

ÉTAT DES LIEUX DES DISPOSITIFS MIS EN PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ALGERIE ET DE LEUR IMPACT SUR LE DEVELOPPEMENT DE L'(IN)NOVATION PEDAGOGIQUE AU PROFIT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Zohra Chahrazade LAHCÈNE
Université de Laghouat, Algérie
lahcene.chahrazade@gmail.com

&

Samira ROUIS RAYYAH
Université d'Oran 2, Algérie
sam.professionnel@gmail.com

Résumé : D'après les recherches effectuées dans les domaines de l'Éducation et de l'Enseignement, l'innovation pédagogique peut avoir plusieurs acceptions que ce soit au niveau de sa définition ou de la perception que l'on peut avoir d'elle. Cette pluralité des significations nous a poussés à nous interroger sur le sens qui lui est attribué dans le contexte universitaire algérien et les enjeux que cela implique sur le terrain. Dans notre article, nous nous proposons d'analyser les dispositifs mis en place pour l'enseignement des langues et d'identifier, ainsi, les facteurs qui interfèrent dans la promotion de l'innovation pédagogique. Notre objectif est de sensibiliser l'enseignant-chercheur sur son rôle dans le développement de l'enseignement supérieur.

Mots clés : Enseignant, Formation, Innovation pédagogique, système LMD, dispositifs d'accompagnement.

AN OVERVIEW OF THE SYSTEMS IN PLACE IN ALGERIAN HIGHER EDUCATION AND THEIR IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL (IN)NOVATION FOR THE BENEFIT OF LANGUAGE TEACHING

Abstract: According to research carried out in the fields of education and teaching, pedagogical innovation can have several meanings, both in terms of its definition and the perception that one may have of it. This plurality of meanings has led us to question the meaning attributed to it in the Algerian university context and the issues that this implies in the field. In our article, we propose to analyse the systems put in place for language teaching and to identify the factors that interfere with the promotion of pedagogical innovation. Our aim is to raise awareness of the role of teacher-researchers in the development of higher education.

Key words: Teacher, Training, Pedagogical innovation, LMD system, support systems.

Introduction

Jusqu'à la deuxième moitié du XIX^e siècle le changement, surtout quand il était imposé, a toujours été un prétexte pour apposer une résistance. L'idée même du changement semblait inadmissible tant elle était perçue comme une remise en question de la stabilité qui trouvait refuge dans le commun. Toute tentative

d'individualité était perçue négativement par la société, et le refus semblait être l'un des moyens pour « combattre » cette entorse à la quiétude apparente, dans d'autres cas, la réaction pouvait être plus vive. Pourtant, la méfiance que l'on pouvait avoir à l'encontre de toute tentative de changement associée à la peur de l'inconnu semble ne plus être d'actualité. En effet, la tendance du moment est dans la démesure, dans la déconstruction des « valeurs sûres » pour des valeurs innovantes alternatives qui mettent en avant les individualités et le démarquage plus que le moule commun, et l'alignement droit. Ce que nous pouvons remarquer aujourd'hui, c'est que le changement est devenu une quête ; et c'est à celui qui arrive à sortir du lot qu'on attribue les mérites.

Nous vivons dans une époque où la gloire est attribuée à ceux qui sortent de l'ordinaire et cela, en dépit de la manière avec laquelle ils y arrivent et les résultats auxquels ils aboutissent. D'ailleurs, on parle plus d'impact que de résultats puisque tout se mesure en fonction de la quantité et non de la qualité et ceux qui y adhèrent ne se posent pas ou pas assez de questions et ne font que suivre le mouvement : « tant que c'est différent, tant que c'est nouveau, on *like* ». En effet, le citoyen d'aujourd'hui ne veut plus être comme ses semblables ; « tel père tel fils » ne correspond plus aux nouvelles générations. À ce propos, les aînés vont jusqu'à dire qu'ils sont choqués par certains comportements des jeunes d'aujourd'hui, que le mode de vie d'avant est meilleur et qu'on n'aurait jamais dû changer. Mais avons-nous vraiment le choix ? D'après M. Crozier (1982, p.9) « [...] tout ce qui ne change pas se dégrade parce que toute société, toute institution a besoin de se renouveler, de se dépasser, de se transformer pour continuer à rester vivante. ». Cela suppose que le changement est non seulement inévitable mais aussi un besoin pour notre survie mais quand on voit la réalité de son intégration, on a du mal à cerner le problème.

Pour les besoins de notre article, nous allons nous intéresser à l'innovation dans le domaine de l'Enseignement Supérieur en Algérie. Rappelons que l'idée même du changement est reçue bien souvent avec beaucoup d'appréhension. S'agit-il d'un problème de conceptualisation, de réflexion, de perception, de contexte, de moyens, d'actions ou d'acteurs ? Pour essayer de le comprendre, intéressons-nous à l'intégration de la nouveauté dans l'Enseignement Supérieur en Algérie ; c'est l'un des domaines dans lequel le changement s'opère sous différentes entités en vue d'améliorer les résultats et le rendement de la formation. À ce propos, nous pouvons retrouver l'innovation pédagogique dans : les dispositifs mis en place pour implanter les projets de réformes ; les pratiques entreprises suite aux changements opérés. Pour notre part, nous avons décidé de faire le recensement des dispositifs mis en place dans l'Enseignement Supérieur et leur impact sur le développement de l'innovation pédagogique chez l'enseignant. Pour ce faire, nous allons suivre deux étapes. Pour la première, il s'agit de faire la synthèse de quelques définitions qui sont attribuées au concept de l'innovation pour cerner celui de l'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement en général et celui de l'Enseignement Supérieur en particulier et cela à partir d'un cadrage théorique qui va mettre en avant les notions clés de notre réflexion. Quant à la deuxième étape, nous nous référerons au discours du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) qui est consigné dans les documents officiels pour relever les changements opérés

suite aux réformes implantées dans quatre corps de l'Enseignement Supérieur à savoir : l'offre de formation, la formation des formateurs, les moyens et l'aménagement des lieux. Une fois l'analyse effectuée, nous procéderons à l'interprétation des résultats en fonction de nos hypothèses de départ.

Notre objectif est d'identifier ce qui pose problème aux acteurs pour promouvoir l'innovation pédagogique à travers la concrétisation des projets de réformes qui sont censés la développer au profit de l'enseignement des langues ou tout autre enseignement du supérieur. Plus concrètement, lever la confusion sur la notion d'innovation pédagogique pour essayer de convaincre les différents acteurs de sa faisabilité et de sa valeur en contexte universitaire.

1. La problématique

Pour la mise en place des projets de réformes tels que celui du LMD (Licence/Master/Doctorat) à l'université algérienne, des dispositifs d'implantation et d'accompagnement ont été installés par la tutelle et cela à différents niveaux, le but étant de répondre aux impératifs de la mondialisation dans une « démarche qualité ». Cependant, le démarchage de ces projets auprès des acteurs sur le terrain (gestionnaires, enseignants et étudiants) a suscité des réactions majoritairement négativistes : étonnement, rejet, suspicion, appréhension, incompréhension, etc. Les réactions susmentionnées pourraient soutenir l'idée que les acteurs pensent être confrontés à un élément « complètement nouveau » alors que ces projets de réformes sont annoncés, dans les textes officiels, comme une innovation et non comme une novation. De surcroît, ces mêmes acteurs sont appelés, eux aussi, à l'innovation pédagogique qui est sous-jacente à ce même projet. Alors, quels sont les changements opérés et les dispositifs mis en place par le MESRS pour traduire les projets de réformes sur le terrain ? Comment ces dispositifs interviennent-ils dans le développement de l'esprit d'innovation chez l'enseignant ? Pour ces interrogations, nous pouvons supposer que, pour la promotion de l'innovation pédagogique chez l'enseignant, les dispositifs mis en place n'exploitent pas assez les passerelles qui existent entre l'ancien et le nouveau système pour faciliter l'intégration et l'acceptation des changements opérés (facteur de résistance) ; les dispositifs d'implantation représentent un facteur de facilitation ; les carences des dispositifs d'accompagnement représentent un facteur de rejet ; le refus de l'enseignant devient un facteur de résistance.

2. Le cadrage théorique

L'innovation en tant que concept suppose l'introduction d'un élément nouveau dans un processus existant dans le but de l'améliorer et de le rendre plus performant. Elle est souvent sollicitée pour répondre à un besoin exprimé dans un secteur donné ; ce dernier doit rester concurrentiel, devenir plus compétitif, s'aligner aux « nouvelles » normes de la mondialisation, etc. Dans une approche plus précise, il faut distinguer deux cas de figure : le relativement nouveau de l'absolument nouveau. Le premier étant un dispositif nouveau greffé, selon des besoins précis et répondant à une attente clairement énoncée, à un système déjà en place ; ceci fait référence à

l'innovation. Par contre, le second suggère un remaniement substantiel ou une transformation radicale, donc il s'agit d'une novation.

Importer l'innovation dans les domaines de l'Éducation et de l'Enseignement lui vaut une conceptualisation encore plus pointue. En effet, dans une acception pédagogique, elle est « toute transformation apportée intentionnellement et systématiquement à un système éducatif en vue de réviser les objectifs de ce système ou de mieux atteindre et de façon plus durable les objectifs déjà assignés. » (G. De Landsheere, 1979, p.150). Cela suppose que ce qui motive l'intégration de l'innovation pédagogique dans le domaine de l'Éducation et de l'Enseignement c'est l'optimisation des résultats. Donc, le processus de sa mise en place dépend fortement de celui du projet qu'elle accompagne. Pour que l'innovation pédagogique soit plus efficace, elle doit suivre un chemin quelque peu fléché. C'est dans ce sens que nous pouvons parler des dispositifs d'implantation et d'accompagnement qui, selon nous, sont des éléments complémentaires et interdépendants. D'ailleurs, avec la mise en place de ces dispositifs, l'innovation devient une partie intégrante du projet, non seulement par l'importation de nouveaux éléments (le caractère nouveau) mais aussi en offrant aux acteurs de la matière réflexive qui leur permettra, à leur tour, de générer des approches pédagogiques innovantes. Par conséquent, elle constituerait le socle, l'armature et le fil conducteur du projet dans sa conception et dans sa réalisation sur le terrain.

Dans l'Enseignement Supérieur en Algérie, les attentes exprimées en vue de répondre aux besoins précis du secteur ont donné lieu à un certain nombre de réflexions sur les solutions à apporter. Mais l'idée et sa réalisation sont soumises à la faisabilité et à l'ampleur du changement opéré : réforme ou refonte ? En effet, « Le caractère novateur de l'innovation dépend fortement du contexte dans lequel elle s'insère [...] L'innovation-produit provoque toutefois une remise en cause plus générale de l'existant [...] » (Jean-Pierre Cuq, 2003, p.131). Par exemple, au début des années 2000, le système LMD remplace progressivement le système classique en Algérie. Dans cette optique, l'innovation revêt un aspect concret à mesure qu'elle porte en son sein des réponses aux besoins réels du secteur. Parmi ces aspects, nous retrouvons l'innovation pédagogique. Effectivement, « [...] l'innovation peut concerner les aspects techniques et technologiques, mais aussi organisationnels, méthodologiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement-apprentissage. » (Jean-Pierre Cuq, 2003, p.131). Nous pouvons la percevoir dans la réflexion et les pratiques des enseignants quand ils tentent de se familiariser avec les projets installés par l'institution et de répondre efficacement aux besoins des étudiants en classe et en dehors de la classe. Autrement dit, les dispositifs d'implantation et d'accompagnement sont censés déclencher l'esprit créatif chez l'enseignant pour lui permettre de faire de l'innovation pédagogique.

3. L'enquête effectuée

Pour appuyer notre réflexion, nous avons opté pour une enquête sur documents. Il s'agit de faire une lecture sélective des documents officiels du MESRS tels que les guides, les canevas et les curricula. Notre travail consiste à retracer le parcours de l'Enseignement Supérieur dans les quatre (04) corps déjà annoncés dans

l'introduction et qui sont, pour rappel, l'offre de formation, la formation des formateurs, les moyens et l'aménagement des lieux. Les données recueillies seront présentées dans des tableaux. Dans chaque tableau, nous aurons deux colonnes. La première que nous avons répartie en quatre catégories concerne les « Changements opérés », nous y retrouvons : ce qui existait autrefois et ce qui a été enlevé (« Supprimé »), ce qui a été gardé (« Conservé »), ce qui a été remanié (« Modifié ») et ce qui a été nouvellement introduit (« Ajouté »). Dans la deuxième colonne, il s'agit des « Dispositifs mis en place » pour accompagner ces changements.

3.1 L'offre de formation.

Institutionnelle ou à la carte, une offre de formation propose un parcours qui répond à un besoin exprimé par une instance officielle, un organisme ou une entreprise. Elle met en évidence les différentes composantes d'une formation et les étapes de sa réalisation comme c'est le cas pour l'offre de formation du système LMD qui détaille les dispositifs de trois formations préconisées par et pour l'université (1^{er}, 2^e et 3^e cycles). Le but est de mettre en place une formation académique ou professionnelle selon les attentes exprimées en vue de former des étudiants avec des aptitudes de niveaux et de catégories variés. Cela n'a pas toujours été le cas dans l'université algérienne. C'est ce que nous allons voir avec les tableaux qui vont suivre. Leurs intitulés portent les items qui ont été empruntés au dernier canevas de l'offre de formation pour l'enseignement universitaire. Et plus précisément, le canevas pour le domaine Lettres et Langues Étrangères (LLE) après l'opération de mise en conformité initiée et concrétisée par le Comité Pédagogique National du Domaine (CPND) durant l'année universitaire 2016-2017.

Tableau n°1. La localisation de la formation

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
///	Faculté, Département	Domaine	Filière, Spécialité.	Attribution des postes pédagogiques avec des nominations administratives à des enseignants (selon le titre et le grade).

D'après les données recueillies dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que l'intention de la tutelle pour introduire l'innovation dans l'Enseignement Supérieur est clairement énoncée avec le passage du système classique au système LMD. En effet, alors que la gestion de la formation était prise en charge par un corps principalement administratif, la nouvelle disposition met en avant les tâches pédagogiques avec la création de nouvelles instances (Domaine, Filière et Spécialité) chargées exclusivement d'orienter et d'animer toutes les activités relatives à la pédagogie, en soutien aux instances administratives qui sont maintenues. Cela suppose que l'enseignant peut désormais discuter avec des référents qui l'accompagnent de manière plus efficace dans l'accomplissement de ses tâches pédagogiques. En plus, il est appelé à sortir du cloisonnement de la spécialité pour aller vers des échanges avec des collègues de filières différentes mais faisant partie du même Domaine. À ce propos, pour le Domaine LLE, nous retrouvons les filières de

français, anglais, espagnol, etc. D'ailleurs, c'est à partir de là qu'est venue l'idée de la mise en conformité des offres de formation de licence qui sont regroupées dans le même Domaine. Cette démarche met à la disposition de l'enseignant un champ de réflexion enrichi par des retours d'expérience pluridisciplinaires et elle le pousse ainsi à développer de nouvelles approches au profit de l'enseignement qu'il dispense déjà. Cependant, sur le terrain, certains points restent à éclaircir. Par exemple, administrativement parlant, le responsable du Domaine est sous l'autorité du chef du département alors qu'il est en même temps responsable de plusieurs filières faisant partie de départements différents. Cela suppose qu'entre supérieur et subordonné, il pourrait y avoir un conflit d'autorité et de champ d'activité. En plus, l'enseignant chargé du poste en question n'a pas bénéficié d'une formation qui lui explique les nouvelles tâches qui incombent à sa responsabilité ; il est nommé selon le statut (titre et grade) ; pourtant, il ne suffit pas d'être enseignant pour avoir l'aptitude à diriger des opérations traitant des activités pédagogiques. Là, on pourrait se demander comment l'innovation pédagogique pourrait être optimisée dans cette confusion.

Tableau n°2. Les partenaires de la formation

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
///	MEN	Les établissements universitaires, les établissements des secteurs socio-économiques (ex. Agence d'entrepreneuriat), les organismes internationaux (ex. Bourses, conventions, collaborations, etc.)	///	Signature(s) de contrats pour des échanges de services (formation/stage).

En ce qui concerne les partenaires de la formation, dans l'ancien système, il y avait un seul destinataire de la formation, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), alors qu'avec l'avènement du système LMD, les partenaires sont multiples ; nous pouvons retrouver d'autres établissements du Supérieur, des partenaires du secteur socioéconomique et dans certains cas des organismes étrangers. Pour faciliter la mise en place de ces partenariats, des conventions sont signées. Cela suppose que, désormais, l'enseignant a de nouveaux horizons d'investigation qui lui offrent des choix lui permettant, ainsi, de sortir des cloisonnements habituels. Cependant, certains enseignants manquent d'informations ou n'ont pas connaissance de ces partenariats et d'autres ne savent pas à qui s'adresser pour en profiter. L'enseignant manque également de savoir-faire pour gérer des activités pédagogiques en dehors de la classe. Pour certaines formations, les stages pratiques ont été supprimés et certains partenariats n'ont pas été révisés alors que la formation a évolué. De surcroît, certains partenariats sont restés théoriques, sans aucune réalisation effective sur le terrain bien que la convention soit déjà signée. Les enseignants focalisent, donc, leurs enseignements sur le MEN parce qu'il reste le partenaire le plus visible aux yeux de tous les acteurs.

Tableau n°3. Le parcours de formation

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
Cursus	///	Master	Cycle Licence Doctorat	- * Graduation : trois (03) ans + deux (02) ans. * Post-graduation : trois (03) ans et plus (avec durée déterminée). -Réaménagement des contenus de formation (mise en conformité, harmonisation) par les réunions du CPND. -Formation doctorale selon les besoins du marché de travail. -Mise en place du tutorat.

Pour le parcours de formation, tel qu'il a été remanié, il est censé permettre à l'enseignant de se consacrer plus à la pratique et à apporter des réponses plus concrètes aux besoins de l'étudiant pendant la séance en présentiel puisque ce dernier est appelé à compléter sa formation en effectuant des travaux personnels, comme c'est clairement indiqué dans le canevas. Afin de l'aider à y parvenir, un dispositif d'accompagnement est mis à sa disposition : le tutorat. En effet, l'enseignant-tuteur peut proposer des entretiens ponctuels, donner des conseils et proposer des orientations méthodologiques pour faciliter à l'étudiant l'accès à l'information mais également à le rendre plus autonome dans la construction des savoirs. Malgré tous ces dispositifs implantés pour optimiser le travail de l'enseignant, celui-ci se retrouve à tout faire parce que l'étudiant est toujours dépendant de lui ; l'apprenant s'implique très peu dans le travail personnel et cela par manque de savoir-faire, de motivation ou par fainéantise (mauvaise habitude = assistantat). Certains enseignants ne savent pas ou préfèrent garder le plein pouvoir sur l'information et n'encouragent pas ou pas assez l'étudiant à faire des travaux personnels surtout quand il s'agit d'une évaluation sanctionnée par une note. Ces données font que le rendement de la formation ne satisfait pas les besoins de l'étudiant (profil de sortie) et ceux du marché du travail parce qu'il est jugé peu suffisant, très théorique (manque de pratique) ou très difficile à exploiter sur le terrain (matière brute, décalage avec le terrain, etc.). Pour le tutorat, l'enseignant n'a eu aucune formation qui lui explique cette tâche et ses limites. En plus, les partenaires de la formation sont absents, ou présents mais non actifs et non productifs, ou l'enseignant n'a pas connaissance de ces partenariats et des services qu'ils sont censés assurer à l'étudiant pour l'accompagner efficacement et effectivement dans son parcours de formation (surmonter ses problèmes personnels, faire le travail académique, gérer son temps, etc.).

Tableau n°4. La nature de la formation

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
Formation générale	///	Formation académique et formation professionnelle.	///	Canevas détaillé pour une formation à la carte.

D'après les données citées dans le tableau ci-dessus, la nature de la formation suggère une formulation plus précise des objectifs, les enseignements sont plus ciblés et des stages pratiques sont proposés pour une meilleure optimisation des acquis des formations professionnelles. Mais, en réalité, ces dispositifs ne sont pas toujours en adéquation avec les spécificités de la nature de la formation. De plus, les futurs employeurs ne sont pas directement impliqués dans la conception des offres de formation. De surcroît, certains enseignants, portés par l'ambition d'aider au mieux l'étudiant, s'investissent dans le développement des compétences professionnelles en licence alors que cela ne relève pas des objectifs de ce parcours.

Tableau n°5. Les objectifs de la formation

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
///	Répondre aux besoins du MEN	Former des chercheurs + Répondre aux différents besoins du marché du travail	///	Aucun.

Comme présenté dans le tableau n°5, aucun dispositif n'est mis en place pour atteindre les objectifs de la formation, ce qui rend les débouchés professionnels de la formation abstraits, difficiles à visualiser et à cerner. La formation revêt un aspect générique et l'enseignant se retrouve à concevoir un contenu de cours selon sa perception personnelle de la matière. Il n'est pas toujours conscient de ce que cette nouvelle subdivision, par le moyen de nouvelles nominations, implique réellement. Il dispense, donc, son contenu comme il le faisait avant.

Tableau n°6. Les contenus et la subdivision ; le mode d'organisation et d'évaluation

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
Module Cours Magistral	Annuel Travaux Dirigés	-Semestriel -Unité -Matière -Cours	Atelier	Journée d'information à l'intention des enseignants et des étudiants.
Système annuel Examen de Synthèse Note éliminatoire	Note Coefficient	-Système semestriel -Évaluation continue + Examen du semestre -Évaluation continue + Examen de rattrapage (pour chaque semestre) -Évaluation continue uniquement -Examen seulement -Conditions de passage	Crédit Système de compensation	

Tel qu'observé dans le tableau susmentionné, la précision des contenus et la subdivision proposée devraient permettre à l'enseignant une meilleure compréhension du système LMD pour qu'il fasse un enseignement qui correspondrait davantage aux spécificités de l'offre de formation. Il en est de même

pour le mode d'organisation des enseignements et d'évaluation. Pourtant, l'enseignant n'arrive toujours pas à assimiler les spécificités de ce système ou le rôle qu'il est censé jouer dans l'application des changements opérés. Il est désormais doté d'un certain degré de savoir à propos du système LMD et ce que cela implique mais il lui manque encore des connaissances à ce sujet (savoir, savoir-faire et savoir-être).

Tableau n°7. Le profil d'entrée et le profil de sortie

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
6 ans au Primaire 3 ans au Moyen	///	5 ans au Primaire 4 ans au Moyen	///	Aucun.
///	- Dispenser des cours à plusieurs niveaux. - Effectuer une recherche scientifique. - Concevoir des cours.	Élaborer des dossiers didactiques spécifiques.	///	

Comme cité dans le tableau n° 7, le profil d'entrée n'est pas clairement énoncé, l'enseignant ne dispose donc pas des informations nécessaires pour adapter son enseignement suivant les besoins de l'étudiant dont le profil a fait l'objet de réformes. Quant au profil de sortie, il n'est pas, non plus, pris en charge par un dispositif particulier ; pour l'enseignant, il s'agit d'un étudiant de première année licence, de deuxième année licence, de troisième année licence, de première année master, de deuxième année master, d'un licencié et ou d'un titulaire d'un diplôme de master.

Tableau n°8. L'employabilité

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
///	///	- Différents départements de l'enseignement supérieur. - Formation continue dans les entreprises. - Centre d'enseignement intensif des langues. - Centres privés des langues. - Interprétariat. - Édition.	- Éducation Nationale - Presse et média	Aucun.

Nous remarquons dans le tableau précité qu'il n'y a aucun dispositif mis en place quant aux options d'employabilité de l'étudiant après l'obtention de son diplôme. C'est, peut-être, la raison pour laquelle l'enseignant ne se sent pas concerné par la vie professionnelle de l'étudiant diplômé. Pour lui, son rôle est clairement défini ; il a des contenus à enseigner, des objectifs pédagogiques à atteindre et des compétences à installer.

3.2 La formation des formateurs.

Le profil des enseignants de l'Enseignement Supérieur dépend des établissements dans lesquels ils ont été formés. En effet, l'enseignant universitaire peut avoir suivi un parcours universitaire ou celui d'une École Normale Supérieure (ENS). Dans l'état actuel, les nouvelles recrues de l'université doivent suivre une formation professionnalisante dans le but, d'un côté, d'acquérir des compétences pédagogiques et de se familiariser avec le système en vigueur, et d'un autre côté, pour valider leur nomination en tant qu'enseignant permanent à l'université. Cette même catégorie d'enseignant n'avait pas cette obligation ni les avantages de cette formation auparavant. En effet, une fois recruté, l'enseignant était « livré à lui-même » et donc appelé selon les besoins du terrain à s'autoformer. Dans le tableau qui va suivre, nous allons voir à quoi ceci correspond par rapport à ce qui est offert aux nouvelles recrues actuellement.

Tableau n°9. Le public visé

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
///	///	Enseignants stagiaires	Enseignants permanents	<ul style="list-style-type: none"> - Formation des enseignants-stagiaires. - Stage de courte durée pour les Maitres-assistants catégorie B et les Maitres-assistants catégorie A - Recyclage pour les Maitres de conférences catégorie B, les Maitres de conférences catégorie A et les Professeurs. - Stages de longue durée pour les doctorants. - Stages de formations résidentielles pour les enseignants éligibles à suivre cette formation.

Tout au long de sa carrière, l'enseignant est destinataire de formations avec des formules différentes. Imposées ou optionnelles, ces formations ont pour objectif de le préparer et de l'accompagner dans ses tâches pédagogiques mais également dans ses activités scientifiques. En effet, quand il est nouvellement recruté, l'enseignant-stagiaire est désormais obligé de suivre une formation tout au long de sa première année d'exercice et alors qu'avant, sa titularisation dépendait principalement de l'avis du chef du département, depuis la dernière réforme, la validation de celle-ci dépend également de la réalisation d'un projet portant sur la formation qu'il a suivie au cours de sa première année de recrutement. Cette formation a pour objectif de préparer l'enseignant-stagiaire à l'Enseignement Supérieur et ses spécificités, de perfectionner et de mettre à jour ses connaissances et d'améliorer la qualité de ses performances dans ses tâches pédagogiques. Il est à noter que les contenus de ces formations sont en adéquation avec le champ d'activité de l'enseignant, que ce soit dans le domaine de l'enseignement ou de la recherche. Les formations sont donc censées accompagner l'enseignant sur les plans pédagogique et scientifique mais l'absence du suivi qui assure la mise en pratique des connaissances sur le terrain peut entraver à la réalisation des objectifs fixés. De surcroît, certains contenus de formation sont

tributaires du choix de l'encadrant, ce qui rend difficile pour l'enseignant de percevoir la rentabilité ou le réinvestissement des acquis de cette formation dans son activité.

Tableau n°10. Les encadrants et le contenu de la formation

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
Chargé de cours (Les enseignants les plus anciens)	///	Enseignants permanents de différentes disciplines (enseignants expérimentés)	///	<ul style="list-style-type: none"> - Canevas. - Partenariats avec des organismes étrangers, signatures de conventions avec d'autres établissements du supérieur, laboratoires de recherche, etc.
///		<ul style="list-style-type: none"> - Éthique et déontologie - Montage de programme de formation - Portfolio, stages (contenus pratiques, modalités de pilotage et grilles d'évaluation). - Techniques d'animation des équipes de formation et tutorat - Enseignement et formation en LMD : spécificités pédagogiques et didactiques - NTIC, etc. 	Selon les besoins de l'enseignant.	

Il est à noter que les encadrants chargés d'assurer ces formations sont des enseignants permanents avec une expérience qui leur assure la légitimité de se positionner comme formateurs que ce soit dans les domaines de spécialité ou dans les disciplines de compétences transversales. Les contenus de ces formations sont censés répondre aux attentes de la tutelle et aux besoins exprimés parfois par les enseignants eux-mêmes, comme explicité dans le tableau n°10. Ce dispositif est censé offrir un cadre de formation structuré. La formation étant ciblée, diversifiée, à tendance évolutive, elle traduit un échange de procédés qui permet d'optimiser et d'élargir le champ des ressources d'informations et d'actions. À la fin de sa formation, l'enseignant formé est censé être capable de démultiplier les enseignements qu'il a reçus. Cependant, sur le terrain, nous constatons des difficultés qui peuvent entraver la bonne mise en place de ce dispositif. En effet, il n'est pas toujours évident pour l'encadrant d'identifier les besoins de l'enseignant, ce dernier n'est ni consulté ni impliqué dans la formulation du contenu de la formation. Donc, il peut être difficile pour l'enseignant de retrouver sur le terrain les connaissances acquises durant la formation.

Tableau n°11. Le type de formation

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
///	Présentiel	///	À distance	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en place d'une plateforme numérique - Projets FSP (Fonds de solidarité prioritaire) - Formation FOAD (Formation Ouverte À Distance)

Comme présenté dans le tableau ci-dessus, les formations qui étaient assurées, exclusivement, en présentiel revêtent aujourd'hui un caractère hybride. En effet, à l'ère du numérique et l'évolution révolutionnaire des nouvelles technologies, les formations se font en présentiel et sont complétées par des dispositifs en ligne qui permettent à l'enseignant d'être plus autonome, d'avoir plus de ressources, de gagner du temps et d'accéder à plus de formations. Il est à préciser qu'aujourd'hui l'enseignant peut s'inscrire à des formations assurées exclusivement en ligne et sans que cela ne lui soit imposé. Ces dispositifs sont louables de part ce qu'ils proposent à l'enseignant mais il est difficile pour ce dernier de gérer son temps entre les formations qu'il suit et ses tâches pédagogiques.

Tableau n°12. Les moyens utilisés

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
///	Moyens standards	Équipement informatique. Équipement numérique.	Plateformes, Moodle, Google Meet, Google Classroom, Zoom, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - L'acquisition du matériel nécessaire pour la formation. - Mise à disposition des partenaires (enseignant et formateur) le matériel nécessaire à la formation.

D'après les données citées dans le tableau n° 12, les moyens mis à la disposition des formateurs et des enseignants sont à la pointe de la technologie, ce qui devrait permettre une meilleure prise en charge de la formation de l'enseignant afin d'optimiser les résultats de la formation ; cependant, tous les enseignants ne sont pas formés pour une exploitation optimale de ce matériel.

3.3 Les moyens et le matériel

La mise en place d'une formation nécessite la mobilisation d'un certain nombre de ressources. En effet, en plus d'une offre de formation qui explicite clairement les objectifs du parcours et la préparation de profils adéquats pour le milieu universitaire, il semble nécessaire voire primordial de mettre à la disposition de ces formations et des acteurs, un matériel conforme aux besoins recensés, un personnel administratif qualifié et des moyens techniques et technologiques à la pointe de la modernité. Mais tout ceci a évolué avec le temps comme le démontre le tableau suivant.

Tableau n°13. Les ressources humaines

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
///	///	- Responsable de Domaine - Responsable de filière - Responsable de spécialité	///	- Nominations administratives - Arrêtés officiels

Selon les données suscitées, l'un des principaux atouts du système LMD est la mise en place d'une nouvelle organisation hiérarchique qui a pour objectif principal d'accompagner l'enseignant dans ses tâches pédagogiques. Cela s'énonce concrètement dans une répartition des tâches pédagogiques clairement définie dans les textes officiels mais certains responsables pédagogiques se retrouvent à accomplir des tâches qui outrepassent leurs prérogatives, ceci traduit, peut-être, une incompréhension des textes officiels et une répartition approximative des missions de chacun.

Tableau n°14. Le matériel pédagogique

Changements opérés				Dispositifs mis en place
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
Ordinateur bureau	Casque et microphone	Lecteur CD, lecteur DVD. Datashow.	Téléviseur plasma.	Matériel High-Tech.
Tableau craie	Tableau blanc Disposition des tables Microphone et baffes	Tableau blanc. Didacticiel. Réseau Wifi. Tableau de projection. Équipement pour la visioconférence. Tableau de projection. Disposition des tables. Photocopieuse à la disposition des enseignants.	Ordinateur plat avec connexion. Tableau blanc interactif.	Logiciels Matériel à la pointe de la technologie.

Pour accompagner l'enseignant dans ses tâches pédagogiques et afin d'optimiser ses efforts sur le terrain, un certain matériel pédagogique est mis en place pour assurer une formation de qualité qui obéit aux standards de la mondialisation et qui lui permet d'être compétitive comme présenté dans le tableau n°14. Néanmoins, il y a certains enseignants qui ne font, peut-être, pas l'effort d'utiliser ce matériel qui demande un certain savoir technique.

3.4 L'aménagement des lieux.

Comme déjà cité par Jean-Pierre Cuq, l'innovation peut aussi concerner des aspects organisationnels. Cela suppose que l'optimisation de l'espace a sa place dans notre réflexion. À juste titre, nous allons voir dans le tableau qui va suivre, dans quel environnement évoluent les pratiques de l'enseignant.

Tableau n°15. L'espace des travaux personnels, les services de soutien et les espaces communs

Changements opérés.				Dispositifs mis en place.
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
///	Laboratoires de recherche.	-Bibliothèque centrale -Bloc pour les laboratoires de recherche.	Bibliothèque par faculté	Allouer un budget conséquent pour le réaménagement et ou pour de nouvelles constructions.
///	///	///	-Bureau de poste interne -Polyclinique interne -Les œuvres sociales -Espace vert	
///	-Stade -Jardin	///	///	

Pour accompagner les dispositifs mis en place, cités précédemment, un aménagement des lieux occupés par les différents acteurs de la communauté universitaire semble être un sérieux atout. En effet, les espaces des travaux personnels sont multipliés, des services de soutien sont implantés au sein même des campus universitaires et des espaces communs sont créés pour assurer une dynamique qui favoriserait le rendement de chacun. Ces dispositifs sont donc mis en place pour optimiser au maximum l'espace pour un meilleur accueil des enseignants et des étudiants et qui recevrait les différents acteurs de la recherche. Ces dispositifs permettraient d'augmenter la fréquentation de l'enseignant de l'espace universitaire, de lui faire gagner du temps, de lui faciliter l'accès aux soins, en somme, de rendre sa vie professionnelle plus agréable, de développer son esprit créatif et de lui offrir un environnement sain et propice à la transmission d'une énergie positive. Mais nous le constatons, l'enseignant n'est pas toujours conscient du potentiel de ces aménagements.

Tableau n°16. L'environnement social

Changements opérés.				Dispositifs mis en place.
Supprimé	Conservé	Modifié	Ajouté	
///	Établissements scolaires.	///	- Musées. - Maisons de culture. - Bibliothèques externes. - Cinémas. - Sites touristiques.	Aucun.

Comme le démontre le tableau ci-dessus, l'environnement social propose désormais un panel d'idées riche et enrichissant, source de motivation et d'ouverture vers l'extérieur mais l'enseignant travaille principalement dans l'espace universitaire parce qu'il y retrouve ses repères. De ce fait, l'université en tant qu'espace reste son lieu privilégié et sa zone de confort. Cela peut se justifier par le manque d'encouragement, de conviction, de savoir ou de savoir-faire. En plus, sortir de l'université implique des responsabilités qui ne sont pas de son seul ressort ; il aurait

besoin d'être soutenu par un dispositif d'accompagnement consigné dans un texte réglementaire et rendu effectif sur le terrain.

4. L'interprétation et discussion des résultats

D'après les résultats obtenus, nous constatons que certains éléments sont restés les mêmes, d'autres ont été remplacés ou modifiés et d'autres ont été ajoutés. L'innovation pédagogique, telle qu'elle est perçue dans l'installation progressive du système LMD dans l'Enseignement Supérieur en Algérie se traduit par la mise en place d'un certain nombre de dispositifs ayant pour objectif l'amélioration du rendement des formations proposées par la tutelle. En effet, le passage d'un système à un autre est fait par le moyen de la (re)lecture du MESRS des finalités fixées pour répondre aux besoins du marché du travail et pour être en adéquation avec la tendance mondiale actuelle. Dans une lecture plus poussée des données, nous pouvons dire que la tutelle n'a épargné aucun effort pour mettre en place des dispositifs importants et onéreux pour accompagner la concrétisation de ces formations : les bonnes intentions sont confirmées. Cependant, ces dispositifs demeurent insuffisants car tout au long de notre analyse des données recueillies, nous avons remarqué un réel décalage entre ce qui est préconisé par les commanditaires des formations (situation souhaitée) et les résultats obtenus sur le terrain (situation réelle) puisque les dispositifs mis en place ne sont pas appuyés par un réel accompagnement. Autrement dit, les moyens mis à la disposition de l'enseignant ne peuvent être exploités de manière optimale si ce dernier n'est pas impliqué, informé et formé à leur utilisation. Ceci est renforcé par le fait que les passerelles entre ce qui était autrefois et ce qu'il y a aujourd'hui ne sont pas toujours mises en évidence, que ce soit par le texte ou l'action, chose qui pousse l'enseignant à les comparer et donc à remettre en question le projet plutôt qu'à en tirer profit et, des fois, il va même jusqu'à le refuser en dépit des moyens déployés pour sa réalisation. En somme, mettre en place des dispositifs, même s'ils sont très importants, sans l'implication de tous les acteurs bénéficiaires devient un facteur de résistance à l'encontre du développement de l'innovation pédagogique chez l'enseignant.

Conclusion

D'après notre recherche, le sens attribué au concept de l'innovation dans le contexte universitaire algérien est multiple. Des fois, il est « novation » et d'autres fois, il est « rénovation » et c'est là le facteur principal qui le rend complexe aux yeux des gestionnaires et des acteurs sur le terrain. C'est pour cela que lever la confusion à son sujet devient une nécessité. Cela peut se faire à travers des rencontres organisées de manière régulière pour favoriser le dialogue et la discussion dans des regroupements en micro puis en macro et dans un climat plus détendu loin des exigences administratives (convocations, procès-verbaux de réunions, sommations, etc.). En ce qui concerne l'innovation pédagogique, la tutelle a mis à la disposition de l'enseignant une boîte à outils fournie mais son savoir-faire est affaibli par le manque de motivation ou/et de connaissance. Donc, il est important de lui faire découvrir les avantages de l'exploitation de ces outils à travers des dispositifs d'accompagnement pour lui donner les arguments nécessaires qui sauront le persuader et le convaincre qu'innover ne veut pas dire remettre le compteur à zéro. Il faut aussi penser à lui en

tant que personne et non seulement en tant qu'enseignant chargé d'une mission ou en tant que simple fonctionnaire. Tout ceci va renforcer sa motivation pour qu'il fasse des efforts supplémentaires afin d'enrichir ses d'idées et de développer, ainsi, son activité en classe à travers de l'innovation pédagogique.

Références bibliographiques

Jean-Pierre C. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed Clé internationale

Michel, C. (1982). On ne change pas la société par décret, Grasset

Gilbert, DL, (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique français-anglais, PUF