

**POUR UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS  
UNIVERSITAIRES ALGÉRIENS / FOR A PEDAGOGICAL TRAINING  
OF ALGERIAN UNIVERSITY TEACHERS / PENTRU O FORMARE  
PEDAGOGICĂ A PROFESORILOR UNIVERSITARI ALGERIENI<sup>1</sup>**

**Résumé:** Affirmant que l'enseignement est une vocation, un art, un don ; l'enseignant universitaire chevronné maîtrisant certaines qualités pédagogiques, a surtout des heures de travail, d'entraînement, d'expérience derrière lui. Il a en réalité développé des aptitudes qui prennent l'allure du « naturel » sur les plans d'analyse, de compréhension et d'intervention qui se sont progressivement enrichies et automatisées. Seulement, ces aptitudes ne doivent pas nous leurrer à travers leurs apparences : car nous ne devenons pas " de bons enseignants pédagogues" uniquement par simple immersion dans le métier, ou en maîtrisant une discipline, en pensant que nous pourrions l'enseigner efficacement. Cependant, il ne faut pas penser que tout enseignant peut avoir une sorte de « don inné » pour faire transiter miraculeusement le savoir de son cerveau vers celui des apprenants ; nous attestons qu'il y faut de la réflexion, du labeur et surtout une formation pédagogique universitaire pour acquérir des savoirs enseigner.

**Mots-clés:** pédagogie universitaire, Savoirs, formation universitaire, enseignant débutant, didactique, transformation des pratiques enseignantes, apprentissage, apprenant, perfectionnement.

**Abstract:** Teaching is certainly a vocation, an art, and a gift. The well-experienced university teacher who does master certain pedagogical qualities owe that to the long working hours, training and acquired experiences. In fact, he has developed naturalized skills in analysis aptitudes, understanding, and acting, and progressively became rich and automated skills. These aptitudes can be deceiving on the ground that becoming a 'good teacher-pedagogue' is not acquired through professional immersion, or the mastery of a given discipline – thinking that one can teach it efficiently. Nevertheless, it would – further- be mistaking to think that all teachers possess an "innate gift" to miraculously transmit knowledge from their brains to the learners'. We believe that there is need for thinking, hard labor, and more importantly a university pedagogical training to acquire teaching-know-how.

**Keywords:** University pedagogy, Knowledge, University Training, Didactics, Teaching Practices' Transformation, Enhancement.

### **Introduction**

Il a été constaté que l'université algérienne est actuellement confrontée aux problèmes posés par la formation de ses enseignants universitaires. En effet, il semble qu'il y ait un écart trop important entre la formation des enseignants universitaires algériens et la pédagogie qui s'y pratique en classe.

Il paraît douteux de croire qu'un enseignant expérimenté parce qu'il apprend de l'expérience, peut systématiquement s'améliorer au fil des années et finit par construire une forme de savoir-faire lui permettant de maîtriser et de transmettre une discipline d'une manière aisée à ses étudiants. Toutefois, si la maîtrise des contenus semble être considéré comme un pré-requis indispensable pour l'enseignant chevronné ; l'enseignant débutant se rendra vite compte qu'une fois mis face à une " clientèle hétérogène ", ce sont d'autres qualités qui lui seront demandées en plus. Il est donc vrai, que l'enseignant débutant est réellement déconcerté par la réalité du monde du travail, car il constatera vite l'écart existant entre ce qu'il a appris à l'université et ce qu'il devrait savoir faire dans un cours.

Ces constats sont d'autant plus appuyés par bon nombre d'enseignants, qui s'accordent à considérer qu'un enseignement de qualité réclame des compétences d'ordre disciplinaire, mais aussi d'ordre didactique et pédagogique : il s'agit à la fois de maîtriser le contenu à enseigner mais surtout le savoir-faire et la manière de l'enseigner. Cet état de fait,

<sup>1</sup> Abdel-Kader, Bouhidel, Université de Batna 2, Algérie, akader\_b@yahoo.fr

nous ramène à dire que l'université algérienne n'a pas entièrement réussi à élaborer un pont entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique. Et donc, la question qui vient à se poser est : « Comment équiper et outiller les enseignants universitaires débutants pour qu'il y ait des changements efficaces au niveau de leur pratiques afin de faciliter l'enseignement/apprentissage des étudiants ? »

La réponse n'est pas facile à apporter, mais il est possible d'indiquer quelques raisons fondamentales qui expliqueraient, en partie, les difficultés que rencontrent l'émergence et l'élaboration d'une formation pédagogique universitaire.

Il est évident de reconnaître que toute période de transition est, par nature, une période instable durant laquelle s'affrontent éléments novateurs et force de routine et de conservation. Il serait nécessaire d'identifier précisément sur quoi peut s'appuyer le changement : à notre avis, d'une part sur le bilan critique, et d'autre part sur une nécessité de rénovation dûment reconnue au niveau de la formation des enseignants universitaires.

Avant d'aborder certains aspects d'une formation pédagogique des enseignants universitaires, nous devons faire une remarque préalable afin de bien situer le cadre général de nos orientations. D'entrée de jeu, nous signalons qu'aucune université algérienne ne présente une telle formation pour les futurs enseignants. Notre but à travers cet article, c'est que nous espérons instaurer au sein de nos institutions universitaires une « innovation pédagogique », c'est-à-dire un changement qui vise l'amélioration des apprentissages des étudiants par une transformation des pratiques d'enseignement, mais également du parcours de formation proposé pour encadrer ces pratiques. Trois questions alors viennent à se poser : Par où commencer ? Comment s'y prendre ? Que faire pour introniser ce changement ? Le problème est certes complexe, mais ne doit en aucune manière être occulté.

« Par formation pédagogique, on entend les cours destinés à enrichir les connaissances théoriques des futurs enseignants et à guider leur enseignement. Elle comprend également la didactique, c'est-à-dire, la formation aux méthodes d'enseignement de disciplines particulières ou des domaines d'enseignement. Cependant, cette formation doit être essentiellement pratique, incluant des stages soit d'observation, soit de pratique d'enseignement, car elle fournit les bases de la compétence à enseigner en répondant de manière appropriée aux questions soulevées par les différentes situations authentiques et concrètes d'enseignement et c'est pendant cette période même que le futur enseignant développera ses compétences et ses savoirs, ses savoir-être et ses savoir-faire ». (Dupont & Ossadon, 1994 : 127)

De ce fait, il ne serait donc pas raisonnable de poser le problème de la formation des enseignants universitaires, en termes de connaissances, de capacités didactiques, en ignorant leurs compétences en matière de pédagogie. La maîtrise de cet art ambigu, est peut-être plus que tout autre acquis, l'un des piliers de tout enseignement supérieur.

Si dans certains pays, nous trouvons des institutions universitaires qui encouragent le soutien pédagogique des nouveaux enseignants à travers une formation de qualité et la mise en œuvre des services de supports pédagogiques, la situation est carrément différente en ce qui concerne les universités Algériennes qui ne manifestent aucun intérêt pour la formation des enseignants universitaires en matière de pédagogie. Sous prétexte qu'elles n'ont pas les ressources humaines, matérielles et financières qui leur permettent de suivre rapidement le rythme des changements, ces institutions font comme si les enseignants n'avaient besoin d'aucune formation, aussi bien initiale que continue, elles se complaisent à gérer concrètement cette situation, sans se soucier de la lourde responsabilité qui leur incombe.

Il nous a semblé qu'il y avait un écart trop important entre la formation des enseignants universitaires et la pédagogie qui s'y pratiquait en classe.

De plus, l'exigence d'un perfectionnement et d'une formation pédagogique des enseignants universitaires a été soulevée par l'avènement des critiques qualitatives

provenant autant de la part des étudiants que des pairs. Par conséquent, nous avons constaté que la pertinence des méthodes traditionnelles se révéla insuffisante, et de ce fait une telle formation devient d'autant plus nécessaire, puisqu'elle représentera l'instrument privilégié qui assurera un enseignement de qualité et un apprentissage efficace.

Notre intention est donc de rompre ce silence et d'essayer de proposer des pistes d'interventions pour penser le concept de formation des enseignants en matière de pédagogie, car il est temps de surmonter cette hantise si l'on veut faire évoluer l'enseignement supérieur dans notre pays.

En l'occurrence, nous considérons que pour nous lancer dans une entreprise d'amélioration de l'enseignement supérieur algérien, il va falloir d'abord décrire préalablement la situation qu'il s'agit d'améliorer.

De ce fait, il ne serait donc pas raisonnable de poser le problème de la formation des enseignants universitaires, en termes de connaissances, de capacités didactiques, en ignorant leurs compétences en matière de pédagogie. La maîtrise de cet art ambigu, est peut-être plus que tout autre acquis, l'un des piliers de tout enseignement supérieur.

Si dans certains pays, nous trouvons des institutions universitaires qui encouragent le soutien pédagogique des nouveaux enseignants à travers une formation de qualité et la mise en œuvre des services de supports pédagogiques, la situation est carrément différente en ce qui concerne les universités Algériennes qui ne manifestent aucun intérêt pour la formation des enseignants universitaires en matière de pédagogie. Sous prétexte qu'elles n'ont pas les ressources humaines, matérielles et financières qui leur permettent de suivre rapidement le rythme des changements, ces institutions font comme si les enseignants n'avaient besoin d'aucune formation, aussi bien initiale que continue, elles se complaisent à gérer concrètement cette situation, sans se soucier de la lourde responsabilité qui leur incombe.

Il nous a semblé qu'il y avait un écart trop important entre la formation des enseignants universitaires et la pédagogie qui s'y pratiquait en classe.

De plus, l'exigence d'un perfectionnement et d'une formation pédagogique des enseignants universitaires a été soulevée par l'avènement des critiques qualitatives provenant autant de la part des étudiants que des pairs. Par conséquent, nous avons constaté que la pertinence des méthodes traditionnelles se révéla insuffisante, et de ce fait une telle formation devient d'autant plus nécessaire, puisqu'elle représentera l'instrument privilégié qui assurera un enseignement de qualité et un apprentissage efficace.

Notre intention est donc de rompre ce silence et d'essayer de proposer des pistes d'interventions pour penser le concept de formation des enseignants en matière de pédagogie, car il est temps de surmonter cette hantise si l'on veut faire évoluer l'enseignement supérieur dans notre pays.

En l'occurrence, nous considérons que pour nous lancer dans une entreprise d'amélioration de l'enseignement supérieur algérien, il va falloir d'abord décrire préalablement la situation qu'il s'agit d'améliorer.

### **1- Etat des lieux de l'enseignement supérieur algérien**

Plusieurs institutions universitaires dans le monde, avaient entrepris dès les années '70 de nécessaires réformes de la formation de leurs enseignants afin de valoriser l'acte d'enseigner et pour qu'il y ait amélioration effective de la qualité de l'enseignement supérieur.

L'université Algérienne a connu aussi un grand développement, en termes de nombre d'universités, d'instituts et grandes écoles, de laboratoires de recherche, d'étudiants et d'enseignants-chercheurs qui ont triplé voir quadruplé, depuis l'indépendance à nos jours.

Cependant, la profusion de ces établissements sur tout le territoire national, ces institutions qui sont supposées personnifier l'excellence, l'élitisme, ne brillent pas pour

autant par leurs travaux, leurs recherches et leurs découvertes mais se sont transformées bien au contraire, et pour des considérations de politique intérieure et de paix sociale, en « fourre-tout », pour absorber l'immense jeunesse en quête d'un diplôme universitaire, sésame de toute réussite socioprofessionnelle utopique. Et malgré tous ces efforts entrepris, la situation en Algérie n'a guère évolué et reste pour le moins déplorable : l'idée d'une efficacité du fonctionnement traditionnel de l'université est une illusion, et les statistiques concernant le taux élevé des cadres universitaires chômeurs peuvent nous le confirmer.

Si d'une part, tout le monde est d'accord pour dire que l'université est un lieu privilégié de création de savoir et d'innovation, d'autre part, personne n'arrive à expliquer que c'est aussi un lieu de « conservatisme pédagogique ». Il n'y a qu'à voir tous les rejets et les réticences quant aux procédures d'amélioration des enseignements et d'évaluation des enseignants. Ne devrions-nous pas entrer dans une époque de compte à rendre, en demandant aux enseignants de faire la preuve que l'apprentissage désiré a eu lieu ?

Sachant que l'université est faite pour accueillir tous les bacheliers, sans réserve ni sélection à l'entrée et qu'elle tient fermement à ce principe et à l'idéal de justice et de démocratisation, l'instauration d'une sélection plus rigoureuse qui permettrait aux seuls étudiants compétents d'accéder à l'institution relèverait d'une utopie peu probable à réaliser. En revanche, si l'université est obligée d'accepter l'admission des étudiants sans prendre en considération leurs aptitudes, elle doit en contrepartie offrir une formation pédagogique aux enseignants pour qu'ils puissent s'adapter à cette population.

Etant donné l'importance des obstacles à surmonter, l'évocation d'une nécessaire « révolution pédagogique » semble être justifiée. Par conséquent, la promotion d'une pédagogie universitaire efficace nécessite l'instauration de nouveaux programmes, des moyens matériels, humains et financiers, ainsi que les infrastructures nécessaires. Cette cohérence interne dans la conviction qu'une pédagogie innovatrice serait indispensable pour un enseignement de qualité, n'est toutefois pas suffisante.

« Avant d'opérer un changement de structure et de renouvellement au niveau des programmes et de leurs contenus, il faudrait d'abord opérer un changement de mentalité, qui implique que l'on cesse de trouver des vertus à l'uniformité des pratiques d'enseignement/apprentissage. En effet, faire évoluer l'enseignement universitaire et son image, doit passer par une plus grande rigueur et un plus grand professionnalisme dans les pratiques pédagogiques. Seulement, traduire dans une pédagogie les objectifs de la formation, tels que le développement simultané de compétences pédagogiques et spécialisées, et l'identification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage propices au transfert et à l'appropriation d'habiletés personnelles et intellectuelles à travers l'acquisition des connaissances, n'est certes pas une tâche facile ». (Deketele & Parmentier, 1995 : 9).

Les professionnels de l'enseignement seront évidemment les premiers responsables de la réalisation d'une telle mission, et de ce fait, ils devront ressentir le besoin de travailler différemment pour répondre à leurs idéaux et aux attentes des étudiants.

Développer donc une telle pédagogie universitaire serait certes une tâche exigeante qui

« nécessiterait l'implication éventuelle des compétences des enseignants, mais le vrai changement pédagogique se réalisera lorsque l'université se proposera au cours des prochaines années :

- d'accentuer le développement pédagogique,
- la mise au point de nouveaux modèles de formation et leur appropriation par les futurs enseignants,
- mais surtout la création d'instituts de pédagogie universitaire qui participeront à promouvoir et à encourager la formation pédagogique (aspect névralgique de toute pédagogie innovatrice) des futurs enseignants et qui seront aussi considérés comme

des lieux de réflexion et d'échanges concernant les questions liées à la pédagogie et procureront une aide pour les projets pédagogiques pouvant se développer sur l'université » (Roegiers & al, 2012 : 158).

L'existence d'une telle structure serait à l'origine de tout le processus d'amélioration de l'enseignement supérieur et pourrait concourir à infléchir les mœurs universitaires dans le sens d'une approche plus professionnelle des missions d'enseignement.

Nos étudiants ont aussi une grande part de responsabilité dans ce qui arrive, car ils ne sont guère imprégnés par cet esprit de recherche mais plutôt un esprit couronné par le parcourisme qui ne va les rendre ni plus cultivés, ni plus informés encore moins intelligents et donc moins armés pour faire face à la vie.

## **2- L'entrée dans le métier et les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants universitaires algériens**

En Algérie, le recrutement de nouveaux enseignants universitaires ne se fait pas sur une qualification pédagogique pour évaluer les habiletés d'enseignement des candidats. Par conséquent, tout le long de son cursus (Licence, Magistère et Doctorat), le futur candidat au poste ne fait que suivre une formation ne comportant généralement que quelques heures d'enseignement, centrées presque exclusivement sur des connaissances disciplinaires théoriques. Cet enseignement qui, à la limite peut être appelé « formation » inclue peu ou presque pas une formation pédagogique et aucune formation pratique. Une fois admis, le futur enseignant, en attendant sa nomination ou titularisation, est invité à assurer un enseignement en tant qu'enseignant stagiaire pendant à peu près deux (01) année. Sa formation pédagogique consiste à apprendre comme le veut l'expression désormais consacrée « sur le tas ». Il s'agit de l'apprentissage d'une habitude qui se transforme en seconde nature, sans qu'aucune conceptualisation, ni qu'aucune concentration volontariste n'intervienne jamais. Cet apprentissage plus communément appelé « apprentissage par frayage », oblige l'enseignant débutant à apprendre son métier par immersion dans la pratique, par imbibition des savoirs, savoir-faire tels qu'ils sont mobilisés par le praticien en acte. Le frayage est en quelque sorte le bain, la répétition, c'est « à force de..... », en d'autres termes, c'est le raccourci, la découverte -au dépend des apprenants- des chemins les plus courts. Une fois en poste, nous attendons et souvent nous exigeons de lui, une action pédagogique de plus en plus efficace, dans des conditions de plus en plus difficiles et changeantes. Ils sont face à un dilemme et doivent relever plusieurs défis auxquels ils sont appelés et obligés à s'adapter tels que :

- la massification des publics universitaires,
- la problématique linguistique des étudiants inscrits en langues étrangères par exemple,
- l'hétérogénéité croissante des acquis scolaires des apprenants,
- le renouvellement rapide des connaissances,
- la diversification socioculturelle des apprenants,
- intrusion et propagation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, etc....

Cette peau neuve que doivent revêtir ces enseignants novices, ne peut se produire sans heurts, ni sans efforts. En effet, ces enseignants débutants qui, même motivés afin de prodiguer des apprentissages de qualités à leurs étudiants, ne vont pas savoir utiliser les bons moyens pour y parvenir (par moyens, nous faisons allusion surtout aux différents savoirs pédagogiques qui se traduisent difficilement sur le terrain par la transformation des attitudes centrés sur la pratique de l'enseignement) car ils ont suivis une formation complètement théorique.

En somme, enseigner pour ces débutants se limiterait à des habitudes sédimentées qui se transforment en routines, en tics du métier : C'est une solution trouvée qui se durcit avec le temps en solution unique. Une question vient alors à se poser : « Comment vont-ils faire pour s'adapter à ces environnements » ?

En fait, la formation actuelle préconise qu'il suffit de continuer à former des enseignants qui en savent un peu plus que leurs étudiants et qui font preuve d'un peu de méthode pour transmettre leur savoir, aussi la formation initiale imagine que, parce qu'elle pare au plus pressé, laisse à l'expérience et à la formation continue le souci de former des praticiens qui arriveront à maîtriser des attitudes, des habiletés, des savoir-faire et des méthodes d'enseignement. Or, adopter une telle démarche impliquerait de graves conséquences, car former de bons enseignants débutants, c'est justement former des gens capables d'évoluer, d'apprendre non pas au gré de l'expérience mais au gré d'une formation qui leur permettrait de s'approprier davantage de savoir, pour ensuite en évaluer la maîtrise en tout contexte d'action, selon une pratique réflexive.

Si nous pouvions retourner en arrière, sans doute reconnâtrions-nous que certaines politiques en matière d'enseignement supérieur en Algérie étaient bonnes, mais il aurait fallu dès le départ, introduire de façon systématique et novatrice, des formations à l'intention des enseignants universitaires, car même les conservateurs les plus aveugles étaient censés savoir désormais qu'une bonne partie du dysfonctionnement des universités venait d'un déficit de formation des enseignants sur le plan pédagogique.

### **3- Analyse des rapports enseignants-enseignés à l'université**

Malgré l'entrée massive dans nos universités d'un nouveau public qui n'est pas préparé, dans son immense majorité, à recevoir l'enseignement qui y est dispensé, malgré l'évolution de la demande vis-à-vis de l'université pour mieux former les enseignants à l'esprit de synthèse, au travail de recherche, nous constatons qu'enseignants et enseignés n'accomplissent guère leurs tâches respectives convenablement.

D'une part, nous observons que bon nombre d'enseignants peu ou pas du tout motivés, ne prenant en compte ni les attentes, ni les besoins des étudiants, continuent à présenter des cours dont les contenus sont obsolètes et dépassés, à s'acharner par la routine à enseigner, en essayant de trouver une logique interne aux contenus modulaires, puis à les communiquer aux étudiants. La formation théorique reçue pour la plupart à l'université, ne semble fondamentalement pas changer leur conception de l'enseignement. Ils estiment que le contenu du cours est une chose stable, un petit colis plus ou moins bien ficelé, qu'ils doivent livrer intégralement aux étudiants qui daignent écouter en classe. Et cela, sans pour autant prendre en considération le fait que les « savoirs » qu'ils doivent transmettre sont intégrés de manière fort différente par les apprenants qui sont devant eux.

Effectivement, même si ces enseignants visent à doter tous les apprenants des mêmes compétences, nous estimons que, selon son histoire antérieure, sa personnalité, son héritage culturel, chaque étudiant a son propre rythme et son propre style d'apprentissage et c'est eux qu'il faut valoriser.

« Aussi, il serait judicieux, avant d'inviter à des apprentissages, que l'enseignant développe d'abord les capacités d'apprentissage du sujet : il doit s'orienter vers des méthodes didactiques qui favorisent l'écoute des préoccupations des étudiants et cela à partir du vécu, des acquis, se poser des questions sur ce qui augmente, ce qui valorise l'apprenant et ce qu'il perçoit comme tel, l'aider à évaluer son développement intellectuel et surtout l'impliquer dans la construction de ses connaissances personnelles. Il s'agit moins de lui faire immédiatement apprendre des connaissances que de le mettre en mesure de les acquérir mieux, à la fois en développant son agilité mentale et en s'efforçant de le convaincre de sa capacité ». (Annoot & Fave-Bonnet, 2004 : 218).

L'enseignant ne peut plus se contenter de transmettre des contenus. Il faut d'abord qu'il acquiert les connaissances et les modes de raisonnement propres à la discipline qu'il enseigne, sur le fonctionnement des groupes, ainsi que des connaissances sur le processus d'apprentissage et les modes d'évaluation. Car la non-correspondance entre savoir transmis et connaissance construite fonde tout le défi de l'enseignement !

D'autre part, nous jugeons regrettable l'attitude chez l'étudiant qui consiste à se montrer très dépendant des propos de l'enseignant : les cours dictés ou photocopiés sont très souvent mémorisés et restitués presque mot à mot lors des examens. Une telle démarche qui malheureusement est approuvée par nombre d'enseignants, paralyse la réflexion de l'étudiant en pédagogie, en même temps qu'elle en dénature l'objet. Nous nous demandons même parfois, quelles capacités sont censées être mobilisées dans les différentes épreuves et quels pré-requis ou apprentissages ces épreuves supposent maîtriser ? Car, entre "apprendre par cœur" et "comprendre" afin d'acquérir certaines connaissances, il y a évidemment un grand écart.

Ces apprenants accumulant la connaissance de différents contenus, ignorent les plus indispensables :

- comment apprendre ? (s'entraîner à réfléchir sur son style et améliorer ses habilités),
- comment étudier ? (acquisition de méthodes stratégiques qui visent à rendre explicites
- les habilités d'étude, pour pouvoir développer des méthodes efficaces d'acquisition et d'application du savoir).

Ils doivent interroger les capacités de l'enseignant et par leur demandes multiples ou silencieuses, lui suggérer les efforts qu'il doit faire pour leur proposer le paysage adapté à leur curiosité, car plus il saura leur offrir un enseignement de qualité, plus il réussira à les accompagner.

#### **4- Le dogme de la recherche universitaire**

Quelle politique de formation pour les enseignants universitaires ?

« Cette question apparaissait, il y a trente ans encore, comme saugrenue. L'universitaire, parce qu'il excellait dans la recherche, ne pouvait être qu'un bon pédagogue. L'idée même d'organiser une formation, au début ou en cours de carrière, qui aiderait les enseignants d'université à s'acquitter au mieux de leur mission d'enseignement est en effet assez nouvelle ». (Clanet (dir.), 2009 : 96).

Même si les pratiques de formation dans ce domaine restent encore assez rares, voire remises en cause directement après leur introduction, la question de l'utilité et des modalités possibles de cette formation est au moins débattue aujourd'hui. Sans doute, est-ce dû à l'évolution de l'université, en particulier à la tentation de plus en plus grande d'y séparer enseignement et recherche.

« Le dogme dominant auparavant insistait en effet sur la complémentarité de l'enseignement et de la recherche. Enseigner à l'université, c'était s'initier à la recherche ou, au moins, enseigner par la recherche. Un chercheur reconnu était donc considéré comme étant aussi un bon enseignant universitaire. A la limite, la meilleure des formations pour l'enseignement consistait à développer au mieux des activités de recherche. Ce dogme classique est aujourd'hui conceptuellement remis en cause. D'ailleurs, dans la réalité, les universitaires avouent qu'il est de plus en plus difficile d'exceller dans les deux domaines et qu'il serait préférable de laisser à chacun la possibilité de se définir, selon ses goûts et ses compétences, avant tout comme chercheur ou avant tout comme enseignant ». (Romainville, 1996 :128).

La seconde évolution marquante réside dans l'accroissement quantitatif des nouveaux publics universitaires. Cette massification nécessite une hétérogénéité des pratiques et des situations qualitatives d'apprentissages, et de ce fait une revitalisation de l'enseignement s'impose pour susciter un certain nombre d'innovations pédagogiques.

Si dans certains pays, nous trouvons des institutions universitaires qui encouragent le soutien pédagogique des nouveaux enseignants à travers une formation de qualité et la mise en œuvre de services de supports pédagogiques, la situation est carrément différente en ce qui concerne les universités algériennes qui manifestent peu d'intérêt pour la formation des enseignants universitaires en matière de pédagogie. Sous prétexte qu'elles n'ont pas les ressources humaines, matérielles et financières qui leur permettent de suivre rapidement le rythme des changements ; nos institutions font comme si les enseignants n'avaient besoin d'aucune formation, aussi bien initiale que continue ; elles continuent à gérer nonchalamment cette situation, sans se soucier de la lourde responsabilité qui leur incombe.

Effectivement, depuis quelques années, nous sommes forcés de constater que nos systèmes universitaires ont régressé et sont en train de montrer leurs limites en matière de formation.

### **5- Qu'est-ce qu'enseigner à l'université ?**

« Enseigner c'est transmettre un savoir, mais à l'heure actuelle, nous pouvons nous demander s'il ne s'agit pas d'une certaine réduction de l'acte d'enseigner. Car, si enseigner c'est faire apprendre, l'enseignant aura pour tâche première d'organiser et d'animer des situations et des activités favorables aux apprentissages des étudiants ; ce qui exige donc, une formation didactique assez pointue pour être capable de comprendre les raisonnements, les stratégies et les erreurs des étudiants afin d'apporter les régulations nécessaires. De plus, face à un public hétérogène par ses origines, ses attentes et ses besoins, il aura besoin d'une formation pédagogique accentuée sur la pratique ». Altet (in Annoot, 2004 : 47).

Brauer, M. (2011: 98) rajoute qu'« enseigner ne saurait ni relever d'un charisme spécial, ni s'identifier à un savoir ou à un savoir-faire. Pour être enseignant, il ne suffit pas de connaître le métier, il ne suffit pas non plus de posséder la théorie. Aussi, un « savoir de la pratique » n'équivaut jamais purement et simplement à une « pratique de ce savoir » ».

Le métier d'enseignant se définira comme l'intervention dans la pratique, d'un ensemble de savoirs en usage (le métier, l'expérience, la formation.....) et d'un ensemble de savoirs formalisés (théories, concepts), à utiliser tantôt comme objets d'enseignement, tantôt comme instruments régulateurs dans la pratique.

N'est-il pas temps que nos institutions universitaires sélectionnent les contours, déterminent les objectifs de formation des futurs enseignants ? N'y a-t-il pas un immense gâchis à faire suivre un long et difficile parcours d'études supérieures à des étudiants pour qu'une fois diplômés, il leur reste à découvrir que ce qu'ils ont appris est souvent inutile, parfois obsolète et presque toujours insuffisant ? Pourrions-nous continuer à fermer les yeux et tolérer de telles situations ?

Il est permis d'espérer et de faire participer l'ensemble des membres de la société, ainsi que tout le personnel enseignant, pour qu'ils prennent conscience de l'état actuel des pratiques pédagogiques, tant sur le plan de l'enseignement et de la formation, que sur le plan des apprentissages qui ont cours dans nos universités, pour mettre un terme à ces dérives.

## **6- Le projet de développement d'une offre de formation pédagogique : nouvelle priorité pour l'université algérienne**

Notre système éducatif et notre enseignement supérieur sont mal en point, et c'est pour cette raison que nous devons lancer un cri d'alarme sur la « dérive consumériste » : nos institutions scolaires sont des entreprises, l'élève n'apprend pas à apprendre mais à consommer, l'universitaire un client, les cours sont des produits et de ce fait, les étudiants sont un capital humain dont l'avenir ne saurait être trop promettant.

Aussi, la formation telle que présentée dans nos institutions vit une crise qui s'identifie entre bastion disciplinaire et développement des compétences. En effet, toute la formation s'est édifiée sur la base d'une transmission de contenus modulaires, alors que logiquement, elle devrait plutôt mettre l'accent sur la construction et le développement des compétences. Ces deux approches sont-elles inconciliables sous prétexte que leur réalisation exige beaucoup de temps et de moyens ? Devrons-nous reconnaître et admettre qu'en formation, nous ne pouvons tout apprendre ? Nous estimons aussi, que tant que n'est pas rigoureusement pris en charge l'articulation de la formation théorique et de la formation pratique, nous ne pourrons jamais préparer d'une manière satisfaisante la personne de l'enseignant à se réaliser le plus pleinement possible dans une activité professionnelle.

De là, nous pourrions dire que la formation actuelle ne saurait être utile et appropriée à l'enseignant, surtout pour son futur métier, qu'il associe à la pratique et non à la théorie.

Nombreux sont les étudiants qui sont insatisfaits de l'éventail des cours offerts chaque année, et par conséquent souhaitent que les directions des départements et des programmes enrichissent et diversifient les modes d'enseignement, les activités pédagogiques et les contenus des cours. Cependant, il serait très important de savoir jusqu'à quel point l'université algérienne serait prête à concevoir des parcours de formation efficaces en dépassant les habitudes et traditions pédagogiques actuellement en vigueur.

Le développement de projet d'une formation pédagogique des enseignants au niveau du système de l'enseignement supérieur algérien soulève plusieurs questions. Nous pouvons nous demander, si ce projet signifie un atout ou une malédiction pour ceux qui l'acceptent ? Faut-il être pour ou contre cette idée qui, peut être une aide positive pour les futurs enseignants, mais aussi une aide qui soulève plus de problèmes qu'elle n'ouvre de perspectives dans la « vie calme » et routinière des enseignants chevronnés déjà en poste, loin de souhaiter les innovations provocantes ?

Il est vrai que personne ne saurait prédire les résultats d'un tel engagement, ni la grandeur du profit réel pour cet investissement d'énergie ; seulement, il faudrait admettre que la mise en place progressive d'un tel projet y va certainement de notre intérêt dont, à coup sûr, nous mesurerons les bénéfices dans les années à venir.

« Actuellement, nombreux sont les enseignants qui, dans un projet de formation, se demandent s'ils doivent prendre en charge uniquement la connaissance de techniques de classe, ou plutôt replacer ces techniques et ces connaissances dans un contexte pédagogique d'ordre général qui permettrait alors des transformations de leurs pratiques d'enseignement ? ». (Rege Colet & Romainville, 2006 : 118).

En fait, nous estimons que si nous percevons pédagogie et formation comme étant deux leviers de choix pour arracher l'enseignement à une pesanteur certaine, ce serait une erreur de les considérer isolement.

« Dialectiser la relation entre pédagogie et projet de formation, c'est d'abord pointer que l'on parle de pédagogie dans un cas – donc qu'on se place du côté de celui qui enseigne -, et de projet de formation dans l'autre – donc qu'on se place du côté de celui qui est formé -. Si enseigner c'est viser à accroître la polyvalence d'une personne sans généralement qu'aucun usage précis des contenus enseignés ne soit prévu à l'avance,

former c'est chercher par contre à accroître une compétence précise et limitée chez un sujet, dans un but prédéterminé qui prévoit l'usage par avance ». (Dalceggio, 1991 : 43).

Nous pourrions dire alors, que ce qui existe de commun entre pédagogie et projet de formation, c'est la volonté de fonder des apprentissages qui prennent en compte l'acquisition des compétences pédagogiques. Il s'agit là d'une perspective qui pourrait constituer une occasion d'évolution pour le système universitaire algérien qui doit franchir le troisième millénaire en s'ouvrant explicitement à de nouvelles réalités.

### **7- Principes de base d'une pédagogie universitaire**

La formation des étudiants universitaires constitue, au dire de plusieurs instances décisionnelles de la société, la première raison d'être des universités.

« Cette formation, cela fait consensus, doit reposer sur la recherche, la construction et le développement des connaissances et préparer les étudiants pour qu'ils puissent contribuer au progrès de la société ; en d'autres termes, cette formation doit assurer au plus grand nombre, une base de connaissances nécessaire pour s'inscrire dans la société moderne, en personne responsable, capable de se former continuellement de façon à s'adapter aux nouvelles nécessités ». (Donnay & Romainville, 1996 : 94).

Le consensus semble moins évident toutefois lorsque vient le temps de définir la formation que doit offrir l'université aux étudiants. Bien sûr, cette formation doit être de qualité ; cela va de soi, mais quelles sont les caractéristiques d'une formation de qualité à l'université ?

Une formation de qualité est celle qui est reflétée par un enseignement efficace qui permettra à l'étudiant de se fixer des ambitions qui vont bien au-delà des connaissances de base, qui sont certes vitales, mais qui ne répondent pas aux nécessités actuelles de la société. Un enseignement efficace doit offrir des savoirs beaucoup plus étendus et permettre aux formés d'acquérir des compétences de haut niveau.

Il est vrai qu'enseigner c'est faire apprendre et sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existerait pas ; mais c'est faire apprendre par la communication et la mise en situation ( placer l'étudiant dans des situations qui l'obligent à penser , à puiser dans ses savoirs , à en construire de nouveaux pour faire face à un problème ou réaliser un projet ). L'acte d'enseigner ne peut être analysé uniquement en termes de tâche de transmission de contenus et de méthodes définies a priori. Ce sont la communication verbale, les interactions vécues, la relation, la variété d'action en situation qui vont permettre ou non à des étudiants différents d'apprendre à chaque intervention.

« Enseigner à quelque niveau que ce soit exige un certain nombre d'habiletés de base, comme par exemple, l'habileté à communiquer, à écouter, à diagnostiquer des problèmes inhérents à des situations d'apprentissage, et donc la maîtrise de bases théoriques en didactique, en méthodologie, en psychologie cognitive et en psychopédagogie afin que l'enseignant puisse les appliquer ». Romainville & Rege Colet (Dir), (2006 : 101).

Ce qui fait donc la spécificité des tâches d'enseignement, c'est qu'elles couvrent deux champs de pratiques différentes mais interdépendantes ;

- d'une part, celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'étudiant, c'est-à-dire une fonction « didactique » de structuration et de gestion de contenus,
- et d'autre part le champ du traitement et de la transformation de l'information transmise en savoir chez l'étudiant par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées, c'est-

à-dire une fonction « pédagogique » de gestion, de régulation interactive des événements en classe.

### **8- Pourquoi une formation pédagogique pour les nouveaux enseignants universitaires ?**

Qu'est-ce que nous entendons par formation : est-ce l'acquisition d'un savoir unique et immuable, d'un ensemble de contenus différenciés, ou bien l'acquisition, la pratique et l'évaluation d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être, polyvalents et conscients ?

« La formation se dit en de multiples sens et sous plusieurs rapports. Nous parlons ainsi de formation de l'esprit, formation par une discipline....D'autre part, il faut bien former en vue de fonction voire de professions précises. On désigne donc la formation tantôt par son contenu, tantôt par ses effets escomptés sur les formés, tantôt enfin par ses objectifs institutionnels ou ses destinations sociales. Même si l'on considère la formation sous l'angle de « processus », c'est donc toujours former quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et pour quelque chose. Seulement, former n'est pas enseigner une somme ou un système de connaissances, encore moins privilégier la stabilisation des attitudes et le rodage des méthodes. C'est plutôt induire des changements de comportements, de méthodes, de représentations et d'attitudes au niveau du formé ».  
(Dreyfus, 1996 : 78).

En l'occurrence, nous avons constaté qu'un grand nombre d'enseignants débutants réclamaient de l'aide face à certains étudiants en difficulté, étant donné qu'ils n'avaient reçu aucune formation pédagogique suffisante pour intervenir adéquatement auprès de ces étudiants. Les moyens semblaient avoir été insuffisants pour aider ces enseignants à s'outiller afin qu'ils puissent atteindre de façon progressive leurs objectifs et qu'ils puissent ne pas se sentir dépassés par les événements et par les besoins et attentes des étudiants.

Aussi, la venue et l'augmentation du nombre d'étudiants aux antécédents et aux besoins diversifiées, dans les établissements universitaires, exigent de l'enseignant l'intégration dans ses pratiques pédagogiques de :

- la prise en compte des difficultés culturelles ou sociales de ces nouveaux publics,
- l'acquisition de connaissances de plus en plus larges et de plus en plus diversifiées,
- l'acquisition de nouveaux savoir-faire, de nouvelles méthodes afin d'identifier et de résoudre des problèmes,
- la conception et la mise en œuvre des stratégies et des dispositifs à la mesure de la complexité des étudiants.

« L'enseignant doit miser donc sur :

- la conscience de l'apprenant pour favoriser l'apprentissage et le traitement de l'information,
- l'activité réflexive du sujet qui apprend, car il adapte et construit ses connaissances, à partir de ces acquis antérieurs,
- la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux (enseignant ou étudiants) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective ».  
(Romainville, 2009 : 123).

En fait, il s'agit d'assumer une véritable mutation, un changement radical dans les manières de présenter un cours, de présenter le savoir et d'aider à son appropriation.

Cet état de fait, nous pousse à poser la question suivante : « Peut-on exiger des enseignants débutants algériens qu'ils fassent preuve d'efficacité pour guider les étudiants, alors qu'ils manquent eux-mêmes de formation pour faire face à la formation ? » Face aux dilemmes auxquels sont confrontés ces débutants, leur formation antérieure ne peut donner ni une réponse, ni même un conseil.

L'acquisition d'une formation pédagogique à l'entrée de la profession devrait constituer un atout indéniable pour la personne qui la possède et un avantage qui doit être considéré lors du recrutement des enseignants.

### **9- Enjeux pour l'instauration d'une formation pédagogique innovatrice**

Nous devons constater que la pédagogie universitaire a fait des progrès importants depuis plusieurs années dans les autres pays. Qu'en est-il des politiques pédagogiques qui règnent dans nos institutions universitaires ?

Bien que des efforts aient été entrepris, la situation reste pour le moins déplorable : nos institutions semblent prendre pour acquis, que la seule maîtrise d'une discipline suffit à rendre un enseignant compétent pour faire cheminer les étudiants dans leurs apprentissages. Pourtant, il est de plus en plus reconnu qu'enseigner et faire apprendre sont loin d'être synonymes. C'est justement, en se basant sur de telles idées que, pour certains enseignants ayant obtenu de hauts diplômes (Doctorats par exemple) dans certaines universités étrangères, sont recrutés d'abord et avant tout comme des spécialistes d'une discipline. Leur crédibilité auprès des étudiants et la pertinence de la formation qu'ils dispensent, dépendent en premier lieu de la maîtrise de leur discipline. Malheureusement, ces enseignants pensent que leurs diplômes les prédisposent « *de facto* » à la maîtrise des aspects pédagogiques et qu'ils n'ont nullement besoin d'une formation pédagogique pour modifier leurs pratiques.

L'Algérie affiche le sentiment très net que son système universitaire accumule un retard en deçà des prévisions. Nous ne pouvons en donner une explication sommaire, les facteurs étant multiples et les efforts devant porter à la fois sur cinq grandes approches : une planification pour promouvoir un enseignement de qualité,

- l'élaboration d'une formation pédagogique pour les futurs enseignants universitaires,
- des pratiques plus sélectives pour l'admission des nouveaux étudiants au sein de l'université,
- une réorganisation innovatrice de l'enseignement universitaire, qui ne comporte pas seulement des changements de nature technologique, mais qui implique également des changements dans les politiques de recrutement et de gestion du corps professoral, à travers des évaluations plus contraignantes,
- développer l'aptitude à la formation continue.

Aussi, il faudrait se rendre à l'évidence que la formation pédagogique est une question lourde d'implicites qui renvoient à des interrogations fondamentales. En effet, parler de l'efficacité d'un tel projet nécessitera de se référer :

aux méthodes pédagogiques (le apprendre comment ?) dans lesquelles cette formation prendra place, aux objectifs (le apprendre pourquoi ?) qui sous-tendent ces dernières, et plus loin encore, la détermination des contenus et des modalités de la formation.

L'importance de tous ces enjeux, ainsi que la diversité des compétences attendues de ces enseignants suffirait à comprendre la nécessité de la constitution d'une équipe pédagogique, qui représenterait le cadre idéal pour l'intégration des nouveaux enseignants, dont il est coutumier et facile de dénoncer le manque de préparation aux tâches pédagogiques. Ainsi que la mise en œuvre d'un programme structuré de formation pédagogique, pôle majeur et utile à l'exercice de la profession, visant à l'amélioration de l'enseignement et au bon fonctionnement des universités.

### **10 - Modalités d'une formation pédagogique :**

« Il peut exister en formation pédagogique différentes manières de s'approprier des savoirs, des savoir-faire, de développer un savoir-être qui constituerait une totalité.

Nous pouvons les répertorier selon deux grands axes :

Le premier se réfère à des **situations « théoriques » d'apprentissage** et qui pourrait inclure :

- Une formation par la documentation.
- Une formation de type « journées pédagogiques ».
- Une formation par l'observation. A ce niveau, le futur enseignant, aidé par un mentor ou un formateur-accompagnon, pourrait :
  - Apprendre en voyant-faire.
  - Apprendre à voir et à analyser.

Le second axe, se réfère à des **situations « pratiques » d'apprentissage**, telles que :

- Une formation par les stages.
- Une formation à la pratique réflexive.
- Une formation à l'analyse des pratiques.
- La vidéo-formation ou l'autoscopie ». (Berthiaume & Rege Colet, 2013 : 192).

### **11- L'impact d'une formation pédagogique sur les futurs enseignants universitaires**

Le personnel enseignant est tout à fait conscient que l'élaboration d'un programme efficace pour la formation pédagogique de futurs enseignants universitaires représente un défi de taille. Et les modèles éprouvés ailleurs dans le monde, pourrait nous servir de source d'inspiration. C'est justement à partir de ces modèles que nous avons pu présenter quelques fondements et visées qui pourraient être à la base d'un programme efficace.

Partant du contexte réel de formation de futurs enseignants universitaires, un programme devrait offrir, tantôt sur une base collective, tantôt sur une base individuelle, des rencontres et des ateliers permettant de réaliser des activités pratiques. L'étalement des ateliers de formation et des rencontres devrait être nécessaire, mais aussi souhaité afin de favoriser l'intégration des apprentissages faits par les personnes participantes. Les rencontres seront animées par des professeurs ayant développé des expertises en pédagogie universitaire. Cette variété d'intervenants contribuera à favoriser les interactions et la coopération entre professionnels en pédagogie universitaire et permettre aux futurs enseignants de les consulter :

Lorsqu'ils auront :

- Un nouveau cours à développer.
- Un plan de cours à rédiger.
- Une première rencontre à planifier.
- Un examen à construire.
- Une formule pédagogique à mettre au point.

Lorsqu'ils demanderont :

- Comment motiver et intéresser les étudiants ?
- Comment vérifier leur compréhension au cours d'une séance ?
- Comment les amener à se préparer au cours ?
- Comment favoriser leurs interactions et leurs participations actives en classe ?
- Comment comprendre leur processus d'apprentissage et les interférences émotionnelles qui peuvent perturber leur capacité d'apprendre ?
- Comment concilier l'enseignement à l'ensemble des étudiants et les explications individualisées dont ont besoin les étudiants en difficulté ?
- Quelle stratégie d'enseignement privilégier et quelle serait la méthode pédagogique la plus pertinente à utiliser face à un grand groupe hétérogène ?

En somme, le programme devrait avoir pour objectif, la capacité de gérer simultanément les opérations en cause (échanges oraux, transmission de savoir en utilisant un savoir-faire, développement des compétences en matière de pédagogie, etc.). Le programme devrait aussi et surtout tenir compte des développements de dernières décennies en psychologie cognitive, en psychopédagogie, en pédagogie et en didactique ; en d'autres

termes, il devraient tenir compte de l'évolution de chaque discipline enseignée, soit en introduisant de nouveaux contenus, soit en faisant référence à des moyens d'apprentissage plus modernes, soutenus par une pédagogie spécifique et bien déterminée.

Le programme devrait être rigoureux, clair, bien présenté, concis et suffisamment détaillé pour devenir un outil pour les futurs enseignants. Sa conception devrait être conçue de manière à ce que le futur enseignant puisse jouer un rôle actif dans la construction des savoirs signifiants, plutôt que de connaissances encyclopédiques, et aussi de manière à laisser au personnel formateur, la possibilité d'adapter son enseignement en fonction des besoins et des attentes des futurs enseignants. Cela supposerait bien entendu que les méthodes, les stratégies et les approches de formation pédagogique devraient être laissées au choix du personnel enseignant, et non régies et prescrites par des programmes rigides et prédéterminés.

### **Conclusion**

L'université algérienne est en droit d'exiger des enseignants de haut niveau et possédant une bonne expérience pédagogique de terrain, pour faire face aux contraintes actuelles de l'enseignement supérieur. Malheureusement, ces profils ne peuvent guère être satisfaits pour l'instant, et surtout parce que chaque enseignant ayant suivi des itinéraires de formation très particuliers. En effet, dans nos institutions universitaires coexistent des enseignants formés selon les règles de l'art, d'autres qui ont appris leur métier " sur le tas " ; de même, d'une filière à une autre, la formation de base (formation au niveau de la post-graduation) des futurs enseignants est purement théorique sans véritables appuis dans la réalité. Il s'ensuit alors un décalage entre une formation académique ressortant comme plutôt inutile et une pratique intuitive. Cette situation fait en sorte que l'enseignant débutant se plaigne souvent du manque de correspondance entre ces dits concepts et la réalité de la classe telle qu'il la découvre lorsqu'il se place dans sa pratique.

Lorsque le futur enseignant commence sa formation à l'université, il est disposé à investir de l'énergie pour apprendre, s'il estime que cela l'aidera à affronter des tâches et résoudre des problèmes qu'il rencontrera sûrement dans sa vie quotidienne. De plus, il assimilera d'autant mieux les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes que celles-ci seront présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles. Sa motivation sera donc orientée vers cette pratique en classe, de sorte que les contenus de cours devront éclairer cette réalité pratique qui le motive. Il importe donc, pour que son apprentissage soit efficace, que l'enseignant/formateur puisse faire valoir non seulement la rigueur et les fondements du savoir qu'il veut faire acquérir, mais aussi sa pertinence.

En l'occurrence, la possession de divers corpus de connaissances est nécessaire mais insuffisante pour le futur enseignant qui serait davantage un praticien qu'un théoricien.

Il est vrai que nous ne devons pas récuser, bien au contraire, les théories qui peuvent l'aider à avancer, qu'elles soient d'ici ou d'ailleurs ; seulement, les connaissances cognitives doivent recevoir en complément des connaissances liées à l'expérience. Par conséquent, si la référence à l'acte d'enseigner dans sa réalité concrète est réalisée par un programme ou une formation bien définie, les contenus d'apprentissage ne peuvent que susciter l'intérêt du futur enseignant.

Un parcours de formation pédagogique doit assumer que l'apprentissage d'un métier complexe comme l'enseignement, doit comprendre à la fois une théorie associée à la pratique, et une pratique découlant d'une théorie. Nous considérons donc, que pour mettre en relation savoir théorique et savoir pratique dans la formation pédagogique d'un futur enseignant, cela suppose de mettre en exergue l'importance d'aménager et de créer, en formation et sur le lieu de travail, des conditions lui permettant de développer des compétences professionnelles :

- **à partir** de la pratique : dans la mesure où celle-ci constituera le point de départ et le support de sa réflexion (réflexion sur l'action), que ce soit sa propre pratique ou celle de ses collègues.
- **par** la pratique : confronté à la réalité qui lui résistera, le formé se positionnera en acteur, c'est-à-dire comme quelqu'un qui pourrait agir sur les caractéristiques de la situation, expérimenter des conduites nouvelles et découvrir des solutions adaptées à la situation.
- **pour** la pratique : car si le point de départ de l'apprentissage est dans l'action, son aboutissement le sera aussi, dans la mesure où le formé valorisera essentiellement les apprentissages dont il verra les retombées directes sur sa vie professionnelle.

Si nous estimons qu'un bon enseignant est celui qui axe ses actions sur l'apprentissage, il conviendrait de dire qu'il représente l'élément déclencheur d'une transformation sur l'apprenant dans son cheminement personnel ; il serait donc souhaitable que la formation pédagogique des futurs enseignants soit organisée dans ce sens. L'enseignant/formateur représentera alors cet élément déclencheur de l'apprentissage du formé afin de lui permettre de découvrir ses forces et d'amortir ses difficultés.

Aussi, du fait que ce métier comprend un ensemble de tâches complexes et exige des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être de haut niveau, il devrait être enseigné davantage dans une relation à cette complexité. En effet, ce qui importe pour former les futurs enseignants et construire des dispositifs de formation, c'est de procéder d'abord à l'analyse patiente de la complexité du métier et cerner ensuite ce qui se trouve au cœur des pratiques pédagogiques ; il s'agira de mettre en valeur les attitudes et les aptitudes qui rendent compte de la globalité même du métier, plutôt que la somme décortiquée de compétences multiples. Les formations actuelles sont désormais condamnées à innover, à s'affirmer tout en se diversifiant et en se spécialisant, à s'interroger sans cesse sur leurs finalités, leurs contenus et leurs méthodes.

Nous espérons que ce travail de recherche puisse contribuer, un tant soit peu, à susciter une réflexion pour le développement et l'amélioration de la formation pédagogique des enseignants universitaires, considérée comme le plus sûr garant d'une évolution progressive, à ouvrir des pistes d'action pour relever les défis pédagogiques, sociaux et humains, et à fournir des indications pour quiconque se trouve à enseigner à l'université.

#### **Bibliographie**

- Altet, M., 2004, Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la "métis" enseignante, in E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan.
- Berthiaume, D. & Rege Colet, N., 2013, *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Berne, Peter Lang.
- Brauer, M., 2011, *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*, Paris, Armand Colin.
- Clanet, Joël (dir), 2009, *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?*, Collection, Paideia-Education Savoir et Société, Presses universitaires de Rennes/Rennes, 2009, 184 p.
- Dalceggio, P., 1991, *La formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur : écho des pratiques de perfectionnement pédagogique au cours de quinze dernières années*, Montréal, Université de Montréal, Service Pédagogique.
- Parmentier P., De Ketele M, Bernard H. & Palkiewicz M., 1999, *Mini colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'Université*, Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Montréal.
- Donnay, J et Romainville, M., 1996, Politique de formation pédagogique des professeurs d'université, in *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?*, Paris- Bruxelles, Département de Boeck Université.
- Dreyfus, A., 1996, *La formation pédagogique des enseignants universitaires : idéal et réalité*, Bruxelles, Belgique, De Boeck.
- Dupont P., Ossadon M., 1994, *La pédagogie universitaire, Que sais-je ?*, Paris, PUF

- Roegiers & al., 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Bruxelles, De Boeck.
- Romainville M. & Rege Colet N., 2006, *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville M., 1996, *Enseignement et recherche : le couple maudit de l'université. Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, n° 2
- Romainville, M., 2009, Entre l'écorce et l'arbre. Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires. Dans V. Bedin (Ed.), *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Romainville. M. & N. Rege Colet (dir.), 2006, « La pratique enseignante en mutation à l'université », *Perspectives en Education & Formation*, Bruxelles, De Boeck.