

TITRE I

**APPROCHE-COURS OU APPROCHE-PROGRAMME, QUELLE
ORGANISATION PEDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR ALGERIEN ? ANALYSE DE TEXTES
REGLEMENTAIRES**

Makhlouf LOUNI
Université de SOUK AHRAS

Résumé :

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés à l'organisation pédagogique de l'enseignement supérieur algérien. Plus précisément, nous avons analysé des documents et textes réglementaires du secteur en vue d'interroger la cohérence du fonctionnement pédagogique de l'enseignement supérieur du point de vue réglementaire.

Au terme de cette étude, nous avons pu constater que les principes de l'approche-programme apparaissent dans les documents et textes étudiés, même si elle n'est pas explicitement recommandée. L'approche-programme serait le modèle le plus adéquat avec le système LMD. Sa mise en œuvre nécessite néanmoins des adaptations au contexte algérien.

Abstract :

In this study, we are interested in the pedagogical organization of Algerian higher education. We analyzed documents and regulation texts of the sector in order to question the coherence of the pedagogical functioning of higher education.

At the end of this study, we noticed that the principles of the program approach appear in the documents and texts regulatory. The program approach would be the most appropriate model with the LMD system. However, its implementation requires adaptations to the Algerian context.

1. INTRODUCTION

La massification de l'enseignement supérieur, l'augmentation du chômage, l'évolution continue du marché du travail et la complexité de l'environnement socioéconomique, sont autant de facteurs qui ont fait de l'enseignement supérieur un secteur stratégique. Les pays souhaitant amorcer une dynamique de développement ont misé sur la réforme de ce secteur afin d'en faire des leviers d'action qui leur permettent de relever les différents défis qu'ils se donnent.

L'enseignement supérieur algérien n'est pas resté en marge de cette dynamique. En effet, plusieurs réformes ont été entreprises dans le secteur dont, la plus importante, l'introduction du système LMD (Licence-Master-Doctorat).

Introduite dans le sillage du Processus de Bologne, en vertu de la loi 08-06 du 23 février 2008 en vue de modifier et compléter la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, la réforme LMD a radicalement changé le fonctionnement de l'enseignement supérieur algérien en modifiant l'architecture des parcours de formation universitaire. En revanche, tous les acteurs du secteur, y compris le ministère de tutelle, ont constaté que la réforme LMD n'a pas permis de réaliser les résultats attendus et beaucoup de dysfonctionnements ont été relevés.

Plusieurs raisons peuvent être à l'origine de cet échec: absence de mécanismes d'évaluation, manque d'ouverture de l'université à son environnement, absence d'une politique de gouvernance et de management, etc., Toutefois, l'organisation pédagogique reste le pivot de l'enseignement supérieur, et aucune réforme du secteur ne peut prétendre à la réussite si elle ne met pas l'accent sur la pédagogie.

L'objet de ce travail est l'organisation pédagogique de l'enseignement supérieur algérien. Plus précisément, on va analyser suivant la méthodologie d'analyse de contenu, à la lumière des modèles existant à savoir l'approche-cours et l'approche-programme, un certain nombre de documents et textes réglementaires. L'objectif est double : d'une part, interroger la cohérence du fonctionnement pédagogique de l'enseignement supérieur algérien du point de vue des textes réglementaires. D'autre part, proposer des pistes qui permettraient de mettre en œuvre de manière efficace l'approche-programme afin de mettre au diapason l'enseignement supérieur avec la logique des compétences et la philosophie du système LMD. Pour ce faire, nous présentons d'abord les approches en question et leurs principes, ensuite nous procédons à l'analyse des documents choisis et la présentation des résultats.

2. APPROCHE-COURS ET APPROCHE-PROGRAMME : DEFINITIONS ET PRINCIPES

Selon la littérature scientifique, en matière d'organisation pédagogique universitaire, deux modèles coexistent: l'approche-cours et l'approche programme.

2.2. Approche-cours

L'approche-cours est un modèle d'organisation pédagogique des enseignements, largement répandu jusqu'au début du XXIème siècle, centré sur l'enseignant à qui

l'on confie la responsabilité de préparer et de donner seul et de manière isolée ses cours. Comme l'affirme Prégent et al,¹

Il s'agit d'une organisation des cours dans un programme d'études dont le caractère est individualiste, et où l'on confie à chaque professeur la tâche de préparer et de donner seul « ses » cours de la meilleure façon possible. Tout cela se passe de façon plutôt isolé, dans une méconnaissance relative des autres cours du programme d'études et sans interactions longitudinales significatives avec les autres professeurs et les autres cours de toutes les années du programme.

Les contenus d'enseignement sont organisés et dispensés selon le profil scientifique et le domaine de recherche de l'enseignant-chercheur. Ainsi, force est de constater que dans bien de situations, il y a confusion entre la matière dispensée et le domaine de recherche de l'enseignant-chercheur. Par ailleurs, si cette approche permet à l'enseignant de concilier facilement ses activités de recherche et celles pédagogiques, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle pose beaucoup de difficultés dès qu'il s'agit d'orienter l'enseignement supérieur vers les besoins de l'environnement socio-économique.

2.3. Principes de l'approche-cours

A la suite de Prégent et al², trois principes caractérisent l'approche-cours : une vision individualise de l'enseignement, la centration sur l'expertise de l'enseignant et la responsabilité fragmentée.

2.3.1. *Vision individualiste de l'enseignement*

Dans l'approche-cours, l'enseignant se trouve au centre de son cours, et il en est presque le propriétaire. Les contenus sont élaborés et dispensés indépendamment les uns des autres. La cohérence de la formation n'est pas une priorité et les enseignants ont des visions différentes, voire divergentes, du parcours de formation.

2.3.2. *Centration sur l'expertise de l'enseignant*

L'élaboration des contenus est centrée sur les expertises des enseignants et lorsque ces derniers sont appelés à travailler ensemble, la coordination se fait suivant les rapports de force existant : chaque enseignant défend sa spécialité qu'il considère la plus importante à transmettre aux étudiants.

2.3.3. *Responsabilité fragmentée :*

Chaque enseignant est responsable de son cours et l'évaluation de la qualité de la formation dans son ensemble est difficile en raison d'absence de vision partagée.

¹ PREGENT, R., BERNARD, H., KOZANITIS, A. : «Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever», Presses Internationales Polytechnique, Montréal 2009, p. 1.

² PREGENT et al, *op. cit.*, p. 4.

2.4. Approche-programme

De plus en plus adoptée dans l'enseignement supérieur, notamment dans les pays occidentaux, l'approche-programme apparaît dans les années 1970 dans les établissements d'enseignement collégial canadiens, avant d'être mise en œuvre dans les universités à partir de 1990. Plusieurs définitions ont été élaborées afin de caractériser cette approche. Pour Rogier (2012)³, l'approche-programme c'est

Partir du projet de formation, de l'idée de profil d'étudiant souhaité au terme du programme. C'est poser des questions telles que : qu'est-ce que nos étudiants auront acquis au terme de leur parcours de formation ? De quoi seront-ils capables ? Quelles attitudes et savoir-être attendons-nous qu'ils acquièrent ? Dans quelles situations seront-ils compétents ? Ce sont des questions à la base d'approches basées sur le profil professionnel ou, de manière plus large, sur l'intégration des acquis

Pour Dorais (1990)⁴, l'approche-programme c'est

Un moyen essentiellement dynamique et abstrait [...] de remettre le programme, avec ses étudiantes et ses étudiants, au centre des préoccupations et des actions, dorénavant collectives et concertées, de tous les agents éducatifs d'un collège.

Pour Sylvestre et al (2013)⁵

L'approche-programme [...] consiste à développer une vision commune et collective du programme et de ses intentions formatives. Pour y arriver, on réfléchit en équipe pédagogique à ce que représente le programme, ses finalités, sa structure.

Pour Prégent et al⁶, dans le cas de l'approche programme,

L'ensemble des cours du programme repose sur un "projet de formation" [...] élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral [...] et les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité. Personne ne s'y sent vraiment propriétaire d'un cours, mais tous collaborent, dans les cours qui leur sont confiés, à la réussite de l'ensemble du programme d'études et cela, dans une organisation et sous la direction de personnes qui favorisent la transparence, l'interaction entre les cours et les professeurs, la rétroaction et l'amélioration régulière des divers éléments du programme d'études offert aux étudiants.

³ ROEGIER, X. (dir.): «Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme», De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2012, p.98

⁴ DORAIS, S. : « Réflexion en six temps sur l'approche-programme » Pédagogie collégiale, vol. 4, no 1, septembre 1990, p. 38.

⁵ SYLVESTRE, E., BERTHIAUME, D: «Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme?», In BERTHIAUME, E. REGE COLET, N. (dir.): «La pédagogie de l'enseignement supérieur», Peter Lang, Suisse 2013.

⁶ PRÉGENT et al, *op, cit*, p. 4

2.5. Principes de l'approche-programme

A partir des définitions précédentes, on peut relever quatre principes de l'approche-programme :

2.5.1. *Projet de formation et profil de sortie*

Les enseignements et les apprentissages se font dans le cadre d'un projet de formation suivant un profil de sortie, adéquat avec les exigences et les besoins de l'environnement socioéconomique, comme fil conducteur.

2.5.2. *Compétences et connaissances*

La réalisation du profil de sortie nécessite la définition des compétences et des connaissances (hard skills et soft skills) et leur répartition dans le parcours, que l'étudiant aura à développer suivant une approche intégrée au terme de son parcours de formation.

2.5.3. *Concertation, transparence et amélioration continue*

L'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes se font de manière collective et concertée avec tous les acteurs concernés, dans la transparence avec des rétroactions en vue de l'amélioration continue du programme.

2.5.4. *Collaboration, cohérence et alignement*

Les enseignants travaillent en interaction dans un esprit de constante collaboration et collégialité en vue de faire fonctionner le programme comme un système cohérent. Il s'agit aussi d'aligner le profil de sortie, les connaissances et les compétences visées formulées en objectifs et acquis d'apprentissage, les méthodologies d'enseignement, les ressources et les activités pédagogiques, les outils documentaires et médiatiques et les modalités d'évaluation des apprentissages.

3. ANALYSE DES TEXTES REGLEMENTAIRES

La démarche méthodologique adoptée pour analyser les textes réglementaires est l'analyse de contenu. Cette dernière est un système de codification basé sur la classification des données du matériel analysé conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories. Le critère de classification retenu est le champ sémantique. Les principales étapes de cette démarche sont inspirées des travaux de Bardin (2013)⁷. Elle se décline en trois étapes: la pré-analyse, l'exploitation du matériel, le traitement des résultats obtenus et l'interprétation.

⁷ BARDIN, L.: «L'analyse de contenu», Presses Universitaires de France, Paris 2013.

3.1. Les documents analysés

Les documents choisis sont : la Loi n° 08-06 du 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ; le Décret exécutif n° 08-130 du 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant-chercheur ; l'Arrêté N° 712 du 03 Novembre 2011 fixant les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master ; les Canevas des offres de formation de licence et de master ; le Référentiel National de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur algérien -RNAQES-

3.2. Résultats et interprétation :

L'exploitation des documents choisis nous a permis de parvenir aux résultats suivants :

3.2.1. *Loi n° 08-06 du 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur*

L'article 08 fait explicitement référence à la cohérence de l'organisation des disciplines dans un domaine de formation avec le profil de sortie de la formation.

3.2.2. *Décret exécutif n° 08-130 du 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant-chercheur*

L'article 60 précise que le responsable du domaine de formation est chargé, entre autres, d'organiser l'évaluation des formations et des enseignements, et de veiller à la cohérence des parcours de formation. Selon l'article 62, le responsable de l'équipe de la spécialité est chargé de veiller à la réalisation des objectifs de la formation, et de proposer toute mesure d'amélioration du programme de formation de la spécialité. Le statut particulier stipule que les enseignants-chercheurs, tous grades confondus, sont chargés de participer aux travaux de leurs équipes et/ou de leurs comités pédagogiques.

3.2.3. *Arrêté 712 du 03 novembre 2013 fixant les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master*

L'article 02 définit le domaine de formation comme un ensemble cohérent de filières et de spécialités qui traduisent les champs de compétence de l'établissement d'enseignement supérieur. L'article 08 définit le parcours de formation comme un ensemble cohérent d'unités d'enseignement constituant un cycle de formation.

3.2.4. *Canevas des offres de formation de licence et de master*

Le canevas de l'offre de formation est considéré comme un outil de pilotage de l'opération d'élaboration de l'offre de formation. A cet effet, un certain nombre

d'éléments de la formation doit être défini, à défaut d'être rejetée, avant la validation de l'offre de formation par le ministère de tutelle. Après examen des canevas des offres de formation de licence et de master, nous avons constaté que l'équipe chargée d'élaborer la formation doit définir les objectifs de la formation, les connaissances que l'étudiant aura acquises à l'issue de la formation, le profil de sortie et les compétences visées. Il est également demandé d'indiquer les potentialités régionales et nationales d'employabilité ainsi que les indicateurs de suivi du projet de formation.

3.2.5. *Référentiel National d'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (RNAQES)*

Le RNAQES pose comme critère de qualité l'adéquation de la formation avec ses environnements politiques, scientifique et socioprofessionnel (F11)⁸ ; la cohérence de la formation au regard du projet de l'institution et de ses moyens matériels, humains et pédagogiques (F12) ; la soumission des enseignements à des révisions et des évaluations régulières (F31) ; le développement des processus d'amélioration de la pédagogie (F32) ; la cohérence des épreuves d'évaluation avec les objectifs d'apprentissage (F42).

A la lumière de ce qui précède, on peut avancer que les textes réglementaires étudiés font explicitement référence aux caractéristiques de l'approche-programme suivants : le projet de formation ; le profil de sortie ; les compétences et les connaissances ; la collaboration et l'amélioration continue.

4. CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous avons pu constater que les éléments fondamentaux qui caractérisent l'approche-programme apparaissent dans les textes réglementaires les plus pertinents qui régissent l'enseignement supérieur algérien. Après la généralisation du système LMD dans tous les établissements universitaires, le ministère de tutelle a posé les principes de l'approche-programme comme mode d'organisation pédagogique de l'université, même si elle n'est pas formulée explicitement.

Toutefois, l'application de l'approche-programme nécessite la mise en place de certaines conditions afin de garantir sa réussite : la valorisation de l'enseignement dans les universités ; la formation et la sensibilisation aux principes de l'approche-programme de tous les acteurs concernés, notamment les responsables administratifs et pédagogiques, censés assurer le leadership managérial au sein de leurs équipes ; le rapprochement effectif de l'université avec son environnement socioéconomique.

Par ailleurs, si la qualité et l'efficacité de l'enseignement supérieur est adopté comme objectif stratégique du secteur, l'approche-programme est un outil de management pédagogique et didactique qu'il faut adapter au contexte local.

⁸ Code de la référence dans le RNAQES

BIBLIOGRAPHIE

- BARDIN, L.: «L'analyse de contenu», Presses Universitaires de France, Paris 2013.
- BASQUE, J., ROGOZAN, D.: «Vers une méthode d'ingénierie de l'approche-programme en enseignement supérieur», In Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Université de Sherbrooke, Sherbrooke 2009.
- BEDARD, D., BECHARD, J.-P.: «Innover dans l'enseignement supérieur», Presses Universitaires de France, Paris 2009.
- CAPFE.: «L'approche-programme : Définition et composantes», Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, Montréal 2007.
- DEVELAY, M.: «D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences», De Boeck, Louvain-la-Neuve 2015.
- DORAI, S.: «Réflexion en six temps sur l'approche-programme», *Pédagogie collégiale* vol. 4, n.° 1, 1990.
- LE BOTERF, G.: «Ingénierie et évaluation des compétences», Eyrolles, Paris 2011.
- LEGENDRE, R.: «Dictionnaire actuel de l'éducation», Guérin, Montréal 2005.
- LOISY, C., COULET, J.-C.: «Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables», ISTE Éditions, Londres 2018.
- MAPES.: «« Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur», Projet MAPES 2013.
<http://pedagogie.ukebec.ca/portail/approche-programme>
- PERRENOUD, P.: «Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle», 2001.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- PAQUETTE, G.: «L'ingénierie pédagogique : Pour construire l'apprentissage en réseaux», Presses de l'Université du Québec, Québec 2002.
- «Modélisation des connaissances et des compétences», Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy (Québec) 2002.
- PREGENT, R., BERNARD, H., KOZANITIS, A.: «Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever», Presses Internationales Polytechnique, Montréal 2009.
- POUMAY, M., TARDIF, J., GEORGES, F.: «Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur», De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2017.
- REGE COLET, N., ROMAINVILLE, M., (dir.): «La pratique enseignante en mutation à l'université», De Boeck, Bruxelles 2006.
- ROEGERS, X. (dir.): «Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme», De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2012.
- ROMAINVILLE, M., GOASDOUE, R., VANTOUROUT, M., (dir.): «Évaluation et enseignement supérieur», De Boeck Supérieur, Bruxelles 2012.
- SYLVESTRE, E., BERTHIAUME, D.: «Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme?», In BERTHIAUME, E. REGE COLET, N. (dir.): «La pédagogie de l'enseignement supérieur», Peter Lang, Suisse 2013.