

Le système LMD : Perception des étudiants de première année Évaluation de l'existant et nécessité d'un accompagnement plus approprié

Benaoum Mahièddine

Doctorant, Faculté des sciences économiques
Université de Mascara



Synergies Algérie n° 12 - 2011 pp. 25-36

Résumé : L'introduction du nouveau système, bien connu sous le sigle LMD, marque un tournant qui s'est voulu décisif à travers la volonté de placer l'étudiant au centre du système universitaire. La finalité du nouveau système est de voir l'étudiant-usager investi d'une nouvelle mission, celle d'être acteur et de prendre en charge son apprentissage. Ainsi, L'histoire individuelle, la personnalité, la parole, voire le point de vue de l'étudiant ont acquis une certaine reconnaissance dans l'espace universitaire. Ce n'est plus seulement la formation intellectuelle, mais aussi la socialisation et l'épanouissement de l'étudiant en tant que personne que revendique le projet universitaire. Le système LMD va jusqu'à inclure une nouvelle dimension accompagnatrice : le tutorat.

Mots-clés : nouveau système - espace universitaire - perception - accompagnement.

Abstract: The introduction of the new system, known well under the LMD (Licence-Master-Doctorat) initials, marks a bend which wanted decisive through the will to place the student in the center of the university system. The finality or the purpose of the new system is to see the student-user invested with a new mission, that to be an actor and to take care of his learning. So, The individual history, the personality, the word, even the point of view of the student acquired a certain recognition in the university space. It is not any more only the intellectual training, but also the socialization and the blooming of the student as one whom claims the university project. The LMD (Licence-Master-Doctorat) system goes as far as including a new accompanying dimension : the tutor.

Keywords: new system - university space - perception - accompaniment.

المخلص : يمثل العمل بالنظام الجديد و المعروف اختصارا بنظام الـ ل.م.د. نقطة تحول حاسمة و ذلك من خلال السعي الحثيث لوضع الطالب في مركز المنظومة الجامعية. و الغاية من هذا النظام هو إسناد مهمة جديدة لهذا الطالب المستعمل لهذه المنظومة. و تتمثل هذه المهمة في جعله فاعلاً متكفلاً بمسؤولية تعلمه. إذ اكتسب التاريخ الشخصي للطالب و شخصيته و كلامه و حتى وجهة نظره اعترافاً خاصاً في إطار المنظومة الجامعية. ولم يعد التكوين الفكري وحده من أولويات المشروع الجامعي بل اخذ على عاتقه مهمة التنشئة الاجتماعية وازدهار الطالب باعتباره الشخص الذي طالب بهذا المشروع. وقد ادمج نظام الـ ل.م.د. في طياته بعداً جديداً يهدف إلى مرافقة مثلى للطالب و تقصد بالذكر مهمة الإشراف.

الكلمات المفتاحية : النظام الجديد - فضاء جامعي - الإدراك - مرافقة.

Introduction

Mai 2010, une affiche collée au niveau de notre faculté (1) retient notre attention : le vice-rectorat chargé de l'enseignement supérieur, de la formation continue et des diplômes (appellation nouvelle et significative) (2), offre une formation en Technologies de la Communication et de l'information en matière d'Enseignement (TICE) sous l'égide de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Cette formation a pour objectif d'initier les enseignants à mettre leurs cours en ligne.

L'expert qui avait animé cette formation remettait sans cesse en question les modèles d'enseignement actuels et répétait à qui voulait l'entendre que le système « licence nouveau régime » appelé aussi système LMD (pour Licence-Master-Doctorat) constitue pour l'enseignement supérieur en Algérie, une opportunité précieuse pour concevoir un mode d'enseignement adéquat.

Ainsi le «savoir-enseigner» universitaire, basé sur la maîtrise de la connaissance disciplinaire et sur un modèle de transmission unidirectionnel du savoir (cristallisé dans le traditionnel cours magistral qui remonte à l'époque médiévale), est remis, aujourd'hui plus que jamais en question, déclenchant du même coup une vague de recherches et de réflexions sur la compétence pédagogique et la formation à l'enseignement des nouveaux professeurs d'université.

Cadre théorique

Cela dit, peu de recherches ont porté directement sur les conceptions des nouveaux professeurs d'université. L'article de Fox (1983 : 305 - 326) et l'étude de Dunkin (1990 : 47 66) - basés sur des entrevues avec du personnel nouvellement engagé - sont de rares tentatives en la matière.

Fox (1983) propose un modèle conceptuel dont le but est de réfléchir sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Pendant quelques années, il a posé à des nouveaux professeurs la question suivante: «Qu'est-ce que vous entendez par enseignement?» Son modèle a été basé sur la manière dont les professeurs répondaient à cette question. Il en ressort quatre conceptions ou «théories de l'enseignement» (Fox, 1983, p.157-158):

- la théorie du transfert (*transfer theory*) qui traite le savoir comme une marchandise qui doit être transférée d'un récipient à un autre ;
- la théorie du modelage (*shaping theory*) qui considère l'enseignement comme un processus de modelage ou de façonnage des étudiants à partir d'un schéma prédéterminé;
- la théorie du voyage (*travelling theory*) qui traite le sujet comme un terrain à explorer «avec des collines à grimper» pour obtenir un meilleur point de vue avec le professeur comme compagnon de voyage ou de guide expert ;
- la théorie de la croissance (*growing theory*) qui accorde plus d'attention au développement intellectuel et émotionnel de l'étudiant.

Selon Fox, ces théories interagissent avec les points de vue des étudiants sur le processus d'apprentissage, tout en s'y reflétant. Ces quatre conceptions sont englobées et classées selon deux dimensions que l'auteur lui-même appelle «théories» : les théories simples qui incluent la théorie du transfert et la théorie du modelage et les théories développées qui réunissent la théorie du voyage et celle de la croissance (Fox 1983 : 158).

En conclusion à son article, Fox (1983) note que quelle que soit la conception qu'un professeur utilise pour l'aider à penser au processus de l'enseignement, cette conception affecte les stratégies qu'il utilise et donne une coloration à ses attitudes vis-à-vis des étudiants et de tous les programmes de formation qu'il suivra.

Pour sa part, Dunkin (1990) a interviewé 55 nouveaux professeurs d'une université australienne. Ces entrevues étaient axées sur les premières expériences dans l'institution, sur les attitudes et perceptions de ces nouveaux professeurs par rapport à l'enseignement et face aux évaluations des étudiants. Il faut dire que les données d'entrevues ont été utilisées également pour décrire le processus d'insertion à l'université, tel que le perçoivent les nouveaux professeurs. Les attentes par rapport aux expériences d'insertion, basées sur les caractéristiques du milieu des professeurs, ont été utilisées comme critère pour une première forme d'évaluation.

Les effets des processus d'insertion en ce qui concerne les orientations touchant à l'enseignement ont été envisagées comme une seconde forme d'évaluation. Dunkin a ainsi identifié quatre éléments selon lesquels les théories de l'enseignement (ou conceptions) peuvent être décrites et analysées : structure de l'apprentissage, motivation de l'apprentissage, encouragement à l'activité et à l'indépendance dans l'apprentissage, établissement de relations interpersonnelles conduisant à l'apprentissage. Dunkin affirme que les professeurs ont des conceptions mono ou multidimensionnelles qui seraient des combinaisons de ces quatre éléments.

L'analyse des corpus empiriques entreprise par Loiola, A. et all. a permis d'identifier six conceptions de l'enseignement qualitativement différentes, classées ci-dessous de façon hiérarchique :

- a) l'enseignement comme présentation de l'information;
- b) l'enseignement comme transmission de l'information (du professeur à l'étudiant);
- c) l'enseignement comme illustration de l'application de la théorie à la pratique ;
- d) l'enseignement comme le développement de la capacité d'être un expert;
- e) l'enseignement comme l'exploration pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière;
- f) l'enseignement comme façon d'amener des changements conceptuels.

Ces conceptions de l'enseignement identifiées chez de nouveaux professeurs révèlent un large éventail de représentations qui ouvrent une voie d'accès à l'identification et à une meilleure compréhension de la façon dont ils se représentent leur propre pratique pédagogique et, par conséquent, l'apprentissage des étudiants.

a) L'enseignement comme présentation de l'information

Dans la perspective de l'enseignement comme présentation de l'information, l'accent porte sur les actions du professeur. La présence des étudiants est supposée, mais semble n'avoir que peu ou pas d'impact sur l'enseignement. Nous faisons l'hypothèse que les professeurs qui assument cette conception en général se concentrent sur les concepts scientifiques décrits dans le syllabus ou les livres et voient leur rôle comme la transmission de l'information relative à ces concepts à leurs étudiants. Par conséquent, il n'est pas question de la manière dont les composantes de l'information sont reliées

entre elles ou de la connaissance que les étudiants possèdent déjà de la matière. Bref, la vision de l'apprentissage sous-jacente à cette conception est celle d'une augmentation quantitative du savoir à partir de sa simple présentation.

b) L'enseignement comme transmission de l'information (du professeur à l'étudiant)

Lorsque l'enseignement est perçu comme nécessitant la transmission de l'information du professeur à l'étudiant, la participation attendue des étudiants est minimale, mais leur réception de l'information est prise en compte dans la planification et la transmission de l'information. Nous sommes ici dans une perspective de l'enseignement où le professeur met l'accent sur ses propres structures de savoir (qui peuvent être différentes de celles décrites dans les livres), mais voit encore son rôle comme la transmission à ses étudiants d'un savoir basé sur ses propres conceptions.

De la même façon que précédemment, l'accent ne porte pas sur la manière dont les composantes de l'information sont reliées ni sur la connaissance que les étudiants possèdent déjà de la matière. Bref, l'apprentissage est associé au processus de sélection des informations jugées pertinentes par le professeur et à leur rétention par les étudiants.

c) L'enseignement comme illustration de l'application de la théorie à la pratique

La différence majeure entre cette conception et les deux précédentes va au-delà de l'exposé. Elle intègre le lien entre la théorie et la pratique. L'accent est mis sur l'illustration du fait que la théorie s'applique à des situations pratiques. Dans cette conception de l'enseignement, comme dans les deux conceptions précédentes, il est possible que le professeur s'attache aux concepts tels qu'ils sont décrits dans les livres ou dans le syllabus, mais au lieu d'être un transmetteur, il se voit comme aidant ses étudiants à acquérir ces concepts, à comprendre les relations qui existent entre eux et à les appliquer dans des situations pratiques. Par ailleurs, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que dans cette conception de l'enseignement, contrairement aux précédentes, la connaissance que les étudiants possèdent déjà de la matière est considérée comme importante. En résumé, l'apprentissage est vu comme étant l'acquisition de faits, de méthodes, etc. qui peuvent être retenus et utilisés lorsque c'est nécessaire.

d) L'enseignement comme développement de la capacité d'être un expert

Dans la perspective de la conception de l'enseignement comme développement de la capacité d'être un expert, les professeurs ne sont pas seulement vus comme détenant le rôle de développer la compréhension de la matière par les étudiants, mais cette compréhension est perçue comme devant permettre aux étudiants de développer de nouvelles capacités. Cette façon de concevoir l'enseignement intègre non seulement l'action, telles qu'écrire ou faire des expériences, mais reconnaît aussi et prend en compte la compréhension sur laquelle cette action se base. L'accent est mis sur «devenir capable de». Nous pouvons énoncer l'hypothèse que les professeurs qui assument cette conception de l'enseignement s'attachent aux perceptions du monde de leurs étudiants ou à leurs conceptions de la matière plutôt qu'à leurs propres conceptions ou celles qui émanent des livres. Ils voient leur rôle comme celui d'aider leurs étudiants à développer leurs conceptions en termes d'applications à des fins pratiques.

Bref, à l'exemple de la conception précédente, l'apprentissage ici est vu comme étant l'acquisition de faits, de méthodes, et autres, qui peuvent être retenus et utilisés lorsque c'est nécessaire.

e) L'enseignement comme l'exploration pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière

Comme dans les deux conceptions précédentes, développer la compréhension des étudiants est au centre de cette conception. Ici également, l'importance va au développement d'une nouvelle compréhension basée sur l'appréciation de la nature contextuelle de la compréhension, c'est-à-dire que la façon dont les idées sont interprétées dépend du contexte de la perspective adoptée.

Il est possible ici de voir que le professeur qui décrit cette conception se démarque de ceux qui ont décrit les trois premières, en percevant l'enseignement comme étant destiné à aider les étudiants à développer leurs conceptions ou leurs perceptions du monde (développement conceptuel). Cependant, cette dernière conception se rapproche de la conception précédente en reconnaissant les perceptions du monde des étudiants ou leurs conceptions de la matière plutôt que celles des professeurs ou celles qui sont basées sur les livres. En somme, l'apprentissage est considéré comme étant un processus interprétatif visant la compréhension de la réalité en considérant le processus dialectique sujet-contexte.

f) L'enseignement comme façon d'amener des changements conceptuels

Dans cette conception de l'enseignement comme façon d'amener des changements conceptuels, le professeur vise surtout à approfondir et à étendre la compréhension des étudiants. La compréhension actuelle des étudiants sert de point de départ au processus actif de changement. L'enseignement est dirigé vers le changement dans la mesure où le professeur reconnaît également les visions du monde de ses étudiants ou leurs conceptions de la matière, plutôt que ses propres conceptions ou celles basées sur les livres. La perspective empruntée par cette voie vise effectivement à aider les étudiants à changer leurs conceptions ou leurs perceptions du monde. Il en découle que dans cette conception, l'enseignement se concentre sur l'identification continue des différentes manières dont les étudiants comprennent ou interprètent la matière et s'élabore sur ces manières de comprendre ou d'interpréter. Le professeur, les étudiants et le contenu s'intègrent dans un seul système. L'apprentissage signifie effectivement le changement d'une personne.

La sixième conception identifiée, c'est-à-dire l'enseignement comme façon d'amener des changements conceptuels, signifie travailler en coopération avec les étudiants pour obtenir des changements conceptuels. Voici certains points à considérer à ce propos :

Il s'agit d'une stratégie centrée sur l'étudiant avec l'intention d'aider à changer ses conceptions; cette stratégie exprime une notion de l'enseignement comme activité spéculative et réflexive. Enseigner implique de découvrir les incompréhensions des étudiants, d'intervenir pour les changer et de créer un contexte d'apprentissage qui encourage activement les étudiants à faire face au contenu de la matière. Dans ce cas, l'apprentissage est vu comme un changement conceptuel; l'étudiant doit, pour apprendre, non pas seulement construire lui-même son savoir, mais confronter et changer qualitativement sa conception.

La conception que le professeur a de son rôle est radicalement différente dans cette théorie. Elle se base sur une épistémologie autre que celle des deux premières conceptions. Dans cette perspective, l'enseignement et l'apprentissage sont comme les deux faces d'une même pièce de monnaie; le professeur assume le pari d'amener les étudiants à des changements conceptuels, reconnaît que la compréhension du contenu de la matière est activement dépendante de l'apprentissage et que, dans ce processus d'enseignement, les étudiants et le contenu du sujet à apprendre sont liés dans un cadre de travail ou un système englobant.

Perception des étudiants de première année LMD

L'apprenant en tant que tel est devenu un sujet d'observation pour les chercheurs. Les enquêtes interrogeant le « sentiment » des ménages, consommatrices de services de formation sont apparues, nourrissant le désir de s'informer sur la perception de ces usagers des résultats des réformes en matière de formation se sont multipliées.

Quelle place est-elle offerte à l'expression et à la participation des étudiants et comment ces derniers s'impliquent-ils dans la vie des établissements ? Qu'est-ce qui motive les jeunes à se rendre à l'université, au-delà de la stricte obligation de formation ? Comment perçoivent-ils la place qui leur est faite et les traitements qui leur sont réservés dans les établissements ? Quelles valeurs les étudiants revendiquent-ils dans l'espace universitaire? À quels apprentissages de la vie sociale les étudiants se frottent-ils dans leurs rapports avec les personnels universitaires comme avec leurs pairs ?

Telles sont les questions auxquelles cet écrit tente d'apporter quelques éclairages, en s'appuyant sur l'étude menée à la faculté des sciences économiques de l'université de Mascara, auprès des étudiants intégrés dans le nouveau système et des travaux de recherche récents.

Nous sommes donc en droit de nous demander comment des étudiants rencontrent l'université et comment cette rencontre les forme et les transforme. Les travaux sur l'expérience universitaire tentent donc d'interroger le sens que les étudiants donnent à leur formation, leur rapport à l'institution, leur façon de s'y adapter ou de s'y opposer.

Le cadre de la vie universitaire

Les incessantes frictions entre l'université et son public et les heurts entre les nouvelles revendications en faveur de l'étudiant-sujet à une tradition scolaire plutôt autoritariste font que ce dernier soit écrasé entre ces deux poids lourds idéologiques, l'étudiant ne sait plus à quel saint se vouer, entre la revendication de sa différence et son aspiration à se fondre dans les flux à former. Sommé de décider précocement de son projet d'études, acculé à la réussite, chargé très tôt de la pression des résultats, l'étudiant a-t-il toujours le temps d'être lui-même et de vivre sa propre vie ?

Cela nous a amené à poser la question suivante : l'espace universitaire pourrait-il engendrer l'ennui ? Voire la morosité ?

24.59 % ont la sensation de le vivre alors que 40.98 % éprouvent cet ennui rarement ou quelquefois contre 25.50 % qui ne le ressentent que rarement et 04.91 % qui n'ont jamais eu cette impression. Toutefois, un taux de 40.81 % perçoit dans le milieu universitaire une morosité certaine contre presque la moitié 20.40 % qui n'éprouvent ce sentiment que rarement ou pas du tout (10.20 %).

Motivation, prise en charge de l'apprentissage et interactions

La motivation peut être vue comme « toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but », ou comme « la recherche préférentielle de certains types de satisfactions », ou encore comme « une source d'énergie psychique nécessaire à l'action » (Decker, cité par Pierre Vanin, 2006 : 23).

Toutefois, ces définitions ne sont pas spécifiques du contexte scolaire qui est l'objet de notre étude. C'est dans le livre la motivation en contexte scolaire de Rolland Viau que nous avons pu trouver celle qui à notre sens est la plus complète :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Nuttin, J. 1991)

Par cette définition, nous comprenons que l'auteur différencie bien les causes de la motivation et ses conséquences. Les causes sont à ranger dans deux catégories : les aspects intrinsèques à l'individu (perception que l'étudiant a de lui-même) et les aspects extrinsèques (la perception que l'étudiant a de son environnement). La motivation est un état dynamique, et donc ses conséquences sont des choix et des actes de l'étudiant afin d'atteindre un but.

La participation des étudiants interrogés à l'animation des cours est effective à hauteur de 15 %, occasionnelle pour un taux de 42. % et quasi nulle pour les 10 % des étudiants de première année LMD interrogés. Cela montre une motivation qu'on pourrait qualifier de moyenne chez ces étudiants.

Ceux qui évitent l'implication émettent leurs propres motifs. 25.82 % des étudiants interrogés, affirment que c'est parce qu'ils ne connaissent pas la réponse, ou par crainte de se tromper (26.82 %). L'hésitation est un autre motif beaucoup plus mentionné (41.46 %). Une petite minorité avance sa timidité et sa crainte de prendre la parole devant ses pairs (04.87 %). Stratégie d'évitement ou manque flagrant de motivation ? En effet, l'inscription des étudiants dans la compétition que l'espace universitaire instaure met en lumière une typologie des « figures » de d'étudiants. Elles permettent également d'analyser l'expérience douloureuse de l'échec scolaire.

En cas de difficulté en matière de compréhension, ils sont 51.28 % à solliciter l'aide de leur pair, 43.58 % à fournir un effort personnel en vue de s'approprier l'essentiel du cours et ne sont que 05.12 % seulement à se livrer à l'abandon et s'écartent de tout désir de continuer l'effort à comprendre.

Qu'est-ce qui soutient alors la motivation des apprenants pour les études ? Dubet 2009, cité par Ancette, en identifiant trois registres capables de l'alimenter :

- Le premier registre est celui de la *culture universitaire comme moyen d'identification* du sujet étudiant. Si cette culture universitaire est déjà partagée, valorisée et véhiculée au sein des familles de milieux favorisés et de classes moyennes, tel n'est pas le cas dans les familles populaires, dont le capital social et culturel est plus faible. Aussi, pour les jeunes qui en sont issus, l'accès à ce registre nécessite qu'ils comblent la distance entre les cultures sociales et juvéniles dans lesquels ils évoluent et la culture universitaire;

- Le deuxième registre de mobilisation est l'*utilité des études pour l'intérêt individuel* de l'étudiant. Ce dernier est sans cesse renvoyé à l'affirmation dominante selon laquelle les études sont le principal vecteur d'intégration, de mobilité et de réussite sociales. Toutefois, avec l'allongement des études, l'utilité de la formation « *est l'une de ces évidences macroéconomiques dont bien des étudiants ne peuvent faire l'expérience immédiate : comment se motiver quand on ne perçoit pas vers quels types d'activité et de statut social conduisent les études ?* » ;
- Le dernier registre est l'*intérêt pour le savoir lui-même*, qui permet de se développer intellectuellement. « *Les étudiants sont très attachés à cette dimension, mais elle n'est pas facile à réaliser, car souvent les connaissances sont perçues comme purement scolaires, n'apportant pas de réponses aux questions que se posent les individus* ». De plus, bien des étudiants ne choisissent pas véritablement les études qui leur plaisent, mais subissent plutôt la sélection opérée par l'orientation scolaire. « *Dans ce cas, l'intérêt intellectuel pour les études n'est pas donné, il doit être conquis par l'étudiant* ».

Par contre, l'absence de motivation, sujet de plusieurs recherches, pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs (L. Ancette, 2009) :

- l'échec ou la difficulté à suivre et comprendre les cours (il en est aussi une conséquence)
- le manque de perspectives (contexte économique, dévalorisation des diplômes)
- un environnement familial peu propice à la réussite (bien que ce paramètre soit difficilement quantifiable)

Recrutement immédiat implique abandon des études ?

Si 56, 86 % des étudiants ne sont pas prêts à abandonner leurs études en cas de recrutement immédiat, ils sont quand même 43,13 % à vouloir saisir cette occasion, chez les premières années LMD. Et ce, pour les motifs suivants :

- Subvenir aux besoins de la famille (13.88 %)
- Se saisir de l'occasion par crainte d'enfler les effectifs de diplômés déjà chômeurs (41.66 %)
- Possibilité de poursuivre ses études plus tard (08.33 %)
- Possibilité de poursuivre ses études en parallèle avec l'activité professionnelle (36.11 %)

Jusqu'où veulent-ils aller dans leurs études ?

31.37 % pensent s'inscrire en thèse. La même proportion, pour décrocher le master. Ce qui représente pour le deuxième et le troisième cycle du nouveau régime une majorité nettement importante de 62.74 %. Néanmoins, 29.41 % espère quitter l'espace universitaire après la licence. Ceux qui se contentent de la fin de la première année représentent une petite minorité avec un taux de 07.24 % seulement.

74.50 % des étudiants de première année éprouvent un sentiment d'injustice à leur égard contre 11.76 %. C'est sans appel pour ces étudiants qui quittent le lycée et vivent difficilement la transition. Les 13.72 % restant ressentent quelquefois le climat de justice.

D'où vient ce sentiment d'injustice et quels sont les agents incriminés ?

d'abord des enseignants eux-mêmes. Le corps enseignant est une source d'injustice pour 13.88 % des étudiants.

- Toutefois, ces enseignants ne représentent qu'une minorité, pour 28.07 % contre 26.31 % qui pensent que ce type d'enseignant sévit en constituant la majorité des enseignants.
- 08.77 % pensent que répondre aux besoins des étudiants constitue le dernier de leurs soucis

- La discrimination d'ordre sexuelle est un sentiment d'injustice avancé par 19.29 % des étudiants interrogés alors que les considérations d'ordre régionaliste représentent 07.01 %
- Pour 10.52 % c'est l'évaluation qui pose problème et se caractérise par le manque d'objectivité.

a) Ou c'est le corps administratif qui anime ce sentiment d'injustice

- C'est le cas de 04.76 % des étudiants.
 - pour 23.52 % des étudiants, ce corps se caractérise par un manque d'égard profond, surtout de la part des secrétaires de département
 - La grande majorité pense qu'aucun répondant ne fait écho à leurs différentes doléances
- 05, 88 % déplorent l'absence fréquente du chef de département ou le refus de ce dernier d'accepter de recevoir les étudiants dans son bureau (même taux constaté)

b) Enfin le malaise découle de comportements négatifs des deux corps sus-mentionnés

C'est le sentiment d'une large majorité qui se voit infliger le mauvais traitement de la part du corps enseignant et de celui des administrateurs ensemble (71.42 %)
L'apport de la formation universitaire en termes de connaissances, de compétences ...

Les enseignants se contentent de nous transmettre des informations. Pas plus. De l'avis de 40.59 % contre 29.41 qui parlent de transmission de connaissances. La barre est ainsi revue à la hausse. Il n'y a que 13.72 % qui s'expriment en termes de compétences et ils sont néanmoins 11.76 % qui ont l'impression de prendre leur temps, car la somme de leurs acquis est quasi nulle.

Rapport des étudiants aux disciplines

À la demande faite aux étudiants de citer trois modules qui les attirent personnellement et trois autres qu'ils jugent rebutants. Les disciplines les plus citées ont été les suivantes :

1. la microéconomie
2. les mathématiques
3. les statistiques ex æquo avec la comptabilité
4. l'introduction au droit
5. l'introduction à l'économie et au management
6. la langue française
8. l'introduction à la sociologie
9. la méthodologie
10. l'informatique

Ainsi, le classement par ordre d'attraction donne le résultat suivant :

Classement	Modules	Taux de satisfaction
1 ^{er}	l'informatique	100 %
2 ^{ème}	la comptabilité	78.78 %
3 ^{ème}	La langue française	76 %
4 ^{ème}	La microéconomie	56.81 %
5 ^{ème}	Les statistiques	42.42 %
6 ^{ème}	L'introduction à la sociologie	42.10 %
7 ^{ème}	Méthodologie	38.46 %
8 ^{ème}	L'introduction à l'économie et au management	36.66 %
9 ^{ème}	Les mathématiques	27.02 %

Les motifs avancés pour justifier la satisfaction ou le sentiment de répulsion envers la discipline :

Perception de l'étudiant Motifs avancés		Sentiment d'attraction	Totaux	Sentiment de répulsion	Totaux
Nature du module	Trop théorique	1.85 %	5.55 %	27.58 %	41.37 %
	Trop technique	3.70 %		13.79 %	
Pragmatisme (rapport avec le monde professionnel)		31.48 %		32.75 %	
Le rapport à l'enseignant (sérieux et compétence de l'enseignant)		62.96 %		25.86 %	

Le constat est que dans le rapport de l'étudiant avec les disciplines, l'enseignant devient un facteur déterminant d'attraction. En effet, 62.96 % des étudiants émettent un avis favorable à l'égard de la discipline en expliquant que l'enseignant (son sérieux ou sa compétence) y est pour beaucoup, contre 31.48 % qui avancent des considérations d'ordre pragmatiques (rapport direct avec les besoins du monde professionnel). Alors qu'ils ne sont que 05.55 % qui justifient cette attraction par la nature même de la discipline (trop théorique ou trop technique, à leur goût).

La nature de la discipline constitue, par contre, un facteur décisif de répulsion (41.37 %), suivi directement par les considérations d'ordre pragmatique (32.75 %). L'enseignant de la discipline, quant à lui, devient l'agent responsable de cette répulsion pour environ le quart des étudiants interrogés (25.86 %).

La problématique du projet professionnel

Chez certains étudiants interrogés, le projet professionnel existe et se présente sous une forme plus ou moins nette dans leur esprit. Ces étudiants sont moins nombreux que leurs condisciples (46.93 %) qui n'arrivent pas à concevoir de projet professionnel (53.06 %) voire de débouchés possible à l'issue de leur cursus universitaire.

Pourquoi cette attitude pessimiste ?

Pour certains, l'adéquation formation - emploi est difficile à concevoir dès la première année de formation. Pour d'autres, le type de formation reçu se situe en deçà des attentes vu l'insouciance de certains enseignants des besoins réels de leurs étudiants. Ce pessimisme trouve aussi sa raison d'être à travers la réalité vécue par d'anciens diplômés se trouvant en situation de chômage. Le critère des relations qu'on pourrait ou non avoir pour dénicher un emploi est un autre motif avancé pour expliquer le gris dont se déteint l'horizon de ces étudiants.

Toutefois et par ailleurs, ils sont 35.29 % à avoir fait, eux-mêmes, le choix de la spécialité contre 21.56 % à avoir subi l'influence de tierces personnes (parents ou amis). Ils ne sont que 07.84 % à n'avoir pas eu de moyenne suffisante pour avoir leur premier choix contre 35.29 % qui se plaignent d'avoir été victime d'une mauvaise orientation.

Chez les plus optimistes l'intention entrepreneuriale est présente chez une petite minorité d'étudiants (16.32 %) qui projettent de créer leur propre entreprise profitant ainsi des différentes formules offertes par l'Etat, à travers ses différentes agences. Pour 22.44 % des étudiants interrogés, la fonction publique demeure le seul débouché possible et le grade de cadre est le plus souvent cité dans leurs réponses.

Conclusion

Nous pensons que la meilleure remédiation qui pourrait être mise en pratique pour combler les lacunes et autres aspects négatifs recensés à travers cette contribution ainsi que la maintien des bonnes pratiques passent à travers la mise en oeuvre effective de la mission de tutorat. Cette dimension qui fait l'objet d'un décret exécutif (3) est à même de prendre en charge l'ensemble des aspects composant l'espace universitaire dans lequel évolue l'étudiant qui débarque fraîchement du lycée.

En effet, Le présent décret prend en charge un large volet de la dimension pédagogique qui faisait, plus ou moins, défaut dans le cycle supérieur de l'enseignement. En effet, il est aisé de remarquer que la communication pédagogique est une compétence dont on ne se soucie que très peu dans les établissements universitaires. Les Sous-Directions, que ce soit au niveau des rectorats ou des facultés, se soucient plus des inscriptions universitaires, par exemple, que de pédagogie. Ainsi, l'enseignant débutant se trouve livré à lui-même. Sa formation et son savoir académique ne lui permettent guère de conduire convenablement sa classe. Le plus souvent, lorsque l'encadrement s'avère insuffisant, il se retrouve responsable du module dispensant des cours magistraux.

Ce décret dont l'objet affiché est la précision de la mission de tuteur et la fixation des modalités de sa mise en oeuvre. Le tutorat est avant tout mission et donc tâche nouvelle. Nous avons vu dans un précédent article qu'elle n'était point confiée au premier venu et que le choix du concept de mission n'était pas fortuit.

Notes

¹ Faculté des sciences économiques, commerciales et de gestion, université de Mascara (Algérie).

² L'ancienne appellation était *Vice-rectorat chargé des études*.

³ Décret exécutif n° 09-03 du 3 janvier 2009 - Journal Officiel du 6 janvier 2009.

Bibliographie

Dubet, F. 2008. *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Huberman, A.M. et Miles, M.B. 1991. *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.

Lapointe, C. 1995. *Une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre : le cas de professeures à l'Université Laval*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Ph.D.

Larochelle, M. et Bednarz, N. 1994. *À propos du constructivisme et l'éducation*. Revue des sciences de l'éducation, XX(1), 5-19.

Larochelle, M. et Désautels, J. 1992. *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs des étudiants et d'étudiantes*. Québec/Bruxelles : Presses de l'Université Laval et De Boeck-Wesmaël.

Loïc Ancette, L. 2008/2009. *Comment améliorer la motivation des élèves en Lycée professionnel ?* Mémoire professionnel.

<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2009/b/0/09B0014/09B0014.pdf>.

Loiola, A., et Tardif, M. 2001. *Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, n° 2, p. 305-326.

Nuttin, J. 1991. *Théorie de la motivation humaine du besoin au projet d'action* - Paris : PUF - Coll. Psychologie d'aujourd'hui

Pantarella, R. 1992. « Un certain regard ». *Les cahiers pédagogiques, La motivation*, n° 300 Hors série.

Parmentier, Ph. 1998. *Changer la formation universitaire*. In M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier, et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire* (p.149-166). Paris : De Boeck et Larcier.

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles: De Boeck.

Romainville, M. 1996. Politiques de formation pédagogique des professeurs d'université. In J. Donnay et M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend ?* (p.78-94). Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. 1998. Les «nouveaux» étudiants. In M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire* (p.149- 166). Paris: De Boeck et Larcier.

Selltiz, C., Wrightsman, L. et Cook, S.W. 1977. *Les méthodes de recherche en sciences sociales* (Trad. D. Bélanger). Montréal: HRW.

Tardif, M. et Lessard, C. 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec/Bruxelles : Presses de l'Université Laval /De Boeck.

Vanin, P. 2006. *La motivation à l'école : comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck Université.

Viau, R. 2006. *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université.