

ROUAG HAMOUDI [✱]

Pour une introduction rationnelle pédagogique des TIC dans la formation universitaire

Résumé :

L'introduction des TIC dans la formation est devenue une nécessité pédagogique à l'université et leur utilisation de façon rationnelle peut contribuer de façon significative à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Cependant, on ne peut faire l'impasse sur la nécessité d'une formation des enseignants et des étudiants à ces nouvelles technologies pour aboutir à un renouveau des pratiques pédagogiques et à une formation de qualité.

Mots-clés :

TIC, pratiques pédagogiques, stratégies d'apprentissage, formation, qualité, université

La réussite du plus grand nombre possibles d'étudiants et le souci d'une amélioration constante de la qualité de la formation doivent constituer les objectifs essentiels de toute institution universitaire

Notre intention à travers cette contribution est justement de poser la problématique de l'amélioration de la qualité de la formation universitaire notamment par la transformation des pratiques pédagogiques des enseignants et des stratégies d'apprentissage des étudiants et en particulier par l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication.

I – Le concept de la qualité de la formation à l'université

Le concept de qualité est fort relatif dans le domaine de la formation. La qualité à l'université peut être définie par l'efficacité et l'efficience de l'institution traduites par la clarté des missions et l'atteinte des objectifs de formation. Toutefois, l'interprétation des missions et des objectifs est différente selon les divers partenaires impliqués: enseignants, étudiants, institution. Les indicateurs de la qualité de la formation sont de ce fait divergents et peuvent donc se rattacher à diverses conceptions selon les partenaires: pour les étudiants c'est l'excellence de l'enseignement, pour l'institution c'est le taux de réussite ou le pourcentage de diplômés, pour les pouvoirs publics c'est la maîtrise des coûts.

La qualité peut donc être définie comme l'efficacité de l'université à atteindre ses buts. Une université de qualité est celle qui énonce clairement ses missions et ses objectifs et se montre efficace et efficiente à les réaliser (Romainville, 1997). Nous parlons de crise lorsque l'université n'atteint pas ses objectifs. Cette crise renvoie à des conjonctures locales particulières dans certains cas (en Algérie par exemple). Dans d'autres cas, cette crise renvoie aussi à des critères universels, sur lesquels se fonde toute évaluation d'une université et de son efficacité.

Selon Romainville, pour évaluer la qualité d'une université, il faut s'appuyer sur un certain nombre d'indicateurs qui fourniront un profil du niveau de performance d'une institution par rapport à ses missions et ses objectifs. Ces indicateurs peuvent être de différents ordres, mais une évaluation bien menée doit nécessairement englober des indicateurs liés aux étudiants (taux de réussite, nombre de diplômés, ratio durée normale des études/durée effective...), d'autres liés aux enseignants (qualifications scientifiques et pédagogiques, nombre d'heures d'enseignement...), d'autres encore liés aux programmes des cours (clarté et pertinence des objectifs, taille des groupes classes...) ainsi que ceux liés à l'institution (structures de décision...).

Pour expliquer le concept de qualité appliqué à la formation universitaire, nous avons essayé dans la mesure du possible de nous rattacher à des processus ou du moins à des aspects pédagogiques ou didactiques (enseigner, apprendre, évaluer) et aux acteurs directement impliqués (enseignants, étudiants, environnement pédagogique universitaire immédiat) afin de demeurer en relation avec le champ des pratiques et des réalités pédagogiques. Nous ne discuterons pas des pratiques de formation en tant que telles mais plutôt des comportements des acteurs en liaison avec ces pratiques. C'est pourquoi nous nous intéressons aussi bien aux comportements des enseignants et des étudiants qu'aux conditions dans lesquelles ils se déroulent à l'intérieur du champ institutionnel universitaire algérien et par rapport à l'environnement global de notre pays pour analyser le concept de qualité.

En effet, l'Algérie connaît ces dernières années des transformations et des bouleversements profonds à tous les niveaux. Des changements sociaux, politiques, économiques (aussi bien sur le plan interne qu'externe) se sont opérés et l'université, face à cet état de fait, doit s'adapter à cette nouvelle situation pour continuer à jouer le rôle moteur qui doit être le sien dans la société.

Jusqu'aux années soixante-dix les effectifs d'étudiants dans l'université algérienne sont demeurés contrôlables et dans l'ensemble, les diplômés de l'enseignement supérieur arrivaient à trouver un emploi dans les structures de l'Etat. Dans la période qui a suivi, une croissance très rapide de la population estudiantine d'une part et la crise économique d'autre part ont diminué les possibilités de créer des emplois alors que dans le même temps l'université continuait et continue encore à offrir des formations pour répondre aux besoins du secteur public comme à ses débuts, sans tenir compte des mutations

en cours, sans réajuster ses objectifs et ses stratégies aux nouvelles données d'où l'apparition de déséquilibres et de dysfonctionnements.

Par ailleurs, l'explosion des effectifs à l'université s'est banalisée tant elle a été décrite et a retenu l'attention. L'explication la plus simple apportée à cette explosion des effectifs (du moins en Algérie) repose sur la conjoncture démographique caractérisée par une forte natalité et en conséquence par un fort taux de scolarisation.

L'université est actuellement l'objet de toutes les critiques, autant par ses propres acteurs (enseignants, étudiants) que ceux extérieurs (médias, monde du travail...). Tout le monde s'accorde à reconnaître que l'université algérienne est malade et ne répond plus aux besoins et aux impératifs de notre société, aussi bien sur le plan économique que social.

Décriée de partout, tous les maux lui sont imputés: production de diplômés incompetents, insuffisance du niveau de formation, médiocrité... comptent parmi les nombreuses critiques qui lui sont faites.

La crise que subit l'université algérienne ces dernières années est la résultante de l'accumulation d'une multitude de problèmes aussi bien pédagogiques, administratifs que matériels. L'institution universitaire se voit dès lors dans l'obligation de répondre de manière urgente à de nombreux problèmes dont celui de la qualité de la formation qu'elle doit dispenser et qui n'est pas le moindre. Ce n'est pas non plus le moindre des défis que l'université se doit de relever car les nouvelles données économiques et sociales imposent qu'une réflexion et une réforme s'engagent autour du système de formation, ses objectifs, son fonctionnement afin de trouver des solutions en mesure de répondre aux besoins que semblent réclamer nos étudiants, le monde du travail et la société de façon générale.

De nos jours, les finalités et les missions de l'institution universitaire ont changé sous l'effet conjugué de plusieurs facteurs dont les plus importants sont la massification des effectifs, l'accroissement exponentiel des connaissances et les mouvements accélérés des changements technologiques.

En raison de ces changements contextuels qui ont de plus en plus d'impact sur l'éducation et la formation en général, l'université actuelle se trouve de ce fait confrontée à des problèmes spécifiques au niveau de la mission de formation et de son efficacité.

Conséquence de cet état de fait, on assiste en Algérie à une remise en cause de l'efficacité voire même des finalités du système universitaire de formation et corollairement à une remise en cause de ses produits.

Cette remise en cause des produits de la formation universitaire est de facto une remise en cause de la qualité de la formation.

Parmi les déterminants principaux d'une formation de qualité, les pratiques pédagogiques des enseignants et les stratégies

d'apprentissage des étudiants ont un rôle important à jouer.

Notre préoccupation à ce niveau concerne justement les difficultés inhérentes à la démarche pédagogique et son incidence sur les performances des étudiants.

Nous nous inscrivons en cela dans un courant de recherche qui considère que la qualité de l'enseignement détermine la performance de l'étudiant (Bloom. B. S. 1984). C'est dans le cadre de ce courant que nous avons questionné les enseignants dans un travail de recherche précédent (H. Rouag, 1997) afin qu'ils donnent leur avis sur l'explication des taux élevés d'échec observés dans leurs spécialités, en relation avec l'absence ou l'insuffisance de leur formation pédagogique et en relation avec les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre. Il en est ressorti principalement que les enseignants s'accordent à dire que certaines de leurs pratiques sont à l'origine de l'échec de leurs étudiants, de même qu'ils manifestent une résistance aux initiatives pouvant remédier à leurs insuffisances. Ce résultat est corroboré par d'autres recherches qui considèrent que si un effort de remédiation doit être entrepris, il doit être réalisé au niveau des pratiques pédagogiques car étant au cœur de la formation.

C'est dans ce contexte que nous voulons situer la nécessité d'un renouveau des pratiques pédagogiques pour favoriser une meilleure qualité de la formation.

II – Pour une dimension pédagogique des TIC dans la formation

Pour installer de nouvelles habitudes en matière de pratiques pédagogiques, il faut nécessairement agir sur les agents ou acteurs impliqués dans leur mise en place à savoir l'enseignant et l'étudiant ainsi que l'université en tant qu'institution tenue par sa mission d'organiser la formation.

Changer les pratiques pédagogiques implique la nécessité de la formation pédagogique des enseignants pour un meilleur exercice de leur métier, mais aussi la nécessité de l'initiation des étudiants aux méthodes de travail universitaires afin de mieux affronter les particularités de la formation à l'université et ce qui en découle comme corollaire : autonomie, apprendre à apprendre, auto-formation, auto-évaluation, utilisation des NTIC...

En effet, toute action d'innovation doit bénéficier d'une adhésion et d'une implication volontaires des enseignants et des étudiants, acteurs à part entière du processus de formation, adhésion sans laquelle elle est vouée à l'échec en particulier en raison de la résistance au changement que l'action d'innovation peut provoquer.

Si l'adhésion des enseignants et des étudiants à toute action d'innovation pédagogique est à notre sens une condition indispensable mais elle est néanmoins insuffisante si elle n'est pas accompagnée

également par un mouvement institutionnel renforçant les préoccupations pédagogiques des acteurs concernés.

Promouvoir l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques plus à même de favoriser une formation de qualité semble constituer à l'heure actuelle une préoccupation véritable chez certaines institutions et autorités universitaires de notre pays (Laskri. M. T., 2003). Cette préoccupation des autorités semble se traduire principalement en l'introduction des TIC dans la formation en misant sur des retombées sur les pratiques pédagogiques par la mise en œuvre de nouveaux procédés de formation.

Ce postulat est totalement fondé et l'UNESCO dans sa conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (1998) le considère comme un des défis majeurs de ce siècle : «l'enseignement supérieur doit relever le défi des nouvelles technologies qui améliorent la manière dont les connaissances peuvent être produites, gérées, diffusées et contrôlées et dont on peut y accéder.»

C'est effectivement en termes de défis à relever qu'il faut parler de l'université quant aux missions et objectifs qu'elle a et se doit d'accomplir aussi bien au niveau de son rôle pédagogique que social ou institutionnel voire politique.

C'est aussi le même terme de défis qui est utilisé par l'UNESCO dans cette même déclaration pour désigner d'autres actions prioritaires: «L'enseignement supérieur est partout confronté à des défis et des difficultés considérables concernant son financement, l'égalité dans ses conditions d'accès..., la formation fondée sur les compétences, l'amélioration et la préservation de la qualité de l'enseignement, la recherche..., la pertinence des programmes, l'employabilité des diplômés...»

Formation basée sur les compétences, formation à la recherche, qualité de l'enseignement, nouvelles technologies de l'information et de la communication, employabilité...semblent constituer les préoccupations et les orientations les plus impératives à imposer dans les nouvelles missions et finalités assignées à l'enseignement supérieur de nos jours. Ces notions constituent à notre avis les différentes facettes d'une même problématique et concernent la qualité de la formation universitaire de nos jours.

Dans ce contexte, si les TIC peuvent jouer un rôle important dans l'émergence de pratiques pédagogiques innovatrices chez les enseignants et dans la promotion de l'apprentissage chez les étudiants, il n'en demeure pas moins qu'elles ne sont et ne restent que des technologies et donc des outils dont l'usage se détermine et se réalise en fonction des objectifs et des finalités du contexte pédagogique.

L'intérêt principal des technologies éducatives est à trouver et est à situer principalement dans le cadre de cette perspective ainsi que dans le fait de considérer l'utilisation rationnelle des moyens technologiques comme un raccourci de l'éducation du plus grand nombre d'individus

possible, pour ne pas dire de l'éducation pour tous. L'idée dans ce sens est de considérer les moyens technologiques comme outils pédagogiques, à l'instar de ceux déjà en cours, pour transmettre au plus grand nombre possible d'individus le plus grand nombre possible de connaissances.

Dans une perspective purement pédagogique, s'il y a introduction des nouvelles technologies de l'éducation dans la formation, il y a nécessairement lieu de prendre en considération cette dimension et procéder à une recomposition et une reconfiguration de l'action pédagogique. Cette reconfiguration concerne principalement le rôle de l'enseignant qui devient dans ce cas de moins en moins un transmetteur de connaissances pour assurer plutôt une fonction de guide dans les apprentissages, d'architecte et de créateur de situations propices à la réalisation d'apprentissages.

Cette reconfiguration concerne également l'étudiant dans la mesure où les nouvelles technologies peuvent lui permettre le passage de connaissances théoriques à des connaissances pratiques (par la possibilité de simulation de situations proches du réel) et favoriser une interaction avec les objets qu'il doit s'approprier.

Pour illustrer cette reconfiguration nécessaire, nous nous appuyerons sur les travaux de Lebrun M. (1999) et sur ce qu'il appelle «un modèle synthétique à cinq composantes». Ce modèle consiste selon lui à faire reposer le processus interactif de l'enseignement et de l'apprentissage avec l'aide des nouvelles technologies sur les cinq composantes suivantes: motiver, informer, analyser, interagir et produire.

Dans la préface de l'ouvrage de cet auteur, Deketele J. M. indique à ce propos que «ce modèle a pour but de faire passer la technologie du paradigme de la technologie de l'instruction à un paradigme de la technologie de la formation».

Ce qu'il y lieu de souligner eu égard à cette affirmation, c'est qu'il ne s'agit plus de considérer l'ordinateur comme une source et un service d'informations comme au temps où la formation se déclinait et se définissait essentiellement en termes de savoirs à connaître et à acquérir. L'ordinateur et les nouvelles technologies en général sont actuellement à considérer comme sources d'innovations pédagogiques multiples à différents niveaux : celui de l'enseignant pour la présentation et la manipulation des savoirs, celui de l'étudiant par l'acquisition du savoir, sa manipulation voire sa construction. Les TIC sont devenues utiles voire indispensables lorsqu'il s'agit d'adapter l'enseignement aux besoins individuels des étudiants et leur utilisation permet de rendre possibles des modes variés de communication dans la présentation de l'enseignement et la réalisation d'un apprentissage

L'évolution des technologies est appelé encore à se perfectionner et provoquera certainement à l'avenir un bouleversement des modes d'apprentissage et d'enseignement. Les nouvelles technologies permettront dans l'avenir de mettre en contact non seulement un nombre de chercheurs et de spécialistes de différentes disciplines à

travers le monde mais aussi de mettre sur le marché de l'information un nombre infini de connaissances. Ce qui favorisera un nombre d'échanges sans pareil entre enseignants et étudiants aussi bien sur le plan local qu'international.

III – Les TIC, seuls vecteurs d'innovation ?

Cependant, si l'utilisation de façon réussie et bénéfique des nouvelles technologies peut constituer un déclencheur et un catalyseur d'un nouveau potentiel des pratiques pédagogiques dans la formation universitaire en particulier, il faut dépasser les considérations techniques sur les outils technologiques et passer à des considérations pédagogiques sur ces mêmes outils par leur intégration dans les situations d'enseignement et d'apprentissage quotidiennes de l'acte pédagogique.

Ceci signifie qu'il s'agit pour les acteurs de la formation de relever le risque majeur de voir l'informatique devenir une matière, objet d'enseignement pour tous, et un moyen de sélection des apprenants alors qu'il faudrait plutôt la concevoir comme une occasion d'apprendre, un moyen d'apprentissage et non comme une matière à enseigner et à apprendre. Cette intégration si elle a lieu, peut favoriser chez les étudiants des démarches personnelles et actives par le biais des divers outils qu'offrent les technologies nouvelles et développer chez eux des compétences transversales et asseoir un apprentissage durable à même de garantir la réussite d'une des missions essentielles du système de formation : apprendre à apprendre et surtout acquérir des compétences transférables à d'autres situations professionnelles, sociales ou pédagogiques.

Effectivement, apprendre à apprendre s'avère de nos jours plus important que le savoir en raison du mouvement de plus en plus accéléré dans la production et le renouvellement des connaissances qui rendent en conséquence indispensable la nécessité de réapprendre périodiquement pour ne pas dire de façon continue et permanente pour que nos compétences et nos savoirs ne deviennent pas obsolètes.

Si l'introduction et l'utilisation des TIC dans la formation universitaire constitue une occasion inespérée à exploiter pour promouvoir un nouveau des pratiques pédagogiques, il n'en demeure pas moins que d'autres conditions doivent être réunies pour favoriser leur mise en place; les plus importantes nous semblent être les suivantes:

1 – La nécessité d'une formation pédagogique continue des enseignants et la prise en considération de la dimension pédagogique à l'université. Dans l'état actuel des choses, il nous semble que la dévalorisation de la fonction enseignante est arrivée à un seuil jamais atteint. Comment peut-il en être autrement quand l'institution d'appartenance elle-même de l'enseignant universitaire marginalise l'aspect pédagogique ? Depuis longtemps déjà, les modes de recrutement des enseignants et de fonctionnement de l'université sont

par essence antinomiques à la promotion et la valorisation de la pédagogie universitaire.

Les enseignants sont recrutés et sélectionnés pour faire un métier pour lequel ils n'ont pas été préparés et qu'ils n'ont pas appris à faire, sans qu'il soit exigé d'eux une compétence aussi formelle soit-elle en pédagogie : le recrutement des enseignants part du postulat très discutable que le diplôme et par conséquent la compétence scientifique garantissent la capacité à transmettre des connaissances. Or, la maîtrise scientifique dans un domaine concerne principalement la recherche et non les compétences pédagogiques.

Par ailleurs, les activités d'enseignement n'étant pas prises en considération dans le plan de carrière des enseignants, elles se trouvent vite complètement dévalorisées et sacrifiées par les enseignants eux-mêmes au profit de leurs activités de recherche nettement plus rentables pour leur promotion et leur avancement.

De ces nombreuses considérations découle une conséquence particulièrement dangereuse par ses répercussions sur la pédagogie universitaire et contre laquelle tous les efforts sont vains: la démotivation de l'enseignant vis à vis de l'enseignement avec ce que cela sous-entend comme découragement et désengagement sur le plan pédagogique. L'enseignant universitaire se trouve contraint de choisir entre sa carrière personnelle basée sur ses activités de recherche au détriment de la qualité pédagogique de ses enseignements. Le choix est vite fait. L'université ne fait rien pour éviter à l'enseignant de faire ce choix douloureux.

2 – L'objectif de la formation universitaire n'est pas l'apprentissage par l'étudiant d'un métier en premier lieu mais plutôt l'acquisition d'un ensemble de savoirs et de connaissances et d'outils d'investigation lui permettant le moment venu, de se muer à son tour en chercheur, que ce soit dans un cadre universitaire voire professionnel quand les circonstances et les conditions l'exigent. Il s'agit de doter le futur cadre des connaissances nécessaires lui permettant d'agir avec efficacité dans le poste de travail où il sera appelé à exercer à l'issue de ses études. La formation des étudiants ne peut se limiter à l'apprentissage de "recettes" toutes faites qui peuvent garantir leur efficacité dans leur domaine car dans la société d'aujourd'hui avec l'évolution vertigineuse des connaissances, le formé doit posséder une qualité essentielle et qui est l'adaptation à des situations nouvelles. Capacité à l'adaptation et à la réorganisation du réel, capacité d'agir sur les situations nouvelles : l'essentiel de l'objectif de la formation universitaire est moins de transmettre des connaissances que d'exercer et d'habituer les étudiants à adopter certaines attitudes qu'on pourrait qualifier tour à tour de scientifique, d'intellectuelle, de méthodique voire d'expérimentale. Pour emprunter d'autres termes, nous dirons que ces attitudes constituent à notre sens les manifestations de ce que l'on pourrait appeler la capacité de recherche. Cette capacité à la recherche permettra au formé et futur cadre de s'adapter à des situations qui ne lui ont pas été spécifiquement enseignées durant sa formation.

L'articulation de la formation à la recherche avec la formation disciplinaire chez les étudiants constitue en vérité l'enjeu le plus important et le plus déterminant dans l'enseignement supérieur.

L'articulation de ces deux dimensions principales, formation à la recherche et formation disciplinaire sont les finalités essentielles de l'institution universitaire, il faut le rappeler, au bénéfice des étudiants. Elles constituent les véritables principes agissants d'une formation en ce sens qu'elles permettent de faire acquérir aux étudiants un ensemble de schèmes de pensée et d'action sous la forme de dispositions générales, durables et transposables.

La formation disciplinaire ne saurait donc à elle seule être l'enjeu de la formation universitaire, et encore moins se limiter uniquement à la maîtrise et à l'utilisation des TIC. La formation à la recherche constitue donc un aspect très important, dans lequel les TIC peuvent être utiles, voire indispensables, mais ne constituent que des moyens.

3 – Nous ne terminerons pas sans évoquer l'évolution et la métamorphose du paysage pédagogique au cours de ces dernières années et ses conséquences sur les pratiques pédagogiques. L'évolution la plus nette concerne la généralisation de la centration de l'action de formation sur l'apprenant même si l'idée n'est pas nouvelle, privilégiant ainsi le processus «apprendre» sur le processus «enseigner». Cette centration sur l'apprenant signifie principalement que c'est l'apprenant qui construit son savoir et que personne ne peut se substituer à lui dans ce processus.

Ce recentrage sur l'apprenant et sur les savoirs a entraîné dans son sillage l'apparition de la question des compétences à acquérir en fin de formation dans la mesure où les compétences se différencient des savoirs par le fait qu'ils permettent de doter l'apprenant d'outils de transfert que n'offrent pas nécessairement les savoirs disciplinaires.

Assister (1994) définit cette notion de compétence comme «un concept large qui comprend la capacité de transférer des stratégies et des connaissances à de nouvelles situations». Cette émergence de la notion de compétence remet en cause la notion de savoir car elle traduit un choix qui consiste à mettre l'accent sur les actions de l'apprenant et son fonctionnement cognitif plutôt que sur les savoirs et les contenus.

Toujours dans cette perspective, Scott (1995) relève que deux tendances principales doivent, selon lui, reconfigurer les pratiques de formation universitaire :

- Le passage d'un enseignement basé sur les contenus à un apprentissage centré sur l'étudiant. Cette préoccupation, même si elle n'est pas nouvelle traduit une volonté de faire appel à la «réflexivité» des étudiants et des enseignants tant vis à vis de la connaissance que de la pratique.

– Le passage d'une logique de connaissances à une logique de compétences.

Dans cette perspective les notions telles que pédagogie du projet, autonomie de l'étudiant, évaluation formative, plan de formation, apprendre à apprendre... sont des concepts et des stratégies qui ont dépassé le stade de l'expérimentation et du laboratoire et constituent la source de nouveaux principes et pratiques pédagogiques .

De ce fait l'université se trouve confrontée à de nouvelles exigences et pour Papadopoulos (1995) elle doit y faire face à son niveau, d'une part par la nécessité de développer de nouvelles stratégies pour augmenter les opportunités d'apprentissage de tous tout au long de la vie, et d'autre part, pour asseoir un enseignement de qualité qui assurera la pertinence de l'éducation. Pour cet auteur, le souci de la qualité de l'enseignement restera une préoccupation majeure du 21^{ème} siècle. Ces orientations doivent susciter des changements dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage actuelles.

Conclusion :

Nous avons essayé à travers cette analyse de montrer que l'introduction des TIC dans la formation est devenue une nécessité pédagogique dont les effets ne peuvent être que bénéfiques pour un renouveau des pratiques pédagogiques.

Cependant, pour concevoir une réussite de l'utilisation des TIC dans l'environnement universitaire algérien actuel où la formation est prescrite et est dominée par les méthodes magistrales principalement, il faut penser également à l'inscrire dans une action plus large de refonte des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de nos enseignants et de nos étudiants. Il s'agit de repenser la formation en termes de capacités et de compétences et donc en termes de savoirs d'action opérationnels et de ne plus concevoir la formation en termes de contenus à enseigner et de connaissances à transmettre et tout cours en termes de savoirs théoriques.

C'est dans ce cadre qu'il faut concevoir la réflexion pédagogique qui doit guider une transformation nécessaire des pratiques pédagogique.

Références bibliographiques

ASSISTER, A. 1994 - *Skills and knowledges: epistemological model sunderpinning different approaches to teaching and learning* cité par Frenay M. et all (1998) in *L'étudiant-apprenant, grilles de lectures pour l'enseignant universitaire*, Paris, Bruxelles De Boeck Université.

BLOOM, B. S. CITÉ PAR DE LANDSHEERE G. 1987 - *L'état actuel des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs*. Actes du 6^o congrès de l'AIPELF. Caen.

BOUBEKEUR, F. 1999 - *L'évaluation de la formation universitaire : le point de vue des diplômés* in *Perspectives*, volume XXIX, N° 2.

FRENAY M. ET ALL 1998 - *L'étudiant-apprenant, grilles de lectures pour l'enseignant universitaire*, Paris-Bruxelles De Boeck Université.

LASKRI, M. L. 2003 – *L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques*, in La lettre de l'université Badji Mokhtar-Annaba.

LEBRUN, M, 1999, *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Bruxelles Université, éditions De Boeck.

PAPADOPOULOS G.1995 – *Looking ahead: an educational policy agenda for the 21st century* cité par Frenay M. et all 1998 in *L'étudiant-apprenant, grilles de lectures pour l'enseignant universitaire*, Paris, Bruxelles De Boeck Université.

ROMAINVILLE M. 1997 – *Hors de l'évaluation de la qualité, point de salut*, actes du 15° colloque de l'aipu, 1997, Liège, Belgique, pp. 371-389.

ROUAG. H. 1997, échec des étudiants, pratiques pédagogiques et formation des enseignants du supérieur, thèse de magister, université de Constantine. Non publiée.

SEGHES M. ET DOCHY F. 1996 – *Quality assurance in higher education* in Romainville M. 1997 – *Hors de l'évaluation de la qualité, point de salut*, actes du 15° colloque de l'aipu, 1997, Liège, Belgique, pp. 371-389.

SCOTT P. 1995 - *The meanings of mass higher education* cité par Frenay M. et all 1998 in *L'étudiant-apprenant, grilles de lectures pour l'enseignant universitaire*, Paris, Bruxelles De Boeck Université.

Notes

[*] Laboratoire d'Analyse des Processus Sociaux et Institutionnels, Université Mentouri, Constantine