de ces trois départements, tous grades confondus, s'élève théoriquement à 215 enseignants. Sur cet effectif total, nous devons signaler l'absence prolongée de certains enseignants, pour cause de détachement pour formation à l'étranger, de mise en disponibilité, ou de congés de maladie. Comme nous devons également souligner que les 12 enseignants interrogés lors de la pré enquête n'ont pas été retenus lors de l'enquête proprement dite, au même titre que les 3 enseignants auprès desquels a été testé le questionnaire avant sa passation définitive. Nous devons en outre signaler les déperditions qui ont eu lieu lors de l'enquête : un certain nombre d'enseignants n'ont pas rendu le questionnaire qui leur a été proposé. Ceci a ramené la taille de notre population d'enquête de 215 à 139 enseignants.

Les caractéristiques de la population d'enquête:

La population effective sur laquelle a porté notre enquête est donc constituée de 139 enseignants dont:

- 43 appartiennent au département des sciences économiques au lieu de 96
- 27 au département des sciences vétérinaires au lieu de 44
- 69 au département des sciences et technologie au lieu de 75.

Ces enseignants se répartissent également selon l'ancienneté dans la fonction d'enseignant de la manière suivante:

- 1 à 10 ans d'ancienneté: 74
- Plus de 10 ans d'ancienneté: 65

Nous voulons également mentionner la répartition par grades de ces enseignants, répartition qui se présente de la manière suivante:

- Maîtres de conférences et professeurs: 7
- Maîtres-assistants: 93
- Assistants: 39.

La quatrième variable informative est celle qui nous paraît la plus intéressante à mentionner: c'est le fait que les enseignants aient bénéficié ou non d'une formation pédagogique à l'enseignement universitaire. A ce sujet, nous remarquons que cette variable se répartit de la manière suivante:

- Nombre d'enseignants ayant bénéficié d'une formation pédagogique: 30
- Nombre d'enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation pédagogique: 109

Ainsi, le département d'appartenance, l'ancienneté dans la fonction d'enseignant, le grade et le fait d'avoir ou non bénéficié d'une formation pédagogique nous semblent être les quatre variables informatives les plus importantes qui influent sur les opinions des enseignants aussi bien en ce qui concerne l'échec des étudiants, les difficultés qu'ils rencontrent dans leur métier d'enseignant ou leurs attentes en matière de formation pédagogique.

Le premier volet du questionnaire aborde des données factuelles et concerne des aspects professionnels (département d'origine, grade, année de recrutement) et des aspects pédagogiques (avoir reçu ou non une formation pédagogique) des enseignants questionnés ainsi que sur des informations personnelles (sexe).

Le second volet (questions de 1 à 36) se rapporte aux facteurs explicatifs de l'échec des étudiants de façon globale. Cependant cette partie se décompose à son tour en trois sous parties distinctes :

- la première (questions de 1 à 9) met en relief des facteurs liés aux étudiants quant à l'explication de leur échec;
- la seconde (questions de 10 à 27) met en relief des facteurs liées aux enseignants dans l'explication de cet échec
- la troisième (questions de 28 à 35) aborde des facteurs liés à l'environnement universitaire (conditions et moyens) et pouvant expliquer l'échec des étudiants.

Le troisième volet (questions de 36 à 43) se rapporte aux difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur métier. Ces difficultés concernent aussi bien leurs activités d'enseignement et d'évaluation (questions 36, 37, 38, 39 et 40) que leurs relations avec les étudiants (41, 42 et 43).

Le quatrième et dernier volet (questions de 44 à 52) se rapporte quant à lui aux retombées que peut avoir une formation pédagogique éventuelle sur l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants aussi bien en ce qui concerne leurs activités d'enseignement et d'évaluation (questions 44, 44, 46, 47, 48 et 49) que dans leurs relations avec les étudiants (questions 50, 51 et 52).

Pour récapituler et préciser le rôle de chaque volet dans la vérification de nos hypothèses, nous signalons que:

- le premier volet concerne les variables indépendantes et d'autres informatives pouvant jouer un rôle dans l'élaboration des opinions des enseignants en ce qui concerne leur perception sur les causes de l'échec des étudiants, les difficultés qu'ils rencontrent dans la pratique de leur métier et leurs attentes en matière de formation pédagogique.

- le second volet permettra de vérifier notre première hypothèse concernant les facteurs explicatifs de l'échec des étudiants.

- Le troisième volet aura pour rôle de recenser la nature des difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques en raison de l'insuffisance ou de l'absence d'une formation pédagogique. Ce qui nous permettra de vérifier la deuxième hypothèse de cette recherche.

-le quatrième et dernier volet aura pour objectif de vérifier notre troisième hypothèse relative aux attentes des enseignants en matière de formation pédagogique

Résultats

Il ressort des résultats de l'A.F.C. que les pratiques pédagogiques des enseignants sont perçues comme facteurs explicatifs de l'échec des étudiants essentiellement chez:

- les enseignants qui ont suivi une formation pédagogique.
- les enseignants de l'institut des sciences économiques qui ont une ancienneté de plus de dix ans.
- les maîtres de conférence dans une certaine mesure.

Dans les présupposés de notre recherche, nous avons affirmé que les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants sont en grande partie à l'origine de l'échec des étudiants. Cependant, il s'avère que cette affirmation est trop simple et ne traduirait pas la réalité si l'on s'en tient à certaines particularités révélées par l'A.F.C.

En effet, quand nous observons attentivement les résultats, il s'avère que l'absence ou la présence de la formation pédagogique constitue une dimension fondamentale dans la modélisation de l'opinion des enseignants quant à l'impact de leurs pratiques pédagogiques sur l'échec de leurs étudiants.

Il apparaît que les enseignants qui ont bénéficié d'une formation pédagogique considèrent que l'absence de celle-ci, conjuguée aux pratiques pédagogiques en vigueur sont à l'origine de l'échec des étudiants. Cependant, il faut tempérer cette assertion d'une part si l'on considère que les pratiques pédagogiques désignées sont surtout celles qui concernent beaucoup plus l'aspect relationnel que technique. D'autre part, si l'on considère qu'ils imputent également l'échec en partie aux effectifs pléthoriques.

Il faut souligner que ces deux raisons ne sont pas incompatibles car les gros effectifs constituent un obstacle certain à un enseignement de qualité. C'est justement un des douze points que Saint-Pierre H (1983 p.105) cite en évoquant ce que pourraient être

les tendances principales de la pratique pédagogique à l'université quand il parle de: "pour grande personnalisation et individualisation de l'enseignement."

A l'opposé, nous avons des enseignants qui n'ont pas reçu de formation pédagogique et qui sont sans opinion quant aux causes de l'échec des étudiants. De ce constat, nous sommes enclins à affirmer que cette absence d'opinion de leur part concernant une conséquence aussi importante de leur action pédagogique est la manifestation d'un manque d'intérêt certain pour une dimension essentielle de leur métier: la pédagogie. C'est là aussi à notre avis une conséquence de la dévalorisation de la dimension pédagogique à l'université et pour laquelle aucune exigence n'est demandée aussi bien au moment du recrutement que durant le reste de la carrière. A partir de ce constat, nous pouvons affirmer que le fait d'être initiés pédagogiquement permet aux enseignants d'avoir un regard critique sur leurs pratiques pédagogiques.

Par ailleurs, il s'avère également que les enseignants de l'institut de sciences économiques ayant plus de dix années d'ancienneté ont une opinion assez tranchée sur l'origine de l'échec. En effet, ils attribuent l'échec des étudiants à l'absence de formation pédagogique, aux pratiques pédagogiques utilisées pas les enseignants ainsi qu'aux effectifs pléthoriques. Il semble dans ce cas que l'expérience professionnelle des enseignants de cet institut semble constituer un facteur important dans la formation de leur opinion. L'expérience leur aurait permis d'avoir un regard plus critique sur leurs pratiques pédagogiques. Il faut souligner à cet effet que l'institut des sciences économiques est l'un des plus anciens à l'université de Constantine et ses enseignants le sont aussi théoriquement.

Pour étayer cette argumentation, nous avons à l'opposé des enseignants de l'institut de technologie qui ont moins de dix ans d'expérience et qui ne sont pas d'accord du tout que l'échec est à imputer aux pratiques pédagogiques ou à l'absence de formation pédagogique. Il nous faut souligner également à ce sujet que cet institut est relativement récent et son corps enseignant provient d'horizons divers (instituts de physique, de mathématiques, de chimie...) et doit relativement manquer d'expérience. Faut-il croire que les instituts d'origine pourvoyeurs d'enseignants à l'institut de technologie affectent les moins expérimentés et les moins formés?

Une troisième catégorie d'enseignants constituée uniquement de maîtres de conférences considère dans une certaine mesure que l'échec des étudiants est à imputer à certaines pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants et principalement celles relevant de l'évaluation. Si nous considérons que ce même groupe d'enseignants estime par ailleurs qu'une formation pédagogique leur permettrait d'améliorer leur évaluation et de choisir les outils d'évaluation les plus adéquats, nous dénotons ainsi un véritable intérêt de leur part pour cet aspect des pratiques pédagogiques. Cet intérêt pour cette variété de pratiques pédagogiques particulièrement peut s'expliquer, à notre avis par deux éléments:

Le premier, c'est que ces enseignants, faute de diplômes à préparer, investissent davantage le domaine pédagogique.

Le second, c'est que, étant responsables des cours d'un ou de plusieurs modules, ils ont à faire face généralement à des effectifs importants, d'où l'utilisation de méthodes d'enseignement magistrales et d'évaluations peu qualitatives rendant par conséquent

difficile la mise en place de stratégies d'aide et de remédiation. De ce fait, ils ressentent la nécessité de remédier à ces insuffisances.

Un dernier groupe composé d'enseignants de l'institut des sciences vétérinaires, ayant bénéficié d'une formation pédagogique, attribue d'une part les causes de l'échec à des conditions matérielles et aux effectifs pléthoriques, et d'autre part à certaines pratiques pédagogiques en vigueur, notamment l'absence d'utilisation des moyens modernes d'enseignement. Pour eux, l'absence d'utilisation des moyens modernes d'enseignement serait donc une cause possible de l'échec. Leur opinion semble confirmer qu'ils sont capables d'utiliser ces moyens, cependant ils ajoutent que des conditions matérielles inadéquates constituent un obstacle à leur utilisation. Ont-ils été entraînés à l'utilisation de ces moyens modernes d'enseignement lors de leur formation pédagogique? Ou sont-ils simplement plus sensibilisés à l'utilisation de ces méthodes nouvelles, s'opposant aux pédagogies traditionnelles dont ils sont peut-être lassés? Quoiqu'il en soit, c'est apparemment l'influence de leur formation pédagogique qui a modelé leur opinion en la matière.

Ainsi, hormis le groupe des maîtres de conférence, un fait, pour ne pas dire un paradoxe, semble être commun aux différentes catégories d'enseignants qui imputent globalement l'échec aux pratiques pédagogiques. En effet, les enseignants appartenant à ces catégories, qu'ils aient reçu une formation pédagogique ou non, qu'ils soient anciens ou nouveaux, et quel que soit leur département d'appartenance, ne manifestent pas d'attentes en matière de formation pédagogique. Ils affirment qu'elle ne permettrait aucune amélioration de leur action pédagogique. Résistance au changement de la part de ceux qui n'ont jamais fait l'expérience d'une formation pédagogique? Simple dénigrement de quelque chose que l'on ignore? Découragement suite à des expériences de formation pédagogique qui n'ont pas satisfait les besoins des enseignants et leurs attentes en matière de pédagogie?

Ce que nous pouvons constater, c'est que les enseignants du supérieur attendent souvent de la part des pédagogues qu'ils leur donnent des "recettes", des procédés prêts à l'emploi. Pour eux, une formation pédagogique signifie-elle simplement l'apprentissage de quelques recettes, et l'absence de celle-ci exprimerait-elle l'insuccès de l'impact de leur formation pédagogique?

Par ailleurs, en ce qui concerne les enseignants qui ont eu une formation pédagogique, nos résultats semblent concorder avec la constatation de De Landsheere G. (1987, p.51.) "Tant les déclarations occasionnelles que les enquêtes systématiques concordent: la plupart des maîtres estiment que leur formation pédagogique ne leur a servi à rien." A ce sujet, l'auteur explique ce phénomène, d'une part, par l'absence d'un noyau suffisant de connaissances éprouvées dans la profession enseignante, et d'autre part par le fait que les enseignants de pédagogie parlent de pédagogie plus qu'ils ne la pratiquent

Quoi qu'il en soit, nous constatons ainsi que si les enseignants mettent le doigt sur ce qu'on pourrait appeler une défaillance des pratiques pédagogiques, il n'en demeure pas moins qu'ils ferment la porte aux initiatives pouvant remédier à leurs insuffisances.

Références bibliographiques

- Actes du colloque franco-suisse, 9-12 janvier 1984, l'échec scolaire, textes coordonnés par Plaisance E., éditions du C.N.R.S.
- Altet, M. (1994) La formation professionnelle des enseignants, Paris, P.U.F.
- Aumont, B. et MESNIER P.M. (1992) L'acte d'apprendre, Paris, P.U.F.
- Avanzini, G. (1977) L'échec scolaire, Paris, P.U.F.
- Barbier, J.M. (1987) Analyse des pratiques éducatives ordinaires et formation de formateurs. Actes du 6° congrès de l'APELF. Caen.
- Braun, A. (1989) Enseignant et/ou formateur, Paris, les éditions d'organisation.
- Bisseret, N. (1974) Les inégaux ou la sélection universitaire. Paris, P.U.F.
- C.E.P.E.C. Sous la direction de DELORME C. (1992) L'évaluation en question, Paris, E.S.F. éditeur.
- Chauchat, H. (1990) L'enquête en psycho-sociologie, Paris, P.U.F.
- Cibois, PH. (1990) L'analyse des données en sociologie. Paris, P.U.F.
- Cibois, PH. (1991) L'analyse factorielle. Que sais-je? n° 2095, Paris, P.U.F.
- De Landsheere, G. (1976) Introduction à la recherche en éducation, Liège, éd. Thone.
- DeLandsheere, G. (1987) L'état actuel des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs. Actes du 6° congrès de l'APELF. Caen.
- De Landsheere, G. (1992) Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris, P.U.F.
- De Landsheere, G. et V. (1992) Définir les objectifs de l'éducation. Paris, P.U.F.
- Doise, W., Clemence, A., et Lorenzi-Cioldi, F. (1992) Représentations sociales et analyses de données, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Dupont, P. et Ossandon, M. (1987) Prévenir l'abandon scolaire. Revue Française de Pédagogie, n° 81, pp. 17-30.
- Dupont, P. et Ossandon, M. (1994) La pédagogie universitaire, que sais-je? n° 2891, Paris, P.U.F.
- Fabre, M., (1994) Penser la formation, Paris, P.U.F.
- Ferry, G. (1983) Le trajet de la formation, Paris, Dunod.
- Gage, N.L., (1986) Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement, in Crahay, M. et Lafontaine, D., l'art et la science de l'enseignement, Bruxelles, Labor, pp.411-433
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978) Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique. Paris, éd. Armand Colin.
- Hameline, D. (1979) Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris, éd. ESF.
- Houssaye, J. (1988, a) Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, tome1. Le triangle pédagogique. Berne, éd. Peter Lang.
- Houssaye, J. (1988, b) Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, tome2. Pratiques pédagogiques. Berne, éd. Peter Lang.
- Huberman, M. (1986) Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. Revue Française de Pédagogie, n° 75, pp.5-16.
- Laderrière, P. (1984) L'échec scolaire est-il inéluctable? Perspectives, Vol XIV N°3.
- Leon, A. et all. (1977) Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris, P.U.F.
- Mairi, L. (1992) Faut-il fermer l'université? Alger, éd.E.N.A.L.
- Mialaret, G. (1977) La formation des enseignants. Que sais-je? n° 1703, Paris, P.U.F.

- Parent, J. (1983) in Saint Pierre, H. (1983) L'université à la recherche de sa pédagogie. Perspectives universitaires, 1(2).
- Pelpel, P.(1993) Se former pour enseigner, Paris, Dunod.
- Postic, M. (1988) Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 4-5, pp.9-32.
- Postic, M. (1989) Observation et formation des enseignants, Paris, P.U.F.
- Prost, A. (1973) Les attentes des jeunes enseignants au début de leur formation. Revue française de pédagogie, n°24, pp.5-18.
- Rozmuski, J. et Goldschmid, M.L. (1983) Formation continue des professeurs de l'enseignement supérieur. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 3-4, pp.55-72.
- Saint Pierre, H. (1983) L'université à la recherche de sa pédagogie. Perspectives universitaires, 1(2).
- UNESCO (1981) l'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation. Paris, P.U.F.
- Vandenberghe, R. (1986) Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. Revue Française de pédagogie, n° 75, pp. 17-26.