

Evaluation de la formation par les étudiants de fin de cycle à l'université de Constantine

Résumé

Cette étude a trait à la problématique de la formation universitaire actuelle à l'université de Constantine et concerne la perception qu'ont les étudiants de fin de cycle de cette formation, des pratiques pédagogiques de leurs enseignants ainsi que la perception de leurs comportements durant l'apprentissage.

Cette recherche a permis de constater que les étudiants sont satisfaits de leur formation, tout en mettant en cause ses contenus, son efficacité et son apport réel ; cette remise en cause semble être imputé aux enseignants et à la défaillance de leurs pratiques pédagogiques principalement. Par ailleurs, les étudiants sont moins critiques vis à vis d'eux mêmes et de leurs comportements d'apprentissage.

Dr. H. ROUAG

*Laboratoire d'analyse des
processus sociaux et institutionnels*
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة تصورات وإدراكات طلبة التخرج في جامعة قسنطينة حول التكوين الجامعي من خلال الممارسات البيداغوجية للأساتذة وسلوكياتهم أثناء عملية التعلم. دلت نتائج البحث أن الطلبة راضون بصفة عامة عن التكوين الذي تلقوه ويرجعون خلل التكوين في فعالية المحتوى وجدواه وكذا في الممارسات البيداغوجية للأساتذة في حين أنهم (الطلبة) أقل إنتقادا بالنسبة لسلوكياتهم التعليمية.

I- Position du problème

Depuis quelques années, deux phénomènes principaux se conjuguent et constituent une entrave importante à l'amélioration du fonctionnement de l'institution universitaire algérienne et un obstacle majeur à l'accomplissement de ses missions aussi bien pédagogique que sociale :

- d'une part, une augmentation sans cesse croissante des effectifs étudiants,
- d'autre part, une stagnation, voire une régression des capacités d'enseignement et d'encadrement.

A titre d'exemple, notons l'évolution des effectifs enseignants et étudiants de l'université Mentouri Constantine, la plus importante en Algérie en tant qu'université pluridisciplinaire :

De l'année universitaire 1996/1997 à l'année universitaire 2000/2001, les effectifs enseignants sont passés de 1744 à 1773 alors que les effectifs étudiants inscrits en graduation sont passés de 28893 à 36193.

Pour l'année universitaire 2002/2003, les places pédagogiques déclarées disponibles par l'institution sont de 25060 alors que le nombre d'étudiants réellement inscrits en graduation pour cette même année est de 44536, alors que le nombre d'enseignants est de 1783.

A titre indicatif toujours, signalons l'échec important observé ces dernières années dans certaines filières de l'université de Constantine, avec comme exemples :

- Le tronc commun des sciences exactes et technologie composé à la rentrée universitaire 1997-1998¹ de 33,26% de doublants et de triplants et en 1998-1999² de 58,38% de doublants et de triplants.

- Le tronc commun des sciences économiques, constitué en 1997-1998 de 30,5% de doublants et de triplants et en 1998-1999 de 25,5 de doublants et de triplants.

Ce sont autant de symptômes d'un dysfonctionnement de l'université algérienne qui souffre de graves problèmes humains et matériels.

Ce dysfonctionnement touche autant les enseignants que les étudiants et l'institution elle-même. Nous nous sommes intéressés dans cette étude à la personne de l'étudiant, principal destinataire de la formation, mais souvent ignoré en tant que partenaire et apprenant.

Entrer à l'université, représente pour l'étudiant une transition et un passage vers un nouveau cadre d'études et de vie, avec de nouvelles règles, et sa réussite dépend pour cette raison de sa capacité à adapter ses manières d'apprendre à ce contexte de formation.

L'accès à ce statut constitue une véritable rupture pour l'étudiant, tant au niveau de l'environnement matériel et social que celui pédagogique, et qu'il est possible de traduire par un maître mot qui est *l'autonomie*.

L'apprentissage à l'université constitue une entreprise totalement individuelle et, dans ce contexte de rupture, l'accès au statut d'étudiant suppose un changement dans les manières d'apprendre, tant au niveau de l'adoption d'une régularité dans le rythme de travail et d'une gestion du temps appropriée, que de l'utilisation de méthodes de travail adaptées en matière de prise de notes, de documentation ou de structuration des connaissances à acquérir.

Si la formation pédagogique des enseignants est indispensable à un meilleur exercice de leur métier, il faut aussi évoquer la nécessité de l'initiation des étudiants aux méthodes de travail universitaires pour qu'ils affrontent mieux les particularités de la formation à l'université et ce qui en découle comme corollaire: autonomie, apprendre à apprendre, auto-formation, auto-évaluation, utilisation des NTIC...

Former l'étudiant à l'autonomie dans l'accès au savoir et l'appropriation de ce savoir constitue une des finalités essentielles de l'institution universitaire. Il s'agit de susciter chez lui une démarche personnelle dans la construction de son savoir pour lui permettre d'accéder à une autonomie dans ses apprentissages grâce à l'acquisition de compétences globales et transférables. Dans une étude portant sur les facteurs de réussite dans l'enseignement supérieur, De Ketele J.M (1987) constate que ce sont les capacités générales qui sont décisives et non les connaissances accumulées.

Il faut rappeler à ce sujet que ces capacités générales, si elles se doivent d'être

¹ In L'université de Constantine par les chiffres. Statistiques 1997-1998.

² In L' université Mentouri par les chiffres. Statistiques 1998-1999.

opérationnelles et utilisables au niveau pédagogique immédiat, constituent par ailleurs des compétences de transfert des connaissances utilisables à long terme au niveau social dans l'ensemble mais surtout au niveau professionnel futur. Il faut relever à cet effet que la formation universitaire est le dernier palier de formation avant l'entrée dans le monde du travail pour ces jeunes adultes que sont les étudiants. C'est dans ce sens que la notion d'autonomie du formé dans le projet de formation nous paraît vitale du fait qu'elle est le catalyseur des savoirs et savoirs-faire acquis et à acquérir.

C'est à ce titre que notre intérêt dans ce travail concerne l'avis des étudiants quant à l'influence des variables contextuelles (l'environnement universitaire, la méthode de l'enseignant, son évaluation, le comportement des étudiants durant l'apprentissage...) sur leur formation. L'environnement universitaire (humain et matériel) est-il, selon les étudiants, responsable en partie ou en totalité de leurs manières d'apprendre mais aussi de la qualité de la formation qu'ils reçoivent ?

Nous sommes partis de l'hypothèse que les choix des stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants sont influencés par la perception qu'ils ont de la spécificité de leur discipline, de l'enseignement qu'ils reçoivent et du système d'évaluation qui leur est imposé.

Nous partons à cet effet du postulat de base que pratiques d'enseignement et pratiques d'évaluation sont intimement liées.

Dès lors, si nous considérons que l'autonomie dans l'apprentissage d'un étudiant se traduit par l'acquisition d'une maîtrise de compétences aussi bien transversales et méthodologiques que disciplinaires, que fait, de façon spécifique, l'institution universitaire, à travers l'acte de formation, pour favoriser l'accès à l'autonomie chez les étudiants ?

Etant donné les difficultés voire la démission de l'institution dans cette tâche de préparation des étudiants à l'acquisition de méthodes de travail universitaires, cette fonction est-elle assumée par les enseignants à travers leurs pratiques pédagogiques ? Les pratiques pédagogiques des enseignants constituent-elles un facteur favorisant ou inhibant à l'accès à l'autonomie chez l'étudiant ?

Pour réaliser ce travail, nous nous sommes inscrits aussi bien dans le courant de recherche qui considère que la qualité de l'enseignement détermine la performance scolaire de l'étudiant (Bloom B.S, 1984)³, que celui qui considère que la performance et la réussite dans les études sont dans une large mesure déterminées également par la démarche d'apprentissage utilisée par l'apprenant (Saint-Pierre, 1991).

Nous avons situé notre questionnement à trois niveaux :

1. Quelle est la perception des étudiants de la qualité de la formation qu'ils reçoivent ? Ont-ils le sentiment d'acquérir des savoirs et savoirs-faire utiles à leurs stratégies d'apprentissage ? Ont-ils le sentiment d'avoir développé des stratégies qui leur permettent d'acquérir des savoirs ? Considèrent-ils qu'ils aient acquis des compétences qu'ils pourront utiliser dans leur avenir professionnel ? Estiment-ils que les savoirs acquis puissent être transférés à des situations professionnelles ?

2. Quelle est la perception des étudiants concernant les manières d'enseigner et d'évaluer des enseignants ? Les étudiants sont-ils informés des objectifs et des comportements attendus par les enseignants ? Quelle sont les activités des enseignants

³ in De Landsheere G. 1987, p.47.

qui permettent aux étudiants de se doter des outils et compétences nécessaires pour la réalisation d'une formation utile et durable ? Estiment-ils que l'enseignement reçu et l'évaluation pratiquée par les enseignants contribuent à leur formation ?

3. A quels facteurs les étudiants imputent-ils les difficultés qu'ils rencontrent dans leur formation? Ces difficultés sont-elles attribuées par les étudiants à des facteurs liés à leurs comportements d'apprentissages, et donc personnelles, comme le manque d'implication dans le travail, ou sont-elles attribuées à des facteurs externes comme le système d'évaluation en place ou les conditions de travail défavorables liées à l'environnement universitaire ?

II- Objectifs

L'objectif principal de ce travail vise à situer la perception des étudiants de leur formation en rapport avec leurs propres comportements durant l'apprentissage et les comportements adoptés par les enseignants lors de leurs pratiques pédagogiques.

Les objectifs particuliers concernent:

- La détermination de la perception qu'ont les étudiants de la formation qu'ils reçoivent et principalement par rapport à la qualité et l'efficacité de cette formation
- La détermination du rapport existant entre les pratiques pédagogiques des enseignants et les attitudes d'apprentissage adoptées par les étudiants.
- La détermination de la nature des causes invoquées par les étudiants pour expliquer leurs difficultés d'apprentissage.

III- Méthodologie

Pour répondre à notre questionnement, une enquête de terrain a été réalisée au niveau de 7 facultés de l'université Mentouri Constantine (faculté sciences sociales et humaines, faculté des lettres et langues, faculté sciences économiques et de gestion, faculté des sciences de l'ingénieur, faculté des sciences de la terre et de l'aménagement du territoire, faculté des sciences et faculté de droit) sous la forme d'un questionnaire composé de 42 items et divisé en 3 rubriques. Chaque rubrique mesure une dimension de la problématique posée.

Une approche exploratoire, sous forme d'entretiens avec 14 étudiants de fin de cycle de l'université de Constantine et soumise à une analyse de contenu thématique, nous a permis de mettre au point le questionnaire utilisé lors de l'enquête.

Ainsi, trois rubriques essentielles ont constitué l'ossature du questionnaire, complétées par des données factuelles concernant des informations personnelles sur les étudiants questionnés: faculté d'origine, sexe, année d'obtention du baccalauréat.

- La première rubrique se rapporte aux facteurs déterminant la perception qu'ont les étudiants de la qualité de la formation qu'ils reçoivent de façon globale et concerne plus précisément l'hypothèse liée à la satisfaction des étudiants quant à la formation qu'ils reçoivent et son impact dans l'acquisition de l'autonomie chez eux.

L'objectif de cette rubrique est aussi de mettre en relief l'appréciation qu'ont les étudiants quant à la quantité et l'actualité des connaissances reçues dans leur formation ainsi que l'aspect pratique qu'ont ces connaissances pour leur permettre d'affronter des situations professionnelles réelles.

- La deuxième rubrique se rapporte à la perception de la satisfaction qu'ont les

étudiants quant aux méthodes d'enseignement et d'évaluation des enseignants. Nous étendons la mesure de cette satisfaction au niveau de l'impact de ces pratiques pédagogiques sur l'acquisition de l'autonomie chez les étudiants ainsi que sur l'impact de l'enseignement dispensé sur l'acquisition de savoirs chez les étudiants et de celui de l'évaluation pratiquée par les enseignants sur la formation des étudiants.

- La troisième et dernière rubrique se rapporte à la perception qu'ont les étudiants des facteurs expliquant leurs difficultés d'apprentissage et en particulier à l'impact de leurs comportements ainsi que celui du système d'évaluation sur les apprentissages. Ces questions portent aussi sur l'impact de l'environnement universitaire ainsi que sur l'impact de leur absence d'implication et son effet sur leurs difficultés

Nous avons procédé à la passation du questionnaire auprès d'un échantillon de 550 étudiants prélevés à l'aide de la méthode des quotas, répartis dans toutes les dernières années des cursus de formation dispensés à l'université de Constantine.

L'échantillon de 550 étudiants, objet de notre enquête, était de l'ordre de 10% d'une population mère composée de 5500 étudiants en dernière année de formation à l'université.

Le choix de cette population se justifie par son expérience et sa connaissance de l'université en général et de la formation en particulier.

Les réponses au questionnaire ont été soumises à un traitement statistique à l'aide du programme "stat box" version 2.5, en vue de dégager les grandes tendances dans un premier temps. Puis, l'examen des tris croisés permis de mesurer la relation entre certaines variables signalétiques et les autres réponses aux questionnaire.

IV- Présentation et discussion des résultats

Notons avant tout que 38% des répondants accusent un retard dans leurs études et ont donc redoublé au moins une fois durant le déroulement de leur formation.

Pour ce qui est des résultats obtenus, les grandes tendances qui se dégagent sous forme de tris à plat sont les suivantes :

1/ En ce qui concerne la perception par les étudiants de la qualité de la formation qu'ils reçoivent, il ressort essentiellement que:

- 59,91 % des étudiants sont satisfaits de la formation contre 40,55% qui ne le sont pas.

- 54,37 %des étudiants considèrent que la formation reçue est efficace contre 45,09 % qui sont d'un avis contraire.

- 52,73% des étudiants considèrent que la réussite universitaire repose sur la capacité de mémorisation alors que 45,64 % l'attribuent à la capacité d'analyse

- 79,63% des étudiants considèrent que les connaissances reçues à l'université sont suffisantes contre 20% qui l'estiment insuffisantes

- 81,18% des étudiants considèrent que les connaissances reçues à l'université sont d'un niveau moyen.

- 75,45% des étudiants considèrent que la formation à l'université apporte plutôt des connaissances théoriques.

Ainsi, concernant la perception qu'ont les étudiants de la formation qu'ils reçoivent et à la lecture des résultats qui en découlent, il ressort que les étudiants sont satisfaits de leur formation au niveau de la quantité des connaissances reçues. Ils considèrent toutefois qu'elle est moyennement efficace, qu'y réussir dépend en majeure partie de la capacité de mémorisation et qu'elle apporte surtout des connaissances théoriques.

2/ Concernant le rapport qui peut exister entre les pratiques pédagogiques des enseignants et les attitudes d'apprentissage des étudiants, il apparaît que:

- 59,45% des étudiants trouvent que les enseignants ne sont pas compétents contre 39,45% qui sont d'un avis contraire.

- 91,09% des étudiants considèrent que les enseignants utilisent des méthodes traditionnelles.

- pour enseigner, 62,91% des étudiants estiment que les enseignants communiquent parfois leurs objectifs d'enseignement.

- 76% des étudiants estiment que les enseignants suscitent parfois leur intérêt pour la matière.

- 55,27% des étudiants déclarent que les enseignants organisent parfois des séances de consultation de copies d'examen contre 35,27% qui pensent qu'ils le font souvent.

- 60% des étudiants déclarent que les enseignants ne communiquent pas un barème de notation avant les examens contre 20% qui pensent qu'ils le font.

- 57,64% des étudiants considèrent que les enseignants exigent parfois la reproduction du cours lors des examens contre 12% qui pensent qu'ils le font souvent.

En ce qui concerne le rapport existant entre les pratiques pédagogiques des enseignants et les attitudes d'apprentissage des étudiants et à la lecture des résultats qui en découlent, il apparaît que globalement les étudiants estiment que les enseignants ne sont pas compétents, utilisent des techniques d'enseignement traditionnelles, ne communiquent pas de façon systématique leurs objectifs d'enseignement et ne font pas l'effort nécessaire pour susciter leur intérêt pour la discipline.

Par ailleurs en matière d'évaluation, les étudiants estiment que les enseignants n'organisent pas de séances de consultation de copies systématiquement, ne communiquent pas un barème de notation comme l'exige la réglementation alors qu'ils leur demandent généralement par ailleurs de s'en tenir strictement aux cours lors des examens.

3/ En ce qui concerne les causes invoquées par les étudiants pour expliquer leurs difficultés d'apprentissage, il en ressort globalement que:

- 62,18% des répondants contre 35,46% ne sont pas d'accord pour dire que les étudiants ne possèdent pas de méthode de travail personnelle.

- 75,09% des répondants ne sont pas d'accord sur le fait que les étudiants ne savent pas organiser leur temps de travail.

- 74,36% des répondants ne sont pas d'accord sur le fait que les étudiants ne consultent pas assez les ouvrages et documents nécessaires à la compréhension du cours.

- 87,09% % des répondants ne sont pas d'accord que les étudiants n'assistent pas régulièrement aux cours

- 79,63% des répondants ne sont pas d'accord pour dire que les étudiants travaillent seulement à l'approche des examens.

- quant aux difficultés qu'ils éprouvent dans leur formation, 66,73% des répondants estiment que ce n'est pas en raison de leurs capacités insuffisantes; 92,18% ne l'imputent pas aux mauvaises conditions de travail à l'université et 92,18% ne l'attribuent pas à une mauvaise orientation initiale dans le choix des études.

En ce qui concerne les causes invoquées par les étudiants pour expliquer leurs

difficultés d'apprentissage, et à la lumière des résultats qui en découlent, il ressort que dans la plupart des cas proposés, les étudiants rejettent de façon assez nette toute responsabilité qui peut leur incomber en matière de difficultés personnelles dans l'apprentissage qu'ils reçoivent. Ils refusent de même d'imputer leurs éventuelles difficultés d'apprentissage à un prétexte aussi vague que celui des conditions de travail peu ou pas favorables, ou celui plus classique de la mauvaise orientation souvent invoqué.

Il serait prématuré de tirer des conclusions définitives à partir de la présentation de ces résultats préliminaires et globaux, d'autres analyses statistiques plus affinées les permettraient éventuellement, mais il n'en demeure pas moins qu'ils constituent une première trame pour confronter nos pré-supposés théoriques initiaux et qui portent sur la question de savoir si l'environnement universitaire, autant humain que matériel, n'est pas responsable, en partie ou en totalité, des manières d'apprendre des étudiants, mais aussi de la qualité de la formation qu'ils reçoivent.

Cependant, ces premiers résultats nous permettent de dire qu'en ce qui concerne le premier objectif et la perception *a priori* positive qu'ont les étudiants de leur formation, bien que de niveau moyen et à contenu théorique, le diplôme est et reste pour eux un moyen et un sésame pour une insertion et une promotion sociales, malgré le rétrécissement du marché de l'emploi et sa déstructuration actuelle.

L'appréciation par les étudiants de la formation comme étant de niveau moyen, basée sur la mémorisation et à contenu théorique est une forme de remise en cause de la qualité de leur formation.

Par ailleurs, ils accentuent encore plus cette remise en cause de la qualité de la formation en mettant l'index sur les pratiques pédagogiques des enseignants, défailtantes selon eux. Pratiques pédagogiques défailtantes au point que même ce qui est exigé réglementairement aux enseignants dans leurs tâches quotidiennes n'est pas appliqué : consultation de copies, barème de notation...

En dernier point, il faut dire que si les étudiants sont critiques envers les enseignants, ils sont indulgents avec eux-mêmes et réfutent toute responsabilité dans la dégradation de la qualité de la formation, si dégradation il y a à leurs yeux.

L'examen des tris croisés nous a permis de constater des différences dans les avis des étudiants et ce particulièrement en fonction de deux variables principales : l'appartenance à une faculté et le retard dans les études.

1/ Concernant l'appartenance à une faculté et en vue de déchiffrer de plus près les réponses au questionnaire, il s'avère qu'un certain nombre d'avis paraissent contradictoires *a priori*, ou du moins dispersés.

L'exemple le plus significatif à cet effet est à situer simplement au niveau des deux grandes tendances qui se dégagent par rapport à la variable faculté :

- Les étudiants satisfaits de la formation et de leurs enseignants (facultés des sciences, de droit et de l'ingénieur),
- Les étudiants non satisfaits de la formation et de leurs enseignants (facultés des lettres et sciences de la terre),
- En sus, il faut signaler le refus des étudiants de l'ensemble des facultés d'endosser une quelconque responsabilité quant à la qualité de la formation qu'ils reçoivent.

Si nous avons à inscrire cette dispersion dans la perspective disciplinaire, il n'est pas évident de trouver un dénominateur commun à des filières de formation assez

dissemblables dans certains cas : facultés des sciences et de l'ingénieur avec la faculté de droit, faculté des lettres avec la faculté des sciences de la terre et de l'aménagement du territoire.

Néanmoins, cette perspective disciplinaire et d'appartenance à une faculté n'est pas nécessairement à situer en comparaison avec les autres facultés ou filières de formation car, comme le signale Galland O. (1996, p.31), "Les principes d'identification et de construction des expériences des étudiants doivent être aujourd'hui recherchés dans les rapports des étudiants à leurs études eux-mêmes".

Ce qui signifie, dans le cas de nos résultats, que les opinions émises par les étudiants sont peut être le fruit d'une succession d'évènements vécus dans leurs parcours de formation et donc principalement au sein de leurs départements et facultés respectives d'appartenance.

Les étudiants donnent un sens à leurs études et donc à leur formation en fonction des évènements, bénéfiques ou traumatisants, qui ont jalonné leurs parcours universitaire et constituent les éléments structurants de leurs opinions sur l'université en général et leur formation en particulier, mais toujours en rapport étroit avec leur discipline.

Il est déjà heureux que les étudiants puissent s'identifier à leur discipline, département ou faculté devant l'hétérogénéité qui caractérise l'enseignement supérieur algérien, suite à sa restructuration récente en facultés. De plus, l'ajout continu de filières de formation, dans la plupart des cas sans prise sur la réalité et peu appréciées par les étudiants, fait que ceux-ci ne les fréquentent que contraints et forcés, suite à leur orientation initiale obligatoire.

Pour revenir aux principaux résultats de notre enquête, en liaison avec la variable faculté, il semble que l'insatisfaction vis à vis de leur formation et de leurs enseignants de la part des étudiants de la faculté des lettres et de la faculté des sciences de la terre est à situer éventuellement dans la perspective peu utilitaire de leur formation sur le marché du travail. En effet, l'absence de débouchés les rend peu motivés et surtout amers car n'étant pas assurés d'échapper au chômage même avec un diplôme. Ceci est particulièrement valable pour les étudiants de la faculté des lettres pour qui le débouché principal est celui de l'enseignement, mais qui se trouvent fortement concurrencés en la matière par les diplômés de l'école normale supérieure, institution soucieuse de jouer pleinement son rôle dans ce domaine.

Toutes les filières de formation ne sont pas touchées de la même façon par cette absence de perspectives professionnelles et c'est ce qui pourrait expliquer peut être que les étudiants des facultés de droit, de l'ingénieur et des sciences soient satisfaits de leurs formation, surtout si l'on considère qu'ils jugent leurs enseignants comme compétents. Cette perception positive de leur formation et de leurs enseignants constitue pour les étudiants de ces facultés un point de repère vital à notre avis pour donner du sens à leurs études et ce, pas nécessairement sur le long terme mais certainement sur le court terme.

Concernant les différences d'opinion quant à la satisfaction par rapport à la formation selon l'appartenance à une faculté, ces différences peuvent donc être motivées par une influence et un impact de la discipline même ou par l'existence ou non de débouchés professionnels.

Il est d'ailleurs établi que la discipline (la spécialité) contribue à définir les étudiants. En effet, si les étudiants, à leur entrée à l'université, ont des motivations et des aspirations différentes, fortement influencées par le milieu familial et social environnants, ces différences s'estompent par la suite sous l'effet de la variable discipline à laquelle ils s'identifient beaucoup plus en fin de parcours de formation. Galland O. (1995, p.188) note à cet effet : « En tous cas, les étudiants se définissent plus aujourd'hui par une variable liée étroitement à leur statut étudiant (discipline) que par une variable extérieure à celle-ci (l'origine sociale) ».

Concernant les différences de jugement portés sur les pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants des différentes facultés, celles-ci peuvent avoir diverses explications. Il nous semble que les enseignants ont des pratiques pédagogiques plus ou moins élaborées, plus ou moins professionnelles, plus ou moins précises, selon les disciplines et donc l'appartenance à une faculté

Par ailleurs, les étudiants eux-mêmes, influencés par leur appartenance disciplinaire, peuvent être plus ou moins critiques vis à vis des pratiques pédagogiques des enseignants, selon leur degré de sensibilisation à ce type de préoccupations.

De même, ces pratiques pédagogiques peuvent relever de l'initiative personnelle et de l'engagement de certains enseignants qui investissent dans le pédagogique et pas seulement dans la recherche et la promotion de leurs carrières. Le mérite revient certainement aux enseignants de ces facultés (droit, ingénieur, sciences), lesquels, selon les dires des étudiants, atténuent leur désorientation par l'adoption de pratiques peu onéreuses, comme par exemple la communication de leurs objectifs d'enseignement ou par le fait de susciter leur intérêt pour la discipline, et surtout en consacrant du temps à communiquer avec eux.

Sur un plan pédagogique et devant les effectifs importants des étudiants, ces mesures prises par l'enseignant sont élémentaires et peuvent apporter une sérénité relative à l'accomplissement de l'acte pédagogique. Le rôle de l'enseignant, au-delà de transmettre des connaissances, est de veiller à maintenir l'intérêt pour les études, sinon le susciter d'abord pour favoriser et maintenir la motivation des étudiants pour leur discipline de façon immédiate, même s'il est difficile à réaliser sans l'inscrire dans une perspective utilitaire et professionnelle future qui donnerait plus de sens à l'acte pédagogique actuel.

2/ Le retard dans les études apparaît comme la seconde variable discriminative des réponses des étudiants interrogés.

Les étudiants ont donné des avis significativement différents, principalement en rapport avec le premier volet du questionnaire qui porte sur leur perception de la formation qu'ils reçoivent à l'université.

Il faut souligner également à ce niveau les avis relativement très critiques envers leur formation émanant des étudiants ayant eu un retard dans leur cursus, à l'inverse des étudiants qui n'ont n'en pas eu et qui paraissent plus conformistes dans leur perception de cette question.

Un troisième point, peut être moins important, concerne les résultats non significatifs des réponses des étudiants aux deuxième et troisième volets du questionnaire.

Ce qui nous amène à un questionnement concernant ces trois points importants pour les besoins de notre analyse à ce niveau.

En premier lieu, en tenant compte de la variable retard dans les études, pourquoi l'opinion exprimée par les étudiants s'est elle presque exclusivement rapportée à une appréciation sur la formation ?

En second lieu, qu'est ce qui fait que les étudiants ayant du retard paraissent plus critiques que n'ont n'ayant pas? Plus précisément quelle est la logique qui guide ces deux types d'étudiants dans leurs perceptions respectives et antagonistes de leur formation ?

En troisième lieu, pourquoi les étudiants occultent la dimension enseignante et surtout la dimension étudiante ? (Ce qui était déjà apparent dans les tris à plat).

Pour répondre au questionnement du premier point, il nous semble que les étudiants ont préféré se prononcer plutôt sur le résultat de la formation que sur le processus lui-même pour différentes raisons.

Cette prise de distance vis à vis du processus de formation est à notre avis à prendre en considération en rapport avec la nature de l'institution universitaire elle-même, caractérisée principalement par des objectifs peu clairs et dont les exigences et les attentes, voire les règles du jeu, ne sont pas explicites.

De ce point de vue, dans leurs opinions, les étudiants se prêtent beaucoup plus à juger le résultat tangible, visible et maîtrisable du processus de formation que de s'attaquer au processus lui-même et dont il ne maîtrise pas les mécanismes.

Par rapport à ce même contexte explicatif, Felouzis G. (2001) qualifie l'université "d'institution faible" eu égard au manque de clarté de ses objectifs et de ses exigences aussi bien au niveau institutionnel lui-même que celui de ses acteurs (enseignants et étudiants).

C'est en réaction à cette incertitude et à ce flou qui caractérisent l'université, qu'enseignants et étudiants développent des stratégies d'adaptation pour y faire face.

Devant cette absence d'attentes et de normes, voire devant l'inertie de l'institution universitaire, les logiques et les solutions développées par les étudiants sont d'ordre individuel et immédiates dans la plupart des cas, et Felouzis G. (2001, p.104) relève à ce sujet : "...ayant renoncé à changer le monde dans lequel ils évoluent, les étudiants se doivent nécessairement de changer eux-mêmes ou de changer d'institution de formation".

Ainsi, contraints de trouver par eux-mêmes les solutions aux problèmes rencontrés au sein de l'institution, les étudiants mettent au point des stratégies personnelles pour y faire face.

Sur un plan strictement pédagogique, nous pouvons observer cette adaptation des étudiants, principalement sur le plan de l'évaluation, par exemple dans la mesure où ils développent des buts à court terme liés strictement aux examens, comme il est constaté dans nos résultats auprès de certains étudiants qui considèrent qu'ils travaillent uniquement à l'approche des examens.

Pour répondre au questionnement du second point, il nous paraît *a priori* important de partir du postulat pédagogique que la dynamique du succès dans laquelle ils se trouvent ne favorise pas chez les étudiants, en situation de réussite, une remise en cause de leurs capacités, de leurs enseignants ou de leur formation.

A l'inverse, les étudiants ayant eu des difficultés dans leurs parcours de formation et ayant abouti à un échec dans leurs études (redoublement, abandon, réorientation) se retrouvent dans un processus qui peut les contraindre à se remettre en cause eux-

mêmes, leurs enseignants ou leur formation et à se questionner sur les mécanismes du fonctionnement de l'université.

Toujours dans ce contexte, l'échec dans les études est un échec personnel avant tout, donc ramené à soi et non à des facteurs personnels. C'est dans cette perspective qu'il faut situer le sens critique des étudiants ayant eu un retard dans les études par rapport à la formation qu'ils ont reçue. C'est le résultat " d'un travail sur soi" comme l'appelle Felouzis G. (2001) qui considère que le retard dans un cursus peut constituer, pour l'étudiant redoublant, une occasion de faire son autocritique et d'ajuster en connaissance de cause ses capacités aux obligations fonctionnelles du système universitaire et dont le plus important est celui de réussir ses examens. Le passage par l'échec permet dans beaucoup de cas aux étudiants d'entamer une évolution personnelle qui leur facilite une adaptation au système universitaire et à une meilleure connaissance de celui-ci, surtout en matière de " rites d'affiliation à ce monde étrange ", comme les définit Coulon A. (1996).

Ceci n'implique pas pour autant que la réussite n'a pas de rôle intégrateur et adaptateur, surtout si l'on considère que la dynamique du succès sur le plan pédagogique est un facteur mobilisateur décisif des capacités des étudiants et d'intégration à la formation.

Si donc les étudiants ayant eu un retard dans les études sont plus critiques, voire plus objectifs vis à vis de la formation à l'université, c'est parce qu'ils sont mieux placés pour en juger que leurs camarades, et ceci de par leur expérience et le recul qu'elle leur permet d'avoir sur la question.

Pour ce qui est du questionnement sur le troisième point, il faut convenir qu'elle est en relation avec les réponses aux deux premiers points, c'est à dire des étudiants désemparés devant l'absence d'exigences universitaires précises et le regard beaucoup plus critique des étudiants retardataires.

Cette relation avec ces deux éléments de réponse fait que les étudiants sont centrés beaucoup plus sur la formation et le désir de réussir, ce qui constitue leur objectif décisif, et sur laquelle ils peuvent agir, que de s'intéresser aux comportements des enseignants et sur lesquels ils n'ont aucune prise, ou de s'apitoyer sur eux-mêmes ou sur leurs conditions de travail fort désastreuses.

Conclusion

Dans un travail de recherche précédent (H. Rouag, 1997), nous avons questionné les enseignants afin de donner leur avis sur l'explication des taux d'échec élevé dans leurs spécialités en relation avec l'absence ou l'insuffisance de leur formation pédagogique et en relation avec les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en oeuvre. Il en est ressorti principalement que dans l'ensemble, les enseignants s'accordent pour considérer que certaines de leurs pratiques pédagogiques sont à l'origine de l'échec de leurs étudiants, comme ils manifestent une résistance aux initiatives pouvant remédier à leurs insuffisances en la matière.

Les réponses des étudiants et celles auparavant des enseignants concernant les pratiques pédagogiques se rejoignent pour les désigner comme les sources et les causes les plus probables à la réalisation d'un acte de formation de qualité. Ce qui peut constituer une assise aussi bien pour mieux expliciter cet aspect de la question que pour tenter d'apporter des solutions en la matière.

Si l'on se réfère aux grandes tendances de nos résultats, les étudiants semblent globalement satisfaits de leur formation, certes, mais ne se privent pas de la critiquer par rapport à plusieurs aspects. Ainsi considèrent-ils que la quantité de connaissances reçues est élevée mais ces connaissances sont surtout théoriques et leur acquisition est basée sur la mémorisation.

Ce sont là des indicateurs très puissants d'une formation basée fortement sur une pédagogie traditionnelle où les actes d'enseigner et d'apprendre sont réduits à leur plus simple expression.

La formation universitaire en Algérie continue à se caractériser et à se distinguer par la quantité de connaissances à transmettre par l'enseignant et à acquérir par l'étudiant et moins à mettre en œuvre des dispositifs de formation axés sur des stratégies de compréhension favorisant l'activité de l'étudiant et son accès à l'autonomie.

De nos jours, la formation disciplinaire et la formation à l'autonomie sont devenues deux facettes indissociables de la formation et l'une des missions essentielles de l'institution universitaire, mission essentielle parce qu'elle s'inscrit dans la perspective de la formation tout au long de la vie

Il est vrai que l'effort pédagogique à l'université est fort peu récompensé de nos jours et il ne le sera pas pendant longtemps encore, tant que la pédagogie universitaire reste la dernière des préoccupations et des priorités de la politique universitaire.

Toutes les réformes engagées et à engager dans le futur par l'institution universitaire resteront lettre morte s'ils n'impliquent pas la dimension pédagogique et par voie de conséquence l'implication des enseignants et des étudiants.

Il ne suffit pas en effet de réaménager les programmes, la durée des études et la nature des diplômes ou de construire de nouvelles infrastructures pour améliorer la formation s'il n'y a pas une prise en compte réelle et effective de la dimension pédagogique à travers ses acteurs.

Références

- ❑ Coulon A. (1996), *Le métier d'étudiant*, PUF, Paris.
- ❑ Deketèle J.M (1987), *Réussir une première candidature ingénieur*, Laboratoire de pédagogie expérimentale, diffusion interne, Louvain La Neuve.
- ❑ Deketèle J.M (1990), *Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, facteurs de réussite*, Vie pédagogique, 66, 4-8.
- ❑ Bloom B.S (1984), *l'expérience sigma* in De Landsheere G. (1987) - *L'état actuel des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs*. Actes du 6^e congrès de l'AIPPEL. Caen.
- ❑ Delorme C. (Sous la direction) (1992), *L'évaluation en question*, E.S.F. Paris.
- ❑ Dubet F. et al. (1994), *Les étudiants, universités et villes*, L'Harmattan, Paris.
- ❑ Felouzis G. (2001), *La condition étudiante: sociologie des étudiants et de l'université*, PUF. Paris.
- ❑ Frenay M. (1998), *L'étudiant-apprenant*, De Boeck et Larcier S.A Bruxelles.
- ❑ Galland O. (sous la direction) (1995), *Le monde des étudiants*, PUF, Collection « Sociologie », Paris.
- ❑ Galland O. et Oberti M. (1996), *Les étudiants*, La Découverte, Paris.
- ❑ Mairi L. (1994), *Faut-il fermer l'université ?* ENAL, Alger.
- ❑ Rouag H. (1997), *Pratiques pédagogiques, échec des étudiants et formation des enseignants à l'université de Constantine*, thèse de Magister, Constantine, Non publiée. ❑